



**TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES PARA
INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
UM CONTRIBUTO PARA MELHORIA DAS PLANIFICAÇÕES
PEDAGÓGICAS EM S.TOMÉ E PRÍNCIPE**

Helena Jesus Botelho Costa Alegre

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Didáticas Integradas em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Sociais

2015



**TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES PARA
INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
UM CONTRIBUTO PARA MELHORIA DAS PLANIFICAÇÕES
PEDAGÓGICAS EM S.TOMÉ E PRÍNCIPE**

Helena Jesus Botelho Costa Alegre

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Didáticas Integradas em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Sociais

Orientadora: Professora Doutora Teresa Maria Dos Santos Leite

Coorientadora: Professora Doutora Maria João Hortas

2015

Dedicatória

Aos meus netinhos Filipe e Daniele,
pelo vosso sorriso, sempre presente em mim

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de investigação não poderia ter sido realizado sem o apoio e entejuda de pessoas que se tornaram muito importantes na concretização deste projeto.

Apesar de momentos difíceis e muito conturbantes que marcaram esse período, continuo fascinada pela forma como me permitiu ter “um outro olhar” sobre o ato de ensinar, contribuindo para crescer pessoal e profissionalmente. Ainda fica a vontade de aprender o muito que ainda não sei, de modo que o meu apoio seja eficaz junto aos meus colegas professores do meu lindo país S.Tomé e Príncipe. Por tudo isso, aqui manifesto o meu mais sincero agradecimento:

Ao meu Bom Deus pela Sua bênção no meu caminhar

À minha orientadora Professora Doutora Teresa Leite, pelo seu apoio, paciência, compreensão, críticas e ensinamentos, bem como, pelas palavras de incentivo que estiveram sempre presentes ao longo deste trabalho até a apresentação final.

Para a minha coorientadora, Doutora Maria João Hortas, uma palavra de carinho e apreço pelo seu apoio permanente.

Aos meus professores de Mestrado de Didáticas Integradas, pela disponibilidade que sempre manifestaram para o apoio de que viesse a necessitar.

Aos meus colegas de turma, pelo incentivo, carinho e partilha com que me transmitiram ao longo deste percurso, estreitando laços que ficarão para sempre e destes destacaria com um afeto muito especial a Ana Passos e Isabel Correia.

Aos professores e Diretores das Escolas Básicas e Sector Técnico da DEB, intervenientes neste estudo, pela disponibilidade com que participaram nas entrevistas.

Aos meus filhos queridos, por todos os momentos que mais precisaram de mim, estive ausente e envolvida neste árduo, mas glorificante trabalho

À minha família e aos meus amigos pelo carinho, por terem acreditado em mim, incentivaram-me a lutar pelos meus objetivos, compreendendo e aceitando as minhas opções.

Ao meu amigo e companheiro muito especial pela energia positiva que sempre me transmitiu, mesmo a distância, o que me ajudou de forma decisiva a concluir esta tarefa.

Aos meus pais que partiram deste mundo sem me terem visto neste tão desejável percurso, mas sei que diariamente estão intercedendo por mim.

A todos obrigada pela vossa compreensão e dedicação.

RESUMO

Das reformas que têm vindo a ser implementadas no sistema educativo são-tomense, a estratégia de trabalhar em “coletivos de classes” perdura há largos anos e nunca foi posta em causa, dada a sua pertinência. Reconhecendo que a qualidade educativa passa pelo planeamento e desenvolvimento curricular, pretendemos com este estudo perceber como podem essas estruturas ser potencializadas de forma que a reflexão sobre a prática e a inovação sejam fatores que impulsionem o início de abordagens integradoras nas escolas básicas do 1º ciclo em S.Tomé e Príncipe.

O presente trabalho visa conhecer as conceções e práticas de planificação pedagógica desenvolvidas nas sessões coletivas de trabalho por dois grupos de professores do ensino primário em S. Tomé, designadamente a nível da integração curricular, com a finalidade última de poder fazer recomendações para a sua melhoria. Para tal, realizámos um estudo de caso múltiplo.

Como técnica de recolha de dados, recorreremos a entrevistas semiestruturadas a nove participantes e realizámos observações diretas em duas sessões de “coletivos de classes”, sendo uma em escola de meio urbano e outra em escola de meio rural.

O estudo permitiu concluir que os docentes entrevistados consideram o trabalho docente como fonte de satisfação pessoal e profissional e valorizam o trabalho colaborativo que tem vindo a ser realizado nos coletivos de classes”, considerando que este ajuda a superar dificuldades. As observações confirmam a importância do trabalho desenvolvido nestes coletivos em que se desenvolvem processos conjuntos de reflexão sobre a prática e planeamento de aulas, num clima de confiança e ajuda mútua.

Os resultados indiciam, no entanto, a ausência de um referencial teórico sobre currículo e integração curricular, bem como a necessidade de aprofundar aspetos ligados à didática das áreas disciplinares.

Palavra-chave – Integração Curricular, Trabalho Colaborativo, Desenvolvimento Profissional do Professor, Supervisão Pedagógica

ABSTRACT

From the reforms that have been implemented in the education system of Sao Tome, the strategy of working in "collectives of classes" has endured for many years and has never been called into question, given their relevance. Recognizing that the quality of education through the planning and curriculum development, we expect that this study will help us to understand how these structures can be leveraged so that the reflection on practice and innovation are factors that encourage early integrative approaches in primary schools of the 1st cycle in Sao Tome and Principe.

This study aims to identify the concepts and planning pedagogical practices developed in collective working sessions of two groups of primary school teachers in São Tomé, notably regarding the curriculum integration, with the ultimate goal of being able to make recommendations for their improvement. To this end, we conducted a multiple case study.

For data collection technique, we use semi-structured interviews with nine participants and we conducted direct observations in two sessions of "collectives of classes", in two schools, being one in urban and the other in rural areas.

The study allowed to conclude that the interviewed teachers consider teaching as a source of personal and professional satisfaction and value the collaborative work that has been done in "collectives of classes", considering that this helps to overcome difficulties. The observations confirm the importance of the work of this groups that develop joint reflection process on the practice and lesson planning in an atmosphere of trust and mutual aid.

The results indicate, however, the absence of a theoretical framework on curriculum and curriculum integration, as well as the need for further aspects linked to the teaching of subject areas.

Keywords: Curricular Integration; Collaborative Work; Teacher's Professional Development; Pedagogical Supervision

ÍNDICE

ÍNDICE DAS FIGURAS	9
ÍNDICE DAS TABELAS	9
LISTA DE ABREVIATURAS	10
INTRODUÇÃO	1
a) Identificação do Problema	2
b) Objetivos e Questões do Estudo.....	3
c) Estrutura do Trabalho.....	4
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1.1. Currículo.....	6
1.2. Integração Curricular	8
1.3. Supervisão Pedagógica.....	12
1.4. Trabalho Colaborativo e Desenvolvimento Profissional Docente	15
1.5. Prática Reflexiva e a Supervisão nas Comunidades de Prática.....	18
CAPÍTULO 2 - CONTEXTO DO ESTUDO	22
2.1. O Sistema Educativo em S. Tomé e Príncipe	22
2.2. A Formação de Professores para o Ensino Básico.....	26
CAPÍTULO 3 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	29
3.1. Natureza e Plano do Estudo	29
3.2. Caracterização do Contexto e dos Participantes.....	31
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados	34
3.3.1. A entrevista	35
3.3.2. Análise de conteúdo das entrevistas	36
3.3.3. A observação direta	37
3.3.4. Análise das observações.....	37
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	39
4.1. Resultados das Entrevistas.....	39
4.1.1. Trajetória profissional	40
4.1.2. Integração curricular	44
4.1.3. Trabalho colaborativo	49
4.1.4. Contributo para o desenvolvimento profissional	56
4.2. Resultados das observações.....	62
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	84
ANEXOS	86

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1 - Plano de estudo.....	31
---------------------------------	----

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 1 - Caracterização socioprofissional dos entrevistados.	33
Tabela 2 - Tempo de serviço e vínculo laboral dos entrevistados.	34
Tabela 3 - Temas, categorias e subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas.	39
Tabela 4 - Categoria: Profissionalidade docente.....	40
Tabela 5 - Categoria: Formação.	42
Tabela 6 - Categoria: Aspectos problemáticos da Integração Curricular.	45
Tabela 7 - Categoria: Contribuição da Integração Curricular para a aprendizagem dos alunos.	47
Tabela 8 - Categoria: Definição colaborativa do planeamento e gestão do ensino.	50
Tabela 9 - Categoria: Potencialidades do Trabalho Colaborativo.	53
Tabela 10 - Categoria: Contributo da Supervisão.	57
Tabela 11 - Categoria: Outros contributos.....	60
Tabela 12 - Observação das sessões, por fases da sessão e incidência da interação.	63

LISTA DE ABREVIATURAS

RDSTP	República Democrática de São Tomé e Príncipe
STP	São Tomé e Príncipe
MECF	Ministério da Educação Cultura e Formação
CPE	Carta de Política Educativa
LBSE	Lei de Base do Sistema Educativo
DEB	Direção do Ensino Básico
SESTP	Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
DR	Diário da Republica
FNE	Fórum Nacional da Educação
BM	Banco Mundial
FAST TRACK	Iniciativa de Educação Acelerada
EFOPE	Escola de Formação de Professores e Educadores
UPSTP	Universidade Pública de São Tomé e Príncipe
INE	Instituto Nacional de Estatística
RAP	Região Autónoma do Príncipe
ISEC	Instituto Superior de Educação e Comunicação
CSH	Ciências Sociais e Humanas
PMU	Professor do Meio Urbano
PMR	Professor do Meio Rural
DMU	Diretor do Meio Urbano
DMR	Diretor do Meio Rural
OP	Orientadora Pedagógica
EB1 MU	Escola Básica do 1º ciclo-Meio Urbano
EB1-CCA	Escola Básica do 1º ciclo-Meio Rural
SMDEB	Setor Metodológico da Direção do Ensino Básico
UR/I	Unidade de Registro por indicado

INTRODUÇÃO

(...) no mundo de hoje, deve-se construir pontes para unir os homens e não muros para os separar.

Pe. Riejo, A. T. (2015)

Vivemos numa sociedade em constante mudança, em que os avanços da tecnologia e os meios de informação e comunicação proporcionam uma maior aproximação entre as pessoas, maior partilha e novas formas de conhecimento. As dinâmicas que atravessam o mundo desencadeiam mudanças profundas e complexas que afetam as dimensões da vida nos seus múltiplos aspetos e nas relações com os outros. Neste contexto, segundo a Comissão Internacional para Educação no Século XXI, liderada por Jacques Delors, (1996) “o processo duradouro e sustentável de amadurecimento pessoal decorre das viagens interiores que cada um decida empreender na aquisição de sentido próprio, mas também em intensa unidade com os destinos de todos os demais” (p. 27).

Em contextos educativos, a reorganização curricular e a melhoria da qualificação dos profissionais da educação, num processo contínuo de ensinar e obter resultados na aprendizagem, têm constituído um grande desafio para muitas sociedades que procuram corresponder às reais necessidades da população educativa. Hoje em dia, existem muitas discussões em torno do conceito de “currículo” e das formas de operacionalização das orientações educativas em consonância com a diversidade cultural existente nas comunidades educativas, cada vez mais heterogéneas. Para o efeito, aposta-se no trabalho colaborativo com um acompanhamento sistemático e interativo de supervisão pedagógica e na reflexão sobre as práticas, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente.

Este estudo surge no âmbito do curso de Mestrado em Didáticas Integradas e relaciona-se com a temática do Trabalho Colaborativo como um meio para promover a Integração Curricular no 1º ciclo do ensino básico em S.Tomé e Príncipe.

O desenvolvimento deste estudo poderá permitir à autora uma melhor perceção da natureza do trabalho colaborativo desenvolvido nas escolas em STP, podendo contribuir para melhoria das Planificações Pedagógicas e, conseqüentemente para a formação contínua dos docentes.

a) Identificação do Problema

Após a Independência de S.Tomé e Príncipe em 1975 e para fazer face aos desafios que se impunham à Educação, numa perspectiva de Escola para Todos, o Ministério da Educação (ME) deparou com uma enorme escassez de professores para lecionarem nos estabelecimento de ensino, sobretudo nas escolas primárias situadas em lugares mais recônditos do país e nas antigas roças coloniais, devido à falta de transporte e outros incentivos para que se fizesse deslocar docentes com alguma preparação e formação académica aceitável, para os referidos lugares. O governo viu-se obrigado a contratar pessoas residentes localmente, muitas vezes com poucas habilitações académicas para a docência, como forma de garantir a equidade no acesso à educação ao nível nacional.

Face à necessidade de reorganizar o ensino no país, a Lei de Bases do sistema educativo são-tomense, Lei nº 2/2003, trouxe uma série de reformas aos níveis institucional, organizacional, curricular, rede física e formação dos docentes de modo a garantir a universalidade, gratuidade, qualidade e equidade no acesso e sucesso escolares para todos os cidadãos. Alguns desses objetivos têm sido cumpridos, mas a qualidade do ensino e conseqüentemente o desenvolvimento de competências dos alunos ainda está muito aquém do desejável. Barroso (1993) afirma que:

“O modelo de escola actualmente existente baseia-se num modo de organização pedagógica que visa a homogeneização dos alunos e a uniformização das práticas educativas, cuja origem remonta à criação da escola pública. A persistência desse modelo é um dos factores essenciais da desadaptação da escola à sua missão de «educação para todos», «promoção do sucesso educativo» e combate à «exclusão escolar»” (p. 13).

O trabalho colaborativo entre professores desenvolveu-se nas instituições educativas em S.Tomé e Príncipe como forma de organização pedagógica dos docentes em exercício, funcionando em todos os níveis de ensino no país com o objetivo de enquadrar e apoiar pedagogicamente os docentes ao longo do ano letivo. Essa foi uma das medidas institucionalizada pelo Ministério da Educação tendo em conta a carência de professores com formação e competências pedagógicas que se fez sentir, após a massificação do ensino no país. Assim sendo, surgiram os “Coletivos de classes”, em que quinzenalmente, aos sábados, os professores se reúnem na sua escola de acordo com a classe que cada um leciona e preparam os conteúdos a serem lecionados durante a quinzena seguinte. Esse tipo de trabalho realizado nos “coletivos de classes” é acompanhado e supervisionado pelos orientadores pedagógicos da direção de cada nível

de ensino, mas desenvolvido sob a tutela de um responsável pelo coletivo ou pelo diretor da escola, de acordo com o efetivo de docentes existentes na referida escola. Neste processo, os diretores assumem também o papel de supervisores.

Nesse sentido, com conhecimento do passado e do presente sobre a Educação em S.Tomé e Príncipe e perante a oportunidade de apoiar de forma mais fundamentada alternativas para a melhoria da prática pedagógica, impulsionando aprendizagens significativas nos alunos, este estudo irá procurar contribuir para mudança de atitudes, perspetivando inovação e formação num contexto de trabalho colaborativo, reforçando a interação entre os docentes e, deste modo, criando espaço para abordagens sobre a integração curricular.

A escolha deste tema está relacionada com a nossa experiência profissional, tendo em conta a existência desta realidade em S.Tomé e Príncipe. No entanto, tornava-se necessário aprofundar o conhecimento sobre o que os professores pensam desse trabalho colaborativo e de como a supervisão tem contribuído e ou poderá contribuir para melhorar as práticas pedagógicas e conseqüentemente promover o desenvolvimento profissional docente. Acreditamos que esses dois elementos e uma reflexão permanente sobre a prática poderão constituir um importante passo para abordagens sobre a integração curricular no 1º ciclo do ensino básico em S.Tomé e Príncipe.

b) Objetivos e Questões do Estudo

As planificações metodológicas em coletivo de professores têm sido feitas durante muitos anos em S. Tomé e Príncipe. No entanto, constata-se que é necessário criar novas dinâmicas de modo a que se possa sair de um eterno ciclo de rotina, que pouco tem contribuído para desenvolvimento de competências visíveis nos alunos. Assim, o objetivo principal deste estudo é **analisar as conceções e práticas de planificação pedagógica desenvolvidas nas sessões coletivas de trabalho por dois grupos de professores do ensino primário em S. Tomé, designadamente a nível da integração curricular**. A finalidade última do estudo será, se possível, a elaboração de recomendações para a melhoria dessas sessões.

Neste sentido, foram formuladas as seguintes questões de Investigação:

- Qual a concepção dos professores do 1º ciclo envolvidos em sessões coletivas de planificação pedagógica sobre a integração curricular?
- Como percebem os professores o trabalho colaborativo desenvolvido nas sessões coletivas de planificação pedagógica e o papel do supervisor?
- Quais as principais preocupações expressas pelos professores nas sessões coletivas de planificação pedagógica e qual o tipo de interação que estabelecem durante essas sessões?
- Que diferenças existem nas concepções e práticas de planificação pedagógica do grupo de professores em meio urbano e do grupo de professores em meio rural?

Tendo em conta estas questões, definiu-se um conjunto de objetivos específicos a saber:

- Conhecer a trajetória profissional dos professores envolvidos nas sessões de planificação pedagógica e o papel da formação nessa trajetória;
- Averiguar as concepções dos professores sobre integração curricular e sobre os seus efeitos na aprendizagem dos alunos;
- Caracterizar o papel atribuído ao supervisor no processo de planificação pedagógica;
- Conhecer a percepção dos professores sobre o trabalho colaborativo desenvolvido nas sessões de planificação pedagógica e os efeitos deste no desenvolvimento profissional;
- Identificar as principais preocupações dos professores relativamente às práticas pedagógicas;
- Caracterizar o tipo de interação dos professores durante as sessões de planificação pedagógica;
- Verificar se existem diferenças entre as concepções e práticas de planificação pedagógica do grupo de professores em meio urbano e do grupo de professores em meio rural.

c) Estrutura do Trabalho

O presente trabalho contempla cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico, com o desenvolvimento dos conceitos de Currículo, Integração Curricular, Supervisão Pedagógica, Trabalho Colaborativo e Desenvolvimento Profissional Docente, abordando-se ainda a prática reflexiva e a Supervisão nas comunidades de prática.

No segundo capítulo, mostramos de forma muito sintética alguns aspetos importantes da geografia de S. Tomé e Príncipe, o sistema educativo são-tomense e a formação de professores para o Ensino Básico neste país.

Num terceiro capítulo, explicitamos as opções metodológicas, referindo a natureza e o plano do estudo e as técnicas de recolha e análise de dados. Por último apresentamos a caracterização dos dois contextos educativos e dos participantes do estudo.

Reservámos o quarto capítulo para apresentação e discussão dos resultados das entrevistas e das observações diretas, procurando interpretá-los para podermos dar resposta aos nossos objetivos. Assim, analisamos as perceções dos responsáveis pelas sessões coletivas de planificação pedagógica e dos professores participantes no que concerne à Trajetória Profissional, a Integração Curricular, Trabalho Colaborativo e Contributos para o Desenvolvimento Profissional, bem como os resultados da observação das sessões, explicitando os temas abordados e o tipo de interações mais frequente.

Por último, temos o quinto capítulo em que apresentamos as Considerações Finais, para as quais convocamos os resultados das entrevistas e das observações, confrontando-os de forma a dar resposta aos objetivos do estudo. Ainda nesse capítulo apresentamos algumas das limitações deste estudo, os contributos do estudo em termos pessoais e profissionais e fazemos algumas recomendações com vista à melhoria do processo de planificação coletiva dos professores deste nível de ensino.

Seguem-se as Referências Bibliográficas e como anexos apresentamos o pedido de marcação para realização da entrevista com a técnica do Setor Metodológico, guião das entrevistas, fichas de identificação dos participantes, o protocolo das entrevistas, quadro de análise de conteúdo das entrevistas, fichas das observações dos trabalhos colaborativos quinzenais e quadro de análise das sessões de observação da formação.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Dedicamos este capítulo à discussão do enquadramento teórico a partir dos conceitos chave que orientam a investigação: Currículo, Integração Curricular, Supervisão Pedagógica, Trabalho Colaborativo e Desenvolvimento Profissional Docente. A apresentação deste quadro conceptual, numa perspetiva de desenvolvimento profissional do professor, conduz-nos ainda à problematização sobre as conceções e contributos da Prática Reflexiva e Supervisão nas Comunidades de Prática.

1.1. Currículo

Hoje são diferentes as expectativas perante a educação e a sua importância é cada vez maior na preparação do cidadão para os desafios da sociedade atual. Segundo Silva, (1999), houve diversas tentativas para atingir uma plataforma consensual na teorização do currículo e na própria linguagem curricular, mas é de Tyler (1950) a primeira grande tentativa de relacionar os processos de ensino e abordá-los numa perspetiva científica.

O conceito de currículo, como sabemos, está carregado de ambiguidades e falta de precisão, o que torna difícil a obtenção de um consenso (Pacheco, 1996). Segundo o mesmo autor, a lexema currículo proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir. Nessa conjuntura se “o *currículo vitae* é o percurso concreto de uma dada pessoa”, a sua caminhada de vida até ao presente, considera-se que “o currículo da educação é um projeto que obedece a propósitos bem definidos” (p.16).

Para o mesmo autor, “o termo currículo entra no vocabulário educacional a partir do momento que a escolarização é transformada numa atividade organizada, em função de interesses sociais, culturais, económicos e políticos” (p.22).

Nessa perspetiva, Pacheco (1996) afirma que:

embora apesar das diferentes perspetivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial e ao nível do plano real, ou do processo de ensino e aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas (p. 20).

Segundo Roldão (1999, p.41) o currículo é o que se “pretende que o aluno aprenda, adquira, e interiorize ao longo da sua passagem pelo sistema educativo e a escolha e aplicação dos meios para os conseguir” e é a escola, a instituição e o centro fundamental de decisão educativa, que faz a gestão curricular de forma diferenciada e contextualizada, tendo como princípio orientador fazer aprender todos os alunos de forma eficaz.

Reconhecendo as sociedades, que todos os cidadãos têm direito a educação de qualidade e reconhecendo de igual modo as diversas transformações sociais e organizacionais, a escola deve oferecer e construir o currículo como:

um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências essas de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá sem dúvida o sucesso social e pessoal de suas vidas (Roldão 1999, p. 28).

Goodson (2001) defende que currículo é, inequivocamente uma construção social, pois, como refere Roldão (2000, p.70), “as aprendizagens curriculares assumem uma relevante definição do tecido cultural, político e simbólico que uma sociedade partilha e com que se define como identidade”. Segundo esta autora (2003) “a massificação de educação escolar, acompanhada da crescente complexidade, mobilidade e diversidade sociocultural das sociedades pós-industriais, alterou também radicalmente o quadro de referências que permitia a relativa estabilidade do funcionamento da escola como instituição social e curricular” (p. 39).

A este propósito a autora refere ainda que “confrontada com públicos de características multivariadas, a estrutura imobilista da escola e do seu currículo não tinha nem tem – formas adequadas de dar respostas e entrou em desequilíbrio” (p. 39).

A heterogeneidade cultural e social da população estudantil, numa escola onde se quer fazer que todos aprendam, exige que se passe do currículo como programa ao currículo como projeto através de diferenciação de propostas curriculares (Roldão, 1999). Os programas, como se refere Roldão (1999) “são sempre instrumentos do currículo e por isso são reconvertíveis, mutáveis e contextuais” (p.13).

Roldão (1999) afirma que o currículo só pode ser aquilo que os professores fizerem dele, acrescentando que toda reflexão à volta do currículo é apenas “uma proposta no sentido de alertar os professores” para a necessidade de em conjunto refletirem melhor sobre as suas práticas de modo que possam encontrar formas equilibradas e consensuais

na gestão do currículo com que trabalham, “sempre geradora de novo saber pedagógico” (p. 21).

1.2. Integração Curricular

Não se espera mais da escola que, como em épocas passadas, passe o essencial do saber disponível - hoje vastíssimo e acessível por muitos outros meios, mas continua a ser da escola que se espera que proporcione os *referenciais de conhecimento e de competências funcionais* que habilitem os indivíduos a inserir-se noutros níveis e áreas de aprofundamento e aplicação de conhecimentos e a gerirem os seus processos de formação e inserção na vida social e profissional (Roldão, 1999, p:36).

A ideia de integração, segundo Sousa, Alonso e Roldão (2013), “tende a despertar alguma adesão, por conseguir, em variados domínios, a negação do isolamento e uma interação com o mundo através da diluição de fronteiras” (p. 53). Alonso (2002) apresenta algumas críticas ao currículo organizado segundo uma lógica disciplinar, tendo em conta os seus propósitos de uma teoria compreensiva sobre a integração curricular.

Segundo esta autora, a lógica disciplinar não valoriza os interesses e motivações intrínsecas dos alunos, já que a mobilização de conhecimentos prévios não é tida em conta. Por outro lado, o distanciamento entre o currículo organizado em disciplinas e as experiências das crianças dá origem à descontextualização das aprendizagens que dificulta a compreensão da aplicabilidade das aprendizagens no seu quotidiano. Outro aspeto referido por Alonso (2002) é o facto de a compartimentação das disciplinas não facilitar a abordagem de dimensões transversais, como a tecnologia, a ética, a cultura popular...

Na tentativa de encontrar respostas adequadas a estes desafios da sociedade, surgem diversas abordagens sobre a integração curricular, embora não exista consenso sobre o que se entende ou se pretende com um currículo integrado e como deverá funcionar em escolas públicas (Beane, 2002).

O que é consensual é que a escola tem que mudar, afirmação partilhada por vários autores e também pelos políticos. Como refere Benavente (1994) “é urgente mudar uma escola de conteúdos desactualizados, de saberes dissociados das práticas sociais e ritualizados para uso escolar de práticas baseadas na impessoalidade e na uniformidade, ignorando a diversidade dos alunos, numa escola de linguagens empobrecidas” (p.10).

Nessa perspectiva de mudança, Beane (2003) caracteriza a integração curricular como “uma concepção do currículo que procura relações em todas as direções” (p. 94). Acrescenta ainda que na origem desta concepção estão dois grandes propósitos: “ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências e uma outra, promover a integração social democrática entre os jovens”.

O mesmo autor (2003) considera que “a integração curricular pretende promover a integração social” (p.106), pois, não prepara o aluno apenas para resolução de testes dos exames, antes prepara-o para enfrentar e resolver problemas na vida em sociedade. Pelo seu carácter prático na construção de relações sociais e afetivas, pode-se dizer que a integração curricular tem uma componente socializadora muito importante.

A integração curricular poderá contribuir para que o aluno adquira a capacidade de relacionar as aprendizagens realizadas na escola com a vida real e, deste modo, possa compreender melhor o seu mundo. Podem ser trabalhados conceitos ligados ao seu quotidiano, como a saúde, lazer, transporte, conservação, ambiente, valores, através de levantamentos para obtenção de informações junto a comunidade, pesquisas, investigações e elaborar recomendações que possam servir a comunidade e consequentemente melhorar o seu conhecimento.

Beane (2003) refere ainda, que “a integração curricular está ligada ao conceito mais amplo de educação democrática, através da problemática da participação dos estudantes na planificação das suas próprias experiências que poder-se-á tornar um aspeto crucial na concepção do Currículo” (p.98).

Ainda sobre essa temática, Beane (2003) defende que, na integração curricular está implícita a (i) *integração de experiências*, uma vez que a aprendizagem implica ter experiências construtivas e reflexivas, que não só alargam e aprofundam o entendimento atual de nós próprios e do nosso mundo, mas que também são “aprendidas” de tal maneira que podem ser transportadas e utilizadas em novas situações; (ii) *integração social democrática* em que a participação dos alunos na planificação curricular procede de um conceito democrático de participação, de tomadas de decisão e de governação colaborativa; (iii) *integração do conhecimento* que provém da ideia do uso democrático do conhecimento como um instrumento para resolução inteligente de problemas.

Uma outra dimensão de integração mencionada por Alonso (2002) é “a integração do professor através de trabalhos colaborativos, como forma de melhorar as aprendizagens tornando-as mais significativas e relevantes para educação integral dos alunos” (p. 74).

Para Alonso (2002) a concepção de um currículo integrado permite a melhoria das práticas educativas, na medida em que o professor não se limita apenas a cumprir o programa, mas assume-se como construtor crítico de currículo, em colaboração com os alunos, preparando-os para enfrentar os desafios da sociedade atual de forma integradora.

Alonso (2002) recorre ainda ao conceito, de globalização, estando esta “ao serviço da compreensão significativa da realidade” (p.70), sem pôr em causa a importância das disciplinas. Explica ainda que a integração curricular se faz mediante o cruzamento e articulação de dois conceitos: globalização e interdisciplinaridade, de forma articulada entre professores. A abordagem dos temas parte de uma realidade onde o aluno constrói e reconstrói o conhecimento, através de propostas de diversas atividades motivadoras, volta-se à realidade e proporciona-se assim ao aluno a aquisição de aprendizagens significativas.

Segundo a mesma autora (2002), a interdisciplinaridade faz-se ao abordarmos um tema “de forma contextualizada e na sua globalidade relacional para o qual utilizaremos instrumentos das disciplinas, relacionando-os em maior ou menor grau”. Essa forma de abordagem contextualizada considerando também a na sua globalidade relacional, Pombo (2004) interpreta como uma certa dificuldade em delimitar as fronteiras entre a “interdisciplinaridade e a Integração”, mas acrescenta que foi uma palavra alternativa que surgiu para abandonar a tão longa palavra “interdisciplinaridade e tantas outras da sua família” que no entanto revelam *novidade e atualidade*.

Alonso e Silva (2005, p:7) caracterizam a integração curricular como um modelo alternativo na aquisição de aprendizagens significativas dos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral e subseqüentemente a promoção do sucesso educativo. Roldão (2004) realça que no início, todas as abordagens são globalizantes e é a procura de formas de compreensão da realidade que leva à necessidade de análises mais específicas, mas no final, é a própria especificidade dessas abordagens que nos evidencia as suas limitações e nos mostra a necessidade de articular essa perspectiva específica com outras formas de olhar, introduzindo processos de integração.

Neste contexto, para se fazer a integração curricular deve-se partir de uma situação problemática, tendo como base a vivência do aluno, questões sugeridas pelo mesmo, mobilizando conhecimentos e interesse para a aquisição de novos conhecimentos. A resolução desses problemas exige que se mobilizem e ativem os conhecimentos

necessários e pertinentes independentemente das áreas a que pertencem. Segundo Leite e Arez (2011),

(...) uma visão integradora e uma proposta integradora do currículo não implicam o esbatimento de cada uma das disciplinas científicas, mesmo nos níveis educativos frequentados por crianças mais pequenas. Trata-se de abordar o conhecimento de forma não fragmentada, antes inter-relacionada, o que não é sinónimo de simplificações abusivas, reducionistas ou erróneas desse mesmo conhecimento (p. 94).

No entanto, se olharmos para várias opiniões sobre a integração curricular, as suas vantagens e desvantagens, as suas implicações nas escolas públicas, o tipo de avaliação a que os alunos poderão ser submetidos, podemos encontrar divergências entre os autores e inúmeras outras interrogações partindo de pais e encarregados de educação, intervenientes que não se podem deixar de lado ao tomar uma decisão tão importante como é a opção por processos de integração curricular na escola e na sala de aula.

Sobre alguns receios que estão na base das dificuldades de implementação de processos de integração curricular, Kysilka (2014) salienta algumas questões como (i) a dificuldade dos professores em se afastarem da suposta “segurança” da abordagem disciplinar; (ii) o desconforto causado por um verdadeiro currículo integrado, sem estrutura aparente, sem objetivos predefinidos para alcançar e um conteúdo específico e delimitado; (iii) a relutância dos professores em mudar uma forma de construção do currículo, que facilite a avaliação, é porque se sentem responsáveis pelo desempenho dos alunos, (iv) a exigência de um trabalho colaborativo que implica transposição de barreiras disciplinares, a planificação conjunta, a recolha de informações necessárias, para o qual nem sempre há tempo disponível; (v) a necessidade de envolvimento de todo o pessoal escolar (incluindo os gestores) e o seu empenhamento na mudança, para que a integração curricular se torne “norma” nas escolas públicas; (vi) a resistência dos pais à mudança e o seu receio de que não saiam preparados para enfrentarem os desafios da “sociedade de hoje” em um mundo tão competitivo; (vii) a necessidade de adequar a formação dos professores às referidas mudanças para quebrar os receios e romper com a rotina.

Todas essas transformações exigem, indiscutivelmente, mudanças no exercício da profissão docente e na criação de situações pedagógicas inovadoras. Alonso (1994) destaca a tripla dimensão integradora da escola de hoje: a) a de instruir (facilitar a assimilação e construção da “cultura” e do “conhecimento”, patrimónios da sociedade); (b) a de personalizar (desenvolver de forma equilibrada todas as potencialidades,

capacidades e atitudes do indivíduo como pessoa) e (c) a de socializar (possibilitar a integração na sociedade de forma crítica e participativa.

Historicamente o professor é para Roldão (1999):

(...) herdeiro de um passado relativamente recente em que a sua identidade se definia pelo domínio de um saber tendencialmente encapsulado nas disciplinas escolares - de que era o principal detentor - e de um poder social reconhecido - o de ser o transmissor privilegiado desse saber aos grupos sociais que deles necessitam para acederem - ou manterem - um estatuto relevante na sociedade (p:111).

Pessoa e Roldão (2013, p.114) defendem que “ensinar, é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor”. O trabalho do professor exige um conjunto de conhecimentos, que são próprios da docência e da área em que leciona, e isso é que o tornam “profissional do ensino” (p. 115).

Roldão (2005) considera que o professor de hoje é aquele que orienta de forma intencional as ações de ensino ao aluno, de modo que este, por seu lado, possa ver o seu esforço traduzido em apreensão de saber que o sirva ao longo da vida. Nessa perspectiva, o professor é a chave para toda essa mudança que se pretende alcançar dentro do espaço escolar e mesmo fora dele, porque nada substitui um “Bom Professor” motivado e inspirado para realizações.

Essa constatação também é confirmada por Alarcão (2000, p. 18) quando afirma que “o professor é um membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e aprendizagem de cada um num espírito de cidadania Integrada”. Assim sendo, o professor terá de, cada vez mais,

decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais, isto é, (...) de executor passa a decisor e gestor do currículo exercendo a actividade que lhe é própria - ensinar, isto é fazer aprender (Roldão 1999, p. 14).

1.3. Supervisão Pedagógica

O termo supervisão, segundo dicionário informal *online*, refere-se a dirigir, motivar, inspecionar, orientar. Segundo Alarcão (1993) fazer supervisão é “fundamentalmente interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar” (p. 12).

O conceito de supervisão tem conhecido uma grande evolução, contrariando a ideia tradicional muito ligada a inspecionar, vigiar, controlar, avaliar e punir. No âmbito da educação, em Portugal o conceito de supervisão mais divulgado corresponde à orientação da prática pedagógica na formação inicial e/ou profissionalização dos educadores e professores (Alarcão, 2000; Sá-Chaves, 2000).

Alarcão e Tavares (2003) definem a supervisão “como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (...) tendo como objetivo, o desenvolvimento profissional do professor” (2003, p. 16).

A propósito, Sanches e Sá-Chaves (2000) salientam que a supervisão

(...) se trata de uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva que tem como objetivo contribuir para desenvolver no candidato professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhes permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo (p. 75).

Vieira (1993) afirma que a supervisão “no contexto de formação de professores é uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (p. 28). Hoje em dia, a supervisão já está incluída na formação inicial e contínua, bem como já começa a ser utilizada noutras vertentes profissionais. Atualmente, com as mudanças introduzidas na escola e com o apoio de alguns normativos, a supervisão tem-se desdobrado numa série de outras funções, que não estavam presentes no quotidiano da escola e é entendida como uma tarefa essencial à construção de uma perspetiva da Educação como transformação (Vieira e Morreira, 2011).

Oliveira (2000, p. 46) refere que alguns autores distinguem dois tipos de supervisão: uma supervisão mais limitada e circunscrita à sala de aula e em atividades não letivas que se denomina de supervisão pedagógica e outra mais abrangente, a supervisão escolar

(...) que se inscreve num conjunto de atividades orientadas para organização do contexto educativo e o apoio aos agentes da educação com vista à concretização das orientações da escola (desenvolvimento de projetos, organização de atividades paraescolares, relação com a comunidade, gestão do pessoal, atividades de formação do corpo docente e auxiliar, etc.).

Nesta perspectiva, redefiniu-se o papel da supervisão no desenvolvimento profissional docente e no desenvolvimento das escolas enquanto organizações, como referem Alarcão e Tavares (2003), assumindo esta a sua contribuição para o “desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas incluindo a formação de novos agentes” (p.144).

Nesse contexto, o papel do supervisor é fundamental para que a componente socializadora seja evidente nas escolas, numa perspectiva de interajuda, monitorização, encorajamento para que cada professor dê o seu melhor na resolução de problemas e tomadas de decisão e conseqüentemente promover o sucesso dos alunos, dos candidatos a professores, bem como, do seu próprio sucesso profissional (Alarcão, 2000). Segundo estes autores, as situações de supervisão devem caracterizar-se por uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo profissional e de aprendizagem consciente e comprometido. Nesta perspectiva, o supervisor tem a responsabilidade de colaborar na conceção do projeto de desenvolvimento da escola, designadamente:

(...) incentivar as iniciativas propostas ou mobilizar os actores necessários, (...) mas também a responsabilidade de colaborar no processo de auto-avaliação institucional e de analisar as suas implicações, (...) compete-lhes dinamizar atitudes de avaliação dos processos e dos resultados da educação dos alunos como função essencial da escola. (...) apoiar ou criar condições e culturas de formação profissional experiencial inerentes à identificação e resolução de problemas concretos, numa atitude de investigação acção (Alarcão, 2000, p. 20, 21).

O supervisor ou segundo Vieira (1993) o “orientador pedagógico” é pois, alguém que tem uma nova visão em relação ao trabalho do outro para que haja qualidade no trabalho educativo e construção de novos conhecimentos, permitindo desenvolver competências, habilidades e consolidar experiências numa convivência de diálogo e respeito para construção de uma sociedade mais justa, solidária, humana e democrática. Vieira (1993) afirma que a “divulgação dos estudos especializados e a criação de cursos de pós-graduação em supervisão têm contribuído de forma significativa para clarificação do conceito e para a crescente vulgarização e aceitação do termo” (p. 28). Sá Chaves e Amaral, (2000) numa abordagem sobre a supervisão, falam das diversas formas de “receitas” que muitas vezes levam o professor a ser solitário. Face a essa questão as referidas autoras defendem uma “escola com alma” em que haja interação,

partilha de saberes de forma mais solidária numa prática tão corrente e tão enriquecedora. Acrescentam que será então:

(...) necessário inventar, no dia-a-dia, uma cultura de escola em que a supervisão coordene, sistematize, oriente e ampare os subsistemas nelas existentes, (...) através de um tipo de supervisão autonomizante de cada subsistema e de cada microssistema, de modo que a que a temida supervisão inspectiva, (...) não precise de exercer-se (p. 83).

1.4. Trabalho Colaborativo e Desenvolvimento Profissional Docente

Segundo Sousa (2011) o termo “*colaboração*” significa cumplicidade entre pessoas de um determinado grupo, implicando a distribuição e a partilha de informações, conhecimento e saberes, numa relação de ajuda mútua, em que todos beneficiam dos resultados do trabalho desenvolvido.

A implementação de uma cultura de colaboração entre os professores constitui uma estratégia de desenvolvimento profissional, pois permite sobretudo desenvolver hábitos de reflexão sobre as práticas e atitudes de experimentação e análise crítica da atividade docente, o que implica profundas mudanças, ao nível das atitudes e crenças profissionais, pessoais e até organizacionais (Sousa, 2011).

Segundo Lúcia, Carmo e Marcelino (2005) trabalhar em grupo é uma necessidade natural do ser humano que sempre viveu interagindo mutuamente desde os tempos primórdios; no entanto, na docência, ser professor com uma turma, um horário e um programa para cumprir na prática diária, muitas vezes, fazem dele um profissional individualista.

Por outro lado, a organização do currículo e a fragmentação das diferentes áreas de saber que fazem parte de um sistema de ensino proporcionaram durante largos anos, uma cultura de trabalho individual, colocando o professor no centro do saber e num espaço limitado que é o da sala de aulas. Esta cultura marcou o modo de agir e pensar dos professores, tornando-os resistentes à mudança e inovação.

“O agir profissional do professor tem de ser na actualidade realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade colectiva” (Alarcão, 2000). A autora refere ainda

(...) nesse espírito, o professor deixa para trás o individualismo que o tem caracterizado e assume-se como parte activa do todo colectivo. Ao fazê-lo, enquadra-se num processo

de formação em contexto profissional, aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho (p.18)

Roldão (2007) define o trabalho colaborativo como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar os resultados visados com base no enriquecimento coletivo através da interação e dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. A autora acrescenta ainda que o trabalho colaborativo entre docentes constitui uma mais-valia para aprendizagem em vários domínios: (i) Domínio Psicológico relativo à exposição de pensamentos, discussão de ideias e pontos de vistas com argumentação, procura de consensos superação de conflitos, tomada de decisões, resolução de problemas e aumento de grau de motivação dos professores, (ii) Domínio de Organização no que diz respeito a construção de dinâmicas produtivas no interior do grupo através de vários fatores como por exemplo boa liderança, competência, participação, uma interação mais eficaz e responsabilizada; (iii) Domínio Sociológico da Profissionalidade em que os professores são reconhecidos pelo seu desempenho, o nível de profissionalismo na execução de tarefas profissionais.

Goodlad (1984), citado em Roldão (1999) afirma que as práticas profissionais colaborativas constituem, de há muito tempo, na investigação educacional disponível, um dos mais fiáveis indicadores da qualidade da oferta educativa das escolas. Não se pretende eliminar o eu pessoal e individual dos professores, mas abri-lo aos outros colegas de trabalho, para que em conjunto possam resolver problemas com que se deparam nas suas atividades profissionais (Alarcão, 2000).

O trabalho colaborativo é, pois, uma condição essencial para melhoria das práticas letivas, sendo uma das estratégias relevantes para promoção das práticas reflexivas, como forma de conduzir à compreensão e resolução de dificuldades tendo em conta pontos de vista de cada um.

Santos (2007) considera que o trabalho colaborativo de professores pode ter diferentes objetivos; os professores podem e devem trabalhar conjuntamente para conhecerem melhor a população escolar, diagnosticarem os pontos fortes, problemas e dificuldades, acordarem nas propostas mais apropriada, experimentarem-nas e monitorizarem-nas, acompanhar os alunos, apoiando-os e apoiando-se entre si, partilharem novos conhecimentos e novas práticas.

Hoje em dia, são notórios os benefícios de troca de experiência ao nível da docência, através de práticas colaborativas, como diversos estudos nessa área confirmam.

Segundo Alonso (2004) a cultura colaborativa contribui para mudanças significativas num espaço educativo afirmando que a “colaboração” contém potencialidades formativas e facilita a inovação. A mesma autora (2004) acrescenta que o trabalho colaborativo, quando é eficaz, constitui um espaço privilegiado de formação, para “clarificar ideias, solidificar conhecimentos, abrir horizontes, relação humana, desinibição, segurança de partilha e motivação” (p.75).

Com efeito, a colaboração entre docentes proporciona uma partilha de informações geradoras de novo conhecimento profissional, permitindo que os professores sintam maior segurança no ensino, que melhorem as aprendizagens dos seus alunos e promovam o sucesso escolar. No entanto, os resultados de alguns estudos mostram que a introdução de práticas de trabalho colaborativo nas escolas é um processo complexo e difícil.

Alarcão, Cachapuz, Medeiros e Jesus, (2005) destacaram algumas razões que justificam a adequação do trabalho em colaboração para a promoção do desenvolvimento profissional docente. Assim, consideram que o desenvolvimento profissional dos professores através da reflexão e da investigação pode ser potenciado pelo suporte proporcionado pela colaboração a vários níveis. No entanto, agir e promover esse desenvolvimento é uma tarefa complexa. (...) “é preciso colocar as pessoas em situação que as leve a interagirem entre si e a implicarem-se em projetos orientados para melhoria” (...) (DEB, 2003, p. 23). Pelo exposto, o desenvolvimento profissional está associado a três conceitos: evolução, continuidade e colaboração. Nessa linha de pensamento, considera-se que a formação inicial dá a base para aquisição de competências profissionais, mas elas desenvolvem-se e aprofundam-se durante toda a carreira do professor. A mentoria, o apoio profissional mútuo, a supervisão interpar e o amigo crítico são modalidades de desenvolvimento profissional que poderão contribuir para desenvolver estas competências, segundo Marcelo-García (1999).

De acordo com Alarcão e Canha (2013):

(...) o desenvolvimento profissional conseguido por equipas de professores das escolas (...) envolvidos em projetos colaborativos, poderá e deverá ter um efeito de contágio positivo em outros atores e planos no cenário educativo – o reforço do seu conhecimento e da sua competência profissional é também fator de desenvolvimento dos seus alunos, das instituições em que trabalham do sistema educativo e da didática enquanto área de atividade (p. 45).

Em suma, a influência do trabalho colaborativo como impulso ao desenvolvimento profissional é hoje, uma questão incontornável, exigindo partilha de conhecimento e assunção de responsabilidades e favorecendo mudança de práticas. O trabalho colaborativo entre docentes pode configurar um processo de formação recíproca ao longo da vida, nomeadamente se assumir a forma de supervisão colaborativa interpares. Ser professor exige uma reflexão contínua sobre o já “experimentado para a reconstrução de novas experimentações num caminhar para um tipo de acção cada vez mais eficaz e positiva” (Ribeiro, 2000, p. 89).

1.5. Prática Reflexiva e a Supervisão nas Comunidades de Prática

A noção de reflexão sobre a prática foi amplamente divulgada por Schon (1983), tendo com base os trabalhos de Dewey (Alarcão, 1996). Para Dewey reflexão é “uma forma especializada de pensar” (p. 175) e que implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo que em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica (...) (Amaral, Morreira & Ribeiro, 1996, p.175).

Para Alarcão (1996):

A ação reflexiva, desencadeada pela problematização da prática, ao pesquisar as soluções lógicas para os problemas que importa resolver, exige aos professores intuição. Mas exige ainda emoção e paixão que animem a adversidade, mas não ceguem perante a realidade, nem gerem impaciência (p. 58).

Uma atitude reflexiva do professor permitirá, segundo Cardoso, Peixoto, Serrano, e Moreira (1996) “desenvolver essa mesma atitude nos próprios alunos, através das propostas de trabalho que lhes forem feitas em sala de aulas” (p. 83), o que subsequentemente ajudará o professor obter um feedback sobre as aprendizagens dos seus alunos e adequar melhor o seu desempenho às reais necessidades dos alunos.

A este propósito, Alarcão e Tavares (2003) numa abordagem que denominaram de cenário reflexivo reconhecem a importância da reflexão sobre as pessoas, as experiências, os contextos e as interações. A relevância da reflexão *na* e *sobre* a prática como fonte de conhecimento profissional tem sido reconhecida como atuação inteligente e flexível que aponta para um desenvolvimento pessoal e profissional do professor, num ambiente interativo entre o professor, o aluno e o conhecimento. (p. 34-37).

Roldão (1999 p. 30) reafirma que através da reflexão sobre a prática, os professores podem alterar, construir, reconstruir e desenvolver os currículos, de forma a encontrarem os caminhos mais adequados às metas desejadas.

De acordo ainda com Roldão (2000), o conceito de reflexão tem-se tornado nas últimas décadas

(...) um suporte teórico de todas as linhas de investigação em educação que sustentam este conceito, quer a perspectiva de reflexividade como eixo de formação e de profissionalidade,(...) quer a perspectiva do “*empowerment*” da escola e dos professores como estratégia para a melhoria de qualidade de educação tendo em vista a complexidade diversidade e mudança das sociedades actuais (p. 69).

O ato de refletir é um processo articulado entre diversas áreas de saber, pensamentos e ações, pois permite obter progressos desejados, tendo em conta que se pode analisar as práticas, identificar os problemas, reformular as estratégias para encontrar soluções através de reorganização de saberes pertinentes. Assim, a reflexão pode ser vista como um instrumento de construção de conhecimento, de formação, transformação e desenvolvimento contribuindo dessa forma, para melhoria do desempenho profissional. A prática reflexiva contribui para o desenvolvimento profissional do professor, mas no entanto segundo Vieira (1993) esta prática só será possível num “contexto de reflexão-experimentação que motiva a um reposicionamento sistemático face às suas concepções e práticas profissionais” (p. 16,17). Ainda para Vieira (1993), a monitorização dessa prática pode ser desenvolvida através de processos de supervisão colaborativa.

Por sua vez, Roldão (2005) defende que o saber profissional sustentado só é possível através de uma partilha de conhecimentos promotores de uma nova cultura profissional. Alarcão (2000) considera que com as transformações que se vêm verificando a vários níveis na sociedade, impõe-se inevitavelmente a criação de novos contextos organizativos e novas formas de viver a profissão docente. Acrescenta ainda que um dos novos contextos organizacionais é a escola a que denominou de escola reflexiva. Para a autora uma escola reflexiva é entendida como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 13).

Nesta “escola reflexiva”, destaca-se a importância da supervisão nas diversas formas de trabalhos em grupo dentro das escolas, como impulsionadora de interajuda e criação de condições de promoção de um ambiente escolar mais ajustado à inovação, mudanças e formação, através de práticas reflexivas sistemáticas. Ribeiro (2000) enaltece as

perspetivas da supervisão como “(...) constante reflexão sobre o que já foi experimentado para a reconstrução de novas experimentações num caminhar para um tipo de acção cada vez mais eficaz e positiva” (p. 89).

A necessidade de partilha de conhecimentos e experiências tem sido reconhecida pelos profissionais do ensino, tendo dado origem, nos últimos anos, à criação de comunidades de prática.

O termo “Comunidade de Prática”, segundo Santos (2007) foi usado por Wenger (1998) para caraterizar...

(...) grupos de pessoas que partilham um interesse, digamos um problema que enfrentam regularmente no trabalho ou nas suas vidas, e que se juntam para desenvolver conhecimentos de forma a criar uma prática em torno desse tópico. Uma Comunidade de Prática é diferente de uma equipa porque é definido por um tópico de interesse, não por uma tarefa que se tem de realizar. É também diferente de uma rede informal porque tem um tópico e tem uma entidade (p. 40).

Santos (2007) destaca alguns fatores que contribuem para o sucesso de uma Comunidade de Prática: como a diversidade de saberes, a participação de cada um dos seus membros, tornando-os pessoas ativas e não meros espetadores, a autonomia, a responsabilização e a vontade de sempre saberem mais e com entusiasmo permitindo desta forma para unificar mais o grupo em torno do interesse comum.

Malheiros e Valadares (2011), por sua vez, explicam que as comunidades de prática sempre existiram, de uma forma ou de outra. Os referidos autores acrescentam que:

(...) o que é novo é a análise teórica efectuada sobre as mesmas e a apologia que delas se faz para melhorar os níveis de conhecimento nas empresas e nas escolas, numa sociedade de conhecimento regida por uma nova economia e em que as TICs vão desempenhar um papel cada vez mais importante (p. 36).

Por outras palavras, quando um grupo de pessoas, com os mesmos objetivos, vai interagindo entre si para melhorar algo, através de negociação de tarefas e partilha de conhecimentos e construindo desta forma aprendizagens mútuas que permitam a autossustentabilidade do grupo, estamos perante uma comunidade de prática.

Em síntese, podemos dizer que as diversas mudanças que têm vindo a ser operadas nas diferentes sociedades continuam, de forma subjacente, a colocar grandes desafios à escola, tendo em conta que esta é um espaço privilegiado de formação permitindo uma maior proximidade entre as pessoas, partilhando convicções, conhecimentos e ajudando-se mutuamente em torno de objetivos comuns. Essas características impõem

que o professor reflita sobre a sua prática, que tenha capacidade de questionar, criticar e alterar a prática para encontrar formas mais adequadas para cumprimento desse desiderato, tornando-se um profissional reflexivo, investigador de sua ação pedagógica, que saiba trabalhar com os seus colegas de modo que em conjunto e com mediação de uma eficaz supervisão, possam desenvolver competências coletivas e melhorar a atividade profissional com vista ao sucesso dos seus alunos.

CAPÍTULO 2 - CONTEXTO DO ESTUDO

No presente capítulo procuramos, numa breve análise diacrónica e sincrónica, caracterizar o sistema educativo santomense, as orientações e práticas protagonizadas no âmbito da formação de professores para o Ensino Básico neste país.

2.1. O Sistema Educativo em S. Tomé e Príncipe

A República Democrática de S. Tomé e Príncipe (RDSTP) é um pequeno estado insular de 1001Km² localizado no Golfo da Guiné, composto por duas ilhas (a ilha de S.Tomé e a do Príncipe) e várias ilhotas desabitadas de pequena dimensão, que chegam a ser ocupadas temporariamente por pescadores em busca de melhores oportunidades de pesca, com exceção do Ilhéu das Rolas que alberga uma diminuta população.

A antiga colónia portuguesa tornou-se independente em 12 de Julho de 1975, O país está administrativamente dividido em seis distritos na Ilha de S.Tomé e uma Região Autónoma que é a Ilha do Príncipe, sendo a cidade de S.Tomé a capital do país, situada na ilha do mesmo nome. Segundo o último censo realizado pelo Instituto Nacional de Estatística em 2012, é estimada uma população residente de 187.356 mil habitantes, que integra uma população estudantil estimada em 93. 860 (INE, 2012).

No período pós-independência, o processo de massificação do ensino constituiu a pedra basilar da construção do emergente estado insular de S. Tomé e Príncipe. Na última década e à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo 2/2003, encetou-se uma vasta reforma do ensino, aos níveis institucionais, organizacionais, curricular, rede física e formação dos docentes, no sentido de se garantir a universalidade, gratuidade, qualidade e equidade do sucesso escolares.

À data de construção deste estudo, o facto do país já ter praticamente alcançado a escolarização básica universal, um dos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM), e ter uma respeitável taxa de escolarização no ensino secundário geral (83%), segundo dados da Carta da Política Educativa do Ministério da Educação, Cultura e Formação (CPE/MECF), abre uma oportunidade única para concentrar todos os esforços na melhoria da qualidade de Ensino Básico, com a perspetiva de gradualmente, abrir caminho para melhorias no ensino secundário e no Ensino pós Secundário para o mundo do emprego.

Depois de 12 de Julho de 1975, data da Independência de S. Tomé e Príncipe (STP), teve início um conjunto de medidas, sobretudo ao nível da Educação. Uma dessas medidas, como já disse anteriormente, foi a generalização do ensino na sociedade são-tomense. Contudo, as estruturas organizacionais e pedagógicas não estavam preparadas para fazer face aos desafios que esta finalidade impunha.

Em finais dos anos 80 início de 90, o sistema educativo são-tomense foi-se deparando com inúmeros problemas a vários níveis, sobretudo de infraestruturas escolares, organização do próprio sistema educativo (SE), gestão escolar, falta de professores com formação pedagógica, falta de manuais, currículo, programas, entre outros. Estas fragilidades conduziram a uma profunda degradação do ensino em STP, com consequências no aproveitamento e abandono escolar.

Perante todos esses obstáculos houve necessidade de se organizar o SE em STP tendo como grandes linhas de orientação:

1. Constituição da República Democrática de S. Tomé e Príncipe (RDSTP), que no seu (art.º 55) assume a educação como um direito reconhecido a todos os cidadãos que visa a formação integral do homem e a sua participação ativa na comunidade (ponto 1). Mais adiante, no mesmo artigo, nos pontos 3 e 4 afirma-se que o Estado assegura o Ensino Básico obrigatório e gratuito, promovendo gradualmente a igual possibilidade de acesso aos demais graus de ensino.
2. Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) que preveem no seu 2º objetivo “Alcançar o ensino primário universal” para todos até 2015.

Atualmente, o Sistema Educativo em S. Tomé e Príncipe é regido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 2 do Diário da República (DR) de 7 de Junho de 2003, que compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar.

De acordo com essa mesma Lei de Bases, a educação pré-escolar, é facultativa e destina-se às crianças com idade inferior a 7 anos. É um subsistema em que se exige uma maior corresponsabilização da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação. No entanto, o Estado tem por incumbência apoiar as iniciativas que promovam o desenvolvimento da educação pré-escolar com base nas disposições legais vigentes e o Ministério tutelar é responsável pela coordenação dos aspetos pedagógicos e técnicos e pela aplicabilidade das normas de funcionamento.

A taxa de cobertura desse nível de ensino, à presente data, ainda não corresponde às reais necessidades da procura existente no país, por vários fatores, sobretudo o número

reduzido de instituições educativas para o efeito. Segundo os dados da Carta da Política Educativa (CPE) de 2012 nota-se um aumento progressivo, mas no entanto apenas 30,9% de crianças santomenses entram neste nível educativo o que ainda está aquém das expectativas, tendo em conta a insuficiência de instalações principalmente nas localidades de difícil acesso no país permitindo desta forma, que muitas crianças na idade pré-escolar fiquem entregues à sua sorte. Ainda sobre a Educação Pré-Escolar foi destacado na CPE, (2012) a fraca qualificação dos educadores como um dos obstáculos para alavancar esse subsector.

Com a realização do Fórum Nacional da Educação (FNE) pelo Ministério da Educação Cultura e Formação (MECF) em 2012, o estado santomense reconhece, contudo, que a Educação Pré-escolar é primordial para o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças e aumento das probabilidades de sucesso nos níveis subsequentes. Assim ficou recomendado que a Educação Pré-escolar, nos seus dois últimos anos, deixaria de ser facultativa, com vista a garantir o aumento do acesso das crianças nessa faixa etária à educação pré-escolar, o que teria como consequência a melhoria do desempenho escolar dos alunos nos primeiros anos no Ensino Básico.

A educação escolar compreende os ensinos básicos, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres. Relativamente ao Ensino Básico, segundo a referida LBSE, este é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de seis anos. Compreende dois ciclos sequenciais, sendo o 1º ciclo de quatro anos (1ª a 4ª classe) e lecionado por um único professor e o 2º ciclo de dois (5ª e 6ª classe) e organiza-se por áreas disciplinares.

Os dois ciclos do Ensino Básico articulam-se entre si obedecendo a uma “sequencialidade progressiva conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do Ensino Básico” (LBSE 2003, p.18).

Com uma taxa de escolarização de 99%, podemos constatar no Relatório do Banco Mundial (BM) apresentado aos doadores em 2013 para adesão de STP à 2ª Fase do Projeto de Educação de Iniciativa Acelerada - FAST TRACK, que S.Tomé e Príncipe, praticamente, já atingiu a escolaridade básica obrigatória. O Relatório reconhece que o Ensino Básico (EB) conheceu uma evolução significativa nos últimos anos, num esforço encetado pelo governo de STP e seus parceiros de desenvolvimento, mas conclui dizendo que “(...) muito falta fazer do domínio da qualidade de aprendizagem e do ensino” (CPE 2012, p. 28), pois a taxa de repetência continua a dois dígitos (12% em

2010). Com uma percentagem de 33,7% de professores com formação pedagógica e 27% em formação pedagógica, este é um dos grandes desafios que o MECF tem pela frente – o da *qualidade*.

O Ensino Secundário também é composto por dois ciclos sequenciais, mas de três anos para cada um com uma duração de 6 anos (7^a à 12^a classe). Neste ciclo, é garantido aos alunos uma orientação para a vida ativa com qualificações para o exercício de determinadas atividades profissionais, bem como para prosseguimento de estudos.

Durante muitos anos, foi um nível de ensino com escassez de oferta educativa, existindo apenas escolas para este nível de ensino nas capitais distritais do país e na Região Autónoma do Príncipe (RAP). Devido ao carácter não obrigatório, o ensino secundário sempre teve uma taxa de abandono escolar na ordem de 24% e uma taxa de sobrevivência de 15,2%.

O Governo de São Tomé e Príncipe, com apoio de Portugal, através do Projeto Vale Flor, implementou uma reforma de ensino secundário que obedeceu ao estatuído na LBSE, que vai até a 12^a classe que não estava a ser implementada. Assim, houve melhorias a diversos níveis, fundamentalmente: organizacionais, (infraestruturas, formação gestores de escolas, conceção de um novo currículo para cada classe, apetrechamento dos espaços educativos, criação de cursos profissionalizantes) e pedagógicos (formação de professores e supervisores pedagógicos, aquisição de materiais pedagógicos), criando bases de incentivos para que de forma progressiva pudesse melhorar os indicadores neste nível de ensino.

O Ensino Superior, segundo essa mesma Lei de Bases compreende o ensino universitário e o ensino politécnico, com o objetivo fundamental de garantir uma sólida preparação científica, técnica e cultural, bem como desenvolver a capacidade de inovação e análise crítica, numa interação permanente teórica e prática, aplicando os conhecimentos adquiridos em exercícios de atividades profissionais.

Os custos da formação superior são elevadíssimos, representando, segundo a CPE 44,5% das despesas correntes do MECF em 2010, apenas com bolsas de estudo para exterior (p. 29).

O ensino extraescolar tem como objetivo garantir a igualdade de oportunidades educativas e profissionais aos cidadãos, como continuidade de ação educativa, através da alfabetização e da educação de base de adultos. Segundo a LBSE, as atividades de educação extraescolar podem realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema

escolar, ou em sistemas abertos, com recurso a meios de comunicação social e a tecnologias educativas específicas e adequadas” (p.30)

É de salientar que, relativamente à alfabetização, houve progressos significativos e hoje a taxa de analfabetismo ronda os 12% contra os 80% logo após a independência do país.

Num breve resumo final, podemos dizer que o SESTP apresenta progressos em relação a alguns ciclos e outros necessitam de “estímulos para avançarem”. À luz da Lei de Bases do Sistema Educativo, o estado tem encetado esforços para garantir uma educação para todos, mas que relativamente ao patamar de qualidade de aprendizagem e ensino, formação de professores, gestão escolar, ainda deixam a desejar, acrescidos de uma (i) fraca capacidade de gestão face aos desafios das reformas implementadas; (ii) fraca coordenação entre as estruturas centrais do MECF, que penaliza a promoção de sinergias institucionais internas e (iii) inexistência dos três pilares que dão sentido e consistência a um sistema de gestão que são: Planificação, o Seguimento e a Avaliação de Desempenho (CPE, p. 30, 31).

2.2. A Formação de Professores para o Ensino Básico

Como vimos antes, após a Independência nacional, em 12 de Julho de 1975, criou-se uma nova arquitetura legislativa, com objetivo de se proceder à generalização e democratização do ensino, perspetivando uma nova política educativa para a transformação da sociedade são-tomense. Para tal, foram consignados direitos e deveres no âmbito da educação, o livre acesso ao sistema educativo generalizado em todo o país. Segundo os dados existentes, após a independência 80% da população era analfabeta.

Atendendo à carência de qualificação profissional de professores e à necessidade de melhoria de qualidade no Ensino Básico, consignaram-se as seguintes formações para professores do ensino primário: (i) Curso de Formação Pedagógica Permanente, em que se atribuía um diploma com valor legal do Curso de Magistério Primário para os que terminassem com aproveitamento; (ii) Curso de Formação de Professores Primários.

Contudo, essas formações tiveram pouco tempo de vigência. Por diversas razões, principalmente de carácter organizativo, a Escola de Formação encerrou as portas, o que fez com que o Ministério contratasse, anualmente, um elevado número de professores sem qualquer formação para lecionar.

Para valorização do corpo docente e como forma de dar resposta à formação de professores e educadores de infância, depois de mais de 10 anos de paralisação, foi

criada uma comissão instaladora que encetou diligências para a reabertura da Escola de Formação de Professores e Educadores (EFOPE). Criada pelo Decreto – lei nº 5/2000, publicado no Diário da Republica nº 7 de 23 de Agosto de 2000, a EFOPE tinha como principais objetivos:

1. “Organizar e lecionar cursos nas áreas de formação inicial, continua ou em serviço, de professores do Ensino Básico até a 4ª classe e educadores de infância;
2. Desenvolver ações e promover cursos de reciclagem não conferentes de graus;
3. Promover atividades de pesquisas nos domínios da sua ação;
4. A EFOPE assegurará as condições necessárias a uma adequada inovação pedagógica e científica dos seus diplomados;

Em 2006, o Ministério da Educação (ME) em parceria com o Brasil, criou o curso de Formação de Professores em Exercício com o modelo da PROFORMAÇÃO - Brasileira, com objetivo de minimizar a necessidade de formação para professores em exercício mas sem qualquer formação, nos diversos distritos do país e na RAP.

No entanto, tendo em conta que a lei de bases do sistema educativo nº2/203 em vigor eleva o Ensino Básico obrigatório até a 6ª classe, houve necessidade de implementar uma reforma do Ensino Básico para que criasse condições organizacionais e pedagógicas para o efeito. Assim, para que a 6ª classe chegasse a todos os lugares mais recônditos do país, a Direção do Ensino Básico (DEB) instituiu em 2005 uma estrutura organizativa para lecionação, cabendo à EFOPE conceber uma estrutura de formação. Atualmente, a EFOPE ascendeu à categoria de Instituto Superior de Educação e Comunicação (ISEC) fazendo parte do Campus Universitário de S. Tomé e Príncipe. O ISEC tem vindo a ministrar os seus cursos com base nos planos curriculares produzidos pela referida consultoria, em que alguns ainda se encontram na fase de testagem.

Tipos de formação em curso:

Curso de Formação de Educadores de Infância

- Inicial Presencial Pleno;
- Curso de Complemento de Licenciatura na área das Expressões;

Curso de Professores do Ensino Básico

- Inicial Presencial Pleno;
- Presencial em Exercício;

- Complemento de Licenciatura para professores e diretores com vários anos de serviço e possuidores do curso de Magistério Primário ou equivalente nas seguintes áreas: Humanidades e Ciências;
- Complemento de Licenciatura para os melhores alunos do Curso Médio de Professores que ingressaram com 11º ano.

Por existirem ainda no Sistema muitos professores sem formação, principalmente nos dois maiores distritos do país, o ISEC perspectiva aproveitar o financiamento do Banco Mundial para a 2ª fase do FSAT-TRACK no sentido de formar professores e educadores durante 3 anos e com vários perfis de entrada.

Ao longo dos anos, notou-se um vazio em relação à formação de professores, mas em cada ano letivo era necessário colocar professores para fazer funcionar o sistema. Muitos desses professores não tinham formação pedagógica que permitisse garantir um ensino /aprendizagem com alguma qualidade. A equipa metodológica de apoio e a falta de meios sobretudo transportes eram diminutos para fazer um acompanhamento sistemático aos referidos professores colocado para lecionar. A estratégia de planificar em grupos, ou seja, trabalhar colaborativamente, surgiu como forma de colmatar essa deficiência. É necessário, no entanto, conhecer melhor o que já existe como forma de diversificar estratégias de planificação que possam levar os professores a mudar a forma rotineira de trabalhar.

CAPÍTULO 3 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste terceiro capítulo, explicitamos as opções metodológicas que orientaram a presente investigação, reportando-nos à natureza e plano do estudo, ao contexto e aos participantes e às técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

3.1. Natureza e Plano do Estudo

Tendo em conta os objetivos do estudo antes assinalados, optou-se por uma abordagem qualitativa, sob a forma de estudo de caso múltiplo.

Coutinho (2013, p. 336) recorre a vários autores para sintetizar o que entende por “estudo de caso” definindo-o como “uma **investigação empírica** (...); que se baseia no **raciocínio indutivo** (...); que depende fortemente **de trabalho de campo** (...); que **não é experimental** (...); que se baseia em **fontes de dados múltiplas e variadas** (...)”. Refere ainda, que o caso pode ser um pequeno grupo, um ambiente, uma comunidade ou mesmo uma nação.

Como é característica dos estudos qualitativos, pretende-se a apreensão holística da realidade existente, “visando preservar e compreender o caso no seu todo” (Coutinho 2013, p. 335), e envolvendo, nesse sentido, mais de uma fonte de informação. A descrição deve ser sempre rica, rigorosa, cuidadosa e resultar diretamente dos dados recolhidos.

Segundo Creswell (1998, citado por Coutinho, 2013, p. 294), “o estudo de caso é a exploração de um sistema limitado, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda, envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto”. A utilização de múltiplas fontes de dados é uma característica presente nas definições de todos os autores que se debruçam sobre este desenho de investigação. (Cf. Yin, 1989). Segundo este autor, “a essência do estudo de caso, a tendência central de todos os estudos de caso é que ele procura iluminar uma decisão ou um conjunto de decisões: porque é que os sujeitos tomaram aquelas decisões, como as implementaram e que resultados tiveram” (Yin, 1989, p.22). Este autor considera que o estudo de caso “investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto real” e é especialmente adequado quando as fronteiras entre o fenómeno em estudo e o contexto não são claras e é necessário recorrer a múltiplas fontes de informação para o compreender.

Os objetivos de um estudo de caso são, pois, descrever, analisar e explicar um dado fenómeno no seu contexto (Coutinho, 2013).

Tendo em conta, a complexidade desses estudos pelo caráter pluralista das abordagens, (...) a utilização da triangulação permite enfrentar este problema, controlando a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador” (Afonso, 2005, p.73). O autor acrescenta ainda que, com a triangulação “trata-se de clarificar significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída (...) e pretende-se identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo (Afonso, 2005, p. 73).

Stake (1994, citado por Afonso, 2005) distingue 3 tipos de estudo de caso (i) intrínsecos, quando se visa o conhecimento aprofundado de uma situação específica e particular; (ii) instrumentais, quando se pretende compreender uma questão ou problema, tendo em vista o desenvolvimento de uma teoria; (iii) múltiplos, quando multiplicamos os contextos de estudo para assegurar a maior abrangência e solidez na construção de uma teoria. Nesta perspetiva, os estudos de caso múltiplos são também instrumentais, uma vez que visam a compreensão de uma mesma questão em mais do que um contexto. Coutinho (2013), por sua vez, distingue os estudos de caso únicos dos estudos de caso múltiplos.

No presente trabalho, consideramos “caso” a situação de planificação pedagógica coletiva levada a efeito pelos professores de uma dada escola e o seu metodólogo/supervisor. Trata-se de um estudo de caso múltiplo, uma vez que estudamos a mesma situação em dois contextos diferentes – um urbano e outro rural.

Em estudos de natureza qualitativa, o plano deverá ser aberto e flexível (Afonso, 2005; Coutinho, 2013), prevendo as diferentes etapas do processo de recolha e tratamento de dados. Dessa forma, apresentamos seguidamente, na figura abaixo, o planeamento da operacionalização do presente estudo, de acordo com os objetivos definidos.

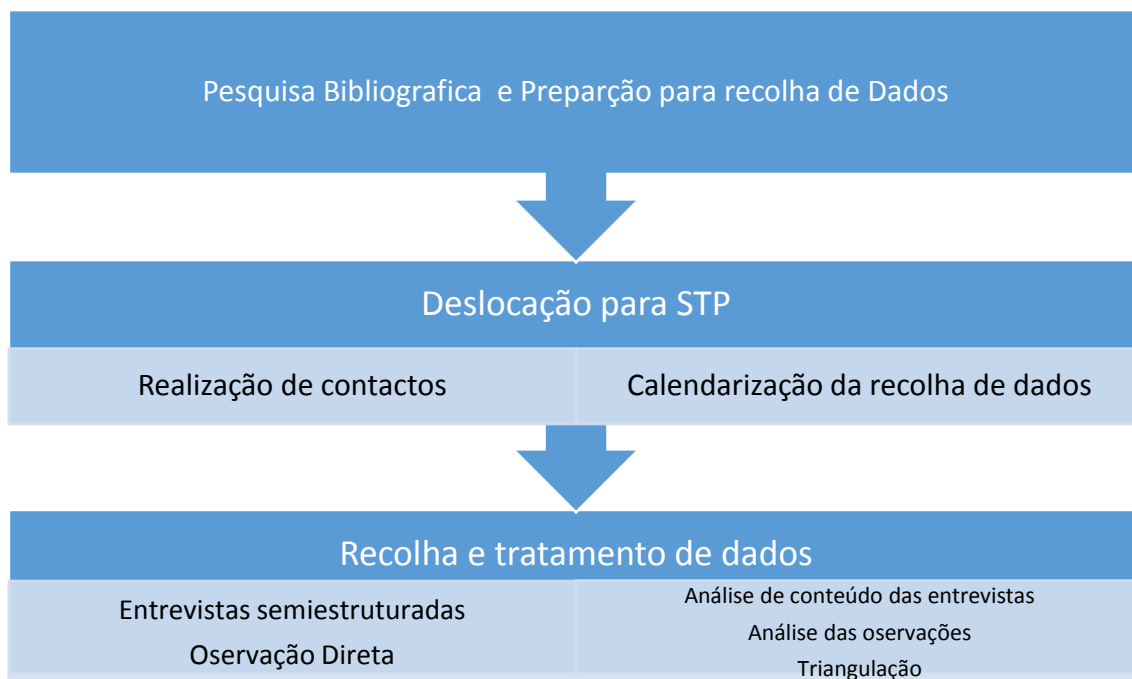


Figura 1 - Plano de estudo

3.2. Caraterização do Contexto e dos Participantes

Para este estudo, seleccionámos duas escolas, que foram escolhidas por conveniência (Coutinho, 2013), mas para cuja seleção tivemos em conta o facto de uma se situar em meio urbano e outra em meio rural.

A escola que designámos por EB1-MU situa-se na Capital do País, sendo a primeira e a maior escola básica de 1º ciclo no país, e comporta anualmente cerca de 2020 alunos, com uma média de 42 alunos por professor/turma. Por estar situada no coração da cidade, ela é frequentada maioritariamente por alunos oriundos de famílias de classe média/alta são-tomense. No entanto, também se depara com muitos problemas de heterogeneidade de alunos devido à deslocação de famílias oriundas de diversos lugares longínquos do país que, por questões de sobrevivência e outros motivos, se deslocam com os seus educandos para essa área. Também podemos considerar, em termos percentuais, que é a escola que recebe mais filhos de emigrantes. Destacando-se como a escola “mais bem posicionada” geográfica e socialmente, nota-se que há uma cultura de participação dos pais, uma Associação de pais constituída e funcional que apoia em diversos aspetos a escola (conservação, pintura, manutenção, reparação dos mobiliários, géneros alimentícios e outros para cantina escolar, etc.). Desta forma, destaca-se

também maior empenho e desempenho dos professores e gestores de escola que por lá passam.

A outra escola que, no nosso estudo, denominamos de EB1-MR, encontra-se situada num distrito que dista 27 Km da capital do país e está inserida numa comunidade agrícola que, em tempos idos, pertenceu a uma Empresa Agrícola Colonial. Trata-se de uma infraestrutura da antiga empresa colonial que foi aproveitada e reabilitada para espaço escolar. Funcionou durante muitos anos como uma escola do 1º ciclo e desde o ano letivo 2009/2010 é considerada uma escola integrada porque contempla o ciclo completo, da 1ª à 6ª classe. A comunidade circundante não participa muito na vida escolar dos seus educandos, sendo formada por famílias muito pobres, mas que sempre lutaram para que dentro da referida comunidade houvesse escola para seus filhos. É habitual que essas crianças cheguem à escola com fracos conhecimentos da língua portuguesa, bem como de outras áreas curriculares. Os professores muitas vezes têm de reagir como pais, dando proteção a essas crianças, tendo em conta as suas dificuldades de atenção e concentração durante as aulas.

Relativamente aos participantes, foram selecionados para este estudo professores e gestores em número igual nas duas escolas antes apresentadas, tendo como critério de seleção o facto de participarem nas sessões de trabalho coletivo entre docentes do 1º ciclo. Assim, foram entrevistados:

- três professores sendo uma da 3ª e dois da 2ª classe de uma escola da cidade capital do país, bem como a gestora dessa escola;
- três professores de uma escola situada num dos distritos longínquos do país, sendo um da 1ª classe, um da 2ª classe e um da 4ª classe e o respetivo gestor da escola;
- e por último uma Orientadora Pedagógica do Sector Metodológico da Direção do Ensino Básico que tem como função específica orientar os professores na sua prática pedagógica e nos coletivos de classe aos sábados de Preparação Metodológica.

Antes da realização das entrevistas foi preenchida uma ficha de caracterização (Anexo I), com objetivo de recolher os dados pessoais e socioprofissionais de todos os entrevistados como também foi atribuído um código pessoal para garantir, seguramente, a confidencialidade e o anonimato. Assim, para os Professores e Diretores foram criados códigos formados pelas letras correspondentes à função que exercem, ou seja professores letra (P) e Diretores letra (D), seguido das iniciais do respetivo meio em que

a escola está inserida, ou seja meio urbano (MU) e meio rural (MR) acrescentando por ordem da realização da entrevista a numeração 1, 2, 3 para os professores. Quanto à orientadora pedagógica apenas foi atribuída (OP). Salientamos que esses códigos foram utilizados na ficha de caracterização dos participantes, nas entrevistas e na análise de conteúdo.

No quadro seguinte apresentamos os dados de caracterização socioprofissional dos entrevistados.

Participantes	Sexo	Idade	Habilitações Acadêmicas	Instituição de Formação Inicial
PMU1	Feminino	54	Curso de Magistério Primário	Escola de Formação e Superação de Quadros Docentes
PMU2	Feminino	36	Em formação	Escola de Formação de Professores e Educadores de S. Tomé e Príncipe
PMU3	Masculino	42	Curso de Formação de Professores Primários	Escola de Formação de Professores e Educadores de S. Tomé e Príncipe
PMR1	Masculino	41	Curso de Formação de Professores	Escola de Formação de Professores e Educadores de S. Tomé e Príncipe
PMR2	Masculino	23		
PMR3	Masculino	32	Curso de Formação de Professores	Escola de Formação de Professores e Educadores de S. Tomé e Príncipe
DMU	Feminino	51	Curso de Magistério Primário	Escola de Formação e Superação de Quadros Docentes
DMR	Masculino	43	Curso de Formação de Professores	Escola de Formação de Professores e Educadores de S. Tomé e Príncipe
OP	Feminino	58	Licenciatura em Ensino Básico	Escola Superior de Educação de Santarém - Portugal

Tabela 1 - Caracterização socioprofissional dos entrevistados.

Como a tabela mostra, dos entrevistados na escola do meio urbano (MU), três são do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 36 e 54 anos. Uma exerce a função de Diretora da Escola e três são professores que lecionam na referida escola e entre eles, uma ainda não tem formação, ou seja ainda está em formação. Na outra escola, todos os entrevistados são do sexo masculino. A idade dos mesmos varia entre os 23 e 43 anos e um deles não tem qualquer formação nem frequenta uma formação na área pedagógica. O professor com mais idade é Diretor da escola. Dos entrevistados, apenas a orientadora pedagógica possui uma licenciatura, habilitação exigida para que possa exercer essa função.

No quadro seguinte apresentamos os dados relativos aos anos de experiência letiva e ao vínculo laboral.

Participantes	Tempo de Serviço	Vínculo
----------------------	-------------------------	----------------

	Total	Na Escola	
PMU1	36 Anos	23	Quadro
PMU2	12 Anos	10	
PMU3	23 Anos	23	Quadro
PMR1	18 Anos	18	Quadro
PMR2	2 Anos	2	
PMR3	13 Anos	13	Quadro
DMU	32 Anos	4	Quadro
DMR	23 Anos	15	Quadro
OP	38 Anos	8	Quadro

Tabela 2 - Tempo de serviço e vínculo laboral dos entrevistados.

Da leitura deste quadro, podemos ver que quase todos os entrevistados têm largos anos de experiência, com exceção de um professor da escola do MR e que por sinal não tem formação nem frequenta uma formação na área pedagógica. Os respetivos Diretores bem como a Orientadora Pedagógica têm muitos anos de experiência e de contratação definitiva, o que dá a cada um deles maior possibilidade para que possam exercer a função de responsáveis pedagógicos. De acordo com os dados recolhidos em anexo I apenas dois desses responsáveis participaram em ações de formação para supervisores, (que denominamos em STP Metodólogos).

Na observação das sessões dos “coletivos de classes”, podemos dizer que todos os professores presentes foram participantes, embora, como vimos, nem todos tenham sido entrevistados. Nestas sessões participaram uma média de 15 professores.

3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados

Um trabalho investigativo, seja ele de cariz qualitativo ou quantitativo, implica recolha de dados originais e conseqüentemente o respetivo tratamento por parte do investigador (Coutinho, 2013). No entanto, cabe o investigador construir dispositivos de pesquisa adequados quer aos objetivos do seu trabalho, quer ao contexto empírico específico, reformulando os procedimentos sempre que necessário (Afonso, 2005).

As técnicas de recolha de dados escolhidos para este estudo foram:

- a entrevista semiestruturada a seis professores, dois diretores de escolas e um elemento do Setor Metodológico da Direção do Ensino Básico;
- a observação direta de sessões de planeamento conjunto entre professores.

3.3.1. A entrevista

As entrevistas podem “constituir a estratégia dominante para a recolha de dados” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134) ou podem ser utilizadas em conjunto com outras técnicas. Como técnica de metodologia qualitativa, a entrevista é indicada para:

recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito permitindo o investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam as situações que vivem. Nesse contexto, ainda segundo o mesmo autor, nas entrevistas semiestruturada fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre vários sujeitos (...) (p. 135).

Quivy e Campenhoudt (2005) referem que “a entrevista é um método de recolha de informações, no sentido mais rico de expressão” (p. 192). A utilização de perguntas abertas e reações perante as respostas permite, desta forma, que haja um contato direto entre o investigador e o entrevistado, possibilitando ao investigador obter “informações que nunca seriam conseguidas através de um questionário, uma vez que se pode pedir esclarecimentos adicionais” (Coutinho, 2013, p. 141).

Tendo em conta a natureza deste estudo, optámos pela realização de entrevistas semiestruturadas. Estas caracterizam-se pela existência de um guião previamente preparado para realização da entrevista, muito embora a sua utilização deva ser flexível, servindo essencialmente como orientação. Assim, para a realização das entrevistas no presente estudo foram elaborados dois guiões, não muito diferentes, um para os professores e outro para os responsáveis (orientadora pedagógica e diretores das escolas) (Anexo II). Para além da legitimação inicial da recolha de dados por esta via, a entrevista teve como objetivos: (i) conhecer as concepções do entrevistado relativamente ao seu papel como supervisor; (ii) conhecer a opinião do entrevistado sobre o papel do supervisor e a sua importância no desenvolvimento profissional dos docentes; (iii) conhecer as concepções do entrevistado sobre Integração curricular e influência desta na promoção do sucesso escolar/educativo; (iv) identificar os fatores constrangedores e facilitadores no contexto de Trabalho Colaborativo entre os docentes.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, (Anexo III a XI) respeitando o discurso de cada um. Foram dadas para ler a todos os entrevistados no sentido de verificarem erros de transcrição ou de palavras que não tivessem sido perceptíveis no momento da passagem do discurso oral ao escrito (Coutinho, 2013).

3.3.2. Análise de conteúdo das entrevistas

Após a transcrição das entrevistas, estas foram sujeitas a análise de conteúdo. A análise de conteúdo é “o conjunto de técnicas de análise de comunicações” (Bardin, 2008, p. 33), caracterizadas por “um trabalho de economia, de redução da informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitia alcançar” (Bardin, 2008, p. 107).

Na análise de conteúdo, a categorização é uma operação essencial. Esteves (2005) define esta operação como o agrupamento e classificação dos dados contidos no material em análise. Esta operação pode ser feita através de procedimentos dedutivos (ou fechados) ou de procedimentos indutivos (ou abertos). Os procedimentos dedutivos ou fechados requerem a construção de um quadro de categorias prévio, definido com base no quadro teórico que orienta o estudo; os procedimentos indutivos ou abertos implicam a construção de categorias emergentes do próprio material em análise. Neste último processo, a categorização sofre várias modificações até atingir uma estabilidade interna que garanta a coerência da grelha de categorias final.

No presente caso, começámos por recortar o discurso dos entrevistados em unidades de registo (unidades de significado temáticas, independentemente da forma), tendo sempre em conta as unidades de contexto (o protocolo global das entrevistas) que asseguravam o sentido que o entrevistado pretendia dar às suas palavras. Como unidade de enumeração utilizou-se a unidade de registo, pelo que uma mesma ideia surge contabilizada tantas vezes quantas o entrevistado a referiu.

Para a análise de conteúdo seguimos um procedimento indutivo. Depois de recortadas, as unidades de registo foram agrupadas em indicadores, estes em subcategorias e estas em categorias que, por sua vez, se organizaram em grandes temas. Embora estes temas fossem parcialmente induzidos pelo guião da entrevista, foi necessário redefini-los de acordo com o material em análise.

A grelha de categorias assim construída foi sendo modificada e ajustada de acordo com as unidades de registo que advinham de cada nova entrevista tratada, até se obter uma grelha estável. No processo de categorização, respeitámos as regras propostas por Bardin (2008), nomeadamente: a exclusão mútua (não pode haver sobreposição de conteúdos nas diferentes categorias); a homogeneidade (um princípio de classificação único); a exaustividade (o tratamento de toda a informação pertinente para o trabalho); a objetividade (cada unidade de registo só pode pertencer a uma dada categoria).

A grelha de análise final obtida encontra-se em anexo XII e será abordada de forma mais detalhada na apresentação dos resultados.

3.3.3. A observação direta

Segundo Coutinho (2013) com base em Denzin (1989) e Flick (1998) “as técnicas de observação consistem no registo de unidades de interação numa situação social bem definidas baseada naquilo que o observador vê e ouve” (p. 136). Assim sendo, torna-se uma técnica fundamental de recolha de dados em Ciências Sociais e Humanas (CSH).

A observação direta pode ser realizada, segundo Estrela (1994) de forma naturalista, sistemática ou ocasional. Ao contrário da observação sistemática, a observação naturalista incide sobre o *continuum* das ações, comportamentos e interações que se sucedem numa dada situação, não existindo qualquer seleção prévia daquilo que se vai observar. Implica, portanto, o registo descritivo e detalhado de uma dada situação. Coutinho (2013) refere que a observação naturalista corresponde a “uma nota de campo extensiva” (p.137), em que se regista tudo o que acontece, de forma natural e espontânea, no contexto em observação, durante um determinado período de tempo.

Para recolhermos informações sobre o trabalho nos coletivos de professores realizámos duas observações. Estas observações foram realizadas nas sessões coletivas de trabalho dos professores, nas escolas seleccionadas e durante todo o momento de trabalho intensivo de Planificação Metodológica. (Anexo XIII).

3.3.4. Análise das observações

Os dados recolhidos através da observação naturalista foram tratados por análise de conteúdo temática, de acordo com os objetivos do estudo. Para esta análise, procedemos primeiro a uma leitura flutuante (Bardin, 2008), que nos permitiu perceber a natureza dos registos e o sentido geral da informação recolhida. Realizámos depois o recorte do material em unidades de registo que agrupámos em indicadores, os quais foram organizados de acordo com o tipo de interação estabelecida durante a sessão. Estas interações tinham forma e conteúdo diferente de acordo com as diferentes fases da sessão, pelo que foram agrupadas segundo a fase em que ocorriam. Este processo deu

origem à grelha de análise que se encontra em anexo XIV e que descreveremos mais detalhadamente na apresentação dos resultados do estudo.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dedicamos este capítulo à apresentação e discussão dos resultados das entrevistas e da observação direta, procurando interpretá-los para podermos dar resposta aos nossos objetivos. Assim, analisamos as percepções dos responsáveis pelas sessões coletivas de planificação pedagógica e dos professores participantes nas dimensões relativas à Trajetória Profissional, à Integração Curricular, ao Trabalho Colaborativo e Contributos para o Desenvolvimento Profissional, bem como aos resultados da observação das sessões, explicitando os temas abordados e o tipo de interações mais frequente

4.1. Resultados das Entrevistas

O presente subcapítulo é constituído pela apresentação e discussão dos resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas aos nove participantes neste estudo e encontra-se estruturado de acordo com os quatro temas que apresentamos no quadro seguinte, com as respetivas categorias e subcategorias.

Tema	Categoria	Subcategoria
Trajetória Profissional	Profissionalidade docente	Gratificação com a profissão
		Aspetos relevantes na profissão
	Formação	Aspetos positivos
		Constrangimentos
Integração Curricular	Aspetos problemáticos	Constrangimentos
		Necessidade de formação para a Integração Curricular
	Contribuição para a aprendizagem dos alunos	Vantagens
		Respeito pelo ritmo e níveis de aprendizagem dos alunos
Trabalho Colaborativo	Definição colaborativa do planeamento e gestão do ensino	Planeamento conjunto
		Estratégias de ensino
		Recursos pedagógicos
	Potencialidades do trabalho colaborativo	Organização do trabalho colaborativo
		Envolvimento dos professores
		Reflexão sobre a prática
Contributos para o desenvolvimento profissional	Contributo da supervisão	Insuficiência da supervisão
		Benefícios e vantagens da supervisão
	Outros contributos	Autoformação
		Aprendizagem a partir da experiência

Tabela 3 - Temas, categorias e subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas.

Para evidenciarmos melhor os resultados decorrentes dos dados em análise, nos subcapítulos seguintes apresentamos cada um dos temas de forma sistematizada, referindo as categorias subcategorias e indicadores e a frequência das unidades de registo de cada entrevistado, por indicador, o que permite confrontar opiniões dos resultados das entrevistas dos professores com os resultados das entrevistas dos responsáveis, bem como confrontar os resultados das entrevistas nas duas escolas observadas.

4.1.1. Trajetória profissional

O tema “Trajetória Profissional” compreende duas categorias (Profissionalidade docente e Formação). No quadro que se segue apresentaremos os dados relativos à primeira categoria.

Subcategorias	Indicadores	UR/I	
		Professores	Responsáveis
Gratificação com a profissão	Gratificação pelo percurso académico dos alunos	1PMU1 4PMU2 1PMR1 1PMR2 1PMR3	1DMR 1OP
	Gratificação pelo percurso profissional dos alunos	1PMU1 1PMU3 1PMR1	1DMR
	Satisfação pela realização pessoal	2PMR2	1DMU
	Autorreconhecimento de competências para a docência	2PMU3	1OP 2DMR 1DMU
	Vocação profissional	2PMU2	
	Importância do conhecimento para o desempenho das atividades como docente.	1PMR1	2DMR
Aspectos relevantes na profissão	Relevância da articulação entre a escola e a família.		4DMU 1DMR
	Relevância no apoio dos colegas com mais experiência como docente.	1PMU2	1DMR
	Relevância da colaboração do aluno na construção do saber	2PMU3	

Tabela 4 - Categoria: Profissionalidade docente.

No que se refere à profissionalidade docente, surgiram duas subcategorias: gratificação com a profissão e aspectos relevantes da profissão. Em relação à gratificação com a profissão percebemos que a maioria dos entrevistados atribui uma grande importância às repercussões do ensino no percurso académico e profissional dos seus alunos, não só porque isso contribui para a sua própria realização pessoal e profissional, como também

porque reconhecem que é um mérito perante a sociedade ter alunos preparados para a inserção na vida social e profissional. Podemos constatar a importância atribuída ao percurso acadêmico e profissional dos alunos pelos seguintes excertos das entrevistas:

“ (...) outros até com destaque na nossa sociedade, serem por exemplo, (...) hoje já tenho alunos que são, quer dizer, fazem parte de órgão de soberania do país, para mim é importante.” (PMU1)

“Também tenho colega já professor e marca mais, passando por mim na rua, mesmo meu colega chama-me: professor, professor (...).” (PMR1)

“a minha vontade é que todos alunos que passassem pelas minhas mãos que passassem e tivessem um bom fim na vida para que fossem homem de amanhã.” (DMR)

Outro aspeto a destacar é o reconhecimento da importância do conhecimento para o desempenho das atividades como docente, no entanto um dos professores não deixou de ressaltar que também é necessária uma certa vocação:

(...)” é um trabalho de que gosto muito, eu acho que ... sei lá ... é minha vocação, né? De ser professora. Enfermagem eu não gosto muito, porque tenho medo de sangue, então ela disse que educação não dá para ela porque ela não tem dom para trabalhar com as crianças e ela não gostava de dar matemática. Então ela foi para saúde e eu vim para educação. Eu gosto muito, é um ramo de que eu gosto muito, quer dizer”. (PMU2)

Relativamente aos aspetos mais relevantes na profissão, estes são pouco focados pelos entrevistados. Alguns, porém, salientam a importância da relação escola-família, afirmando um deles, por exemplo:

“Hoje em dia, a escola deve ser uma escola virada para a sociedade, uma escola onde os pais e encarregados de educação devem dar a sua colaboração.” (DMR)

Esse indicador “relevância da articulação entre a escola e a família” pode ser o início de uma tomada de consciência para que essa aproximação seja feita, embora de forma paulatina, mas decisiva, nas nossas escolas, em benefício dos alunos. Um dos responsáveis, atento a essa necessidade, exemplifica dizendo que:

“em 1997, na Escola AG, quando eu tinha uma turma de alunos só repetentes e trabalhei com esses meninos até ao mês de Maio e fiz escolha para exame, mas os pais como têm que levar os seus filhos para Chada, que é panha do “*voador Panhá*” levaram-me talvez 5 ou 10 meninos bons meninos por falta de conhecimentos desses pais e regressaram

depois de 3 meses e eu fiquei... isso marcou muito. Esses meninos reprovaram e os pais levaram e desconhecíamos onde esses meninos foram...” (DMU)

Lamentavelmente essa constatação só foi abordada pelos responsáveis de escola e não pelos professores. Também a importância da participação ativa do aluno na construção do saber foi focada apenas por um professor.

Concernente à segunda categoria (Formação), organizámos os indicadores em duas subcategorias: aspetos positivos e constrangimentos, em conformidade com a tabela que passamos de seguida a apresentar:

Subcategorias	Indicadores	UR/I	
		Professores	Responsáveis
Aspetos positivos	Relevância da prática pedagógica durante a formação	1PMU1 3PMU2 3PMR1 1PMR3	1DMR
	Satisfação com a formação inicial	1PMU1 1PMU3 3PMR1 1PMR3	1DMR
	Relevância da formação pedagógica	2PMR3	
Constrangimentos	Dificuldade em realizar a formação em simultâneo com o trabalho	1PMU1	
	Necessidade de formação contínua	1PMU1 1PMU2 1PMR3	1OP

Tabela 5 - Categoria: Formação.

Na subcategoria aspetos positivos agrupámos os indicadores que valorizavam a formação e a prática pedagógica para o exercício da função docente. Todos os professores e um dos diretores enfatizam o papel da prática pedagógica durante o curso de formação, o que podemos confirmar com as seguintes transcrições:

“adquiri muitos conhecimentos na prática pedagógica, tudo isso ajudou bastante.” (PMU1)

“eu aprendi muitas coisas novas, coisas que eu não sabia, como lidar com crianças assim no seu dia-a-dia, ver crianças, quer dizer, estudar a criança desde interior, está ver? Interior quer dizer, ver criança lá no fundo como é que é, ver os problemas das crianças.” (PMU2)

“anteriormente havia muita coisa que eu fazia de uma forma empírica e a partir de momento que eu concluí a minha formação eu passei a executar essas coisas de uma forma legal.” (DMR)

“Altamente, altamente. ... em todos os aspetos, porque com a formação, pronto eu aprendi como lidar principalmente, de como lidar com as crianças e não só, com os

colegas e dentro mesmo da comunidade, comunidade, comunidade escolar, em toda comunidade escolar.” (PMU3)

Notamos de igual modo, por parte dos entrevistados uma enorme satisfação com a formação inicial, não só pela preparação profissional, mas também pelas dimensões pessoais e sociais, afirmando:

“é quando eu finalizei a minha formação de magistério primário. Isto para mim foi um grande alívio.” (PMU3)

“me formou como homem, porque eu trabalhava e era eventual e agora já sou professor do Quadro. Escolhi essa profissão e sabia que me ia marcar muito.” (PMR1)

Um dos diretores, por sua vez, refere assim essa satisfação com a formação:

“(…) quando eu fiz formação à distância. Eu quando concluí a minha Formação à distância ... Portanto a formação para mim contou muito na carreira que eu exerço.” (DMR)

Os constrangimentos relativamente à formação surgem no discurso de uma das professoras do meio rural, a qual, embora se sentisse satisfeita em fazer uma formação, enunciando os benefícios em afirmações como “com formação fiquei a ganhar, terminei a minha formação e fiquei a ganhar”, teve dificuldades em conciliar a formação com o trabalho, como o excerto seguinte ilustra:

“Obstáculo que eu vi era mais falta de... ao mesmo tempo a trabalhar e a formar foi o único obstáculo que eu vi, tive que esforçar muito, quer dizer, com formação e a trabalhar ao mesmo tempo era um bocado dispendioso, essa era a única dificuldade encontrada, mas foram superadas, com vontade, consegui.” (PMU1)

Por outro lado, alguns docentes referem a necessidade de continuar a formação, através de processos de formação contínua. Embora tenhamos categorizado este indicador nos constrangimentos, uma vez que revela uma necessidade sentida pelos docentes na situação atual, ele indicia, por outro lado, a interiorização da noção de aprendizagem ao longo da vida, que é essencial na definição da profissionalidade docente.

De realçar que a necessidade de formação contínua é também sublinhada pela orientadora pedagógica.

Em síntese, no que respeita à profissionalidade docente, é possível verificar que os docentes entrevistados atribuem muita importância ao efeito do ensino no percurso académico e profissional dos alunos, sentindo-se gratificados pelo sucesso escolar e

social destes. Com efeito, a gratificação pelo sucesso dos alunos parece ser o fator decisivo para a satisfação com a profissão por parte dos entrevistados. Considerando, como Roldão (1999; 2009) que ensinar – isto é, fazer aprender – constitui o cerne da função de professor, é possível concluir que os docentes entrevistados assumem o caráter essencial da profissão, revendo-se no sucesso dos seus alunos. No entanto, a profissionalidade docente é constituída pelo “conjunto de ações, capacidades, conhecimentos, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Gimeno, 1990, citado em Contreras, 2003, p.47) e verificamos que as referências a essas competências e valores são escassas nas entrevistas e partem, sobretudo, dos diretores.

No que concerne à formação, é consensual entre os docentes inquiridos e um dos diretores a importância da prática pedagógica e a satisfação com o curso de formação. A importância que a prática pedagógica assume para os professores está em conformidade com diferentes estudos sobre formação inicial (Marcelo, 1999). Os docentes e a orientadora pedagógica revelam também a interiorização na noção de aprendizagem ao longo da vida, manifestando a necessidade de formação contínua para a melhoria da prática. Com efeito, tornar-se professor é um processo de construção sempre inacabado e, como afirma Marcelo (1999), a formação de professores é um processo contínuo de que a formação inicial é apenas uma primeira fase. Esta visão da formação relaciona-se com a de desenvolvimento profissional, processo em permanente reconstrução, referenciado à ação e aos saberes constituídos, que exige envolvimento pessoal (Alarcão e Roldão, 2008).

Neste tema (Trajetória profissional) não parecem existir diferenças assinaláveis entre os professores do meio urbano e os professores do meio rural.

4.1.2. Integração curricular

Este segundo tema inclui apenas duas categorias: “Aspectos problemáticos” e “Contribuição para a aprendizagem”. Na primeira, os entrevistados fazem uma abordagem sobre os constrangimentos e a necessidade de formação para a integração curricular; na segunda, referem as vantagens e a necessidade de respeitar o ritmo e nível de aprendizagem dos alunos. No quadro seguinte podemos verificar as subcategorias e indicadores relativos aos aspetos problemáticos.

Subcategorias	Indicadores	UR/I	
		Professores	Responsáveis
Constrangimentos	Desconhecimento do termo “Integração Curricular”	1PMU1 3PMU2 1PMU3 2PMR1 5PMR2	1DMR
	Discordância do atual currículo	1PMU2	
Necessidade de formação para a integração curricular	Necessidade de conhecimentos sobre “integração curricular”		2OP 2DMU 3DMR
	Necessidade de aprofundamento do conceito de currículo pelos professores	3PMU1 2PMU1 1PMR1 2PMR3	1OP
	Necessidade de conhecimento dos conteúdos pelos professores	1PMU1	1DMR

Tabela 6 - Categoria: Aspectos problemáticos da Integração Curricular.

Começando por refletir sobre a primeira subcategoria, os constrangimentos, constatamos que muitos professores desconhecem o termo “Currículo”, pelo que pouco se podia esperar em relação ao termo “integração curricular”. Assim concluímos que existe um desconhecimento do termo Integração curricular como podemos constatar nos seguintes exemplos:

“Integração curricular? O que penso sobre isso? Não estou a ver. Não sei como explicar.” (PMU1)

” Integração curricular quer dizer integrar-me na educação, não é assim? Currículo Integrado é, eu acho, que é seguir, como hei-de de dizer, a carreira da educação. Eu sei. A formação que a gente faz, não é isso? Durante a nossa carreira.” (PMU2)

“Integração é ter estreita ligação entre currículo e o ensino. Não estou a puxar assim muito mais.” (PMR1)

Um responsável entrevistado também demonstra o seu total desconhecimento, quando afirma que: “Nunca ouvi falar. Não estou a ver.” (DMR)

Uma das entrevistadas aproveita a pergunta para mostrar a sua discordância do atual currículo, afirmando: “Eu acho que deviam fazer novo currículo pra poder sanar todas essas dificuldades (...) mas, o currículo já foi feito assim o que fazer? Temos que ...” (PMU2). A entrevistada critica a falta de envolvimento dos professores na decisão e gestão curricular.

Na subcategoria Necessidade de formação para a integração curricular notamos, curiosamente, que apenas os três responsáveis entrevistados (tanto os diretores de

escolas como a orientadora pedagógica), assinalam a necessidade de conhecimento sobre a integração curricular, reportando-nos aos seguintes excertos:

“Se for do jeito que estou a conceber, ajuda bastante e contribui, porque tendo uma ligação curricular entre as disciplinas, então facilita grandemente o professor. Porque o professor numa aula de Língua Portuguesa pode trabalhar Matemática, Ciências Naturais, Expressões... que lhe pode apoiar, corrigir, ou então, a consolidar os conteúdos das outras disciplinas. Acho muito importante e facilita mesmo o trabalho, quer dizer.” (OP)

“Integração curricular contribui porque de acordo aos conteúdos do programa que nós temos, de acordo com os conteúdos, o professor vai desenvolver esses conteúdos na sala de aulas através de... dentro dum conteúdo ele pode dar em várias disciplinas ... interdisciplinaridade. Estou a falar de Meio Físico e Social o mesmo conteúdo eu falo em Meio Físico e Social eu falo na Língua Portuguesa, posso falar na Matemática, portanto integrar esses conteúdos programáticos, os conteúdos programáticos escolares em interdisciplinaridade.” (DMU)

“Contribui muito, porque, como gestor ... como próprio nome diz, integração, ele tem que estar integrado nesses conteúdos todos, de modo que ele possa dar resposta à esses temas. Não faz sentido ele ser um gestor e só domina Matemática e não domina a Língua portuguesa, por exemplo. No ensino básico isso não funciona, porque ele no ensino básico é polivalente. Por isso, é um tema muito importante porque vai consciencializar o professor da responsabilidade que ele tem.” (DMR)

Os restantes professores revelam a necessidade de formação para a integração curricular procurando interpretar o termo desconhecido e, nesse processo, vão expressando as suas necessidades de aprofundamento do conceito de currículo e de formação sobre os conteúdos, como se pode perceber nos excertos seguintes:

“um currículo que ele deve, como eu devo explicar isso, falta-me palavras para explicar isso. Que os professores estejam a par, né? Estejam mais dentro do currículo, será isso? Que os professores estejam mais dentro do currículo escolar, será isso?” (PMU1)

“Uma forma de estarem aptos para dar os seus conteúdos, será isso? Porque quando o professor não está dentro do currículo ele tem mais dificuldades em planificar os seus conteúdos.” (PMU)

Na mesma linha de pensamento, um diretor com largos anos de experiência refere:

“Conhecendo bem esses conteúdos a pessoa estará mais dentro e conhecendo melhor o conteúdo dessas disciplinas estará mais apta para passar essa mensagem para o aluno e vice-versa.” (DMR)

Resumindo, podemos notar nessa última entrevista a reciprocidade de transmissão e construção de saberes entre o professor e o aluno.

Na tabela seguinte apresentamos as subcategorias e indicadores relativos à Contribuição da integração curricular para a aprendizagem. Como podemos ler, apenas os professores se referem a este assunto, concentrando-se a maior parte das unidades de registo num único professor.

Subcategorias	Indicadores	UR/I	
		Professores	Responsáveis
Vantagens	Contribuição da Integração curricular para a rentabilização do tempo de aula.	1PMU3	
Respeito pelo ritmo e níveis de aprendizagem dos alunos	Dificuldade em atender os alunos de forma individual	1PMU3	
	Necessidade de diferenciação nos processos de aprendizagem	1PMU3	
	Necessidade de mais tempo para melhoria da aprendizagem dos alunos	1PMU2	

Tabela 7 - Categoria: Contribuição da Integração Curricular para a aprendizagem dos alunos.

Um dos professores refere vantagens da integração curricular, parecendo associar o termo à integração das aprendizagens pelos alunos, como o excerto seguinte mostra:

“em vez do professor perder mais horas na explicação o professor já perde pouco tempo porque já são coisas que as crianças já conhecem, já sabem, o professor já pode debater em pouco tempo e essas horas que sobram, o professor pode fazer uma outra atividade.” (PMU3)

Esta constatação do professor exprime que ele entendeu o conceito subjacente ao termo “integração” o que se pressupõe que esse aspeto poderá ser melhorado desde que para tal haja formações, abordagens mais claras e compreensivas.

Quanto ao respeito pelo ritmo e nível de aprendizagem dos alunos um professor faz referência ao facto de existirem turmas superlotadas, ou seja com um número superior a 40 alunos, o que pode ser um obstáculo para se pensar em integração curricular e atender os alunos de forma diferenciada, afirmando na entrevista o seguinte:

“é uma turma superlotada, superlotada com muitas crianças e pronto nós temos que dar atenção a todas essas crianças é um pouco difícil, mas prontos ... Integração Curricular ... eu acho que é uma boa iniciativa, só que pronto, no nosso país é um pouco... digamos assim, cansativo porque excesso de crianças na sala... Mas se a turma fosse

um pouco limitada, o número de crianças fosse um pouco reduzido, pronto, esse trabalho seria bem-vindo.” (PMU3)

O mesmo professor refere, em simultâneo, a necessidade de diferenciação nos processos de aprendizagem afirmando que:

“há uns um pouco rápido, há outros um pouco lentos e então prontos, nós temos que, prontos, que dar mais atenção, mais vasão verbal principalmente as crianças que têm menos possibilidades de aprender assim rápido.” (PMU3)

Uma outra professora refere a falta de tempo para consolidar as aprendizagens, como o excerto seguinte mostra:

“Eu acho que devia... a matéria, não é? Como eu estava a dizer é muito extensa, o currículo devia ser mais curto para que os professores não possam correr, ta a vê? Porque agora, nós corremos, praticamente corremos, quer dizer, há determinadas matérias que precisam de ser consolidadas de forma que as crianças entendam mais facilmente, mas não há tempo para isso.” (PMU2)

Em síntese, a integração curricular é uma expressão nova para os participantes neste estudo, mas as entrevistas mostram que o próprio termo currículo também não é familiar a todos eles.

Como vimos no capítulo I, a lógica disciplinar tende a não ter em conta as motivações dos alunos e a mobilização de conhecimentos não escolares prévios, uma vez que estes surgem à criança de forma integrada e não na lógica disciplinar. Neste sentido, o currículo organizado em disciplinas distancia-se das experiências das crianças, dando origem à falta de contextualização das aprendizagens, o que dificulta a compreensão da aplicabilidade das aprendizagens ao seu quotidiano. Como afirma Beane (2000, p. 43),

“quando o currículo oferece um sentido de finalidade, unidade, relevância e pertinência - quando é coerente -, é mais provável que os jovens integrem as experiências educativas nos seus esquemas cognitivos, o que, por seu lado, amplia e aprofunda o conhecimento de si próprios e do mundo”.

Não obstante, ressalta das entrevistas a preocupação destes professores com a melhoria do processo de ensino e o sucesso das aprendizagens, mostrando coerência com as afirmações analisadas no tema anterior. Neste contexto, parece oportuno e desejável o trabalho sobre o currículo formal, de modo a que os professores encontrem formas de o tornar acessível a todas as crianças com as quais trabalham. Como refere Roldão (1999),

Estamos assim perante mudanças na representação e prática da profissionalidade docente, nomeadamente ao nível da relação do professor com o currículo que constitui a essência daquilo com que trabalha (...) O papel de decisor e gestor do processo curricular torna-se assim um definidor essencial da profissionalidade docente (p. 39).

Em relação a este tema, é de salientar que não existem grandes diferenças entre as afirmações dos professores da escola urbana e da escola rural quando questionados diretamente sobre integração curricular, sendo mais evidente a diferença entre a opinião dos docentes e a dos responsáveis (diretores e orientadora pedagógica). No entanto, os professores da escola rural abordaram espontaneamente a questão dos ritmos e formas de aprendizagem individuais dos alunos, o que parece indiciar maior número de problemas e de preocupações a este nível.

4.1.3. Trabalho colaborativo

Desse tema, Trabalho colaborativo, surgiram duas categorias “Definição colaborativa do planeamento e gestão do ensino” e “Potencialidades do trabalho colaborativo”. A primeira categoria contempla três subcategorias, conforme apresentamos no quadro que se segue:

Subcategorias	Indicadores	UR/I	
		Professores	Responsáveis
Planeamento conjunto	Relevância do planeamento de aulas em colaboração com os colegas	1PMU1 2PMU2 2PMR1 1PMR2 1PMR3	2DMR 1OP
	Importância do trabalho colaborativo na superação das dificuldades	2PMU1 2PMU3 1PMR1 2PMR2	1OP
	Importância de participação em equipas de trabalho docente.	1PMR3	5OP 2DMU 4DMR
	Importância da exemplificação de estratégias no planeamento conjunto.	1PMU1	4DMU
Estratégias de ensino	Importância da definição conjunta de estratégias de ensino	1PMU1 2PMU2 1PMU3	2DMU
	Importância das estratégias de ensino para o sucesso das aprendizagens dos alunos	1PMU1	2DMU 3DMR
	Importância de utilização de estratégias de ensino diversificadas e enriquecedoras	1PMR3	1OP 2DMU
Recursos pedagógicos	Necessidade de construir materiais em conjunto	1PMU1 1PMR2 2PMR3	
	Necessidade de materiais de apoio ao professor	2PMU1 1PMR1	

A categoria Definição colaborativa do planeamento e gestão do ensino é aquela em que existem mais unidades de registo por indicador.

A primeira subcategoria reporta-se ao Planeamento conjunto e operacionaliza-se em quatro indicadores que sustentam a importância e a conceção do Trabalho Colaborativo, como podemos confirmar no excerto que se segue:

“no meu coletivo, esse trabalho, eu acho que é frutífero, porque os professores participam, cada um dá a sua opinião, os passos, nós desenvolvemos os passos de aulas de conteúdos onde achamos importante que os alunos tiveram mais dificuldades, no coletivo há professores que até exemplificam como se deve dar um determinados conteúdo. Falando do meu coletivo eu acho que é muito importante esse trabalho desenrolado assim. Todos participam.” (PMU1)

A referida professora, formada e com 36 anos de serviço acrescenta na entrevista:

“esse trabalho é bom, porque lá vai-se dar tudo que o professor ... todo coletivo ... cada um vai dar sua ideia, quem tem dúvida aquele que tem mais experiência pode ajudar. Vejo que esse trabalho ajuda muito.” (PMU1)

O professor PMR2, mais recentemente iniciado na profissão docente e sem qualquer formação pedagógica, também confirma esta opinião. Dos nove entrevistados, sete deles pronunciaram-se sobre esse aspeto, principalmente os seis professores que fizeram parte deste estudo, o que demonstra a valorização que os professores fazem das sessões de planificação em colaboração com os colegas.

A maioria dos entrevistados refere sobre outras finalidades do trabalho colaborativo nomeadamente a sua importância na superação das dificuldades, afirmando por exemplo:

“no coletivo ajuda sim, quando um professor depara com alguma dificuldade, vamos experimentar, fazer assim e se utilizou uma estratégia e não resolveu vamos utilizar outra e no coletivo a gente arranja como superar essa dificuldade.” (PMU1)

Referem ainda a importância da participação em equipas de trabalho docente, como se pode verificar através de alguns excertos de entrevistas, tanto de responsáveis como de professores:

“Qualquer trabalho coletivo tem o seu proveito, porque é de entreajuda. Não se vê quem é mais forte e quem é mais fraco. Havendo uma entreajuda num trabalho docente, em que o docente lida com alunos com várias capacidades intelectuais, quer dizer que ele

precisa de ajuda para completar de modo que ele consiga ultrapassar uma ou outra dificuldade que possa encontrar no terreno.” (OP)

“Esse trabalho realmente é um bom trabalho porque ajuda muito os professores e eu gostaria que fosse um trabalho onde houvesse mais trabalho ainda de modo que os professores pudessem sair com mais domínio dos conteúdos tendo em conta que existe muitos professores que ingressaram agora para o sistema.” (PMR3)

A importância da exemplificação de estratégias no planeamento conjunto é também sublinhada por alguns dos entrevistados, sendo possível encontrar semelhanças entre as opiniões de um professor e de um diretor:

“Sim, as vezes nós exemplificamos. Ultimamente fizemos a introdução da divisão, fizemos uma aula aberta, que fizemos esses passos, é só um exemplo.” (PMU1)

“há professores novos que estão na formação, que por vezes, vão exemplificar, dar uma aula demonstrativa aos professores novos, então eles ... isso faz inovar o trabalho, facilita também na sala de aulas, facilita a interação professor-professor. Outro aspeto que facilita muito é essa exemplificação no quadro, ajuda muito.” (DMU)

Relativamente à segunda subcategoria Estratégias de ensino, os indicadores enunciam claramente a sua relevância para os participantes deste estudo, como os excertos seguintes sugerem:

“(…) o mais importante, eu acho são as estratégias que nós utilizamos para ministrar alguns conteúdos. Isso é muito importante.” (PMU1)

“O coletivo é que nos ajuda a inteirarmo-nos bem daquilo que nós devemos levar para sala de aula.” (PMU2)

“(…) a segunda parte é que é a parte técnica é que joga precisamente com os nossos educandos.” (DMR)

“(…) porque são caminhos que levam o aluno a aprendizagem. Porque um professor numa aula tem que ter alguns passos e se ele que não domina esses passos, as vezes se ele não encaminha bem a aula, os alunos vão ter muitas dificuldades.” (PMU1).

Outros entrevistados fazem referência à partilha de estratégias diversificadas e enriquecedoras, que contribuem para a inovação do ensino:

“uma inovação, alguém que sabe mais alguns conteúdos e como implementar esses conteúdos de uma maneira diferente a que nós implementamos, até seria muito bom.” (DMU)

“Cada professor dá o seu ponto de vista e aprendendo um com o outro de maneira para ter o trabalho mais enriquecido para a sala de aulas.” (PMR3)

Nesta terceira subcategoria, Recursos pedagógicos, os professores continuam a dar um grande relevo ao trabalho em conjunto, colaborar é realmente preciso. A necessidade de construir materiais pedagógicos, em conjunto de forma a que haja diversificação e aproveitando a criatividade de cada um foi abordada por um professor da seguinte forma:

“(…) pensar numa maneira melhor de fazer as coisas e produzirmos mais trabalhos, mais materiais para desenvolvermos nosso trabalho na sala de aulas com os nossos alunos, no coletivo, como por exemplo: vários tipos de fichas, sólidos geométricos e outros.” (PMR3)

Conscientes da importância do trabalho desenvolvido nos “coletivos de classes”, onde realizam um trabalho em colaboração, os docentes aproveitam estas sessões para sanar as inúmeras dificuldades com que se vão deparando no dia-a-dia. Ao serem interpelados sobre os maiores obstáculos no desempenho das funções, os participantes referem sobre a necessidade de materiais de apoio ao professor:

“(…) os materiais didáticos, principalmente livros.” (PMR1)

“(…) dificuldades? ... Se houvesse mais materiais para apoiar os professores no coletivo.” (PMU1)

É de salientar que a questão dos recursos pedagógicos foi referenciada apenas pelos professores, tendo em conta o seu desempenho quotidiano como docente e as dificuldades que obstaculizam o trabalho.

Na segunda Categoria, “Potencialidades do Trabalho Colaborativo”, destacamos três subcategorias, que apresentamos na tabela seguinte.

Subcategoria	Indicadores	UR/I	
		Professores	Responsáveis
Organização do trabalho colaborativo	Reflexão sobre o tempo disponível para o trabalho colaborativo	1PMU3	
	Necessidade de estratégias eficazes para funcionamento dos trabalhos em colaboração	2PMR1	2DMU 1DMR
	Necessidade de existência de um líder na condução dos trabalhos em colaboração	1PMR1	2OP
Envolvimento dos professores	Desmotivação do professor devido as condições sociais e laborais		2OP
	Sensibilização e consciencialização pessoal para trabalhos em colaboração		5OP 1DMR

Reflexão sobre a prática	Desconhecimento da noção de prática reflexiva	1PMU1 2PMU2 2PMR1	3DMU 1DMR
	Reflexão sobre a adequação das aulas aos alunos	2PMU1 2PMU2 3PMU3 2PMR1 5PMR2 1PMR3	1DMR
	Mudança de atitude face às aprendizagens dos alunos	3PMR3	

Tabela 9 - Categoria: Potencialidades do Trabalho Colaborativo.

Concernente à primeira subcategoria Organização do trabalho colaborativo, notamos que há uma certa preocupação no que respeita ao tempo útil de trabalho conjunto. Um dos entrevistados deixou transparecer esta preocupação da seguinte maneira:

“como nós poderíamos não planificar, por exemplo, quinze em quinze dias, não é? eu penso que eu gostaria que fosse de oito em oito dias, (...) porque das 8 horas, horas a que nós cá chegamos, até as 12 horas, eu acho que o tempo é um pouco limitado para fazer todos esses trabalhos... para planificar, para além de planificação há exercícios, há muitos trabalhos que têm que ser feitos e prontos e têm que ser bem feitos.” (PMU3)

Dois responsáveis entrevistados fazem referência à necessidade de encontrar estratégias eficazes para funcionamento dos trabalhos em colaboração:

“os professores, em alguns aspetos, por exemplo, são os professores mais velhos não aceitar, por exemplo, a opinião dos mais novos, isso faz inibir. Tem que deixá-los.” (DMU)

Um professor também salienta essa necessidade, referindo:

“este trabalho é bom, mas poderia ser mais aberto, ter mais ... exemplos práticos. Há coletivo que aligeiram só e não têm exemplos práticos.” (PMU)

Uma responsável, perante a importância desse trabalho em conjunto, considera necessária a existência de um líder na condução dos trabalhos em colaboração, o que foi também referenciado por um professor, como podemos ver nos excertos:

“ Sim, a partilha contribui. Um coletivo em que o responsável não é autoritário, porque nós sabemos que num trabalho há um orientador, se o líder possibilita o diálogo, a interação é muito importante no trabalho do coletivo.” (OP)

“(...) mas praticamente, o coletivo que eu participo, 1ª classe, tem uma boa delegada de coletivo, coordenadora de coletivo.” (PMR1)

Relativamente ao Envolvimento dos professores, podemos verificar que foram os responsáveis que abordaram a questão da desmotivação, as suas causas e consequências, bem como a necessidade de sensibilização e consciencialização pessoal para uma participação ativa nos trabalhos em colaboração, como podemos ver nos exemplos que se seguem:

“a falta de sensibilidade. Temos fatores sociais, fatores salariais, em que o professor está desmotivado pelo salário que aufer, pelas condições de trabalho que tem...” (OP)

“O professor tem que valorizar o trabalho de preparação metodológica para que haja inovação. Se valoriza, ele vai para a preparação metodológica munido de materiais, de documentação, de exemplos que teve na sua sala de aula e vai-se ajuntar exemplo de um e de outro buscar a solução para resolver o problema.” (OP)

“(…) já se concluiu a primeira parte e há um intervalo, se o professor não regressa a tempo para o coletivo, o coletivo funciona a meio gás e não haverá tempo suficiente para se discutir e cumprir o programado.” (DMR)

Quanto à reflexão sobre a prática, nas entrevistas, tanto os professores como os responsáveis, demonstraram um desconhecimento aparente da noção da prática reflexiva, como os excertos seguintes exemplificam:

“Sobre os conteúdos, não é isso mesmo? (PMU2)

“Prática Reflexiva, não, não, não... Autoavaliar-se...por exemplo ...?” (PMR1)

“Não, prática reflexiva não...” (DMR)

“Essa reflexão ... Costumo a fazer essa reflexão juntamente com os professores.” (DMU)

No entanto, podemos verificar nos excertos das entrevistas que se seguem que o problema parece ter residido na terminologia “prática reflexiva”, uma vez que o conceito emerge do discurso dos entrevistados:

“será que eu fiz alguma coisa que não é adequada para os meus alunos? Eu faço essa reflexão quando há um número que não aprendeu. Essa reflexão tem que ser feita.” (PMU1)

“Contribui sim, porque se eu tenho minha consciência livre que eu trabalhei mal, se eu reconhecer que eu trabalhei mal, penso noutro dia corrigir o mal que eu fiz ... é melhoria para educação e para a aprendizagem.” (PMR2)

“Se eu notar que realmente os alunos não têm os resultados que eu desejaria que eles tivessem, daí sim eu posso pensar numa outra forma de trabalhar mesmos conteúdos de

maneira que todos ou a maioria, nesse caso pudessem ter êxitos naquilo que eu quero realmente transmitir.” (PMR3)

Sintetizando os resultados deste tema (Trabalho colaborativo), os participantes dão grande relevância ao planejamento de aulas em colaboração com os colegas e consideram as sessões coletivas como uma forma de superação de dificuldades. Como vimos no Capítulo I, as práticas profissionais colaborativas constituem um dos mais fiáveis indicadores da qualidade da oferta educativa das escolas (Goodlad, 1984, citado por Roldão, 1999), para além de constituírem uma estratégia de desenvolvimento profissional, uma vez que contribuem para a criação de hábitos de reflexão, experimentação e análise crítica (Sousa, 2011).

Neste processo, os entrevistados parecem considerar especialmente relevante a partilha de estratégias de ensino. Com efeito, a estratégia configura-se como “a marca distintiva do profissional de ensino” (Roldão, 2009, p. 39), uma vez que pressupõe a conceção global da ação pedagógica com vista à sua eficácia, conceção que deverá ser intencionalizada e orientadora das atividades e tarefas a desenvolver. Para esta autora, “no centro da função de ensinar - que pressupõe o domínio do processo de desenvolvimento curricular – está a noção de estratégia de ensino” (2009, p.42).

Por outro lado, os participantes focaram ainda as potencialidades do trabalho colaborativo, destacando a necessidade de pensar na sua organização e processos de liderança, revelando interesse não apenas pela análise e partilha das estratégias de ensino desenvolvidas com os alunos, mas também pelas estratégias de formação e colaboração usadas nas sessões coletivas. Pessoa e Roldão (2013) explicitam a importância das estratégias desenvolvidas na formação, de forma a proporcionarem o trabalho em conjunto para análise de situações. Para tal, é necessário que existam propósitos de mudança com objetivos bem definidos, partindo da ação dos professores para depois voltar a ela. Com efeito, a escolha das estratégias terá que ser feita tendo em conta o ponto (saber, experiência) de partida do professor, para tornar possível a análise e reorganização do seu trabalho em bases sólidas e consistentes. Essa seleção de estratégias é também uma forma de assegurar a participação e o envolvimento na formação. Nestas entrevistas, a questão do envolvimento dos docentes nas sessões foi uma preocupação manifestada apenas pelos responsáveis (diretores e orientadora pedagógica).

É de assinalar ainda a importância que os docentes dão à reflexão sobre as práticas, mesmo não conhecendo o termo. Com efeito, todos os docentes se manifestam sobre a necessidade que têm de adequar as aulas aos alunos e a forma como procuram fazer essa adequação, mostrando que a reflexão sobre a prática é uma atitude habitual e que lhes surge como necessária. Num tempo em que nos questionamos sobre o fosso entre o discurso dos docentes relativamente à reflexão sobre as práticas e o efetivo desenvolvimento dessa prática (Estrela, 2002; Roldão, 2005), a atitude destes docentes, que desenvolvem a prática desconhecendo a terminologia em vigor, é particularmente interessante.

Neste tema, não são visíveis diferenças assinaláveis entre os professores do meio urbano e os do meio rural. Quanto às diferenças decorrentes do estatuto dos intervenientes, aquela que ressalta é a que diz respeito aos recursos educativos, referidos apenas pelos docentes.

4.1.4. Contributo para o desenvolvimento profissional

O último tema em análise é composto por duas categorias “Contributo da Supervisão” (para o Desenvolvimento Profissional) e “Outros contributos”.

Na primeira categoria deste tema, os entrevistados fazem referência à insuficiência da supervisão, mas também aos benefícios e vantagens desta, como se pode verificar na tabela seguinte.

Subcategorias	Indicadores	URI	
		Professores	Responsáveis
Insuficiência da supervisão	Necessidade de clarificação do termo “Supervisão Pedagógica”	3PMR1 2PMR2	
	Insuficiência da supervisão para o desenvolvimento profissional docente	1PMU1 3PMU2 1PMR1 1PMR2	
	Necessidade de mais supervisão	1PMU1 1PMU2	1DMR
Benefícios e vantagens da supervisão	Contribuição do supervisor pedagógico para o desenvolvimento profissional docente	1PMU3 1PMR3	2OP 2DMU 1DMR
	Importância do diálogo após a observação da aula.	2PMR1 1PMR2	
	Relevância da atitude do supervisor pedagógico perante o desempenho do professor		2OP 1DMU 1DMR
	Evolução das práticas de supervisão no país	1PMU1 1DMR	
	Gratificação pelo trabalho da Supervisão Pedagógica	1PMR3	2OP 1DMU 1DMR

Relativamente ao Contributo da Supervisão, a maioria dos professores foram unânimes em fazer referência à insuficiência da supervisão face ao desenvolvimento profissional docente, afirmando, por exemplo:

“no nosso país eles vêm, ... essa supervisão é feita muito poucas vezes e quando vem é em muito poucas horas, não vai resolver o problema do professor eu acho que em parte.” (PMU1)

Alguns professores acrescentaram que há necessidade de mais supervisão, explicitando:

“Sim, só visitas. Se vêm, vêm uma vez, duas vezes só por ano e há escolas que durante um ano letivo não recebem visitas.” (PMU2)

Esta opinião é também defendida por um diretor de escola que tem como uma das atribuições exercer a supervisão, mas que em simultâneo tem uma turma sob a sua responsabilidade:

“sou gestor e também tenho uma turma, portanto, as funções de supervisão eu desempenho no momento em que não tenho aula.” (DMR)

No entanto, podemos constatar em algumas entrevistas que há necessidade de clarificar o termo Supervisão pedagógica. Essa falta de clarificação parece contribuir para a não-aceitação da presença dos supervisores nas suas turmas, quando afirmam que:

“Supervisão é fiscalizar a pedagogia ...é hoje...avaliar a minha pedagogia, também não é?” (PMR1)

“Supervisão? Não estou a ver o que é... é supervisionar, não é? (...) É ver a pessoa que está a ensinar, nesse caso. Então qual é visão que eu tenho sobre a supervisão pedagógica?” (PMR2)

Na subcategoria benefícios e vantagens da supervisão, foram os três responsáveis os únicos que destacaram a contribuição do supervisor pedagógico para o desenvolvimento profissional docente, quando se referem, por exemplo:

“Ao entrar na sala de um professor, tomando contacto com o seu trabalho do professor, o supervisor vai pode interagir com o professor dentro do trabalho que está sendo realizado, detetar e apontar as dificuldades, dando solução e estratégia de maneira que ele possa superar algumas dificuldades que possa ter. Nesse trabalho, o supervisor pode sugerir alguns exercícios e conteúdos, algumas modalidades e metodologia para levar a cabo a aula que o professor está a dar.” (OP)

Notamos que destacaram a importância do diálogo após a observação de uma aula como forma de melhorar o desempenho dos mesmos. Podemos verificar em alguns excertos como:

“Depois de visitar um professor, eu acho que a equipa tem que sentar com o professor e conversar dar o ponto positivo e dá o ponto negativo e o ponto negativo para e deixa a recomendação de forma a superar o ponto negativo. Há outros que fazem e há outros que não fazem (...) Ponto positivo elogia o professor e ponto negativo tem de ser de frente, a falar mesmo de frente o professor vai ter que fazer isto, isto, isto de forma melhorar a sua pedagogia.” (PMR1)

Os responsáveis, por sua vez, também são da opinião que o diálogo cria maior aproximação entre os professores e os supervisores, destacando a relevância da atitude do supervisor pedagógico perante o desempenho do professor:

“Um supervisor deve ter uma capacidade de partilha com o docente, uma capacidade de ajudar, conhecer e poder ultrapassar certas barreiras que podemos encontrar neste trabalho e ser também, uma pessoa muito disponível (...) a gente sente-se feliz quando dá e recebe.” (OP)

“ser dinâmico, ele deve ser dinâmico, tem que saber, tem que ter algum conhecimento dos conteúdos programados, tem que ter algum conhecimento, tem que aceitar cada professor como ele é, tem que aceitar... ajudar... portanto tem que ter espírito de ajuda, sigilo também profissional para que o professor consiga ganhar confiança nesse gestor ou nesse supervisor, esse professor se ele tem alguma dificuldade ele tem que ter um pouco mais de confiança nesse supervisor que vai lá para sala visitá-lo. É mais ou menos isso.” (DMU)

De uma maneira geral, podemos verificar que nesta subcategoria são os responsáveis que mais salientam os benefícios e vantagens da supervisão, referindo também a evolução das práticas da supervisão no país:

“mesmo antes de visitar o professor eu comunico-lhes quando é que eu vou fazer a visita porque isso de fazer visita-polícia já não está na moda.” (DMR)

Os mesmos responsáveis revelam uma atitude formativa no trabalho da supervisão pedagógica, expressa da seguinte forma:

“muito importante. A supervisão em si não é só ir vigiar, mas sim conhecer as dificuldades e poder apoiar dentro das dificuldades para a sua superação.” (OP)

Ao analisarmos essa categoria, é perceptível a contradição entre os responsáveis (diretores e orientadora pedagógica) e os professores quando se reportam às vantagens da supervisão, uma vez que os professores mostram alguma relutância em aceitar a supervisão, eventualmente devido a alguma falta de clareza nas atribuições dos supervisores perante o desempenho do professor.

Na segunda categoria deste tema, os entrevistados fazem referência à Autoformação e à Aprendizagem a partir da experiência, como apresentamos no quadro seguinte:

Subcategoria	Indicadores	URI	
		Professor	Responsáveis
Autoformação	Motivação pessoal como forma de desenvolvimento profissional	1PMU3	2OP
	Pesquisa como forma de desenvolvimento profissional	1PMU1 1PMU2 1PMR1 1PMR2 1PMR3	1OP 1DMU 1DMR
Aprendizagem a partir da experiência	Experiência como forma de desenvolvimento profissional	1PMU1 1PMU2 1PMU3	1DMU
	Partilha de experiência como forma de desenvolvimento profissional	1PMU1 1PMU2 1PMR2	1DMU 1OP

Tabela 11 - Categoria: Outros contributos.

Relativamente à autoformação, um professor refere que a motivação pessoal contribui para o desenvolvimento profissional, afirmando:

“Um professor pode desenvolver-se profissionalmente quando o professor dedica naquilo que ele ... que ele tem, que ele escolheu, a profissão que ele escolheu, não é? Por exemplo, se eu escolhi ser professor eu tenho que fazer de tudo, não vou ver porque salário é pouco, hoje eu não comi, amanhã não sei o que é que eu vou comer, não... eu tenho que vir com essa alegria, sorriso no rosto com essa emoção toda e essa alegria, também contribui para desenvolvimento, não estar perdido” (PMU3)

Em contrapartida, uma responsável explica:

“desde que ele ganhe gosto pela sua profissão. Quando isso acontece, vai-se buscar e tem-se vontade de fazer todos os dias o melhor. Neste caso, ele vai procurar ... para além daquilo que alguém tenha-lhe dado, ele mesmo vai fazer a sua autoavaliação e também autoformação.” (OP)

A pesquisa é também outro fator que contribui para o desenvolvimento profissional apontado pela maioria dos participantes, Os entrevistados afirmam que o professor deve estudar sistematicamente, buscando sempre o conhecimento para que possa ministrar de forma segura:

“pesquisando, ir à internet, ... arranjando livros, isso ajuda muito. Só assim ele poderá desenvolver no seu trabalho, porque se ele não fizer nada disso é mesma coisa que nada, ele vai ficar cada vez mais pra trás.” (PMU2)

Os responsáveis fazem essa abordagem como forma de aconselhamento:

“Se está a explicar determinada matéria e não percebeu, ele precisa pesquisar também um pouco.” (DMU)

“E essa autoformação passa pela pesquisa, no estudo dos conteúdos...” (OP)

Na segunda subcategoria, aprendizagem a partir da experiência, os professores referem, como por exemplo:

“nós como estamos habituados, experiência vale tudo.” (PMU3)

“Porque agora o país está a evoluir o professor tem que arranjar novos métodos para poder trabalhar com os seus alunos. Eu acho que é mais ou menos isso.” (PMU2)

Em síntese, este tema mostra alguma divergência entre a opinião dos professores e a opinião dos responsáveis (diretores e orientadora pedagógica). Os professores revelam a necessidade de clarificar a noção e as orientações dos processos supervisivos, referem a insuficiência da supervisão e dão especial ênfase ao diálogo pós-observação de aulas. Por sua vez, os responsáveis (que são supervisores) enfatizam o contributo do supervisor para o desenvolvimento profissional dos docentes e explicam a importância da atitude deste face ao desempenho observado. Alarcão e Tavares (2003) afirmam que:

“As atitudes supervisivas devem respeitar a filosofia de ensino do professor, muitas vezes inconsciente e que é necessário ajudar a trazer ao de cima através do desenvolvimento da capacidade de pesquisa, de auto-conhecimento e auto-reflexão e de tomada de consciência ética das posições assumidas” (p.71)

A falta de esclarecimento sobre o termo supervisão e um distanciamento entre supervisor e professor leva muitas vezes este último a não aceitar o supervisor, sobretudo quando as observações deste assumem a forma avaliativa. Alarcão e Tavares (2003) referem que, embora haja uma certa relutância e muita dificuldade em lidar com essa questão, a avaliação é necessária, mas a situação de conflitualidade

“poderá ser minimizada pela existência de uma relação saudável em que tanto o supervisor com o formando, ou grupo de formandos, (...) nesse caso os professores (...) se sintam comprometidos com um objectivo comum: a melhoria da aprendizagem dos alunos através de um ensino de qualidade ministrado em condições facilitadoras da própria aprendizagem” (p. 72)

Em relação a outros contributos para o desenvolvimento profissional docente, destaca-se a pesquisa individual, referida tanto por professores como pelos diretores e

orientadora pedagógica. A pesquisa autônoma, desenvolvida de acordo com as necessidades individuais, assume assim um papel importante na autoformação, complementando a experiência e o trabalho colaborativo. Como afirma Marcelo (1999), este tipo de desenvolvimento profissional exige capacidade de iniciativa, de orientação pessoal para objetivos e de manutenção da curiosidade e interesse.

4.2. Resultados das observações

A análise das sessões de trabalho realizadas nas duas escolas que fazem parte do presente estudo mostrou que estas se estruturam em três fases, nomeadamente: (1) Introdução e levantamento de dificuldades; (2) análise de situações e propostas de estratégias e atividades e (3) orientações para o trabalho a desenvolver. Estas fases parecem corresponder a um trabalho coletivo de reflexão e planeamento bem estruturado e baseado nas práticas dos docentes (Pessoa e Roldão, 2013), dando-lhes a oportunidade quer de descrever e questionar as suas práticas, quer de as reorientar, de acordo com as sugestões do grupo e do orientador pedagógico.

Na tabela seguinte apresentamos a síntese da análise efetuada sobre os protocolos de observação dessas sessões.

Fases da sessão	Incidência da interação	Indicadores	UR/I
Introdução e levantamento de dificuldades	Questionamento pelo responsável do coletivo	Dificuldades encontradas na lecionação dos conteúdos	1 EB1-MU
	Problemas gerais dos docentes	Sobrecarga de conteúdos	1 EB1-MU
		Dificuldades dos alunos em Português e Matemática	1 EB1-MU 1 EB1-MR
		Relutância face ao sistema de avaliação	1 EB1-MR
		Indisciplina	1 EB1-MR
Análise de situações e propostas de estratégias e atividades	Descrição e exemplificação de estratégias de ensino seguida de debate	Formas de interdisciplinaridade	1 EB1-MU
		Exemplos de estratégias para aprendizagem dos números e operações	1 EB1-MU
		Exemplo de estratégias para aprendizagem da leitura e escrita	2 EB1-MR
		Incentivo ao desenvolvimento da leitura	3 EB1-MR
		Incentivo à utilização de textos alusivos à quadra festiva	1 EB1-MU
		Exemplos de atividades de segmentação silábica	2 EB1-MU
		Incentivo à pesquisa pelos alunos	
	Descrição das dificuldades encontradas	Operações matemáticas	3 EB1-MU
	Ordens e classes dos números	3 EB1-MU	
Orientações para o	Orientações curriculares gerais	Insistência em Português e Matemática	1 EB1-MU

trabalho a desenvolver		Incidência na leitura, diversificando o tipo de textos	1 EB1-MU
		Gestão dos “tempos-mortos”	1 EB1-MR
	Sugestões para as situações de dificuldade dos alunos	Insistência em atividades do mesmo tipo	1 EB1-MU 1 EB1-MR
		Progressão no tipo de tarefas pedidas aos alunos	1 EB1-MU
		Recurso a materiais concretos	1 EB1-MU
	Planeamento do trabalho docente	Incidência no Português e Matemática	2 EB1-MU
		Planificação de conteúdos e atividades nas diferentes áreas curriculares	2EB1-MU 1 EB1-MR
		Planeamento da festa de natal	1 EB1-MU

Tabela 12 - Observação das sessões, por fases da sessão e incidência da interação.

Na primeira fase da sessão, “Introdução e levantamento de dificuldades” surgiram duas categorias de interação: “Questionamento pelo responsável do coletivo” e “Justificação do grupo de docentes”.

Relativamente ao questionamento pelo responsável do coletivo, verificamos que na escola EB1-MU (escola do meio urbano) houve essa preocupação por parte do responsável. Este questionamento pode ser ilustrado pelo excerto seguinte:

“A responsável pelo coletivo começou por perguntar sobre quais foram os conteúdos que ficaram por cumprir e as dificuldades mais relevantes encontradas durante a quinzena que tinha terminado.” (EB1-UM)

Como resposta ao questionamento, os docentes dessa mesma escola referiram alguns dos problemas que os afligem, realçando a sobrecarga de conteúdos e dificuldades dos alunos em Português e Matemática. Neste aspeto, notamos uma certa colaboração entre os professores do coletivo com apresentação de propostas de exemplificação de forma voluntária proporcionando desta forma troca de experiências, de modo a sanar as dificuldades nas turmas dos professores que mais reclamaram das referidas dificuldades encontradas durante a quinzena, como o seguinte exemplo:

“Informação dada por alguns professores que houve incumprimento de uma pequena parte do planificado devido a sobrecarga de conteúdos e falta de assimilação por parte dos alunos. Justificaram ainda, que o início tardio do presente ano letivo também está na base desses constrangimentos.” (EB1-UM)

“As disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática são as que os alunos revelaram maiores dificuldades sobretudo à leitura e atividades relacionadas com escrita e identificação de números e operações, respetivamente.” (EB1-UM)

Verificamos no desenrolar dos trabalhos de Planificação na escola EB1-MR (escola em meio rural), que os docentes fizeram referência à relutância dos professores face ao sistema de avaliação e questão de indisciplina tendo em conta o número de alunos por turma, que por vezes ultrapassa 44 alunos. No entanto também salientaram as dificuldades dos alunos em Português e Matemática. Constatamos que houve partilha e colaboração entre professores, como é elucidado pelos seguintes excertos:

“A tónica também foi muito inclinada ao sistema de avaliação na 1ª classe em que existe a “ Passagem Progressiva “. Muitas crianças passam para a 2ª classe sem saber ler.” (EB1-MR)

“A maior dificuldade reside na Indisciplina dos alunos tendo como uma das causas o número médio de alunos por turma, cerca de 44 alunos.” (EB1-MR)

Desta primeira fase, é importante realçar que os problemas identificados pelos docentes são diferentes nas duas escolas: enquanto na escola em meio urbano estes problemas se concentram em questões didáticas, como o cumprimento integral do programa e as dificuldades dos alunos nas áreas de Português e Matemática, na escola em meio rural os problemas parecem ser sobretudo de natureza pedagógica geral, abrangendo questões como o número de alunos por turma, a indisciplina e a avaliação. Em termos de formação contínua, a estratégia de abordagem a estas diferentes categorias de problemas poderá ser diferenciada, uma vez que as mesmas remetem para diferentes componentes do conhecimento profissional: o conhecimento didático e o conhecimento pedagógico (Shulman, 1987, citado em Roldão, 2007).

Na segunda fase da sessão, “Análise de situações e propostas de estratégias e atividades” constatamos duas categorias de interação: Descrição e exemplificação de estratégias de ensino seguida de debate e Descrição das dificuldades encontradas.

Na Descrição e exemplificação de estratégias de ensino seguida de debate podemos constatar que na EB1-MU houve exemplificação sobre formas de interdisciplinaridade, como o excerto seguinte revela:

“Várias participações dos professores do coletivo, entre elas, de uma professora que apresentou como texto “O Cacau” em que se pode trabalhar na disciplina de Língua Portuguesa, de Matemática e de Meio Físico e social a que ela informou de que tem sempre feito na sua sala de aulas a “ interdisciplinaridade”. Exemplificou como tem feito e em que conteúdos ela tem trabalhado dessa forma.” (EB1-MU)

Na sessão realizada nesta escola identificámos ainda incentivos à utilização de textos alusivos à quadra festiva do natal, exemplos de estratégias para aprendizagem dos números e operações e exemplificação de atividades de segmentação silábica. No decorrer desse trabalho, verificamos que houve muita interação entre os professores e notamos que a troca de experiências parece ter ajudado a aprofundar conhecimentos sobre determinados conteúdos. De igual modo, notamos que parece haver domínio dos conteúdos por parte da maioria dos professores do coletivo, bem como sugestões por parte da responsável, como por exemplo:

“Orientações foram dadas aos professores de modo que não se atrasassem no cumprimento do programado; foram feitos apelos para que trabalhassem com textos mais ricos e criativos de modo que os alunos sentissem motivados para leitura e que aproveitassem os textos relacionados com a quadra festiva que se aproximava.” (EB1-MU).

Constatamos de igual modo a utilização de algumas expressões utilizadas por alguns professores para ajudar na resolução de operações, nomeadamente: “Se emprestou, tem de devolver” “Subir as escadas” “guardar na cabeça” “Dividendo conversa com o divisor e o divisor conversa com o quociente”, etc.

Na EB1-MR (escola em meio rural) a descrição e exemplificação de estratégias decorreram sob a forma de grandes debates, tendo em conta que o assunto estava relacionado com a leitura e a escrita. Verificamos que houve exemplificação de estratégias para aprendizagem da leitura e escrita e incentivo ao desenvolvimento da leitura.

“Levantando dúvidas e surgindo muitas exemplificações sobre as palavras trissílabas ou polissílabas, os conceitos de divisão silábica e de translineação, o coletivo refletiu sobre os conteúdos e a responsável aproveitou para ressaltar a capacidade de investigação das crianças, alertando que hoje em dia essas pesquisas contribuem para auto conhecimento.” (EB1-MU)

Durante o debate pudemos constatar que efetivamente os professores fazem reflexão sobre a sua prática letiva. Um professor referiu ainda que utiliza uma grelha de avaliação elaborada por ele próprio.

“Um professor deve ver a leitura no seu todo, ou seja se o aluno sabe ler ou não sabe ler. Este assunto gerou debate, concordância e discordância. Os que discordam acham que não se pode dizer numa turma da 4ª classe que o aluno não sabe ler nada, mas sim procurar saber o que o motiva mais de modo a proporcionar que o aluno descubra o que

gosta e o que não gosta de ler e sentir-se a vontade para “ler mais. Os que concordam argumentam que existem alunos que ficam em silêncio quando se pede que eles leiam.” (EB1-MR)

Observamos com alguma atenção na EB1-MU, o apelo feito aos professores sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação que hoje em dia também são utilizados pelos alunos, mesmo os do 1º ciclo, como forma de acesso ao saber.

Quanto à Descrição das dificuldades encontradas, verificamos que na EB1-MU foram apresentados alguns exemplos de operações matemáticas e as respectivas estratégias de resolução, como por exemplo:

“Uma professora que introduziu a divisão de resto zero (“divisão exata”) na sua turma também explicou a estratégia que utilizou para facilitar a compreensão dos alunos, apoiando-se na tábua de multiplicar.” (EB1-MU)

“Um professor explicou aos presentes como tem resolvido subtração com transporte utilizando a régua de números que denominou de “escadas”. Informou que tem tido êxito na sua turma.” (EB1-MU)

Para ordens e classes dos números surgiram algumas preocupações e orientações como por exemplo:

“Na exemplificação com o número 26505 existem crianças que identificam o algarismo 5 pertencente a ordem das centenas, mas não sabiam responder quanto valiam 5 centenas.” (EB1-MU)

Ainda durante a descrição, pudemos constatar que alguns professores tendem a não aceitar formas de resolução ou mesmo de indicação das operações que não sejam aquelas por si ensinadas, alegando que isso perturba o bom funcionamento das aulas. Assim, deixam de lado o que o aluno já sabe para a resolução de um problema, como abaixo descrevemos:

“Há professores que alegaram que alguns alunos trazem estratégias diferentes das aulas de explicação que os perturbam durante as aulas.” (EB1-MU)

Em síntese, esta segunda fase consistiu essencialmente na exemplificação de estratégias e atividades para ensino de conteúdos específicos de Matemática e para desenvolvimento da leitura e da escrita. De notar que, embora a observação da sessão dos professores da escola em meio rural dê origem a menos indicadores (porque as

interações se concentraram quase exclusivamente no mesmo tema), o debate que se gerou entre os professores sobre as questões em análise foi muito participado e revelou uma atitude reflexiva e crítica por parte dos docentes.

Nestes resultados, é possível perceber a preocupação dos professores com a aprendizagem dos alunos nas áreas de matemática e leitura e escrita e, conseqüentemente, sobre os processos didáticos mais adequados para o seu ensino.

No que respeita à leitura, os professores devem desenvolver atividades que possibilitem ao aluno compreender, obter informações e aceder ao significado do que foi lido por eles (Sim-Sim, 2007). Como afirma esta autora,

Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes. A investigação das últimas décadas mostrou-nos que a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com a boa literatura (Sim-Sim, 2007, p.7).

Por outro lado, a construção de sequências didáticas é uma prática integradora que inclui um conjunto de atividades escolares, organizada de forma sequencial com objetivo de ajudar o aluno a dominar um género de texto em que o mesmo manifesta alguma insuficiência, de modo que ele o possa escrever de forma mais adequada numa determinada situação de comunicação (Barbeiro & Pereira, 2007).

Relativamente à Matemática é necessário que o professor antes de iniciar o ensino da Matemática estabeleça metas de forma muito clara para orientar a aprendizagem dos alunos e propor tarefas que promovam o raciocínio e a resolução de problemas (Nunes, 2013). Na complexa resolução da divisão, Mendes (2013) refere que:

a sua aprendizagem é frequentemente associada a dificuldades por parte dos alunos ... e é muitas vezes, confundida com a mecanização das regras associadas al algoritmo, não deixando espaço, na sala de aula, para o desenvolvimento de um trabalho com os alunos em torno da compreensão desta operação (p. 6).

Na fase final da sessão de trabalho, “Orientações para o trabalho a desenvolver”, observamos três categorias de interação, nomeadamente: orientações curriculares gerais, sugestões para as situações de dificuldade dos alunos e planeamento do trabalho docente.

As orientações curriculares gerais surgiram depois do balanço efetuado sobre o grau de cumprimento da planificação que antecede a presente sessão. Assim, constatamos que na EB1-MU foram feitos apelos para maior insistência em Português e Matemática e especialmente a incidência na leitura, diversificando o tipo de textos:

“Na disciplina de Língua Portuguesa foi orientado que os professores devem desenvolver aulas de leitura e de preferência com outros livros e de outra natureza, julgo ser de literatura infantil, para que os alunos ganhem o hábito de leitura. Foi alertado, de igual modo, que os professores não devem apenas esperar.” (EB1-MU)

Em contrapartida, na EB1-MU houve uma maior atenção à Gestão dos “tempos mortos” tendo em conta que uma das dificuldades levantadas e debatidas foi a indisciplina, devido ao excesso de alunos por turma, citamos:

“Interrogações de atividades que devem ser propostas para ocupar o tempo dos alunos enquanto o professor dá atenção a outros grupos de alunos”. (EB1-MR)

Quanto às sugestões para as situações de dificuldade dos alunos, tanto a EB1-MU como a EB1-MR foram feitos apelos à insistência em atividades do mesmo tipo, ou seja muita exercitação para que houvesse maior assimilação por parte dos alunos, como descrevemos:

“Foi orientado que o professor deve insistir imenso na resolução de atividades desse género e que deve trabalhar na ordem dos algarismos, valor posicional dos algarismos e nas classes dos números.” (EB1-MU)

“Desenvolveram-se vários exercícios com os números em causa e outros em diversas representações. Cinco milhões e três unidades, etc.” (EB1- MR)

Notámos também uma certa preocupação por parte dos professores sobre as propostas de atividades que são exigidas aos alunos, muitas vezes sem êxito na realização das mesmas. Deste modo, verificámos que foram orientados para a progressão no tipo de tarefas pedidas aos alunos, como expomos:

“Dado a complexidade na resolução da operação divisão, sendo essa, o resumo de todas as outras operações, houve várias opiniões orientando sempre que se deve começar pela divisão mais simples: $10:2=5$ porque $2 \times 5=10$) $(9:3=3$ porque $3 \times 3=9$) à mais complexa.” (EB1-MU)

Realçamos ainda a chamada de atenção para o recurso a materiais concretos, como descrevemos:

“Apresentação de mais sugestões sobre a divisão como por exemplo que também se pode colocar o algarismo do quociente, dentro de um círculo para que se destaque o algarismo encontrado na tabuada de multiplicar, para resolução da operação. Deve-se por isso, utilizar a tábua de multiplicar e não resolver de forma abstrata.” (EB1-MU)

Na terceira e última categoria de interação, planeamento do trabalho docente, pudemos observar que a maior incidência foi no Português e Matemática. Verificámos que os professores estavam preocupados com as inúmeras dificuldades dos alunos nessas disciplinas, assim:

“A responsável do coletivo apelou aos professores para a necessidade de se trabalhar afincadamente, sobretudo nessa fase inicial do ano letivo, para que os alunos adquiram bases sólidas em relação à leitura e escrita de textos e desenvolvimento de cálculo mental.” (EB1-MU)

A planificação de conteúdos e atividades nas diferentes áreas curriculares foram feitas nas duas escolas participantes no estudo:

“Foi feita uma planificação como constará em anexo do meu trabalho para mais 15 dias. Planificaram as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Meio Físico e Social, Expressão Motora, Expressão Plástica e Expressão Musical com exemplos concretos para ajudar os professores durante a prática letiva nas suas respetivas salas de aulas.” (EB1-MU) (EB1-MR)

Notámos que existem áreas curriculares que, embora tenham sido planificadas, não foram abordadas durante o balanço, designadamente as Expressões Artísticas e Motoras. No entanto, é importante dar relevo a essas áreas curriculares, que ajudam o aluno a adquirir outras competências essenciais para a sua formação integral e de forma mais contextualizada.

É de salientar que reparamos com algum ânimo o planeamento da festa de Natal na EB1-MU. Esses encontros de colaboração não são apenas de Planificação Pedagógica, foram observados aspetos de carácter afetivo e social que ajudam numa maior aproximação entre professores e entre os alunos.

Estes resultados evidenciam a importância do apoio e colaboração interpares no planeamento das atividades. O planeamento pedagógico e didático é uma operação complexa, na qual intervêm diferentes fatores e para o qual é necessário mobilizar conhecimentos de natureza diferente. Como refere Leite (2010),

Planeamento, ação e avaliação são os eixos de qualquer situação pedagógica e configuram um processo mais global de análise e reflexão sobre as situações

pedagógicas, visando a melhoria destas: planeia-se em função de objetivos e tendo em conta determinado contexto; age-se em função desse plano, das interações estabelecidas em situação e do feedback que se vai recebendo; avalia-se o processo desenvolvido face aos resultados e reformula-se a ação (p.18).

Nesta perspetiva, o planeamento implica que o professor tome um conjunto de decisões curriculares sustentadas na experiência e nos conhecimentos e que seja capaz de conceber estrategicamente a ação pedagógica e de a operacionalizar, de forma que todos os alunos atinjam os objetivos (Roldão, 2009). Na observação destas sessões, encontramos a explicitação de estratégias e atividades, a discussão sobre processos e resultados e as sugestões relativas à superação dos problemas na aprendizagem, processos que nos parecem constituir formas efetivas de apoio colaborativo inter pares no planeamento de aulas.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

É este o momento de nos debruçarmos sobre um percurso longo, atribulado, resultante de um redobrado esforço em contornar obstáculos imprevisíveis, onde a persistência permitiu chegar à conclusão de uma Dissertação de Mestrado, embora com a impressão de algo inacabado, mas ficando um resto de esperança numa possível continuidade.

Neste capítulo, procuramos retirar algumas conclusões que devem ser encaradas no contexto das limitações próprias de um estudo desta natureza, mas com perspectivas de contributos em termos pessoais e profissionais. Assim, apresentados e discutidos os resultados, podemos agora relacioná-los diretamente com os objetivos específicos inicialmente definidos para o estudo, sendo possível avançar com algumas conclusões.

Quanto ao primeiro objetivo, **conhecer a trajetória profissional dos professores envolvidos nas sessões de planificação pedagógica e o papel da formação nessa trajetória**, é consensual para os docentes entrevistados que o trabalho docente é fonte de satisfação, tanto em termos pessoais como profissionais e até mesmo sociais, considerando que o exercício da docência tem efeitos positivos na vida dos alunos. Com efeito, a gratificação profissional a partir dos percursos académicos e profissionais dos alunos é referida por todos os entrevistados, quer docentes quer responsáveis e revela uma noção de profissionalidade docente focalizada na natureza e finalidades da ação de ensinar (Roldão, 2009).

Na trajetória profissional dos entrevistados, a formação inicial parece ter tido uma importância determinante, mesmo nos casos em que esta foi reduzida. Por outro lado, os docentes manifestam a necessidade de formação contínua e revelam ter interiorizado a noção de aprendizagem ao longo da vida, o que nos parece um bom ponto de partida para o desenvolvimento de processos de formação contínua, quer na modalidade de cursos, quer na modalidade de oficina de formação – modalidade em que se poderia inserir o trabalho levado a efeito nestes “Coletivos de classe”.

A satisfação com a profissão e com o efeito do trabalho docente na vida futura dos alunos e a importância dada à formação parecem indícios relevantes da importância dada por estes docentes ao seu próprio desenvolvimento profissional e, mais concretamente, à melhoria das práticas letivas. Consideramos que esta disponibilidade dos docentes para o envolvimento em processos de formação deverá ser aproveitada, cabendo às escolas e à administração central proporcionar ações de formação que sejam

pertinentes face aos problemas identificados pelos docentes no seu quotidiano profissional.

Relativamente ao segundo objetivo, **averiguar as conceções dos professores sobre integração curricular e sobre os seus efeitos na aprendizagem dos alunos**, é possível concluir que tanto os responsáveis como os professores entrevistados deixaram transparecer que existe muito trabalho a ser feito em relação às questões curriculares. Porém, os professores foram os que demonstraram mais desconhecimento sobre o conceito de currículo e sobre os processos de integração curricular. Os professores falam da integração curricular em duas perspetivas: uma primeira, que corresponde ao conceito de articulação curricular vertical, referindo a necessidade de uma sequencialidade do currículo da 1^a à 6^a classe, com conteúdos uniformemente distribuídos; uma segunda perspetiva relaciona-se com o aprofundamento dos conteúdos abordados e com o reajustamento do tempo dedicado às reais necessidades de cada aluno, tornando possível a diferenciação pedagógica. No discurso dos docentes, é discernível a preocupação com a aprendizagem dos alunos e com a organização do ensino, mas nota-se também a falta de um referencial teórico que lhes permita sistematizar e organizar essas preocupações, ajudando a problematizar as práticas e a descobrir novos caminhos, bem como de um leque de opções pedagógicas e didáticas que dê a possibilidade de experimentar novas formas de organização dos alunos e das atividades. Neste sentido, parece confirmar-se a recomendação expressa no ponto anterior relativamente à necessidade de criação de ações de formação contínua que deem resposta às necessidades dos docentes e lhes abram novas perspetivas.

Em relação ao terceiro objetivo, **caraterizar o papel atribuído ao supervisor no processo de planificação pedagógica**, no contexto do presente estudo e recorrendo a uma definição ampla de supervisão (Oliveira, 2000; Alarcão & Tavares, 2003), podemos identificar como supervisores quer os orientadores pedagógicos (que ajudam a analisar o trabalho desenvolvido e a planear as etapas seguintes, quer os diretores das escolas que efetivamente fazem observação de aulas). Os resultados do estudo evidenciam que os professores entrevistados consideram os processos de supervisão existentes como insuficientes para o seu desenvolvimento profissional, por contraposição aos responsáveis (orientador pedagógico e diretores), que referem a

supervisão como um contributo para o desenvolvimento profissional dos docentes, dando grande ênfase à atitude no supervisor durante estes processos.

Estes resultados apontam para a necessidade de repensar os processos atualmente em vigor, mas também indiciam que os docentes não têm uma noção muito clara do que é a supervisão, uma vez que alguns exprimem efetivo desconhecimento do termo e outros parecem incluir no conceito apenas a observação de aulas. Ora o trabalho desenvolvido nestes "Coletivos de Classe" é também um trabalho de supervisão, como as observações das sessões demonstram.

Por outro lado, os supervisores revelam conhecer as principais características do papel que desempenham, nomeadamente a necessidade de criação de uma relação interpessoal dinâmica, encorajadora e facilitadora da aprendizagem profissional (Alarcão, 2000).

Quanto ao quarto objetivo, **conhecer a perceção dos professores sobre o trabalho colaborativo desenvolvido nas sessões de planificação pedagógica e os efeitos deste no desenvolvimento profissional**, este estudo evidência a valorização que os participantes fazem do trabalho colaborativo interpares. Com efeito, nas entrevistas, docentes e responsáveis salientaram as vantagens deste trabalho, dando relevância ao planeamento conjunto e à procura de estratégias de ensino adequadas aos diferentes conteúdos e aos diferentes contextos. A importância do planeamento de aulas em colaboração com os colegas é referida por quase todos os entrevistados (docentes e responsáveis) e a maioria foca também a forma como esse planeamento conjunto ajuda a superar as dificuldades.

Os entrevistados assinalam ainda as potencialidades deste trabalho colaborativo interpares, sobretudo ao nível da reflexão sobre a prática. Embora alguns docentes entrevistados desconheçam o termo "reflexão sobre a prática", todos os docentes referem a preocupação em adequar as aulas aos alunos e explicitam a forma como, após as aulas, analisam o trabalho desenvolvido e procuram formas alternativas de ensino, quando não viram progressos na aprendizagem.

A importância dada pelos docentes, nas entrevistas, ao trabalho colaborativo como forma de apoio ao planeamento conjunto, à exploração e exemplificação de estratégias e à reflexão sobre as práticas é confirmada pela observação das sessões, nas quais é possível identificar intervenções e diálogos que incidem quer na análise de situações vivenciadas, quer na discussão de propostas de estratégias pedagógicas e didáticas em busca de soluções para determinados problemas detetados nas aulas. Constatamos que,

nestas sessões, é realizada uma reflexão conjunta sobre os acontecimentos da quinzena, fazendo o ponto de situação, aferindo o grau de cumprimento do programado e o nível de dificuldades detetadas.

É de salientar ainda que, nos dias em que realizámos observação das sessões, não estava presente a orientadora pedagógica (que tem a seu cargo várias escolas) nem os diretores (que, tendo turma, estão presentes no respetivo “Coletivo” e, não a tendo, têm que gerir o seu tempo entre os diferentes “Coletivos de classe” funcionando em simultâneo). Assim, a condução e moderação das sessões está a cargo de um dos docentes de cada grupo. Embora esta situação possa trazer desvantagens, uma vez que as intervenções destes responsáveis poderiam, eventualmente, introduzir novas perspetivas, é de salientar a forma como o trabalho interpares é organizado e desenvolvido sem a presença de superiores hierárquicos, assumindo uma real dimensão de colaboração e entreajuda mútua.

Neste sentido, os “Coletivos de Classe” parecem constituir uma dimensão importante do trabalho dos docentes destas duas escolas, fomentando a colaboração entre os docentes, a partilha de experiências e problemas decorrentes das situações pedagógicas e ajudando a superar dificuldades, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente. É de assinalar que vários docentes, na entrevista, referem a partilha de experiências como forma de desenvolvimento profissional, para além da pesquisa individual e da experiência.

Por outro lado, os entrevistados preocupam-se também com a forma de organização das sessões, para que estas sejam produtivas e eficazes. Esta preocupação é notória sobretudo nas entrevistas dos responsáveis, que enfatizam a necessidade de envolvimento dos professores e se interrogam sobre as melhores formas de promover a interação durante as sessões, mas há também professores que refletem sobre as estratégias de condução dos trabalhos em colaboração, demonstrando deste modo que se sentem corresponsáveis pelo processo formativo e que valorizam o resultado do trabalho desenvolvido (Alarcão & Canha, 2013).

No que concerne ao quinto objetivo **identificar as principais preocupações dos professores relativamente às práticas pedagógicas**, a observação das sessões permitiu perceber que estas se centram no ensino do Português e da Matemática e, no caso de uma das escolas, em problemas de indisciplina, como veremos mais à frente.

Com efeito, as questões abordadas pelos docentes nas sessões dos “Coletivos de Classe” são essencialmente do foro da didática. No caso da Língua Portuguesa, os problemas incidem na iniciação (segmentação silábica) e desenvolvimento da leitura (seleção de diferentes tipos de texto, precisão e fluência da leitura). No caso da Matemática, as maiores dificuldades encontram-se na realização de operações e na leitura de números por ordens e classes. Em relação a estes conteúdos, é visível a preocupação dos docentes com a aquisição pelos alunos dos conhecimentos básicos que configuram as metas de aprendizagem neste ciclo de ensino. O 1º ciclo é a introdução formal das crianças ao conhecimento (Roldão, 2001) e é neste ciclo que se desenvolvem os instrumentos essenciais para as futuras aprendizagens. Neste sentido, os conteúdos do 1º ciclo não são apenas de ordem cognitiva, mas também e sobretudo funcional. Para além disso, é no primeiro ciclo que se criam hábitos de estudo e competências de trabalho que serão úteis ao longo da vida do indivíduo (Roldão, 2001). A incidência dos docentes participantes no estudo nas áreas curriculares estruturantes é reveladora da sua preocupação com a preparação dos alunos para a subsequente vida académica e profissional e confirma as conclusões anteriores sobre a gratificação profissional dos docentes a partir dos sucessos dos seus alunos. Por outro lado, é preciso não esquecer outras áreas do currículo de igual modo relevantes, nomeadamente as expressões artísticas e motoras, essenciais para o desenvolvimento de capacidades expressivas e comunicativas e portadoras dos aspetos elementares da fruição artística.

A análise das observações demonstra ainda a dificuldade de alguns docentes em aceitar formas de resolução de problemas matemáticos diferentes daquelas que ensinaram. Esta dificuldade revela alguma insegurança em termos científicos e também didáticos, uma vez que é sempre possível e desejável recorrer a várias formas de resolução, que espelham diferentes raciocínios e a mobilização individual de conhecimentos e experiências anteriores. Nesta área, parece-nos que seria recomendável a abordagem dos princípios atuais para o ensino da Matemática e das novas estratégias a desenvolver neste campo.

Relativamente ao sexto objetivo **caraterizar a dinâmica das sessões de planificação pedagógica** é possível perceber que os professores falam livremente dos seus problemas e expõem as suas dificuldades, sobretudo ao nível das didáticas específicas, como vimos antes. O levantamento de dificuldades feito no início da sessão numa das escolas é claramente induzido pelo docente responsável pelo coletivo, sendo assumido pelos

próprios professores na outra escola, sem necessidade de qualquer orientação para o efeito. Na fase seguinte (análise de situações e propostas de estratégias e atividades), os professores dão espontaneamente exemplos da forma como resolvem as situações em análise e discutem-nas. Numa das escolas (EB1-MR), estabelece-se mesmo um debate sobre o nível de leitura dos alunos que é revelador não apenas das preocupações dos docentes, mas também da sua capacidade de tomar posições discordantes. Na terceira fase (orientações para o trabalho a desenvolver), os professores não se inibem de fazer propostas e dar sugestões. A análise das observações permite reconhecer dois tipos de interação, sendo um de caráter didático-pedagógico, em que os professores descrevem e refletem sobre os diversos problemas que os afligem bem como das soluções encontradas, e um outro tipo de interação muito mais afetiva e cordial, como por exemplo o programar das atividades alusivas ao Natal.

Assim sendo, parece possível concluir que existe nestas sessões um clima aberto e de confiança mútua, essencial a uma verdadeira aprendizagem profissional, que podemos relacionar com o conceito, discutido no primeiro capítulo, de “Comunidades de Prática”. Com efeito, apesar de os “Coletivos de classe” serem uma iniciativa da administração central, são os profissionais que colaborativamente assumem a sua orientação e mobilizam conhecimentos para se entreajudar na procura de soluções (Roldão, 1999).

Apesar da valorização da dimensão colaborativa que identificámos quer nas entrevistas e do grau de envolvimento e entreajuda visível nas sessões de planificação, nestas últimas foi possível perceber uma certa rotinização no desenvolvimento dos trabalhos (balanço da quinzena, discussão e exemplificação de estratégias e atividades, planeamento dos novos conteúdos a abordar). Parece-nos por isso que será útil e proveitoso que os responsáveis pelo “Coletivo de Classe” ou os próprios docentes participantes criem novas dinâmicas, procurando diversificar as estratégias formativas destas sessões, de forma a tornar possível o enquadramento consistente dos conhecimentos pedagógicos e didáticos e a fundamentação das estratégias de ensino planeadas.

Quanto ao último objetivo **verificar se existem diferenças entre as conceções e práticas de planificação pedagógica do grupo de professores em meio urbano e do grupo de professores em meio rural**, é possível identificar as semelhanças e as diferenças entre as duas escolas.

Estas diferenças não são muito marcantes nas entrevistas, cuja análise permitiu perceber que a maior parte dos professores tem perspetivas semelhantes, seja qual for a escola a que pertence. De facto, a única diferença relevante nas entrevistas surge quando os docentes se referem ao trabalho colaborativo, sendo que os professores da escola em meio urbano sublinham a importância da definição conjunta de estratégias de ensino, enquanto os docentes da escola em meio rural salientam a necessidade de mais recursos e a importância da construção colaborativa de materiais pedagógicos.

No entanto, a observação das sessões torna visíveis outras diferenças. Tanto a EB1-MU como a EB1-MR fazem o balanço do cumprimento das atividades que foram programadas durante a quinzena que antecedeu ao dia da nova planificação, no entanto observou-se uma maior preocupação da responsável do coletivo da EB1-MU com a identificação das causas do não cumprimento da planificação anterior e com as dificuldades encontradas durante a lecionação por parte dos professores. Na EB1-MR, pelo contrário, os professores começaram a fazer o balanço de forma eventualmente mais automática (sem questionamento prévio), mas também mais autónoma.

Mas a diferença mais significativa entre as sessões realizadas em cada uma das escolas parece-nos ter sido a preocupação dos docentes da escola em meio rural com a indisciplina, o número de alunos por turma e a gestão dos tempos mortos, assuntos que não são abordados pelos docentes da escola em meio urbano. A incidência nestes temas por parte dos professores da escola em meio rural revela dificuldades decorrentes das condições em que trabalham, dificuldades que dão origem a problemas na gestão do grupo e que interferem com os processos de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, parece ser de recomendar a análise das condições de trabalho da escola em meio rural e também uma reflexão mais alargada nessa escola sobre as questões da indisciplina e da gestão pedagógica em sala de aula.

Tendo em conta o objetivo geral do estudo, concluímos que as técnicas de recolha de dados escolhidos contribuíram de forma significativa para que pudéssemos conhecer as conceções que os professores têm (ou não) sobre a integração curricular e as práticas de planificação pedagógica desenvolvidas nas sessões coletivas de trabalho nas escolas do Ensino Básico em S.Tomé e Príncipe. A aceitação de inovação e mudança por parte dos entrevistados, as orientações observadas no coletivo sobre a interdisciplinaridade, permitem-nos concluir que existe flexibilidade para uma possível iniciação a abordagens sobre a integração curricular.

No decorrer deste trabalho, houve um conjunto de limitações a considerar, tendo em conta a minha inexperiência como investigadora. Podemos de igual modo considerar que, pelo facto do estudo ter sido realizado em S.Tomé e Príncipe, houve exigências concretas em termos de *timing*, sendo escasso o tempo destinado à recolha de dados.

Apesar das limitações encontradas, o presente estudo permitiu verificar que, nessas escolas estão criadas as condições facilitadoras para uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e de uma construção colaborativa mais eficaz, no sentido da melhoria do desempenho profissional docente.

Em termos pessoais e profissionais, o estudo contribuiu para o enriquecimento pessoal, profissional e social da autora. Pessoalmente, permitiu abrir novos horizontes de conhecimentos e de amizades, na conquista da auto estima e na possibilidade de repensar nas atitudes a tomar no meu trabalho, após o regresso ao meu país. Profissionalmente, permitiu, não só uma maior aproximação entre a autora e os participantes do estudo, mas também um enriquecimento das relações interpessoais com todos os docentes das escolas envolvidas no mesmo, o que trouxe alegria e prazer de continuar ao lado dos mesmos nesse desafio pela melhoria da qualidade de ensino em STP. Relativamente à componente social, são as portas que poderão abrir tendo em conta a realização dessa formação, com esperança de poder contribuir na reconstrução de um país onde muito resta a ser feito para se cumprir os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável 2030 (ODS).

Temos a consciência que para o aprofundamento das questões que emergiram desse estudo exigiria muito mais tempo, mas a partir da análise desenvolvida ao longo do trabalho, pensamos ter reunido elementos que podem servir para prossecução de posteriores investigações e também para a criação de medidas a nível da formação contínua de professores. Com efeito, das recomendações que deixámos expressas nestas considerações finais é possível perceber a necessidade de prever formas de articulação entre as escolas de formação e as escolas básicas que, mantendo o formato e a atitude colaborativa já existentes, possam fortalecer o conhecimento profissional dos professores e contribuir para a melhoria das práticas, envolvendo os Supervisores, Diretores e Professores. A continuação de estudos sobre o trabalho colaborativo e a integração curricular é pertinente, para que no futuro a escola seja, cada vez mais, um local reflexivo, de e em permanente desenvolvimento, de construção do saber e de aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Afonso, N.** (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- **Alarcão, I. & Tavares, J.** (2003, janeiro). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2ª Ed. Revista atualizada) Coimbra: Almedina.
- **Alarcão, I.** (1993). *Supervisão - Uma Prática Reflexiva na Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- **Alarcão, I.** (1996). *Formação Reflexiva de professores - Estratégias de Formação*. Porto: Porto Editora.
- **Alarcão, I.** (2000). (Org) *Escola reflexiva e supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- **Alarcão, I. & Canha, B.** (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- **Alarcão, I.; Cachapuz, A.; Medeiros, T. e Jesus, H. P.** (2005). *Supervisão: Investigações em Contexto Educativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- **Alarcão, I. & Roldão, M.C.** (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- **Alonso, L. & Silva, C.** (2005). Questões Críticas Acerca da Construção de um Currículo Formativo Integrado. In: L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.) *Ser Professor do 1º ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 7). Coimbra: Almedina.
- **Alonso, L.** (2002). *Investigações e Práticas*. (pp 64-74). Disponível em: file:///C:/Users/BELL/Downloads/Alonso_Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf (recuperado em 25 de Abril de 2015).
- **Alonso, L.** (2004). Inovação Curricular e Desenvolvimento Profissional: Uma abordagem Meta-Reflexiva a Tempos de Formação e Mudança. In: Nóvoa (2004) (CRE). *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- **Sá- Chaves, I. & Amaral, M. J.** (2000). Supervisão Reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In: I. Alarcão (Org) *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

- **Amaral, M. J. ; Moreira, M. A. & Ribeiro, D.** (1996) O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo - Estratégias de Supervisão. In: I. Alarcão (Org) e outros. *Formação Reflexiva dos Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- **Barbeiro, L. F. & Pereira, A. L.** (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: DGIDC-PNEP
- **Bardin, L.** (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- **Barroso, J.** (1993). Fazer da Escola um Projeto. In: Canário, R. (Org.), *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa
- **Beane, J.** (2000). O que é um currículo coerente? In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- **Beane, J. A.** (2003). Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. National- Louis University Milwaukee, USA. *Currículo sem Fronteiras*, v.3,n2,pp.91-110, Jul/Dez 2003.
- **Benavente, A.** (1994, novembro). A Escola e a Mudança: Contributos Sociológicos. In: Gather, M. e Perrenoud, P. A Escola e a Mudança: *Contributos Sociológicos*. Escolar Editora.
- **Bogadn, R. C. & Biklen, S. K.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*: Porto Editora.
- **Cardoso, A. M.; Peixoto, A. M.; Serrano, M. e Morreira, P.** (1996). O Movimento da autonomia do aluno: Repercussões a nível da supervisão. In: I. Alarcão (1996) (Org.), *Formação Reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- **Contreras, J.** (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora.
- **Coutinho, C. P.** (2013, maio). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Editora Almedina.
- **Delors, J.** (1996). (Coord.), Educação: Um tesouro a descobrir. *Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc. XXI*. Porto: Edições ASA.
- **Departamento da Educação Básica** (2003, dezembro). *Processos Participativos e Investigativos na Mudança dos Professores e da Escola*. (1ª ed.). Lisboa. P. 23

- **Esteves, M.** (2005). A análise de conteúdo. In:Lima, J.A. & Pacheco, J.A. (Org.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora
- **Estrela, M.T.** (2002). Modelos de Formação de Professores e pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, X (1), pp.17-29.
- **Goodson, I. F.** (2001). *O Currículo em Mudança*. Porto: Porto Editora.
- **Kysilka, M. L.** (2014). Understanding Integrated Curriculum. *The Curriculum Journal*. University of Central Florida: Publication details, including instructions for authors and subscription Information: <http://www.tandfonline.com/loi/rcjo20>. Published online: 24 Novembro 2006.
- **Leite, T.** (2010). *Planeamento e conceção da ação de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- **Leite, T. e Arez, A.** (2011). A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação às Práticas*, I (3). 79-99.
- **Lúcia, A.; Carmo, C. & Marcelino, I.** (2005, dezembro). Questões da prática profissional: Trabalho em grupo e desenvolvimento de competências colaborativas. In: L. Alonso. & M. C. Roldão (2005). *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- **Malheiros, M. e Valadares, J.** (2011). *Comunidades de Prática Para Melhoria da Qualidade de Escolas Para Todos*. Lisboa: CEM RI- Universidade Aberta.
- **Marcelo-García, C.** (1999). *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Ed.
- **Mendes, F.** (2013). A aprendizagem da divisão: um olhar sobre os procedimentos usados pelos alunos. *Da Investigação às Práticas*, 3 (2), 6.
- **Ministério da Educação Cultura e Formação** (2012). *Carta da Política Educativa de S.Tomé e Príncipe - Visão 2022*. República Democrática de S. Tomé e Príncipe.
- **Ministério de Plano e Desenvolvimento** (2012). *Relatório de censo sobre o recenseamento da população e habitação da República Democrática de São Tomé e Príncipe*. S. Tomé e Príncipe: INE
- **Nunes, F.** (2013). Práticas do ensino da Matemática. In: Educação Matemática. *Revista da Associação dos Professores de Matemática* (132) 28

- **Oliveira, M. L. R.** (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In: Isabel Alarcão (Org.) *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- **Pacheco, J. A.** (1996). *Currículo Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- **Pessoa, L. & Roldão, M. C.** (2013). Estratégias viabilizadoras da “boa formação” na escola: do acaso à intencionalidade. In: Almeida, L. e Pacheco, V. (2013). *O Coordenador pedagógico e a formação contínua centrada na escola*. S. Paulo: Ed. Coyola.
- **Pombo, O.** (2004, novembro). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Editora Relógio D`Água Editores.
- **Quivy, R. & Campenhoudt, L. V.** (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais, Trajectos*. Lisboa: Publicações Gradiva.
- **Ribeiro, D.** (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In: I. Alarcão (2000) (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- **Roldão, M. C.** (1999a). Currículo: Um processo de Construção, Gestão e Formação Reflexiva centrado na Escola. In: M. C. Roldão *Os professores e a Gestão do Currículo Perspetivas e Práticas em Análise* (pp. 51). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- **Roldão, M. C.** (1999b) Gestão do Curricular: Fundamentos e Práticas. In: *Teresa Leite (2010) Planeamento e Concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- **Roldão, M. C.** (1999c). *Os professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora
- **Roldão, M. C.** (2000). A Escola como Instância de decisão Curricular. In I. Alarcão (Org.) e outros. *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- **Roldão, M.C.** (2001). Gestão do Currículo. A especificidade do 1º ciclo. In: Ministério da Educação (Org.), *Gestão Curricular no 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da educação.
- **Roldão, M. C.** (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada*. Porto: Porto Editora.
- **Roldão, M. C.** (2004). *Transversalidades e Especificidades no Currículo: Como se constrói o Conhecimento?* Escola Superior de Educação de Santarém.

- **Roldão, M. C.** (2005, dezembro). Formação de Professores, Construção do Saber Profissional e Cultura da Profissionalização: Que triangulação? In: L. Alonso & M.C. Roldão. *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- **Roldão, M.C.** (2005). *Conferência realizada no VIII Congresso SPCE*. Castelo Branco.
- **Roldão, M.C.** (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, pp. 94-103.
- **Roldão, M. C.** (2007, dezembro). Colaborar é Preciso: Questões de Qualidade e eficácia no Trabalho dos Professores. *Revista Noesis* (71). Lisboa. Ministério da Educação/ Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. DGIDC. pp. 27, 28.
- **Roldão, M.C.** (2009). *Estratégias de Ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- **Sá-Chaves, I.** (2000, julho). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- **Sanches, A. & Sá-Chaves, I.** (2000). Educação Pré-escolar: novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco visíveis. In: I. Sá-Chaves, *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- **Santos, M. E. B.** (2007). Trabalho Colaborativo de Professores. *Revista Noesis* (71). Lisboa. Ministério da Educação/ Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. DGIDC p. 5 Recuperado em Maio de 2014 em file:///C:/Users/BELL/Downloads/Noesis71.pdf
- **Santos, M. P.** (2007, dezembro). Comunidade de Prática: Que sentido no contexto educativo? *Revista Noesis* (71). Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC p. 40.
- **Silva, M.F.G.** (2005). Concepções de Interdisciplinaridade no Projecto de Gestão Flexível do Currículo. In: Leite, C. (Org.), *Mudanças Curriculares em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- **Silva, T. T.** (1999). *Teorias do Currículo: Uma Introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

- **Sim-Sim, I.** (2007). *Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC-PNEP, PP.7.
- **Sim-Sim, I.** (2009). *Ensino da leitura: A Decifração*. Lisboa: DGIDC-PNEP, pp. 39.
- **Sousa, A, S. M.** (2011). *Trabalho Colaborativo Entre Professores em Torno do Desenvolvimento do Sentido do Número*. Dissertação de Mestrado apresentada à escola Superior de Educação de Lisboa.
- **Sousa, F.; Alonso, L.; Roldão, M. C.** (2013.). *Integração e Relevância Curricular. In Investigação para um Currículo Relevante*. Coimbra: Almedina.
- **Vieira, F.** (1993) *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: ASA Editores.
- **Yin,** (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. Newbury Park: Sage Publications.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

a) Leis e Decretos-Lei

Constituição da Republica Democrática de São Tomé e Príncipe

Decreto-lei: O Decreto nº 42/76, de 3 de Setembro, que criou o Curso de Formação pedagógica Permanente

Decreto nº 19/2006 que cria o Curso de Formação de Professores em Exercício

Decreto-lei nº 5/2000 publicado no Diário da Republica nº 7 de 23 de Agosto de 2000.

Lei de Bases do Sistema Educativo nº2/2003 de 7 de Julho. Publicado no Diário da República

b) Decretos Regulamentares

Despacho nº 40/78 publicado no Diário nº 44 de 4 de Novembro de 1978 que regulamenta o modelo do Diploma do Curso de Magistério Primário

Decreto nº 16/79 de 28 de Março que aprova o regulamento do Curso de Formação de Professores Permanente.

ANEXOS

Anexo I – Ficha de caracterização dos participantes

Anexo II - Guiões das entrevistas

Anexo III - Protocolo da entrevista PMU1

Anexo IV - Protocolo da entrevista PMU2

Anexo V - Protocolo da entrevista PMU3

Anexo VI – Protocolo da entrevista DMU

Anexo VII – Protocolo da entrevista PMR1

Anexo VIII – Protocolo da entrevista PMR2

Anexo IX – Protocolo da entrevista PMR3

Anexo X – Protocolo da entrevista DMR

Anexo XI - Protocolo da entrevista OP

Anexo XII – Tabela de análise de conteúdo das entrevistas

Anexo XIII – Fichas das observações dos trabalhos colaborativos quinzenais

Anexo XIV - Tabela da observação das sessões, por fases da sessão e incidência da interação

Anexo I - Ficha de Caracterização dos Participantes

1- Ficha de Caracterização dos Participantes no Estudo

Local de trabalho: _____

Código: _____ **Idade:**

Situação Profissional

Eventual _____ **Quadro:**

Tempo de Serviço:

Habilitação Académica

Licenciatura _____ **Outras:**

Formação Inicial

Instituição Formadora:

Outras qualificações

Anexo II - Guiões de Entrevistas

Guião de entrevista para os diretores de escolas e o técnico do Sector Metodológico da Direção do Ensino Básico

Designação dos blocos temáticos	Objetivos específicos	Sugestões de questões
A) Legitimação da entrevista e promoção da motivação dos entrevistados.	<p>Legitimar a entrevista;</p> <p>Motivar o entrevistado;</p> <p>Garantir a confidencialidade das informações;</p> <p>Assegurar a pertinência das contribuições do entrevistado;</p>	<p>- Situar o entrevistado (breve resumo) sobre o trabalho em investigação;</p> <p>- Colocar o entrevistado em situação de membro da investigação;</p> <p>- Criar um clima de abertura e pedir ajuda ao entrevistado revelando a importância da investigação;</p> <p>- Solicitação de autorização para gravação da entrevista;</p> <p>- Garantir o anonimato.</p>
B) Caracterização do entrevistado (dados pessoais e trajetória profissional).	<p>Conhecer o percurso profissional do entrevistado;</p> <p>Perceber as suas conceções sobre o trabalho de ação educativa;</p>	<p>- Gostaria que começasse por me falar dos marcos mais importantes do seu percurso profissional?</p> <p>- Tendo em conta a sua experiência de trabalho pedagógico, sente-se apta para apoiar os seus colegas no desempenho das suas atividades profissionais?</p>
C) Conceções sobre o papel do Gestor Pedagógico na Supervisão escolar.	Conhecer as conceções do entrevistado relativamente ao seu papel como supervisor;	<p>- Como tem desenvolvido as funções de supervisão para garantir uma escola de qualidade?</p> <p>Quais considera serem as características essenciais de um supervisor?</p>
D) Conceções sobre o papel do supervisor no desenvolvimento profissional dos docentes.	Recolher dados pertinentes que permitam conhecer melhor a opinião do entrevistado sobre o papel da supervisão e sua importância no desenvolvimento profissional dos docentes;	<p>- Na sua opinião o supervisor contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes? Esclareça melhor a sua opinião.</p> <p>- Como pode um docente desenvolver-se profissionalmente?</p>
E) Conceções sobre a integração Curricular.	Conhecer as conceções do entrevistado sobre Integração curricular e influência desta na promoção do sucesso escolar/educativo;	<p>O que pensa sobre a integração Curricular?</p> <p>- Tendo em conta as realidades vividas como gestor(a), em que</p>

		medida a integração curricular poderá contribuir o sucesso educativo em São Tomé e Príncipe?
F) Concepções sobre Trabalho Colaborativo.	Identificar os fatores obstaculizadores e facilitadores no contexto de Trabalho Colaborativo entre os docentes;	- Qual é a sua opinião sobre o trabalho realizado nos coletivos de classe dentro de uma escola? - Da experiência vivida durante esses anos na gestão da sua escola, faça uma pequena abordagem sobre os fatores que podem facilitar ou dificultar a interação entre os docentes num Trabalho Colaborativo?
G) Agradecimentos	Valorizar e agradecer a colaboração do entrevistado.	- Agradecimento pela disponibilidade; -Partilha de dados sobre o estudo.

Guião de entrevista para os professores

Designação dos blocos temáticos	Objetivos específicos	Sugestões de questões
A) Legitimação da entrevista e promoção da motivação dos entrevistados.	Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado; Garantir a confidencialidade das informações; Assegurar a pertinência das contribuições do entrevistado;	- Situar o entrevistado (breve resumo) sobre o trabalho em investigação; - Colocar o entrevistado em situação de membro da investigação; - Criar um clima de abertura e pedir ajuda ao entrevistado revelando a importância da investigação; - Solicitação de autorização para gravação da entrevista; - Garantir o anonimato.
B) Caracterização do entrevistado e experiências de formação e desenvolvimento profissional.	Conhecer o percurso profissional do entrevistado; Perceber as suas concepções sobre o trabalho de ação educativa;	- Gostaria que começasse por me falar dos marcos mais importantes do seu percurso profissional? - Acha que a formação que fez contribuiu positivamente para o exercício da sua atividade profissional? Em que aspeto? Fale dos sucessos e dos obstáculos encontrados.
C) Concepções sobre integração curricular.	Conhecer as concepções sobre a Integração curricular e influência desta na melhoria	- O que pensa sobre a integração Curricular?

	da aprendizagem dos alunos;	- Tendo em conta as realidades vividas na sua escola, em que medida a integração curricular poderá contribuir na melhoria das aprendizagens dos alunos?
D) Efeitos de trabalho colaborativo no desenvolvimento da sua profissão como docente.	Identificar o contributo do trabalho colaborativo na construção do conhecimento profissional;	- Como Caracteriza o tipo de trabalho que desenvolve com os restantes elementos do seu coletivo de classe? - O que acha ser mais importante nesse trabalho realizado quinzenalmente? E porquê? - Que mudanças poderiam ser feitas para que sentisse que há inovação e colocar um fim à rotina?
E) Conceções sobre a prática reflexiva na ação educativa.	Perceber como o entrevistado faz análise do seu trabalho como docente com vista a melhoria da sua prática docente;	- Já ouviu falar em prática reflexiva? - Habitualmente costuma a refletir sobre a sua prática letiva? Como tem feito essa reflexão? - Acha que contribui para o desenvolvimento da ação educativa? Justifique.
F) Conceções sobre o papel do supervisor no desenvolvimento profissional dos professores.	Recolher dados pertinentes que permitam conhecer melhor a opinião do entrevistado sobre o papel da supervisão e sua importância no desenvolvimento profissional dos professores;	- Fale um pouco do que sabe sobre a supervisão pedagógica? - Na sua opinião o supervisor contribui para o desenvolvimento profissional dos Professores? Esclareça melhor a sua opinião. - Como pode um professor desenvolver-se profissionalmente?
G) Agradecimentos	Elogiar e agradecer a colaboração do entrevistado durante a entrevista;	- Agradecimento pela disponibilidade; -Partilha de dados sobre o estudo

Anexo III - Protocolo de Entrevista PMU1

Protocolo de Entrevista (Professor Participante – PMU1)

Entrevistadora- Boa tarde professora

Entrevistada PPMU1- Boa tarde professora

Entrevistadora- Eu estou a fazer um Mestrado em Didáticas integradas que engloba Didática de língua Portuguesa didática de Matemática, didática de Ciências naturais e didática de Ciências sociais. Escolhi didática porque é uma área que os professores necessitam e tendo em conta a área que escolhi, decidi fazer a minha a tese de Mestrado sobre *Trabalho Colaborativo entre os professores para integração Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico: um contributo para melhoria da Planificação Pedagógica em S.Tomé e Príncipe*, porque nós estamos habituados a fazer a preparação metodológica, então o meu tema está baseado nisso. É um assunto que a professora conhece e nós todos conhecemos como trabalhamos na preparação metodológica mas como eu disse é um contributo para melhoria da preparação metodológica então gostaria de contar com a sua colaboração para desenvolvimento desse trabalho, é por isso que surge esta entrevista, e desde já quero dizer que reservo o anonimato isso significa que não colocar o nome da professora, né, mas a professora fica consciente que participou e também garantir que no final posso dar o resultado desse estudo a professora

Assim sendo, gostaria de começar primeiramente pedindo a professora que me falasse dos marcos mais importantes, do seu percurso profissional. Quais são os aspetos mais importantes no seu percurso profissional?

PMU1- Percurso?

Entrevistadora-? Sim, sua carreira profissional, o que destacou mais durante todos esses anos de trabalho

PMU1- Riu-se

Entrevistadora- O que é que lhe marcou mais como professora?

PMU1- Dedicção à esse trabalho, ver os meus alunos a se formarem, a tornarem ... quer dizer, como explicar ... é mais ou menos isso

Entrevistadora- Foi muito importante para si ver os seus alunos todos formados?

PMU1- Sim, outros até com destaque na nossa sociedade, serem por exemplo, como eu dizer, hoje já tenho alunos que são, quer dizer, fazem parte de órgão de soberania do país, para mim é importante.

Entrevistadora - e isso é gratificante?

PMU1-Ssim

Entrevistadora- Acha que a formação que fez contribuiu positivamente para o exercício da sua atividade profissional?

PMU1- Sim, foi bastante, mas eu gostaria que houvesse mais superação, quer dizer.

Entrevistadora- Em que aspecto a formação foi importante para si?

PMU1- Adquiri muitos conhecimentos na prática pedagógica, tudo isso ajudou bastante.

Entrevistadora- Ajudou, exato

Entrevistadora - Pode falar durante esse percurso profissional quais foram os sucessos e quais foram os maiores obstáculos encontrados, porque durante toda essa vida como professora a gente sempre diz que eu tive sucesso assim e assim, o meu sucesso foi, se bem que ao falar do seu percurso profissional também disse, então gostaria que me dissesse sobre quais foram os sucessos e se houve obstáculos, quais foram os maiores obstáculos encontrados durante essa carreira ou no exercício da sua atividade profissional.

PMU1- Atividade profissional relacionada com curso, formação?

Entrevistadora- Todo o percurso, na formação, toda a atividade, de uma maneira geral

PMU1- Obstáculo que eu vi era mais falta de... ao mesmo tempo a trabalhar e a formar foi o único obstáculo que eu vi, tive que esforçar muito, quer dizer, com formação e a trabalhar ao mesmo tempo era um bocado dispendioso, essa era a única dificuldade encontrada, mas foram superadas, com vontade, consegui

Entrevistadora- E sucesso?

PMU1- Com formação fiquei a ganhar, terminei a minha formação e fiquei a ganhar

Entrevistadora- Já ouviu falar sobre de integração curricular? O que pensa sobre isso?

PMU1- Integração curricular? O que penso sobre isso? Não estou a ver. Não sei como explicar

Entrevistadora- Vê as palavras, nunca ouviu falar disso? Um currículo mais integrado?

PMU1- Nas escolas?

Entrevistadora- Sim, estamos a falar de trabalho nas escolas. Na sua opinião a ouvir falar de integrado o que lhe diz? Um currículo mais integrado o que quer dizer isso, para si?

PMU1- Um currículo que ele deve, como eu devo explicar isso, falta-me palavras para explicar isso. Que os professores estejam a par, né? Estejam mais dentro do currículo, será isso? Que os professores estejam mais dentro do currículo escolar, será isso? /

Entrevistadora- Sim, há várias ideias, por isso que eu perguntei o que pensa sobre isso?

PMU1- Os professores estejam mais a par, desse currículo não é? Uma forma de que estejam mais dentro do currículo escolar, será isso? Uma forma de estarem aptos para dar os seus conteúdos, será isso? Porque quando o professor não está dentro do currículo ele tem mais dificuldades em planificar os seus conteúdos.

Entrevistadora- Se assim pensa, tendo em conta a realidade vivida na sua escola, a integração curricular poderá contribuir para melhoria das aprendizagens dos alunos?

PMU1- Sim, contribui

Entrevistadora- Em que aspeto?

PMU1- Em que aspeto?

Entrevistadora- Sim. Como é que contribui? Já que disse que o professor deve estar mais dentro do currículo então como é que o professor deve fazer um currículo integrado para contribuir para aprendizagem dos alunos?

PMU1- Riu-se. Ele deve planificar? Não!

Entrevistadora- sim, ele deve planificar, planificar é essencial. E mais?

PMU1- Ele deve esforçar-se para conhecer melhor esse currículo de modo que ele possa desempenhar com dedicação esse trabalho porque ele estando dentro de currículo facilmente ele pode desempenhar as suas funções

Entrevistadora- Exatamente. E o aluno?

PMU1- O aluno também aprende, se o professor estiver dentro do currículo mais facilmente ele vai desenvolver melhor o seu trabalho, assim o aluno aprende com mais facilidade no meio das estratégias como ele vai desenvolver a sua atividade, estratégias ... estratégias que ele vai utilizar para levar a cabo a sua atividade.

Entrevistadora- No entanto, existe alguns aspetos que contribuem para essa integração curricular, aspetos importantes, como por exemplo o trabalho colaborativo que é esse trabalho em colaboração que fazemos aos sábados. Como é desenvolve esse trabalho com os seus colegas.

PMU1- No meu coletivo, esse trabalho, eu acho que é frutífero, porque os professores participam, cada um dá a sua opinião, os passos, nós desenvolvemos os passos de aulas de conteúdos onde achamos importante que os alunos tiveram mais dificuldades, no coletivo há professores que até exemplificam como se deve dar uns determinados conteúdos. Falando do meu coletivo eu acho que é muito importante esse trabalho desenrolado assim. Todos participam.

Entrevistadora- O que acha que é mais importante nesse trabalho realizado quinzenalmente?

PMU1- O mais importante, eu acho são as estratégias que nós utilizamos para ministrar alguns conteúdos. Isso é muito importante.

Entrevistadora- Porquê?

PMU1- Porque são caminhos que levam o aluno a aprendizagem. Porque um professor numa aula tem que ter alguns passos e se ele que não domina esses passos, as vezes se ele não encaminha bem a aula, os alunos vão ter muitas dificuldades.

Entrevistadora- E no coletivo desenvolvem todos esses passos?

PMU1- Sim, as vezes nós exemplificamos. Ultimamente fizemos a introdução da divisão, fizemos uma aula aberta, que fizemos esses passos, é só um exemplo.

Entrevistadora- Mas no entanto acha que é importante porque no coletivo dão estratégias, exemplificam aulas para cada um levar para a sua turma. Muitas vezes chegamos e fazemos sempre as mesmas coisas. No seu sentimento o que gostaria para alterar para que sentisse que o coletivo está inovado e colocar um fim a rotina?

PMU1- Na planificação, no trabalho do coletivo, né?

Entrevistadora- Sim

PMU1- Devia haver mais materiais para o trabalho, produzir materiais, muitas vezes deparamos as vezes com alguma dificuldade, havendo mais materiais de consulta, isso seria muito bom iria enriquecer mais o trabalho

Entrevistadora- Falou em dificuldades, dificuldades em quê?

PMU1- Dificuldades? ... Se houvesse mais materiais para apoiar os professores no coletivo.

Entrevistadora- Já ouviu falar em prática reflexiva.

PMU1- Prática reflexiva! Não.

Entrevistadora- Não faz ideia do que é prática reflexiva?

PMU1- Prática reflexiva, fazer reflexão da prática pedagógica?

Entrevistadora- Sim, e tem feito essa reflexão sobre a sua pratica letiva?

PMJ1- Sim

Entrevistadora- Como tem feito essa reflexão?

PMJ1- Será que eu fiz alguma coisa que não é adequada para os meus alunos? Eu faço essa reflexão porque quando há um número que não aprendeu. Essa reflexão tem que ser feita.

Entrevistadora- Fazendo essa reflexão acha que contribui para o desenvolvimento da prática educativa? Justifique.

PMU1- Sim. Porque eu tenho que refletir para saber, olha, se eu tenho um número x de alunos se uma maioria não aprendeu determinado conteúdo, eu tenho que refletir para saber o que é que se passa, será que estratégia que eu utilizei não foi boa? / Eu tenho que procurar outra estratégia, Eu não poderei avançar só.

Entrevistadora- E o trabalho do coletivo ajuda a resolver esse problema que refletiu na sua prática?

PMU1- No coletivo ajuda sim, quando um professor depara com alguma dificuldade, vamos experimentar, fazer assim e se utilizou uma estratégia e não resolveu vamos utilizar outra e no coletivo a gente arranja como superar essa dificuldade.

Entrevistadora- Supervisão pedagógica, fale um pouco do que sabe sobre essa supervisão.

PMU1- Visitas desses senhores da Direção de Ensino? Contribuem em partes, devia haver mais essa supervisão.

Entrevistadora- Para si, o que é supervisão pedagógica o que pensa sobre essa supervisão pedagógica?

PMU1- Hoje já tem outro caracter, não é? Dantes era diferente. Hoje já é diferente. Hoje já é mais para ver o trabalho do professor e ajudar o professor. Eu acho. Antes era mais...

Entrevistadora- Na sua opinião o supervisor contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?

PMU1- Eu acho que não.

Entrevistadora- Esclareça melhor a sua opinião

PMU1- No nosso país eles vêm, ... essa supervisão é feita muito poucas vezes e quando vem é em muito poucas horas, não vai resolver o problema do professor eu acho que em parte.

Entrevistadora- Se não, como é que um professor se desenvolve profissionalmente?

PMU1- Ele vai adquirindo experiência de trabalho. Eu disse supervisor em partes. Quando é que ele vai adquirir essa experiência? / O professor vai – se esforçando, trabalhando, pesquisar, fazer troca de experiência com outros professores que já é muito bom. Ele vai pedindo ajuda quando tem muitas dificuldades, porque eu também fui aprendendo com os outros.

Entrevistadora - Quero agradecer a professora pela disponibilidade de me ter apoiado nesse sentido. Foi muito bom e não sei se tem alguma coisa a acrescentar?

PMU1 - Acho importante, a professora ter feito mestrado nesse ramo para ter bom êxito para o bom ensino de qualidade no nosso país.

Entrevistadora- Muito obrigada.

Anexo IV - Protocolo de Entrevista PMU2

Protocolo de Entrevista (Professor Participante PMU2)

Entrevistadora- Boa tarde professora

Entrevistada PMU2- Boa tarde professora

Entrevistadora – Estou a fazer mestrado em Didáticas Integradas e o meu tema que escolhi para a minha dissertação é *Trabalho Colaborativo entre Professores para Integração Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico: Um contributo para melhoria da Planificação Pedagógica em S.Tomé e Príncipe*. O trabalho colaborativo é aquilo que nós costumamos a fazer aos sábados de planificação, portanto eu quero falar à volta deste tipo de trabalho. Então a professora está dentro de tudo isso, já trabalha e já conhece bem como é desenvolvido trabalho colaborativo. Vou garantir o anonimato para que não saibam de quem é a entrevista e depois também contar com a sua ajuda no desenvolvimento do trabalho e as respostas que me irá dar irão contribuir muito para o desenvolvimento do meu trabalho.

Entrevistadora - Por isso mesmo, gostaria de começar a entrevista e gostaria que começasse por falar dos marcos mais importantes durante o seu percurso profissional. Quais são os aspetos mais importantes durante seu percurso profissional?

PMU2 – Os aspetos mais importantes durante o meu percurso profissional é trabalhar com os alunos, quer dizer, de uma forma para que eu possa ver êxito no final, está ver? E até agora tem corrido muito bem e os alunos estão a corresponder as expetativas e é um trabalho de que gosto muito, eu acho que, sei lá é minha vocação, né? De ser professora. Nos princípio eu tinha uma colega e eu ouvi na rádio e então eu disse para ela, vamos concorrer pra educação e ela me disse que não porque ela não tem jeito de trabalhar com criança para nós irmos para enfermagem, eu disse para ela que não, enfermagem eu não gosto muito, porque tenho medo de sangue, então ela disse que educação dá para ela porque ela não tem dom para trabalhar com as crianças e ela não gostava de dar matemática. Então ela foi para saúde e eu vim para educação. Eu gosto muito, é um ramo de que eu gosto muito, quer dizer...

Entrevistadora – Então o que é mais importante para si na educação?

PMU2 – O mais importante é trabalhar com crianças e até agora esta a correr muito bem e com a formação que eu estou a fazer veio me ajudar muito mais

Entrevistadora – É a segunda pergunta que gostaria de fazer: Acha que a formação que, no seu caso, está a fazer agora, contribui positivamente para exercício da sua atividade profissional?

PMU2 – Tem contribuído, porque eu aprendi muitas coisas novas, coisas que eu não sabia, como lidar com crianças assim no seu dia-a-dia, ver crianças, quer dizer, estudar a criança desde interior, está ver? Interior quer dizer, ver criança lá no fundo como é que é, ver os problemas das crianças

Entrevistadora – E é isso que eu queria dizer, em que aspeto?

PMU2 – Ver criança no seu todo, é isso. Porque antigamente eu antes da formação, né? eu não conseguia ver, por exemplo conseguir distinguir crianças que tinham problemas, crianças vinham eu trabalhava, mas eu não conseguia distinguir, mas depois da formação, depois de matricular na formação e estar na formação, aprendi como lidar com as crianças e aprendi a lidar e como dar o devido tratamento.

Entrevistadora – Muito bem, muito bem

Entrevistadora – Então fale dos sucessos e dos obstáculos que já encontrou, o que para si tem sido sucesso e que os obstáculos. O que tem encontrado como obstáculo no seu percurso profissional?

PMU2 – Como obstáculo ...

Entrevistadora – Como sucesso?

PMU2 – Riu-se, como obstáculo eu, quer dizer, não tive nenhum problema. Ta a ver? Porque quando, por exemplo, quando tinha dificuldades ou qualquer coisa eu recorria - me a outros professores que têm experiência e assim eu pude fazer na minha sala com os meus alunos.

Entrevistadora – E sucesso?

PMJ2 – E sucesso... é que no fim do ano, muitas vezes, com esse trabalho todo, eu tenho tido sucesso.

Entrevistadora – O que pensa ser integração curricular?

PMJ2 – Integração curricular!

Entrevistadora – Integração curricular, um curricular mais integrado. Assim, ao ouvir falar em Integração curricular, o que é que pensa sobre isso?

PMU2 – Integração curricular quer dizer integrar-me na educação, não é assim?

Entrevistadora – Integração curricular, currículo, um currículo integrado, o que pensa que é isso.

PMU2 – Currículo Integrado é, eu acho, que é seguir, como hei-de de dizer, a carreira da educação

Entrevistadora – Sabe o que é currículo, não é?

PMU2 – Eu sei. A formação que a gente faz, não é isso? Durante a nossa carreira.

Entrevistadora – Não, currículo vitae, não. Currículo, programa na educação.

PMU2 – ah sim, de trabalho, não é?

Entrevistadora – Sim, de trabalho na escola.

PMU2 – Eu acho que, quer dizer, há determinadas matérias que ..., quer dizer, eu acho que determinadas matérias, não deviam ser dadas, quer dizer, há matérias que são para crianças de nível mais avançado como por exemplo, da 5ª e 6ª classe e temos que introduzir já na 3ª e na 4ª classe eu acho que é muito, é muita coisa para uma criança só, e na 3ª classe o currículo é muito longo, eu acho que o currículo devia ser um pouco mais curto de modo que as crianças pudessem, quer dizer, de modo que os professores pudessem consolidar mais as matérias, eu acho ... mas o currículo já foi feito assim o que fazer? Temos que ...

Entrevistadora – Tendo conta as realidades vividas na sua escola, em que medida a Integração Curricular poderá contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos?

PMU2 – Eu acho que devia, a matéria, não é, como eu estava a dizer é muito extensa, o currículo devia ser mais curto para que os professores não possam correr, ta a vê? Porque agora, nós corremos, praticamente corremos, quer dizer, há determinadas matérias que precisam de ser consolidadas de forma que as crianças entendam mais facilmente, mas não há tempo para isso. Eu acho que deviam fazer novo currículo pra poder sanar todas essas dificuldades.

Entrevistadora – Tem participado nos trabalhos nos coletivos?

PMU2 - Sim

Entrevistadora - É uma forma de trabalho em colaboração, ou não é? É um trabalho colaborativo. Como considera o tipo de trabalho que desenvolve com os seus colegas no seu coletivo de classe?

PMU2 – Muito bom, isto porque quando temos dificuldades levámos ao coletivo, expomos as nossas dificuldades e o coletivo em colaboração com todos nos tira a dúvida de modo que nós possamos a ficar mais explícita naquilo que temos dúvida. o trabalho decorre de uma forma unanime, todos participam dão a sua opinião e trabalho decorre lindamente.

Entrevistadora – O que pensa ser mais importante nesse trabalho quinzenalmente? O que é que pensa que é mais importante e porquê que para si é mais importante?

PMU2 – Mais importante? O coletivo é que nos ajuda a inteirarmos bem naquilo que nós devemos levar para sala de aula.

Entrevistadora - E isso é importante? Porquê

PMJ2 - É importante. É importante porque sem esse trabalho de coletivo quinzenalmente, muitas vezes iremos a sala de aula sem saber o que fazer, iremos com dúvida sem saber o que fazer na sala de aula, já com esse trabalho saímos de lá, como hei - de dizer, bem explícita, ta ver? Saímos mais explícita e com tudo mais claro e então por essa razão que o trabalho quinzenalmente é muito bom.

Entrevistadora – No entanto, que mudanças poderiam ser feitas no coletivo para que sentisse que há inovação e colocar um fim a rotina, sempre a mesma coisa. O que é que pensa que deveria ser feito, que mudanças poderiam ser feitas para haver inovação?

PMU2 – Para haver inovação ... eu acho que deveria haver formação contínua, quer dizer, há professores que já fizeram a formação já há muitos anos e cada dia que passa as coisas vão mudando e agora com a nova inovação que é internet, muitos professores não têm formação de ir pesquisar pra ver novas coisas e então vão ficar só naquilo que aprenderam durante a formação. Eu acho que que devia haver formações contínuas.

Entrevistadora – Muito bem.

Entrevistadora – Já ouviu falar em prática reflexiva. Nunca ouviu falar?

PMU2 – Prática reflexiva? Não

Entrevistadora – Não ouviu falar, mas o que é que pensa que seja prática reflexiva? Ou o que é reflexiva? Reflexão? É fazer uma reflexão sobre a sua prática,

PMU2 – Sobre os conteúdos, não é isso mesmo?

Entrevistadora – Então habitualmente costuma a refletir sobre a sua prática letiva?

PMU2 - Sim

Entrevistadora – Como tem feito essa reflexão?

PMU2 – Quer dizer, quando eu faço, quer dizer, introdução de um tema ou de uma matéria, depois de trabalhar durante a semana, por exemplo, na sexta-feira vou tentar fazer exercício pra ver se os meninos estão dentro do tema ou não, depois de lá, depois de obter os resultados, eu tenho que arranjar uma outra estratégia para poder superar as dificuldades dos meninos. Mais ou menos isso.

Entrevistadora – Então acha que contribui para a melhoria da aprendizagem dos seus alunos?

PMU2 – Sim

Entrevistadora – Porquê

PMU2 – riu-se ... eu acho que sim, contribui muito ...

Entrevistadora - Justifica

PMU2 – Riu-se ... Contribui porque eu irei saber a onde eu posso ir buscar, para superar aquilo que as crianças têm dificuldades. É isso mais ou menos

Entrevistadora – Supervisão pedagógica, já ouviu falar em supervisão pedagógica? Fale um pouco sobre supervisão pedagógica

PMU2 – Tem a ver um pouco com a visita dos metodólogos? Não é isso?

Entrevistadora – Na sua opinião o que é?

PMU2 – Supervisão tem a ver mesmo com isso, ou não? Eu acho que durante o tempo que eu estou a trabalhar, quer dizer, essas visitas não são frequentes eu acho que deveria ser mais frequentes

Entrevistadora – Acha que supervisão pedagógica tem sido mesmo só visitas?

PMU2 – Sim, só visitas. Se vêm, vêm uma vez, duas vezes só por ano e há escolas que durante um ano letivo não recebem visitas. Eu acho que devia ser mais frequentes e não só para ver se os professores estão a trabalhar ou não. Devia ser também uma visita de ajuda, para aqueles que têm dificuldades.

Entrevistadora – Na sua opinião o supervisor contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?

PMU2 – Alguns sim e outros mais ou mesmos

Entrevistadora – Esclareça melhor a sua opinião?

PMU2 – Há visitantes que vêm, em vez de virem, como hei - de dizer, em vez de virem como alguém que vem pra ajudar, não. Só vêm para ver as coisas de mal que os professores fazem, não devia ser assim

Entrevistadora – E assim não ajuda?

PMU2 – Não ajuda nada porque os professores ficam revoltados ...

Entrevistadora – Se não ajuda para o desenvolvimento profissional, como pode um professor desenvolver-se profissionalmente?

PMU2 – Procurando ajuda com aqueles que têm mais experiência e não só, pesquisando, ir à internet, conversando com outras pessoas, arranjanado livros, isso ajuda muito. Só assim ele poderá desenvolver no seu trabalho, porque se ele não fizer nada disso é mesma coisa que nada, ele vai ficar cada vez mais pra trás. Porque agora o país

está a evoluir e ele tem que arranjar novos métodos para poder trabalhar com os seus alunos. Eu acho que é mais ou menos isso.

Entrevistadora – As minhas perguntas eram só essas, em termos práticos do dia-a-dia. Tenho muito de a agradecer a professora pela disponibilidade em aceitar fazer parte do meu trabalho, depois irei partilhar consigo os dados desse estudo. Agradeço imenso e porque vai contribuir bastante e a professora foi especial. Gostei imenso

PMU2 – Obrigada

Anexo V - Protocolo de Entrevista PMU3

Protocolo de Entrevista (Professor Participante PMU3)

Entrevistadora- Boa tarde professor

Entrevistada PMU3- Boa tarde professora

Entrevistadora – Eu sou Helena Botelho. Estou a fazer mestrado em Didáticas Integradas, Didáticas Integradas que engloba Didáticas de Língua Portuguesa, Didáticas de Matemática, Didáticas de Ciências Naturais e Didáticas de Ciências Sociais e tendo em conta que a didática é a arte, em si de ensinar eu decidi tentar ver como é que chegaria aos professores ou melhor a tantos professores aquilo que eu aprendi, ou aquilo que eu gostaria que passasse em relação a minha formação. Então eu escolhi para o meu tema de dissertação *Trabalho Colaborativo entre professores para Integração Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um Contributo para Melhoria da Planificação Pedagógica em S. Tomé e Príncipe*. Trabalho colaborativo quer dizer, trabalho em colaboração como é que vocês fazem o trabalho em colaboração, fazem através de sábado de Preparação Metodológica. Escolhi este tema e esse é o meu tema para a minha dissertação, ou seja para a escrita da minha tese. Assim, eu estou conversando com alguns professores para ouvir sobre esse trabalho colaborativo e gostaria, desde já, contar com a sua colaboração a sua ajuda para o meu trabalho. Quero também garantir anonimato da entrevista que estamos fazendo

Entrevistadora – Portanto gostaria que começasse por me falar dos marcos mais importantes do seu percurso profissional? Durante todo seu percurso profissional o que é que lhe marcou mais?

PMU3 – Durante todo meu percurso o que marcou mais é quando eu finalizei a minha formação de magistério primário. Isto para mim foi um grande alívio porque eu comecei no Príncipe com apenas 19 anos, não tinha nenhuma formação, nenhuma base e pronto então eu decidi pessoalmente que viesse para S. Tomé fazer uma formação de forma a poder ajudar no desenvolvimento do meu país.

Entrevistadora – Muito bem e tendo em conta a sua experiência de trabalho pedagógico sente-se apto para apoiar os seus colegas no desempenho das suas atividades?

PMU3 – Sinto altamente preparado para apoiar

Entrevistadora – Altamente preparado para apoiar. E em relação aos seus alunos?

PMU3 – Apoiar também os meus alunos, principalmente aos alunos que têm grandes dificuldades, que não são todos que têm mesma capacidade de entendimento, há uns um pouco rápido, há outros um pouco lento e então prontos, nós temos que, prontos, que dar mais atenção, mais vão verbal principalmente as crianças que têm menos possibilidades de aprender assim rápido.

Entrevistadora – Então acha que essa formação que fez e que ficou satisfeito por ter terminado essa formação, contribuiu para positivamente para o exercício da sua atividade profissional?

PMU3 – Altamente, altamente

Entrevistadora – Em que aspeto?

PMU3 – Como eu acho em todo aspeto, em todos os aspetos, porque depois de formação, pronto eu aprendi como lidar principalmente, de como lidar com as crianças e não só, com os colegas e dentro mesmo da comunidade, comunidade, comunidade escolar, em toda comunidade escolar.

Entrevistadora – E sucessos e obstáculos tidos durante esse percurso profissional. Quais os sucessos e quais os obstáculos encontrados? Fale um pouco sobre isso?

PMU3 – Sucessos, eu vejo sucesso ... hoje eu vejo grande sucesso porque maioria parte quando comecei a trabalhar, maioria parte dos meus alunos que eu comecei com seis anos de idade, hoje muitos já estão formados, licenciados, são doutores e quando eles me encontram pode ser na rua ou no bairro, pronto, elogiam muito o meu trabalho e dão-me parabéns por tudo aquilo que eu fiz por eles.

Entrevistadora – Obstáculo? O que encontrou durante essa carreira toda?

PMU3 – Obstáculo... principalmente, obstáculo é uma turma superlotada, superlotada com muitas crianças e pronto nós temos que dar atenção a todas essas crianças é um pouco difícil, mas prontos, nós como já estamos habituados, experiência vale tudo.

Entrevistadora – Muito bem, muito bem. Então assim sendo, há um trabalho no coletivo de classe, não é, nas escolas de forma colaborativa, como é que o professor caracteriza esse tipo de trabalho que desenvolve com os restantes elementos do seu coletivo de classe?

PMU3 – Eu acho que é um trabalho positivo, porque há colegas que são novos que entraram na profissão agora, são novos e têm dificuldades, já no coletivo, pronto, cada um da sua quota-parte e assim vamos desenvolver melhor o nosso trabalho.

Entrevistadora – E assim, o trabalho que se realiza quinzenalmente é importante?

PMU3 – É importante

Entrevistadora - Porquê

PMU3 – É muito importante porque é lá que nós vamos ter requisitos para que dia a dia nós podemos por em prática na nossa sala de aula.

Entrevistadora – Muito bem. No entanto, faz-se esse trabalho, acha que esse trabalho quinzenal é importante, mas que mudanças poderiam ser feitas para que o professor sentisse que há inovação, para sair um pouco da rotina daquilo que se tem feito? Por exemplo se o professor pudesse alterar alguma coisa, mudar alguma coisa, o que é que acha que podia mudar na planificação nesse trabalho colaborativo, nesse trabalho de planificação, para sentir inovação? Hoje faço mais alguma coisa, nesse ano e no próximo ano vamos inovar mais alguma coisa. O que é que pensa que deveria mudar, que mudanças poderiam ser feitas?

PMU3 – Mudanças que poderiam ser feitas ... como nós poderíamos não planificar, por exemplo, quinze em quinze dias, não é? eu penso que eu gostaria que fosse de oito em oito dias, mas prontos, também que acarreta um bocado de dificuldades, mas de oito em oito dias, que nós viéssemos cá dava aulas demonstrativa para outros professores. Aqueles que têm um pouco davam aqueles que não têm, também eu acharia ... também que fosse importante. Porque das 8 horas que nós cá chegamos até as 12 horas eu acho que o tempo é um pouco limitado para fazer todos esses trabalhos... para planificar, para além de planificação há exercícios, há muitos trabalhos que têm que ser feitos e prontos e têm de ser bem feito.

Entrevistadora – Já ouviu falar em prática reflexiva?

PMU3 – Prática reflexiva, prática reflexiva ... não, não

Entrevistadora – Não, mas ... por outras palavras, uma reflexão sobre a prática, habitualmente faz isso? Uma reflexão sobre a prática ... tem a sua turma, dá sua aula e depois vai fazer uma reflexão sobre a sua prática letiva, habitualmente faz isso?

PMU3 – Sim, sim, eu faço.

Entrevistadora – Então como tem feito essa reflexão?

PMJ3 – Depois da aula que dou, todo final de cada aula que eu dou, pronto, eu converso com as minhas crianças se elas pudessem ... se elas apanharam qualquer conteúdo ou qualquer coisa que nós demos, se elas têm na prática ou então, eu faço, se eu dei hoje amanhã quando venho logo pela manhã eu mando que eles abordassem pelo menos alguma coisa que eles falassem de alguma coisa que aprenderam ontem e que ouviram ontem e pronto, do bom, o que é que eles gostaram, o que é que eles acham ...

Entrevistadora – Habitualmente, faz isso no exercício da sua atividades profissional?

PMU3 – Sim faço.

Entrevistadora – Então acha que isso contribui para o desenvolvimento da ação educativa?

PMU3 – Contribui de que maneira

Entrevistadora – Como?

PMU3 – Assim a criança torna-se mais espontânea, oralidade. Abarca mesmo a oralidade das crianças. As crianças as vezes não falam, tímidas, não gostam muito de falar, mas quando venho e ponho-lhes a falar, a contar o que é que eles viram o que é que eles ouviram ontem, o que é que gostaram, o que é que eles gostariam que fosse, eles aqui cada um dá a sua opinião e eu acho que é uma valia.

Entrevistadora – E se o professor a fazer a sua reflexão sobre a sua prática letiva e se notar que alguma coisa não foi feita corretamente da sua parte o que é que tem de fazer?

PMU3 – Eu acho que tenho que corrigir, eu tenho que corrigir

Entrevistadora – E como é que faz essa correção?

PMU3 – Eu faço essa correção, pronto... eu dei e vi que não... dou um conteúdo aos meus alunos e vejo que maioria parte dos alunos não entenderam o conteúdo que eu dei, mesmo tendo trabalho planificado para hoje eu deixo os trabalhos eu vou debater as questões que eu dei ontem de forma as crianças aprenderem. Tem coisas aqui ... falta qualquer coisa que lhes levou a não entenderem, então eu tenho que refletir de forma a poder ver.

Entrevistadora – E o trabalho colaborativo não ajuda nesse aspeto?

PMU3 – Colaborativo!

Entrevistadora – Trabalho de Planificação em colaboração com outros professores.

PMU3 – Também, também... também, também. Durante... na minha sala, quando eu fiz esse trabalho na minha sala, aos sábados de planificação eu tento mesmo explicar os meus colegas na coordenação e pronto ... eu dei aula na semana passada eu dei aulas, maioria parte de crianças não entenderam, então de forma que eles pudessem entender eu voltei a dar essas matérias, esses conteúdos de novo e assim eles apanharam, algumas crianças apanharam.

Entrevistadora – Já ouviu falar, ou melhor, o que pensa da Integração Curricular, quer dizer, um currículo mais integrado? O que é que pensa sobre isso de Integração Curricular?

PMU3 – Integração Curricular ... eu acho que é uma boa iniciativa, eu acho que é uma boa iniciativa, só que pronto, no nosso país é um pouco... digamos assim, cansativo

porque excesso de crianças na sala, excesso de criança, mas se a turma fosse um pouco limitada, número de crianças fosse um pouco reduzido, pronto, esse trabalho seria bem-vindo

Entrevistadora – Tendo em conta as realidades vividas na sua escola em que medida a Integração Curricular para melhoria das aprendizagens dos alunos

PMU3 – Primeiro é diminuição de número dos alunos na sala de aula, eu acho que isso seria uma valia, diminuição das crianças na sala de aula, seria uma valia.

Entrevistadora – Mas, integração curricular contribui para melhoria da aprendizagem?

PMU3 – Contribui, eu acho que contribui.

Entrevistadora – O professor pode-me explicar, por outras palavras, o que entende por Integração Curricular?

PMU3 – Integração Curricular eu acho que ... entendo desde primeira a sexta classe, deve ser isso, desde primeira a sexta classe já faz parte de um ensino básico. Tempos idos dizíamos escola preparatória, secundária básica, primária, 1º ciclo, 2º ciclo, hoje é 1º ciclo, 2º ciclo, por exemplo agora vai de primeira a sexta classe. Não sei se é isso?

Entrevistadora – Mas se o professor se estiver a trabalhar com uma classe em que os alunos também colaboram e também fazem parte, conhecem o currículo e ajudam o professor com temas relacionados com o currículo referente a sua classe, se as crianças também colaborarem no desenvolvimento desse currículo, no desenvolvimento dos temas que fazem parte desse currículo, acha que ajuda na melhoria da aprendizagem dos seus alunos?

PMU3 – Eu acho.

Entrevistadora – Como?

PMU3 – Eu acho, eu acho que contribuiria porque ... em vez do professor perder mais horas na explicação o professor já perde pouco tempo porque já são coisas que as crianças já conhecem, já sabem, o professor já pode debater em pouco tempo e essas horas que sobram resta o professor fazer uma outra atividade.

Entrevistadora – Está bom... E Supervisão Pedagógica, pode falar um pouco sobre Supervisão Pedagógica, o que pensa ser Supervisão Pedagógica?

PMU3 – Supervisão Pedagógica eu não sei ... eu acho que Supervisão Pedagógica é nós, por exemplo ...

Entrevistadora – Professor, retomando a nossa entrevista, estávamos a falar de Supervisão Pedagógica.

PMU3 – Sim, eu acho que Supervisão Pedagógica é quando os Metodólogos vêm para escola supervisionar o trabalho dos professores, ver aquilo que o professor está dando e se está dando corretamente, o que é que falta, são esses apoios dos metodólogos.

Entrevistadora – Na sua opinião, o supervisor contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?

PMU3 – Contribui

Entrevistadora – Esclareça melhor a sua opinião.

PMU3 – Contribui, porque, pronto, quando vêm eu sei, pronto, que é uma ideia nova que vem para mim. Quer dizer, quando eles vêm, eu sei que vou colher qualquer coisa de bom eu vou ter que colher, eu vou ter que colher o bom para praticar ou para por em prática na minha sala de aula e também ver outros colegas, que as vezes não têm essa sorte, eu digo sorte, de poder ouvir e estar de perto também eu posso passar essa mensagem a também a outros colegas.

Entrevistadora – Então, isto significa que o supervisor ajuda - o no seu desenvolvimento profissional e conseqüentemente o professor vai ajudar outros professores tendo em conta que teve este apoio do supervisor?

PMU3 – Sim, sim,

Entrevistadora – Então eu poderia perguntar, como pode um professor desenvolver-se profissionalmente?

PMU3 – Um professor pode desenvolver-se profissionalmente quando o professor dedica naquilo que ele ... que ele tem, que ele escolheu, a profissão que ele escolheu, não é? Por exemplo, se eu escolhi ser professor eu tenho que fazer de tudo, não vou ver porque salário é pouco, hoje eu não comi, amanhã não sei o que é que eu vou comer, não... eu tenho que vir com essa alegria, sorriso no rosto com essa emoção toda e essa alegria, também contribui para desenvolvimento, não estar perdido

Entrevistadora – Então a dedicação em si contribui?

PMU3 – Sim, contribui, a dedicação contribui grandemente.

Entrevistadora – Muito bem professor, eu agradeço imenso pela disponibilidade e depois partilharei os dados sobre o estudo quando se realizar, portanto, é apenas isso e muito obrigado pelo apoio porque isto também vai ajudar-me a esclarecer melhor o meu trabalho, ajudar-me na investigação e em organizar melhor a ideia para que também possa servir um dia a S.Tomé e Príncipe.

PMU3 – Eu acho que a certeza da ex- diretora do ensino básico é boa. Para idade que hoje já tem, pouca pessoa aqui tem essa ideia, porque pensa que vai estudar mais para o

quê? Ter essa iniciativa é boa, é mais uma pessoa que nós vamos ter no nosso ensino e pronto, um dia quando, se Deus quiser e correr tudo bem e sei que vai correr e um dia quando estiver perto nós já teremos uma pessoa que poderemos contar para desenvolvimento do nosso país.

Entrevistadora – Muito obrigada, muito obrigada.

Anexo VI - Protocolo de Entrevista DMU

Protocolo de Entrevista (Diretor Participante DMU)

Entrevistadora- Bom dia Diretora

Entrevistada DMU - Bom dia Senhora Diretora

Entrevistadora – Estou a fazer Mestrado em Didáticas Integradas que engloba Didáticas de Língua Portuguesa, Didáticas de Matemática, Didáticas de Ciências Naturais, Didáticas de Ciências Sociais e para o meu tema de dissertação eu escolhi *Trabalho Colaborativo entre Professores para Integração Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico: Um contributo para melhoria da Planificação Pedagógica em S.Tomé e Príncipe*. Assim eu estou fazendo entrevistas, estou pedindo apoio aos professores no sentido de realizar com êxito o meu estudo. Este trabalho colaborativo é um trabalho que nós temos feito, mas numa outra vertente portanto gostaria de contar com a sua colaboração, a sua ajuda para que eu possa desenvolver com êxito esse trabalho. Portanto a entrevista que vamos fazer vai ser gravada, no entanto vou garantir o anonimato da entrevista. Assim sendo, eu penso que nós podemos começar, não é?

DMU – Sim, podemos começar.

Entrevistadora – Gostaria que me falasse dos marcos mais importante no seu percurso profissional? O que é que lhe marcou mais profissionalmente, durante todos esses anos?

DMU – Obrigada, o que mais me marcou foi em 1997 na Escola Atanásio Gomes, quando eu tinha uma turma de alunos só repetentes e trabalhei com esses meninos até ao mês de Maio e fiz escolha para exame, mas os pais como têm que levar os seus filhos para Chada, que é panha do voador “Panhá” levaram-me talvez 5 ou 10 meninos bons meninos por falta de conhecimentos desses pais e regressaram depois de 3 meses e eu fiquei... isso marcou muito. Esses meninos reprovaram e os pais levaram e desconhecíamos onde esses meninos foram e é o que marcou e outro que me marcou durante o meu percurso também é quando perdi a mãe perdi o filho e eu vinha para escola não tinha forças pra trabalhar, pensei que o mundo acabou pra mim... mas os meninos fizeram guerra e deram-me muita força eu parava na janela ... ficava algum tempo mas eu tinha que trabalhar. Eu tinha forças para falar mas eu mandava os meninos desenhar e cada menino fez um desenho. Assentei-me e fui detetando juntamente com os miúdos os desenhos que eles fizeram e eu verifiquei que cada criança na escola, cada criança é um problema o menino desenhou o pai ... a mãe com

duas cores na cara, o menino que não fez nada, não comeu, tinha fome, não tinha material, o menino que desenhou a cara da mãe porque a mãe apanhou bofetada do pai, outro menino que fez... desenhou a mãe com um lençol no pescoço explicando que a mãe morreu enforcada, portanto várias outras coisas cada um foi dizendo e eu desde aquele dia eu tornei uma outra pessoa. Não tenho problemas na vida, mas cada pessoa é um problema e o que mais me marcou na minha vida e eles cantavam, esses alunos cantavam, faziam-me sentir outra pessoa. Eles com todos esses problemas, mesmo aqueles que vinham sem comer, com mãe com problemas de violência doméstica em casa, eu tornei-me outra pessoa desde aquele dia. Portanto é o que mais me marcou durante todo o meu percurso profissional

Entrevistadora – E tendo em conta a sua experiência de trabalho pedagógico, sente-se apta para apoiar os seus colegas no desempenho da sua atividade profissional?

DMU- Eu sinto. Com a experiência ao longo desses anos, eu consigo explicar de acordo com a minha experiência profissional, dar exemplos concretos nessa atividade pedagógica

Entrevistadora – Como tem desenvolvido as funções de supervisão? Como tem feito essa supervisão?

DMU – Nós temos a parte administrativa e parte pedagógica. Essa supervisão que tenho feito na turma com os professores, vou andando em todas as salas de acordo ao meu plano do dia, com plano feito do dia vou para as salas vejo de acordo com o meu objetivo, porquê que eu quero ver naquela sala, se é o comportamento dos meninos, a higiene, a aprendizagem dos meninos. Então eu faço uma observação, faço primeiro uma visita observação para ver o ponto de situação e ajuda que o professor quer, e vou lá dar o meu contributo.

Entrevistadora – Quais considera serem as características essenciais de um supervisor? Como deve ser um supervisor?

DMU – Ele tem que ser dinâmico, ele que ser dinâmico, tem que saber, tem que ter algum conhecimento dos conteúdos programados, tem que ter algum conhecimento, tem que aceitar cada professor como ele é, tem que aceitar... ajudar... portanto tem que ter espírito de ajuda, sigilo também profissional para que o professor consiga ganhar confiança nesse gestor ou nesse supervisor, esse professor se ele tem alguma dificuldade ele tem que ter um pouco mais de confiança nesse supervisor que vai lá para sala visitá-lo. É mais ou menos isso, as características.

Entrevistadora – Na sua opinião o supervisor contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes?

DMU – Contribui, contribui.

Entrevistadora – Como? Esclareça melhor.

DMU - Essa contribuição ... nem todos os professores conseguem dar matéria ou porque tem determinados conteúdos... ele precisa de uma ajuda, por falta de experiência que muitas vezes que esse professor tem, porque esse professor, muitas vezes, escolheu uma profissão errada e precisa alguém para o orientar, nos primeiros dias ou nas primeiras horas do seu trabalho.

Entrevistadora – Como pode um docente desenvolver-se profissionalmente?

DMU – Um professor desenvolve pedindo ajuda, muita experiência de trabalho, tem que pedir ajuda. Ele não pode, ele pede ajuda. Se está a explicar determinada matéria e não percebeu ele precisa pesquisar também um pouco. Partilhar o seu conhecimento com os outros, só assim ele consegue progredir.

Entrevistadora – O trabalho colaborativo... A preparação metodológica é um trabalho em colaboração. Qual é a sua opinião sobre o trabalho realizado nos coletivos de classe dentro de uma escola? Qual é a sua opinião em relação a isso?

DMU – É um trabalho muito importante. O professor deve participar nessa preparação metodológica porque é aí onde sai todas as exemplificações dos conteúdos a ser dados durante uma quinzena ou uma semana. Planifica-se os conteúdos, os objetivos e depois passa a estratégia, como exemplificar, como dar esses conteúdos dentro da sala de aula. Um professor mesmo que não tenha experiência, ele na planificação, preparação metodológica, ele pede ajuda, ele vai ao quadro, vai exemplificar como é que ele daria esse conteúdo na sua sala de aula. Portanto, um professor que não participa, ele vai com alguma dificuldade como dar determinados conteúdos na sala de aula, portanto a preparação metodológica é um trabalho... como na escola onde eu trabalho os professores não faltam porque eles sabem que deve-se preparar tudo. Um professor que leva a preparação metodológica bem preparada com os objetivos, com as exemplificações, ele consegue trabalhar sem dificuldades.

Entrevistadora – Então como caracteriza o tipo de trabalho que desenvolve com os seus professores nos coletivos de classes?

DMU – Eu classifico o trabalho muito bom, porque para cada coletivo nós fazemos a pré-planificação com os responsáveis do coletivo, nós delineamos tudo quanto eles vão explicar, vão trabalhar com os professores na preparação metodológica, pesquisando

levando já alguns exercícios, consultando alguns livros para tirar alguns exercícios, leitura... então esse trabalho no coletivo, faz-se balanço das atividades que foram realizadas, depois esse balanço, as dificuldades encontradas e melhorias ... então se encontrou dificuldades tem que se arranjar melhorias de sugestão ... de arranjar sugestões de melhoria e depois planificar novos conteúdos. Aí tem que haver participação de todos os professores. Cada professor tem o seu programa, tem manual de orientação, mesmo aquele que durante a quinzena trabalhou ou arranjou um outro exercício, então traz esse exercício para melhorar também o seu trabalho no coletivo. É um trabalho muito rico e os professores têm esforçado ... e a sua participação, a participação é coletiva.

Entrevistadora – Então esse trabalho todo é realizado quinzenalmente?

DMU – Quinzenalmente

Entrevistadora – E acha que é importante esse trabalho?

DMU – É importante, muito importante.

Entrevistadora – Então, muito bem. Mas no entanto, que mudanças gostaria e poderiam ser feitas para que sentisse que há inovação e sair um pouco da rotina? Que mudança gostaria que fosse feita?

DMU – Esta mudança ... eu gostaria que, quer dizer...

Entrevistadora – Gostaria de propor alguma mudança? Acha que tudo está bem e não há nada a ser mudado na Planificação?

DMU – Nós poderíamos mudar sim, para não ser sempre as mesmas coisas, pensar por aparecer uma outra criatividade, ter pessoas com outras iniciativas até seria bom para enriquecer e também melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos.

Entrevistadora – Das experiências vividas durante esses anos como gestora da escola e também como professora, faça uma pequena abordagem sobre os fatores que podem facilitar ou podem dificultar a interação entre os professores dentro dum coletivo de classe, porque num trabalho de grupo há sempre fatores que podem inibir, dificultar ou facilitar essa interação entre os professores?

DMU – O que pode inibir os professores, em alguns aspetos, por exemplo, são os professores mais velhos não aceitar, por exemplo, a opinião dos mais novos, isso faz inibir. Tem que deixá-los

Entrevistadora – Isso é um obstáculo, não é?

DMU – Isso é um obstáculo. Tem que deixá-los porque eles são novos, estão a estudar, estão mais fresquinhos, estão em constante evolução enquanto os mais velhos alguns

pararam e não estão a estudar, então nós temos que deixá-los falar, dar essa oportunidade aos mais novos e os mais novos também respeitarem a opinião dos mais velhos. É preciso esse respeito

Entrevistadora – Então a falta desse respeito pode dificultar a interação entre os professores?

DMU – Sim, pode dificultar.

Entrevistadora – E o que pode facilitar dentro de um coletivo?

DMU – Havendo uma inovação, alguém que sabe mais alguns conteúdos e como implementar esses conteúdos de uma maneira diferente a que nós implementamos, até seria muito bom. Eu falo por exemplo na aula de expressões, há professores novos que estão na formação, que por vezes, vão exemplificar, dar uma aula demonstrativa aos professores novos, então eles ... isso faz inovar o trabalho, facilita também na sala de aulas, facilita a interação professor-professor. Outro aspeto que facilita muito é essa exemplificação no quadro, ajuda muito.

Entrevistadora – Como é que essa exemplificação no quadro facilita a interação entre os professores?

DMU – Há diálogo entre eles. Isso faz incentivar ... outro questiona, outro diz: eu não dou assim, ou eu faço assim, então cada um vai dar sua sugestão de melhoria, aquilo que facilita o professor para ensinamento dos meninos.

Entrevistadora – Professora também já ouviu falar em prática reflexiva?

DMU – Prática reflexiva ... Prática reflexiva

Entrevistadora – Já ouviu falar sobre prática reflexiva?

DMU – Já ouvi.

Entrevistadora – Já ouviu? O que pensa que é prática reflexiva?

DMU – Prática reflexiva é de acordo a um tema, que nós, por exemplo, estamos a abordar, nós temos que fazer uma reflexão sobre esse tema, discutir, desenvolver, pesquisar esse tema, divulgar esse tema e durante a divulgação desse tema há discussão a volta desse tema entre os professores. Portanto é uma prática de reflexão.

Entrevistadora – Habitualmente a diretora como diretora costuma refletir sobre o seu trabalho, costuma a fazer isso?

DMU – Mensalmente nós temos alguns temas a serem desenvolvidos...

Entrevistadora – Mas como diretora costuma a fazer essa reflexão?

DMU - Essa reflexão ... Costumo a fazer essa reflexão juntamente com os professores.

Entrevistadora – Como é que faz essa reflexão?

DMU – O tema é levantado, por exemplo falando de ... matérias didáticos, portanto *a importância do Material didático*. Esse tema, vai se estudar esse tema depois apresento o tema, é discutido, é discutido juntamente com os professores sobre a importância desse material e cada um dá sua sugestão.

Entrevistadora – Outro aspeto importante que gostaria de falar com a diretora é sobre a Integração Curricular. O que pensa sobre a Integração Curricular, ou um currículo mais Integrado?

DMU – Integração Curricular tem a ver com a inclusão dos conteúdos escolares programas escolares ... pronto, se quer S.Tomé ... programas escolares, conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do período do ano letivo.

Entrevistadora – Tendo em conta as realidades vividas como gestora, em que medida a integração curricular poderá contribuir para o sucesso educativo em S.Tomé? Como é que a integração curricular pode contribuir para o sucesso educativo em S.Tomé e Príncipe?

DMU – Essa integração curricular contribui porque de acordo aos conteúdos do programa que nós temos, de acordo com os conteúdos, o professor vai desenvolver esses conteúdos na sala de aulas através de... dentro dum conteúdo ele pode dar em várias disciplinas ... interdisciplinaridade. Estou a falar de Meio Físico e Social o mesmo conteúdo eu falo em Meio Físico e Social eu falo na Língua Portuguesa, posso falar na Matemática, portanto integrar esses conteúdos programáticos, os conteúdos programáticos escolares em interdisciplinaridade.

Entrevistadora – Eu penso que a entrevista correu bem. Gostei e notei a sua experiência em relação ao conhecimento de determinados conteúdos, o que tenho muito que lhe agradecer pela sua disponibilidade, não só em aceitar a entrevista como também de ajudar-me na seleção de professores, de acordo com o perfil por mim foi proposto, que fizeram parte das entrevistas para o desenvolvimento do meu trabalho. Tenho que lhe agradecer e depois partilharei o resultado do estudo feito, que de alguma forma, também irá contribuir, como eu disse, para a melhoria da Planificação Pedagógica em S.Tomé e Príncipe e conseqüentemente na sua escola. Como gestora pode também ter uma opinião em relação ao estudo e ver se adapta e melhora a nossa planificação. Se nós precisamos de inovação, quem sabe, esse estudo pode nos ajudar a inovar a nossa Preparação Metodológica

DMU – Há necessidade sim. Muito obrigada.

Anexo VII - Protocolo de Entrevista PMR1

Protocolo de Entrevista (Professor Participante PMR1)

Entrevistadora- Bom dia professor

Entrevistada PMR1- Bom dia professora

Entrevistadora – Eu estou a fazer um Mestrado na área das Didáticas Integradas que engloba Didática de língua Portuguesa didática de Matemática, didática de Ciências Naturais e didática de Ciências Sociais. Para isso, escolhi o tema para minha dissertação, *Trabalho Colaborativo entre os professores para integração Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico: um contributo para melhoria da Planificação Pedagógica em S.Tomé e Príncipe*. Esse trabalho colaborativo é mais ou menos o trabalho que nós costumamos a fazer aos sábados de Planificação. É um trabalho colaborativo, todos aí dão a sua colaboração para a melhoria do ensino e aprendizagem, não é? E então, como estou a fazer Mestrado neste ramo de didáticas, escolhi esse tema como forma de também de ajudar na melhoria da qualidade de ensino e gostaria de contar com a colaboração de alguns professores nesse trabalho. Portanto, escolhi uma escola no Distrito de Água Grande e uma escola no Distrito de Cantagalo mas no meio rural, nesse caso, esta escola básica. Por isso mesmo, pedi autorização para fazer entrevista convosco e vou garantir o anonimato, ou seja, o que o professor falar comigo não é divulgado é apenas para esse trabalho e sem o seu nome. Então podemos começar?

PMR1 - Sim

Entrevistadora – Gostaria que o professor me falasse o que foi mais importante para si durante esse seu percurso profissional?

Entrevistadora - Quantos anos de trabalho o professor tem?

PMR1 – 18 anos

Entrevistadora – 18 anos, esse percurso todo, profissional, o que é que foi mais importante para si, ou melhor o que lhe marcou mais, profissionalmente, durante esses 18 anos de trabalho.

PMR1 – Marcou é a minha formação de magistério primário e também nesse ano com o meu enquadramento na carreira. Eu espero mais, também o que marca mais é essa que eu tenho alunos já na Universidade mesmo em Portugal a fazer formação. Também tenho colega já professor e marca mais, passando por mim na rua, mesmo meu colega

chama-me: professor, professor Escolhi essa profissão e sabia que me ia marcar muito.

Entrevistadora – Muito bem. Então acha que a formação que fez contribuiu positivamente para o exercício da sua atividade profissional?

PMR1 – A formação em exercício que fiz, melhorou muito o meu trabalho, embora eu tivesse alguns conhecimentos, mas essa formação ...

Entrevistadora – Em que aspeto?

PMR1 – Mesmo aspeto de prática pedagógica, mesmo formação em si, me formou como homem, porque eu trabalhava e era eventual e agora já é professor do Quadro. Essa formação veio em boa hora e eu espero continuar a minha formação e para o próximo ano ir para EFOPE fazer o complemento de formação.

Entrevistadora – Fale-me agora um pouco dos sucessos e dos obstáculos. Quais são os obstáculos que encontrou e quais são os sucessos?

PMR1 – Obstáculo praticamente são os materiais didáticos, principalmente livros e sucessos são as planificações do Pólo, que também ajuda muito na planificação e o coletivo que nós temos. O coletivo que nós temos praticamente do Distrito de Cantagalo, é um Distrito que tem uns professores mais velhos, pra bem dizer não velhos, mas, professores mais experientes do país e nós aprendemos com eles.

Entrevistadora – O que pensa sobre integração curricular, um currículo integrado? Ouve falar disso, o que pensa logo sobre isso?

PMR1 – Eu penso que é bom, o currículo fica bem integrado no 1º ciclo, eu acho que vai ser melhor ficar bem enquadrado. O currículo já integrado no 1º ciclo eu acho que fica bem ...

Entrevistadora – Mas quando se fala do currículo integrado no 1º ciclo o que é que o professor acha que é essa integração? O que quer dizer com essa integração

PMR1 – Integração é ter estreita ligação entre currículo e o ensino. Não estou a puxar assim muito mais ...

Entrevistadora – Tendo em conta as realidades que o professor vive aqui na sua escola, em que medida a integração curricular poderá contribuir para melhoria das aprendizagens dos alunos.

PMR1 – Tudo que vem de bom é bom e de bom grado, ajuda melhor e ajuda mais na aprendizagem do aluno, tendo a ligação entre professor, aluno Direção e o currículo.

Entrevistadora – Como é que caracteriza, ou melhor, como é que me pode dizer sobre o tipo de trabalho que desenvolve com os seus colegas no coletivo de classe?

PMR1 – Na planificação?

Entrevistadora – Sim, durante a Planificação. Como é que acha que é esse trabalho?

PMR1 – Eu acho que esse trabalho é bom, mas poderia ser mais aberto, ter mais ... exemplos práticos. Há coletivo que aligeiram só e não têm exemplos práticos, mas praticamente, o coletivo que eu participo, 1ª classe, tem uma boa delegada de coletivo, coordenadora de coletivo e também nós ... os professores lá têm mais experiência e o coletivo está andando bem e melhor do que ano passado.

Entrevistadora – Esse trabalho que é realizado quinzenalmente acha que é importante?

PMR1 – É muito importante, porque o professor tem que planificar sem planificação como é que eles poderão trabalhar, não podem trabalhar.

Entrevistadora – Porquê para si é importante?

PMR1 – Porque recebemos novos conteúdos e partilhamos conhecimentos antes de irmos para sala. É importante

Entrevistadora – Mas mesmo assim, não acha que deveríamos mudar alguma coisa? Que mudança poderia ser feita para que o professor sentisse que deixamos de rotina e nesse momento já há inovação. Se o professor pudesse mudar alguma coisa o que iria mudar?

PMR1 – Mudança. Mudança ...

Entrevistadora – Alterar no coletivo. Estamos a pensar por exemplo no ano 2022, para não continuarmos a fazer a mesma coisa, que mudanças eu queria que houvesse para que eu sentisse que fazíamos assim deixamos de fazer assim e estar sempre a fazer a mesma coisa eu gostaria de inovar e estamos a inovar. Que mudanças?

PMR1 – Primeiramente mudança é ter mais tempo na planificação. Na 1ª sessão ocupa mais tempo do que a própria planificação. Ter mais tempo na planificação e também forma de planificar, forma de conteúdos, objetivos, devia ter mais objetivoS e mais conteúdos na planificação. Não ter só planificação quinzenal, planificar trimestral por exemplo e mensal. O professor deveria ter todo o dossier de forma também os professores ao irem para planificação ele já tem aquilo que ele vai planificar, vai lá discutir, porque o responsável do coletivo leva o planificado e chega la ela vai ditar. Deveria discutir o planificado para depois sair um consenso, a planificação é esta, mas os responsáveis levam ditam, ditam, ditam e nós só passamos. Se tiver alguma parte, vamos exemplificar no quadro, podemos dar alguns palpites, mas a planificação é de todos. Vamos discutir pra tirar um modelo, a planificação é esta. Seria uma boa mudança.

Entrevistadora – Muito bem. Já ouviu falar em prática reflexiva?

PMR1 – Prática Reflexiva! Não, não, não...

Entrevistadora – Refletir sobre a prática, sobre aquilo que a gente fez, nunca ouviu falar? Mas habitualmente costuma a refletir sobre a sua prática letiva? Deu aulas e depois refletiu ...

PMR1 – Autoavaliar-se...por exemplo ...

Entrevistadora – Costuma a fazer?

PMR1 – Eu faço sempre. Por vezes dou uma aula e quando eu chego em casa eu penso hoje os meus alunos não receberam a mensagem de forma que eu queria que eles recebessem, também há dias que também eu digo hoje eu penso que os meus alunos não aprenderam...

Entrevistadora - Mas como é que tem feito essa reflexão, só pensando ou como é que tem feito mais?

PMR1 – Por vezes, eu dialogo com os meus colegas, o que rende mais. Como falamos sempre ... professor, hoje acho que os alunos entraram bem na matéria, ou mas hoje também acho que os meus alunos não entraram... mesmo na sala ao terminar a aula, antes de irem para casa, aquela matéria que ele revela dúvida eu passo exercício pra casa de forma pra ver se entenderam ... há alunos, também que levam exercícios pra casa traz certo ... mas aqui na sala ele não consegue fazer. Eu penso, sugiro e suspeito ser mãe ou irmão a faz lá em casa.

Entrevistadora – Essa reflexão que faz, acha que contribui para o desenvolvimento da ação educativa? Porquê?

PMR1 – Pra mim, contribui de forma eu reflito que eu não trabalhei muito e amanhã tento melhorar de forma que os aos alunos entendam melhor, é melhor, tento melhorar o meu trabalho de forma que os alunos possam entender daquilo que eu penso para que ele seja melhor aluno,

Entrevistadora – Há uma coisa que nós já debatemos, os professores falam muito, mas eu trago um outro termo. Fale um pouco sobre a supervisão pedagógica. O que é isso de supervisão pedagógica, o que é que o professor pensa na sua cabecinha sobre supervisão pedagógica?

PMR1 – Pedagogia é a arte de ensinar

Entrevistadora – E supervisão dessa pedagogia?

PMR1 – Supervisão é fiscalizar a pedagogia ...é hoje...avaliar a minha pedagogia, também, não é? Como posso eu chegar lá?

Entrevistadora – O professor está perto, supervisionar a sua pedagogia, está muito bem, mas como pensa que é feita essa supervisão e o que é que acha dessa supervisão?

PMR1 – É avaliar a minha pedagogia, a minha prática.

Entrevistadora – Eles só avaliam a sua prática? Não fazem mais nada? A supervisão é só avaliar a sua prática?

PMR1 – Também melhora a minha prática. Avalia de forma a melhorar a minha prática pedagógica.

Entrevistadora – Na sua opinião, o supervisor, a pessoa que faz a supervisão pedagógica é um supervisor, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?

PMR1 – Não todos, alguns.

Entrevistadora – Esclareça melhor a sua opinião.

PMR1 – Há outros que vêm dão a sua contribuição. Uma professora a trabalhar se falha num conteúdo, não termina um conteúdo, há supervisor que pega imediatamente no conteúdo e trabalha, depois conversa com a professora no fim, a professora falhou assim, assim, assim, mas há outros vêm, assistem a aula o que é de bom não tira e só pegam o que é de mau. Depois de visitar um professor, eu acho que a equipa tem que sentar com o professor e conversar dar o ponto positivo e dá o ponto negativo e o ponto negativo para e deixa a recomendação de forma a superar o ponto negativo. Há outros que fazem e há outros que não fazem.

Entrevistadora – É assim contribui para o desenvolvimento profissional, não é?

PMR1 – Sim. Ponto positivo elogia o professor e ponto negativo tem de ser de frente, a falar mesmo de frente o professor vai ter que fazer isto, isto, isto de forma melhorar a sua pedagogia.

Entrevistadora – Como pode um professor desenvolver-se profissionalmente? Como ele pode desenvolver-se na sua profissão?

PMR1 – Primeiramente vai a buscar do saber. Ele não pode estar estático, ele tem que ir procurar o conhecimento porque o mundo está em constante ... de forma que o mundo está hoje, alguém para ... o conhecimento não vem, o conhecimento ... tem que ir buscar de forma a melhorar o conhecimento, porque nós vamos parar o conhecimento avança. Temos que investigar, tem net, investigar o conhecimento na cidade, vai estudar na Universidade, arranjar e estar mais bem capacitado de forma, quem pára o mundo vai e a pessoa fica para trás. Os mais novos estão a vir e passam e nós mais velhos, tem

tantos anos e quem vem atras tem mais conhecimento do que ele, por isso tem que ir a busca do conhecimento, tem que estudar,

Entrevistadora – Muito bem professor, eu gostei de conversar consigo e tenho muito de lhe agradecer. A nossa entrevista pára por aqui e posso contar consigo para me apoiar no meu trabalho e agradecer-lhe muito pela disponibilidade em aceitar a minha entrevista e depois partilharei também os dados desse estudo consigo. Como o professor disse, o mundo não pára, conhecimento não pára e quem parar fica para trás.

PMR1 – Fico bem grato

Anexo VIII - Protocolo de Entrevista PMR2

Protocolo de Entrevista (Professor Participante PMR2)

Entrevistadora- Bom dia professor

Entrevistado PMR2- Bom dia professora

Entrevistadora – Eu sou Helena Botelho, conhece-me?

PMR2 – Ah, Não.

Entrevistadora – Eu sou Helena Botelho, trabalhei na Educação, ou melhor trabalho na Educação há muitos anos, sou professora, já fui Diretora Geral do Ensino Básico e neste momento estou a fazer Didáticas Integradas. É integrada porque tem didáticas de Língua Portuguesa, didáticas de Matemática, didáticas de Ciências Naturais, didáticas de Ciências Sociais. E então como forma de fazer valer o meu mestrado em didáticas eu escolhi um tema que me pode ajudar a contribuir para melhoria do ensino ajudando os professores. O meu tema é *Trabalho Colaborativo entre os professores para integração Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico: um contributo para melhoria da Planificação Pedagógica em S.Tomé e Príncipe*. Trabalho colaborativo, como sabe, é trabalho em ... colaboração, isso que os professores fazem aos sábados. Então para desenvolver esse tema eu gostaria de contar com a colaboração de algumas pessoas de alguns professores. Assim, eu escolhi professores da zona rural e professores também da zona urbana. Por isso mesmo, eu conto com a sua colaboração. Posso contar com a sua colaboração?

PMR2 – Sim, pode, pode.

Entrevistadora – Por isso, eu pedi autorização aos vossos responsáveis para fazer essa gravação. No entanto vou garantir o anonimato daquilo que nós falarmos. Essa ficha não leva nome apenas um código. O professor pode estar a vontade em responder as perguntas.

Entrevistadora – Gostaria que começasse por me falar dos marcos mais importantes do seu pequeno percurso profissional. Está há dois anos, por isso o que é mais importante para si, mais relevante, nesse curto percurso profissional?

PMR2 – Ao nível da Educação?

Entrevistadora - A nível dessa profissão?

PMR2 – Eu vi o primeiro emprego e está a ajudar-me muito nos estudos, com o salário está ajudar-me no meu estudo, foi bom.

Entrevistadora – O que é que lhe marca mais enquanto professor?

PMR2 – Eu conheci novas coisas, também aprendi muitas coisas também com as crianças e eu vi que é boa coisa, a educação.

Entrevistadora – Acha que ... não tem nenhuma formação?

PMR2 – Eu tenho uma formação.

Entrevistadora – Em quê?

PMR2 – Eu fiz uma formação média em agricultura, pesca e pecuária e esse ano estou a fazer licenciatura agrónoma.

Entrevistadora – Não tem área pedagógica?

PMR2 – Não tenho.

Entrevistadora – Muito bem, mas no enquanto nessa profissão quais são os sucessos e os obstáculos que tem encontrado pelo caminho? Nesses dois anos, o que é mais sucesso para si, que saiu vitorioso e o que é que mais obstaculizou o seu trabalho?

PMR2 – Meu trabalho, obstáculo é material para trabalhar, eu notei que eu esforcei muito, ano passado, fazendo cópia de manuais ... e sucesso é que com meu esforço no final os meus alunos, a maior parte tiveram bom aproveitamento, 70, 80% foram todos aprovados, é que é minha alegria.

Entrevistadora – Quantos alunos teve no ano passado? E que classe?

PMR2 – 24 alunos e 2ª classe.

Entrevistadora – O que pensar sobre integração curricular? Um currículo mais integrado, o que pensa sobre isso?

PMR2 – Um currículo mais integrado na educação?

Entrevistadora – Sim, na educação ... na escola. O que pensa sobre isso?

PMR2 – Currículo integrado, eu penso que é integração, colaboração de toda gente.

Entrevistadora – Muito bem, integração de toda gente para quê?

PMR2 – Com sucesso, para desenvolvimento de S.Tomé e Príncipe.

Entrevistadora – Sim, uma colaboração de toda gente no currículo da escola. Mas quando diz toda gente, toda gente quem?

PMR2 – Da escola, diretores, crianças, pais e encarregados de educação, professores, guardas, cantineiras.

Entrevistadora – Muito bem. Tendo em conta essa pouca realidade que viveu, que está vivendo, porque ainda é novo no ensino e na sua escola, acha que a Integração curricular ajuda na melhoria das aprendizagens dos alunos?

PMR2 – Ajuda sim 100%, mas cada dia que passa está melhorando aos poucos.

Entrevistadora – Essa participação como diz dos pais, essa integração de todos não ajuda na melhoria da aprendizagem?

PMR2 – Ajuda, ajuda a melhorar 100%, se todos colaborarem...

Entrevistadora – Como é que caracteriza o tipo de trabalho que desenvolve com os restantes professores do seu coletivo? Como que pensa sobre esse trabalho?

PMR2 – Eu acho que esse trabalho é bom, bom trabalho porque lá vai-se dar tudo que o professor ... todo coletivo ... cada um vai dar sua ideia, quem tem dúvida aquele que tem mais experiência pode ajudar. Vejo que esse trabalho ajuda muito.

Entrevistadora – O que é que acha ser mais importante nesse trabalho realizado quinzenalmente? E Porquê?

PMR2 – Eu acho ... bom, eu escutei uma história de antigamente que o professor dar aula, anteriormente, tinha que investigar tudo, mas agora eu vejo que para dar aulas agora é mais fácil porque tem planificação, tem muita colaboração, tem muita ajuda, matéria já quase toda dada o professor só vai desenvolver. Eu acho muito importante.

Entrevistadora – Por causa dessa colaboração entre professores, não é?

PMR2 – Sim. Assim o trabalho fica mais fácil e se o professor tiver vontade fica mais fácil para aprendizagem das crianças.

Entrevistadora – Mas no entanto, com essa visão, já assistiu no ano passado e já tem assistido neste ano, sabe que o trabalho é feito quinzenalmente, há colaboração e tem o ajudado, mas o que acha que podia mudar para não cair na rotina, diante esse trabalho que faz e desenvolve com os seus colegas, na Planificação?

PMR2 – Mudar?

Entrevistadora – Sim, na sua opinião fazem esse trabalho e se sempre fizer a mesma coisa vão cair na rotina ...

PMR2 – Rotina como assim? Se no caso cair, não é?

Entrevistadora – Sim, mas mesmo antes de se sentir que estão a cair na rotina. Fala-se dos conteúdos, fala-se disso... sempre a mesma coisa ... o professor sente a necessidade que alguma coisa podia mudar ou as minhas expectativas estão melhorando, estão aumentando, para que o coletivo faça diferente. O que é que o professor acha que se pode levar de novo para esse coletivo?

PMR2 – De novo? É que ...os colegas já têm todo tema nas mãos, tem manual, mas que o professor pudesse investigar antes de ir para o coletivo, já ter alguma coisa antes de ir para lá. Para levar sempre uma coisa nova.

Entrevistadora – Então o professor sugere que agora está bem, mas vai chegar uma fase que ou pode chegar que o professor investiga antes de ir, cada um investiga antes de ir ao coletivo para ajudar ...

PMR2 – Com mais segurança.

Entrevistadora – Com mais segurança ... muito bem. Já ouviu falar em prática reflexiva?

PMR2 – Prática reflexiva? Não, não.

Entrevistadora – Não, mas habitualmente como é que o professor costuma a refletir sobre a sua prática letiva, sobre aquilo que o professor dá? Como é que tem feito essa reflexão?

PMR2 – Através ... as vezes eu posso fazer uns exercícios pra ver se os alunos entenderam, eu posso fazer umas perguntas orais ou individual para cada aluno.

Entrevistadora – Isso é para o professor saber se o aluno percebeu, não é?

PMR2 – É para eu saber se os alunos entenderam a minha aula, na realidade, se entenderam aquilo que eu dei.

Entrevistadora – E sobre a sua própria maneira de agir na sala de aula, o professor não faz uma reflexão sobre isso?

PMR2 – Eu faço, cada dia que eu dou aula eu faço um resumo total de tudo o que eu falei, o que eu fiz, na cabeça, sozinho. Se eu fiz mal, a minha própria consciência fica pesada porque eu não dei aula hoje bem.

Entrevistadora – E o que é que o professor faz quando sente que não deu bem?

PMR2 – Eu repiso aula no dia seguinte, mas num horário, assim que encontrar um tempo, procuro uma solução para melhorar o mal que fiz ... para corrigir esse mal no dia seguinte.

Entrevistadora – Acha que essa reflexão que o professor faz sobre sua prática contribui para o desenvolvimento da sua ação educativa? E porquê?

PMR2 – Contribui sim, porque se eu tenho minha consciência livre que eu trabalhei mal, se eu reconhecer que eu trabalhei mal, penso noutro dia corrigir o mal que eu fiz ... é melhoria para educação e para a aprendizagem.

Entrevistadora – Fale um pouco sobre a supervisão pedagógica. Já ouviu falar sobre isso? Para si o que quer dizer supervisão?

PMR2 – Supervisão? Não estou a ver o que é... é supervisionar, não é?

Entrevistadora – Mas para si o que quer dizer supervisão, supervisionar?

PMR2 – Supervisionar ...

Entrevistadora – E pedagógica o que quer dizer pedagogia?

PMR2 - Pedagogia ... é uma ciência ...

Entrevistadora – Ciência de quê, para nos levar a quê? Que nos ajuda a fazer o quê?

PMR2 – A trabalhar

Entrevistadora – A trabalhar aonde?

PMR2 – A trabalhar no ensino.

Entrevistadora – Ajuda-nos a ensinar. Então quando se fala em supervisão pedagógica eu estou a supervisionar o quê?

PMR2 – O Ensino

Entrevistadora – Estou a supervisionar o ato de ensinar, aquele que ensina e aquele que aprende, não é? Agora em resumo o que me pode dizer sobre supervisão pedagógica?

PMR2 – É ver a pessoa que está a ensinar, nesse caso. Então qual é visão que eu tenho sobre a supervisão pedagógica?

Entrevistadora – Sim. Quem faz a supervisão, a pessoa que faz a supervisão nós dizemos que é um supervisor. O que é que ele pode fazer?

PMR2 – Controla.

Entrevistadora – Controla o quê?

PMR2 - O ensino e a aprendizagem.

Entrevistadora – De quem?

PMR2 - Dos alunos

Entrevistadora – De quem mais?

PMR2 – Do professor.

Entrevistadora – Do Professor e dos alunos. Então, na sua opinião acha que esse supervisor que vem ver, vem controlar, vem apoiar, não é? Contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?

PMR2 – Esse tempo ... no ano passado e nesse ano letivo que estou a trabalhar eu vejo que não, não contribui. Eles vêm se notar uma coisa mal em vez de ensinar, dar sugestões de melhoria, eles passam a zangar, levam informação mal, escola tal, professor tal. Eu vejo no meu pensamento que esses supervisores não têm visão para desenvolvimento de aprendizagem. Se por acaso eles são supervisores é para controlar e ajudar também os professores. Eles vêm a escola e se notaram alguma coisa de mal eles zangam logo com o Diretor da escola, fala a escola... Na visão total eu vejo que eles não querem desenvolvimento do ensino.

Entrevistadora – O professor fala do supervisor são-tomense, porque se diz que a característica do supervisor é para controlar ajudar, acha que não contribui?

PMR2 – Eu acho que contribui, o supervisor contribui, mas em S.Tomé eu vejo que não.

Entrevistadora – Como é que um professor pode desenvolver-se profissionalmente? Por exemplo, no seu caso, como pode desenvolver na profissão?

PMR2 – É com apoio, explicação ... o professor também tem que rebaixar para o outro, nunca dar que sabe tudo, assim ele se baixar até zero ele pode ir desenvolvendo lentamente. Se alguém disser que está mal ele pára, pergunta, investiga e procura solução para melhoria. Se der de arrogante nunca vai crescer profissionalmente.

Entrevistadora – Muito obrigada professor. Eu agradeço pela disponibilidade em aceitar colaborar comigo nesse trabalho e partilharei consigo os resultados desse estudo. Também estou aberta para colaborar consigo, posteriormente, tendo em conta que tem poucos anos de experiência. Com poucos anos de experiência gostei imenso da sua participação e como respondeu as perguntas principalmente a de como desenvolver-se profissionalmente e se o professor tem essa ideia significa que está no caminho certo. Muito obrigada.

Anexo IX - Protocolo de Entrevista PMR3

Protocolo de Entrevista (Professor Participante PMR3)

Entrevistadora- Bom dia professor

Entrevistada PMR3- Muito bom dia D. Helena

Entrevistadora - Estou a fazer o Mestrado em Didáticas Integradas, integradas porquê, porque é didáticas de Língua Portuguesa, didáticas de Matemática, didáticas de Ciências Naturais, didáticas de Ciências Sociais. Como forma de também contribuir para que este mestrado seja útil, escolhi o tema *Trabalho Colaborativo entre os professores para integração Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico: um contributo para melhoria da Planificação Pedagógica em S.Tomé e Príncipe*. Trabalho colaborativo, como sabe, é trabalho em ... colaboração, esse trabalho que os professores fazem aos sábados de Planificação. Lá eu posso dar a minha contribuição para ajudar a melhorar. Eu quero contar com a colaboração de alguns professores que participam nos coletivos para realização desse estudo. Estou a trabalhar com uma escola da zona da cidade, urbana e também da zona rural, para conhecer melhor como é que esse trabalho tem ajudado o professor na sua sala de aula. Pedi autorização para fazer esse trabalho com os professores e também vou garantir anonimato o que quer dizer que o professor pode ficar a vontade nessa conversa aberta e amigável, porque o que for dito aqui será apenas para esse trabalho.

Entrevistadora – Gostaria que me falasse dos marcos mais importantes do seu percurso profissional o que lhe marcou mais?

PMR3 – Eu já tenho 13 anos de trabalho. O que me marcou mais foi a 1ª vez que lecionei com alunos da 1ª classe e recebi alunos que não sabiam escrever nada e no final do ano todos já sabiam ler e escrever. Isso foi muito importante para mim, me marcou muito. Este ano estou com uma turma da 4ª classe e gostaria também que no final do ano letivo tivesse um resultado satisfatório. O convívio entre os professores, o coletivo de classe tem-me ajudado bastante no meu desenvolvimento como professor, mais ou menos

Entrevistadora – A Formação que fez contribui positivamente para o exercício da sua atividade profissional?

PMR3 – Fiz sim, fiz formação média. E isso me ajudou bastante na minha vida profissional, para ser o que sou hoje. No princípio comecei como um professor sem formação e tinha muitas quedas, mas depois da formação isso veio muito me ajudar, agora consigo fazer o meu trabalho de uma forma mais correta, aplicando algumas regras que aprendi na formação.

Entrevistadora – Pode me falar dos sucessos e dos fracassos nestes 13 anos de carreira?

PMR3 – Durante a minha caminhada constatei alguns obstáculos: alunos da escola onde trabalho vêm de lugares muito distantes e diferentes como por exemplo Amparo 1º, Caridade, Praia Colonia, são zonas muito dispersas e muitas vezes chegam atrasados nas aulas. Os materiais didáticos estragavam devido o mau tempo e mesmo agora, a escola tem necessidade de materiais. Só conseguimos algumas cópias para a Língua Portuguesa e quanto à Matemática e Meio Físico e social não conseguimos nada. Assim é complicado trabalhar. Sucessos: é ver o resultado dos nossos esforços, ver alunos a aprender a ler e escrever e é coisa que a gente mais deseja como profissional na área da educação.

Entrevistadora – O que pensa sobre integração curricular? Um currículo integrado?

PMR3 – Falando da integração curricular eu penso que é uma forma de haver interdisciplinaridade entre os currículos escolares e isso é muito importante. Porque conseguimos pegar uma disciplina associar a outra de maneira para ver se os alunos conseguem ter melhores resultados, não é?

Entrevistadora – tendo em conta as realidades vividas na sua sala de aulas, em que medida a integração curricular poderá contribuir na melhoria das aprendizagens dos alunos? Contribui para melhoria da aprendizagem?

PMR3 – Contribui, sim.

Entrevistadora – Como?

PMR3 – Com essa integração os alunos poderão recapitular sempre os conteúdos dados e e assim vamos mesmo conseguir bons resultados ... ver mesmo os conteúdos a serem dados e prosseguir. A criança faz parte desta integração uma vez que ela age dentro do sistema de ensino e eu já tinha ouvido falar sobre a integração curricular

Entrevistadora – Como é que avalia esse tipo de trabalho que desenvolve com os seus colegas do seu coletivo de classe?

PMR3 – Esse trabalho realmente é um bom trabalho porque ajuda muito os professores e eu gostaria que fosse um trabalho onde houvesse mais trabalho ainda de modo que os

professores pudessem sair com mais domínio dos conteúdos tendo em conta que existe muitos professores que ingressaram agora para o sistema.

Entrevistadora – O que acha ser mais importante nesse trabalho realizado quinzenalmente e porquê?

PMR3 – Nesse trabalho realizado quinzenalmente o mais importante é o desenvolvimento dos temas dentro do coletivo, tendo em conta que são os conteúdos que os professores trazem para a sala de aula. Cada professor dá o seu ponto de vista e aprendendo um com o outro de maneira para ter o trabalho mais enriquecido para a sala de aulas.

Entrevistadora – Tem vindo a fazer sempre assim, não é? Então o que pode ser feito para inovar e colocar um fim à rotina?

PMR3 – Eu ainda não pensei nisso, mas eu penso que era bom, que nós começássemos já a pensar numa maneira melhor de fazer as coisas e produzirmos mais trabalhos, mais materiais para desenvolvermos nosso trabalho na sala de aulas com os nossos alunos, no coletivo como por exemplo vários tipos de fichas sólidos geométricos e outros.

Entrevistadora – Já ouviu falar em Prática reflexiva?

PMR3 – Não, nunca ouvi ... prática reflexiva ... não

Entrevistadora – Habitualmente costuma refletir sobre a sua prática letiva? Como tem feito essa reflexão?

PMR3 – Sim eu faço. No final de cada aula eu sempre faço uma pequena avaliação. Eu dou um conteúdo e no final de aula faço uma avaliação. Ando de carteira em carteira para saber como os alunos estão a reagir de acordo ao exercício.

Entrevistadora – Mas, só vai ver a aprendizagem do aluno, mas a fazer uma prática refletiva do que é que foi minha aula, não pode ser só avaliação, o que pode fazer mais?

PMR3 – De acordo a avaliação do aluno eu vou ver se a forma como estou a ministrar as aulas se os alunos estão a aprender ou não. Se eu notar que realmente os resultados que eu desejaria que eles tivessem daí sim eu posso pensar numa outra forma de trabalhar mesmos conteúdos de maneira que todos ou a maioria, nesse caso pudessem ter êxitos naquilo que eu quero realmente transmitir.

Entrevistadora – Acha que contribui para o desenvolvimento da ação educativa? Justifique

PMR3 – Acho que sim. Sempre que um professor, nesse caso eu, reparar que há dificuldades eu tenho que arranjar um outro método para ajudar a superar as mesmas dificuldades.

Entrevistadora – Fale um pouco sobre supervisão pedagógica? Dizer mais ou menos o que é supervisão pedagógica?

PMR3 – Supervisão pedagógica para mim é criar uma equipa de trabalho para supervisionar os trabalhos dos professores desde a sala de aula com os alunos como também os trabalhos quinzenais no coletivo de classe.

Entrevistadora – Muito bem. Na sua opinião os supervisores contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores? Esclareça melhor a sua opinião.

PMR3 – Para mim, os supervisores contribuem para o melhoramento do ensino e aprendizagem. Porque, por exemplo, assim que chega um supervisor e ele deparar que o professor está com algumas dificuldades, nesse momento ele poderá ajudar em resolver uma determinada situação de maneira que os professores possam superar essas mesmas dificuldades.

Entrevistadora – Como é que um professor pode desenvolver-se profissionalmente?

PMR3 – O professor pode desenvolver-se profissionalmente buscando mais conteúdos para o seu crescimento do dia-a-dia, fazer mais formações, aprendendo mais com os outros colegas e assim sucessivamente ele vai crescendo profissionalmente, fazendo intercâmbio entre colegas.

Entrevistadora – Eu agradeço muito pela disponibilidade em aceitar colaborar comigo. Gostei muito das suas respostas. O professor está no caminho certo. Depois partilharei os resultados desse estudo e posteriormente, depois do estudo, poderemos trabalhar em colaboração com o professor e puder apoiar naquilo que for necessário.

PMR3 – também gostaria de agradecer desde já a Professora Helena e conto com o vosso apoio de maneira a melhorar mais a minha ação pedagógica.

Entrevistadora – Muito obrigada.

Anexo X - Protocolo de Entrevista DMR

Protocolo de Entrevista (Diretor Participante DMR)

Entrevistadora- Bom dia professor

Entrevistado DMR - Bom dia D. Helena Botelho

Entrevistadora – Estou a fazer o Mestrado em Didáticas Integradas o que significa didáticas de Língua Portuguesa, didáticas de Matemática, didáticas de Ciências Naturais, didáticas de Ciências Sociais. O meu tema é *Trabalho Colaborativo entre os professores para integração Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico: um contributo para melhoria da Planificação Pedagógica em S.Tomé e Príncipe*. Escolhi esse tema Trabalho colaborativo, como próprio nome diz é trabalho em colaboração e para nós cá em S.Tomé, nós fazemos nos coletivos de classe, ou seja, aos sábados fazemos trabalhos de equipa, de colaboração. Então para esse trabalho preciso de colaboração de professores. Escolhi uma escola no meio urbano e uma no meio rural que é esta, como forma de fazer o meu estudo sobre o impacto de trabalho colaborativo e de integração curricular para o sucesso educativo são-tomense. Pedi autorização para as gravações e vou garantir o anonimato, portanto o professor está mais a vontade de falar sobre o tema em questão.

Entrevistadora – Gostaria que começasse por me falar dos marcos mais importantes do seu percurso profissional.

DMR – Obrigada Dra. Helena Botelho por ter selecionado a nossa escola, normalmente as valências desse tipo só acontecem nas escolas da cidade Capital. A escola Integrada de Colónia Açoriana dista 25 Km da capital do país. Falando da didática/ integração é um tema bastante importante, é um tema da atualidade. Falei que é uma escola integrada porque abarca da primeira a sexta classe. Hoje em dia, a escola deve ser uma escola virada para à sociedade, uma escola onde os pais e encarregados de educação devem dar a sua colaboração. Eu trabalho no sistema a cerca de 23 anos mas mesmo assim não é suficiente, eu ainda não estou habilitado para fazer tudo sozinho sem a integração dos colegas sem colaboração dos outros colegas

Entrevistadora – Então, nesses 23 anos o que lhe marcou mais?

DMR – O que me marcou mais foi quando eu fiz formação à distância. Eu quando concluí a minha Formação à distância ... anteriormente havia muita coisa que eu fazia

de uma forma empírica e a partir de momento que eu concluí a minha formação eu passei a executar essas coisas de uma forma legal. Portanto a formação para mim contou muito na carreira que eu exerço.

Entrevistadora – Tendo em conta a sua experiência de trabalho pedagógico, sente-se apto para apoiar os seus colegas no desempenho das suas atividades profissionais?

DMR – Eu sinto capaz para poder colaborar com os meus colegas a partir do momento que eles se abrem para procurar, porque o conhecimento é quem precisa tem que ir investigar, tem que solicitar. Quando alguém tem uma dúvida e não se expõe nós não somos capazes de muitas vezes adivinhar qual é a necessidade que a pessoa tem. A partir de momento que eles se abrem nós podemos investigar e chegar à uma conclusão. Nós estamos num mundo globalizado e estamos ligados a uma rede de internet portanto as dificuldades que temos podemos ir à internet e procurar ultrapassar.

Entrevistadora – Como gestor da escola, como tem desenvolvido as funções de supervisão?

DMR – Eu sou gestor e também tenho uma turma, portanto, as funções de supervisão eu desempenho no momento em que não tenho aula. Verifico se os professores têm plano de aula em dia, se os professores têm o Registo de Diário de frequência, se os conteúdos que foram planificados nos coletivos estão a ser ministrados., se coaduna com aquilo que está no plano de aula e também se ele está a trabalhar em relação daquilo que planificou para o dia. É assim que eu trabalho em colaboração e mesmo antes de visitar o professor eu comunico-lhes quando é que eu vou fazer a visita porque isso de fazer visita polícia já não está na moda.

Entrevistadora – Muito bem. Quais considera serem as características essenciais de um supervisor?

DPCA – Um supervisor deve ser democrático, deve ser a vontade, deve ter essa capacidade de simbiose, de ajudar, de colaborar, dentre outras as características também deve ser exemplar, tem de ser modelo.

Entrevistadora – Na sua opinião o supervisor contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes? Esclareça melhor a sua opinião?

DMR - Eu acho que um supervisor contribui para o desenvolvimento profissional do docente. Desde a era muito antes de cristo que o homem precisa de outro homem para poder se orientar. Quando se deixa um homem a só ele sente-se isolado. Havendo um supervisor, isso desperta o professor e ele não se sente sozinho, está a ver? Quando se coloca um professor e ele não vê ninguém para supervisionar o seu trabalho ele sente só.

E muitas vezes alguma coisa lhe falta. Havendo um supervisor com aquelas características que mencionei as coisas andam bem. Estamos num país democrático por isso, tem que ser à base da democracia.

Entrevistadora – Como pode um docente desenvolver-se profissionalmente?

DMR – Investigando muito. Um professor deve desenvolver-se profissionalmente se ele investigar muito. A Ciência da Educação está em constante evolução, portanto, ele não pode ser estático, ele tem de acompanhar essas evoluções para que ele não se sinta ultrapassado. A título de exemplo, hoje em dia se um individuo que não sabe navegar é considerado um cego. Os professores têm que acompanhar a evolução da História porque os alunos podem perguntar- lhes tudo ligado à essas tecnologias e se o professor não estiver em altura ... é preciso acompanhar essa evolução do tempo.

Entrevistadora – Muito bem. Como é que caracteriza esse trabalho em colaboração nos coletivos de classes dentro de uma escola?

DMR – Neste momento a nossa escola está inserida num Pólo que abarca todas as escolas básicas do Distrito de Cantagalo, cerca de três centros nucleares. Depois da 1ª sessão os professores vão para os coletivos de classes, lá é uma oportunidade que os professores têm de fazer um balanço e conhecer o ponto de situação de cada um dos professores provenientes de cada uma das escolas, ponto fraco ponto forte, fazer aulas demonstrativas, aulas exemplificativas, é um momento crucial e o professor não deve faltar porque é lá que os professores vão receber ingredientes para poder ministrar na quinzena seguinte.

Entrevistadora – Para si, o que é mais importante nesse trabalho realizado quinzenalmente e porquê?

DMR – Neste trabalho quinzenal, eu acho que a segunda parte do trabalho é muito mais importante, no entanto nas Planificações quinzenais há uma primeira parte de trabalho as grandes decisões saídas da Direção do Ensino básico e do Ministério no seu todo e há sempre um relatório. Mas a segunda parte é que é a parte técnica é que joga precisamente com os nossos educandos. Enquanto que, a 1ª parte joga mais com o funcionamento do sistema, a 2ª parte é que é a nossa parte técnica que se vai saber se os objetivos preconizados estão a ser alcançados ou não.

Entrevistadora – Acha que todo esse trabalho é importante, mas no entanto fazendo sempre a mesma coisa caímos na rotina, não é? O que acha que se pode mudar para que se sinta que há inovação nos coletivos de classe um aspeto exigido também pelos sindicato dos professores?

DMR – Os coletivos têm responsável de classe e tendo em conta que um professor do ensino básico é considerado um professor polivalente então deveria se fazer a rotatividade dos responsáveis do coletivo, isso também facilitaria o conhecimento de conteúdos de todas as classes e a troca de professores que fazem na aplicação dos exames finais. E também, de vez em quando, ajuntar-se-ia todos os professores numa só sala para discussão de temas importantes para todas as classes.

Entrevistadora – Faça uma pequena abordagem sobre os fatores que podem facilitar ou dificultar a interação entre os docentes num trabalho colaborativo?

DMR – Um dos fatores é a pontualidade, isso dificulta porque já se concluiu a primeira parte e há um intervalo se o professor não regressa a tempo para o coletivo, o coletivo funciona a meio gás e não haverá tempo suficiente para se discutir e cumprir o programado. Outro aspeto é se o professor também tem uma dúvida e não abre também é muito difícil de trabalhar com esse professor. O professor tem que ser aberto para expor a sua dificuldade para poder ajudá-lo.

Entrevistadora – E o que facilita?

DMR – Facilita é a presença de todos os professores a tempo e a hora para planificar e abertura do próprio professor

Entrevistadora – Já ouviu falar em integração curricular.

DMR – Nunca ouvi falar. Não estou a ver

Entrevistadora – A ouvir falar agora um currículo integrado, o que pensa sobre o que é isso?

DMR – Integração curricular... a professora, vai estar habilitada para poder lidar com esse currículo de 1ª a 4ª classe em todas as disciplinas. Dessa maneira a professora vai estar mais apta mais habilitada porque no ensino básico as disciplinas estão todas interligadas. Conhecendo bem esses conteúdos a pessoa estará mais dentro e conhecendo melhor o conteúdo dessas disciplinas estará mais apta para passar essa mensagem para o aluno e vice-versa. Com a integração curricular os alunos quando vêm de casa já trazem alguma coisa, já trazem da sociedade e trazem muita coisa mesmo. O professor estará aqui para poder orientar, reajustar e agrupar esses conhecimentos dos alunos de uma forma empírica para uma forma mais científica porque em casa ou na sociedade as coisas podem ter outro nome e aqui na escola ganha outro nome cientificamente.

Entrevistadora – Tendo em conta as realidades vividas como gestor, em que medida a integração curricular poderá contribuir para o sucesso educativo, em S.Tomé e Príncipe?

DMR – Contribui muito, porque, como gestor ... como próprio nome diz, integração, ele tem que estar integrado nesses conteúdos todos, de modo que ele possa dar resposta à esses temas. Não faz sentido ele ser um gestor e só domina Matemática e não domina a Língua portuguesa, por exemplo. No ensino básico isso não funciona, porque ele no ensino básico é polivalente. Por isso, é um tema muito importante porque vai consciencializar o professor da responsabilidade que ele tem.

Entrevistadora – Já ouviu falar em Prática reflexiva?

DMR – Não, prática reflexiva....

Entrevistadora – Não..., mas habitualmente não faz uma reflexão sobre o seu trabalho? Como gestor não faz essa reflexão?

DMR – Eu faço, reflexão sobre essa área que eu escolhi. Como gestor eu procuro dentro de mim, saber se eu estou a conseguir dar resposta a essa área que eu escolhi na vida que tem a ver com o ensino e aprendizagem.

Entrevistadora – Acha que contribui para o desenvolvimento da ação educativa? Justifique melhor

DMR – Isto Contribui sim e muito,

Entrevistadora – Justifique melhor

DMR – contribui sim porque eu tenho que saber se estou a fazer bem ou se eu estou a fazer mal e se os frutos são bons ou maus. Normalmente quando eu encarro com os meus alunos na praça que já concluíram o 12º ano ou estão a fazer licenciatura ou já concluíram, portanto eu sinto-me satisfeito e quando este ou aquele menino que foi meu aluno que não esta a conseguir dar resposta a vida, eu fico um pouco triste porque a minha vontade é que todos alunos que passassem pelas minhas mãos que passassem e tivessem um bom fim na vida para que fossem homem de amanhã.

Entrevistadora – Muito bem professor, o nosso trabalho chegou ao fim. Falamos um pouco de trabalho colaborativo, sobre a integração curricular, as vantagens para o ensino básico e para melhoria da planificação. Agradeço pela disponibilidade e depois partilharei os resultados desse estudo consigo e depois ajudar naquilo que for possível. Gostei imenso das suas respostas porque faz-me crer que todo mundo está dentro um pouco do que é o isto de todo esse funcionamento esse sistema educativo, em si embora

com terminologias diferentes, mas nós podemos concluir que todo mundo está dentro disto. Muito obrigada.

DMR – Obrigado.

Anexo XI - Protocolo de Entrevista OP

Protocolo de Entrevista (Técnica Participante OP)

Entrevistadora- Bom dia professora

Entrevistada OP- Bom dia senhora professora

Entrevistadora – Eu sou são-tomense, sou Helena Botelho estou fazer o mestrado em Didáticas Integradas que engloba didática de Língua Portuguesa didática de Matemática, didática de Ciências Naturais e didática de Ciências Sociais. Escolhi como tema *Trabalho Colaborativo entre os professores para integração Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico: um contributo para melhoria da Planificação Pedagógica em S.Tomé e Príncipe*. Assim sendo, gostaria de colaborar com alguns técnicos do Ministério da Educação do Ensino Básico, do Sector Metodológico do Ensino básico que orienta superiormente os professores nesse trabalho colaborativo para que eu possa perceber melhor como é feito esse trabalho, que valências os professores possam ter para ministrar corretamente as suas aulas. Então gostaria de contar com a sua colaboração nesse trabalho e vou garantir o anonimato da fonte que concedeu a entrevista, ou seja as informações aqui recolhidas só serão apenas para esse trabalho e não para qualquer outros fins. Não sei se concorda e se podemos começar ou se tem alguma coisa a dizer.

OP – Concordo! Como uma pessoa que trabalhou muitos anos na Educação, acho que posso partilhar alguns conhecimentos que tenho sobre o assunto.

Entrevistadora – Gostaria que começasse por falar dos marcos mais importantes do seu percurso profissional?

OP – Marcou-me muito a simplicidade das crianças, de trabalhar com elas, conhecer o seu desejo de aprender e desenvolver as suas capacidades. Isso marcou-me, porque às vezes não acreditamos que as crianças têm capacidades para prosseguirem com o seu desenvolvimento cognitivo. Então ao longo do meu trabalho vi que é muito importante como as crianças desenvolvem essas capacidades, com uma segurança bem forte, desde que elas sejam acompanhadas.

Entrevistadora – Tendo em conta a sua experiência no trabalho pedagógico, sente-se apta para apoiar os seus colegas no desempenho das suas atividades profissionais?

OP - Não só sentir-me apta, mas sentir-me alegre e satisfeita de partilhar aquilo que tenho na profissão durante esses anos em que labutei como professora.

Entrevistadora – Como tem desenvolvido as suas funções de supervisão? Como é feito esse trabalho?

OP - O trabalho de supervisão é como se fosse um trabalho de partilha em que a gente dá aquilo que tem, aquilo que sabe e também recolhe e aprende alguns conceitos, conteúdos e a maneira de ser do outro aquilo que o outro também tem. É um trabalho muito rico em que a gente sente-se feliz quando dá e recebe.

Entrevistadora – Considera ser importante o trabalho de supervisão aos professores?

OP – Considero de muito importante. A supervisão em si não é só ir vigiar, mas sim conhecer as dificuldades e poder apoiar dentro das dificuldades para a sua superação.

Entrevistadora – Quais são as características essenciais de um supervisor?

OP - Um supervisor deve ter uma capacidade de partilha com o docente, uma capacidade de ajudar, conhecer e poder ultrapassar certas barreiras que podemos encontrar neste trabalho e ser também uma pessoa muito disponível.

Entrevistadora – Na sua opinião, o supervisor contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes?

OP – Contribui imensamente, desde que eles também sejam pessoas com capacidade de aceitar outra opinião...

Entrevistadora – Esclareça melhor como contribui.

OP - Ao entrar na sala de um professor, tomando contacto com o seu trabalho do professor, o supervisor vai poder interagir com o professor dentro do trabalho que está sendo realizado, detetar e apontar as dificuldades, dando solução e estratégia de maneira que ele possa superar algumas dificuldades que possa ter. Nesse trabalho, o supervisor pode sugerir alguns exercícios e conteúdos, algumas modalidades e metodologia para levar a cabo a aula que o professor está a dar.

Entrevistadora – Se o supervisor contribui para o desenvolvimento profissional de um docente, como é que um docente pode desenvolver-se profissionalmente?

OP - O docente pode desenvolver-se profissionalmente desde que ele ganhe gosto pela sua profissão. Quando isso acontece, vai-se buscar e tem-se vontade de fazer todos os dias o melhor. Neste caso, ele vai procurar ... para além daquilo que alguém tenha-lhe dado, ele mesmo vai fazer a sua autoavaliação e também autoformação. E essa autoformação passa pela pesquisa, no estudo dos conteúdos, na busca através de outros colegas, de outras estratégias, de outras metodologias para que ele possa desenvolver-se

profissionalmente. O docente não pode ser uma pessoa fechada, mas sim uma pessoa que tem ansiedade todos os dias, ansiedade de ser o melhor.

Entrevistadora – O que pensa sobre integração curricular?

OP - Não tenho muita certeza. Integração Curricular ... aquilo que estou a refletir é integrar todas as modalidades de modo que os currículos das disciplinas se encaixem umas nas outras, como se fosse uma interdisciplinaridade entre os conteúdos dos currículos.

Entrevistadora – Como técnica do setor metodológico que desempenha este papel de supervisão, em que medida a integração curricular poderá contribuir para o sucesso educativo em STP?

OP - Se for do jeito que estou a conceber, ajuda bastante e contribui, porque tendo uma ligação curricular entre as disciplinas, então facilita grandemente o professor. Porque o professor numa aula de Língua Portuguesa pode trabalhar Matemática, Ciências Naturais, Expressões... que lhe pode apoiar, corrigir, ou então, a consolidar os conteúdos das outras disciplinas. Acho muito importante e facilita mesmo o trabalho, quer dizer, há uma interligação entre todos os currículos e um desenvolvimento proveitoso para a turma.

Entrevistadora – Se a integração curricular é importante e como disse que o professor não pode fechar-se. Então, qual é a sua opinião sobre o trabalho realizado nos coletivos de classe dentro de uma escola?

OP - Qualquer trabalho coletivo tem o seu proveito, porque é de entreajuda. Não se vê quem é mais forte e quem é mais fraco. Havendo uma entreajuda num trabalho docente, em que o docente lida com alunos com várias capacidades intelectuais, quer dizer que ele precisa de ajuda para completar de modo que ele consiga ultrapassar uma ou outra dificuldade que possa encontrar no terreno. E também ajudá-lo a planificar, de acordo com as dificuldades que ele possa ter. Logo, o trabalho cooperativo ajuda o professor. O trabalho de preparação metodológica é cooperativo, ajuda o professor na busca de várias modalidades e estratégias para que ele possa desempenhar com êxito as suas funções de docente. Logo, o trabalho de preparação metodológica tem essa função dos professores trabalharem em conjunto para poderem superar as dificuldades que possa ter. Deve ser uma preparação com muita dedicação, uma preparação em que todos têm um fim a atingir. Sendo assim, todos vão cooperando e todos terão êxito.

Entrevistadora – O que é mais importante neste trabalho realizado quinzenalmente?

OP - Primeiro é que todos têm um objetivo a cumprir, todos estão numa etapa e todos têm um projeto para atingir este objetivo, logo, todos vão trabalhar para esse projeto. É importante que todos dediquem os seus esforços neste trabalho cooperativo.

Entrevistadora – Se tivesse que fazer alguma mudança, o que é que poderia ser alterado para se sentir que há inovação e se está a deixar a rotina?

OP - Primeiramente é sensibilizar o docente, o professor para que ele sinta a importância da preparação metodológica. O professor tem que saber que a preparação metodológica é um exercício em que ele vai buscar sustento para a sua profissão. Ele tem que sentir-se dono e responsável na planificação metodológica.

Noutra modalidade, também é o professor dedicar-se, ter zelo pelo seu trabalho. Todos os dias sentimos necessidade de evoluir e desempenhar corretamente as nossas funções, logo o professor tem que saber que a preparação metodológica não é um trabalho obrigatório, mas um dever. Um dever em que o professor deveria sentir-se à vontade e sentir-se uma causa necessária para o seu desenvolvimento na profissão.

Entrevistadora – Depois de sentir tudo isso apareceria a inovação?

OP – O professor vê a preparação metodológica como um trabalho obrigatório e ele vai sem ânimo, sem sensibilidade para desempenhar a sua função. Ele vai sem materiais didáticos, sem documentos de apoio, porque vai obrigatoriamente

Entrevistadora – – Isso implica que a valorização desse trabalho permite que haja inovação?

OP - O professor tem que valorizar o trabalho para que haja inovação. Se valoriza, ele vai para a preparação metodológica munido de materiais, de documentação, de exemplos que teve na sua sala de aula e vai-se ajuntar exemplo de um e de outro buscar a solução para resolver o problema.

Entrevistadora – Da sua experiência como supervisora, gostaria que fizesse uma pequena abordagem sobre os fatores que dificultam ou facilitam a interação entre professores. Porque é um trabalho colaborativo. O professor vai pra lá para interagir com os outros. Mas pode chegar e encontrar alguns obstáculos ou abertura para essa interação. Porque, nós sabemos que há professores que ficam caladinhos. Disse que o professor não pode fechar-se. Quais são esses fatores que podem obstaculizar ou facilitar a interação entre os professores dentro do coletivo de classe?

OP - Os obstáculos são, como já vimos, a falta de sensibilidade. Temos fatores sociais, fatores salariais, em que o professor está desmotivado pelo salário que aufer, pelas condições de trabalho que tem, por falta de formação e possibilidade de mais

formações, são algumas das várias situações, que fazem com que o professor não se sinta motivado para a preparação. Isso tem grande influência na má preparação metodológica nas escolas.

Fatores que facilitam são esses encontros entre os professores, apesar da desmotivação. Há uma franja de professores que tem essa dedicação de dar o seu melhor e partilhar. Sentem-se à vontade no grupo e partilham.

Entrevistadora – A partilha contribui significativamente para que os professores possam interagir

OP - Sim, a partilha contribui. Um coletivo em que o responsável não é autoritário, porque nós sabemos que num trabalho há um orientador, se o líder possibilita o diálogo, a interação é muito importante no trabalho do coletivo.

Entrevistadora – Acrescentou mais um fator importante, que é a liderança. Significa que a boa ou má liderança também pode facilitar ou obstaculizar o trabalho colaborativo?!

OP - Evidentemente. Porque um líder não pode ser aquele que traz tudo feito e vamos passar. O líder vai buscar dos seus colaboradores, ideias, sugestões para enriquecimento dos trabalhos. O líder orienta e ajuda a todos, não pode ser determinante. Faz com que todos tenham participação. E toda a gente tem para dar, se soubermos buscar nos nossos colaboradores. Cada um, dentro do seu nível, do seu conhecimento, das suas capacidades, todos têm para dar. Depende muito da atitude, do comportamento e da capacidade do líder.

Entrevistadora – A nossa entrevista chegou ao fim. Como viu tem muito a ver com o trabalho do dia-a-dia, da sua experiência, agradeço muito pela disponibilidade e partilharei depois os dados quando o trabalho estiver todo organizado para ver a sua participação no trabalho.

OP - Também agradeço por me ter escolhido para essa entrevista. Isso quer dizer que reconhece em mim algumas capacidades. Essas entrevistas também ajudam a fazer uma reflexão daquilo que é o meu trabalho, daquilo que eu tenho pra dar e poder partilhar. Sinto-me muito alegre quando partilho, quando ajudo e estarei sempre disponível para o que for necessário.

Anexo XII - Tabela de Análise de Conteúdo das Entrevistas

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/I
Trajetória profissional	Profissionalidade docente	Gratificação com a profissão	Gratificação pelo percurso acadêmico dos alunos	1PMU1 4PMU2 1PMR1 1PMR2 1PMR3 1DMR 1OP
			Gratificação pelo percurso profissional dos alunos	1PMU1 1PMU3 1PMR1 1DMR
			Satisfação pela realização pessoal	1DMU 2PMR2
			Autorreconhecimento de competências para a docência	1OP 2PMU3 1DMU 2DMR
			Vocação profissional	2PMU2
			Importância do conhecimento para o desempenho das atividades como docente.	2DMR 1PMR1
			Aspectos relevantes na profissão	Relevância da articulação entre a escola e a família.
	Relevância no apoio dos colegas com mais experiência como docente.	1PMU2 1DMR		
	Relevância da colaboração do aluno na construção do saber	2PMU3		
	Formação	Aspectos positivos	Relevância da prática pedagógica durante a formação	1PMU1 3PMU2 3PMR1 1PMR3 1DMR
			Satisfação com a formação inicial	1PMU1 1PMU3 3PMR1 1PMR3 1DMR
			Relevância da formação pedagógica	2PMR3
		Constrangimentos	Dificuldade em realizar a formação em simultâneo com o trabalho	1PMU1
			Necessidade de formação contínua	1PMU1 1PMU2 1PMR3 1OP

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	URI/I
Integração Curricular	Aspetos problemáticos	Constrangimentos	Desconhecimento do termo “Integração Curricular”	1PMU1 3PMU2 1PMU3 2PMR1 5PMR2 1DMR
			Discordância do atual currículo	1PMU2
		Necessidade de formação para a integração curricular	Necessidade de conhecimentos sobre “integração curricular”	2OP 2DMU 3DMR
			Necessidade de conhecimento do currículo pelos professores	3PMU1 2PMU1 1PMR1 2PMR3 1OP
			Necessidade de conhecimento dos conteúdos pelos professores	1PMU1 1DMR
	Contribuição para aprendizagem dos alunos	Vantagens	Contribuição da Integração curricular na rentabilização do tempo de aula.	1PMU3
			Respeito pelo ritmo e níveis de aprendizagem dos alunos	Dificuldade em atender os alunos de forma individual
		Necessidade de diferenciação nos processos de aprendizagem		1PMU3
		Necessidade de mais tempo de aula para melhoria da aprendizagem dos alunos		1PMU2

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	URI/I
Trabalho Colaborativo	Definição colaborativa do planeamento e gestão do ensino	Planeamento conjunto	Relevância do planeamento de aulas em colaboração com os colegas	1PMU1 2PMU2 2PMR1 1PMR2 1PMR3 2DMR 1OP
			Importância do trabalho colaborativo na superação das dificuldades	2PMU1 2PMU3 1PMR1 2PMR2 1OP

			Importância de participação em equipas de trabalho docente	5OP 2DMU 4DMR 1PMR3
			Importância da exemplificação de estratégias no planeamento conjunto	1PMU1 4DMU
		Estratégias de ensino	Importância da definição conjunta de estratégias de ensino	1PMU1 2PMU2 1PMU3 2DMU
			Importância das estratégias de ensino para o sucesso das aprendizagens dos alunos	1PMU1 2DMU 3DMR
			Importância de utilização de estratégias de ensino diversificadas e enriquecedoras	1OP 2DMU 1PMR3
			Recursos pedagógicos	Necessidade de construir materiais em conjunto
		Necessidade de materiais de apoio ao professor		2PMU1 1PMR1
Potencialidades do trabalho colaborativo	Organização do trabalho colaborativo		Atitude de reflexão sobre o tempo disponível para o trabalho colaborativo	1PMU3
			Necessidade de estratégias eficazes para funcionamento dos trabalhos em colaboração	2DMU 1DMR 2PMR1
			Necessidade de existência de um líder na condução dos trabalhos em colaboração	2OP 1PMR1
	Envolvimento dos professores		Desmotivação do professor devido as condições sociais e laborais	2OP
			Sensibilização e consciencialização pessoal para trabalhos em colaboração	5OP 1DMR
	Reflexão sobre a prática		Desconhecimento da noção de prática reflexiva	1PMU1 2PMU2 2PMR1

				3DMU 1DMR
			Atitude de reflexão sobre a adequação das aulas aos alunos	2PMU1 2PMU2 3PMU3 2PMR1 5PMR2 1PMR3 1DMR
			Mudança de atitude face às aprendizagens dos alunos	3PMR3

Tema	Categorias	Subcategoria	Indicadores	UR/I		
Contributos para o desenvolvimento profissional	Contributo da Supervisão	Insuficiência da supervisão	Necessidade de clarificação do termo "Supervisão Pedagógica"	3PMR1 2PMR2		
			Insuficiência da supervisão para o desenvolvimento profissional docente	1PMU1 3PMU2 1PMR1 1PMR2		
			Necessidade de mais supervisão	1PMU1 1PMU2 1DMR		
		Benefícios e vantagens da supervisão			Contribuição do supervisor pedagógico para o desenvolvimento profissional docente	2OP 2DMU 1DMR 1PMU3 1PMR3
					Importância do diálogo após a observação da aula.	2PMR1 1PMR2
					Relevância da atitude do supervisor pedagógico perante o desempenho do professor	2OP 1DMU 1DMR
					Evolução das práticas de supervisão no país	1PMU1 1DMR
					Gratificação pelo trabalho da Supervisão Pedagógica	2OP 1DMU 1DMR

				1PMR3
	Outros contributos	Autoformação	Motivação pessoal como forma de desenvolvimento profissional	2OP 1PMU3
			Pesquisa como forma de desenvolvimento profissional	1PMU1 1PMU3
		Aprendizagem a partir da experiência	Experiência como forma de desenvolvimento profissional	1PMU1 1PMU2 1PMU3 1DMU
			Partilha de experiência como forma de desenvolvimento profissional	1PMU1 1PMU2 1PMR2 1DMU 1OP

Anexo XIII - Fichas de Observação dos Trabalhos Colaborativos Quinzenais

1ª Ficha de observação na Planificação Pedagógica

Objetivo da Observação

Conhecer a orientação e organização das sessões de Preparação Metodológica dos Professores

Identificação

1. Escola Básica (**EB1-MU**)
2. Reunião de Planificação Pedagógica – Data: 22/11/2014 - Hora – 9H:47
3. Local: Sala nº 3
4. Coletivo da 3ª classe
5. Elementos Presentes: 15

Agenda de Trabalho

1. Leitura, análise e aprovação do relatório da Planificação anterior.
2. Balanço das atividades Programadas na Quinzena anterior
3. Análise dos novos conteúdos a serem programados para uma quinzena
 - a) Planificação
4. Diversos
 - a) Festa do Natal

Descrição da sessão

Saudação e momento livre de conversa entre os professores

1. Relativamente ao Relatório, por não haver comentários por parte dos professores presentes, o mesmo foi aprovado por unanimidade
 2. A responsável pelo coletivo começou por perguntar sobre quais foram os conteúdos que ficaram por cumprir e as dificuldades mais relevantes encontradas durante a quinzena que tinha terminado.
- Informação dada por alguns professores que houve incumprimento de uma pequena parte do planificado devido a sobrecarga de conteúdos e falta de assimilação por parte dos alunos. Justificaram ainda, que o início tardio do presente ano letivo também está na base desses constrangimentos.

- As disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática são as que os alunos revelaram maiores dificuldades sobretudo à leitura e atividades relacionadas com escrita e identificação de números e operações, respetivamente.
- A responsável apelou aos professores que manifestaram esses problemas que os mesmos devem trabalhar e trabalhar sempre, insistindo nos exercícios onde os alunos revelaram dificuldades.
- Na disciplina de Língua Portuguesa foi orientado que os professores devem desenvolver aulas de leitura e de preferência com outros livros e de outra natureza, julgo ser de literatura infantil, para que os alunos ganhem o hábito de leitura. Foi alertado, de igual modo, que os professores não devem apenas esperar pelos manuais escolares tendo em conta a escassez do mesmo no armazém da Direção de Administração Educativa.
- Varias participações dos professores do coletivo, entre elas, de uma professora que apresentou como texto “O Cacau” em que se pode trabalhar na disciplina de Língua Portuguesa, de Matemática e de Meio Físico e social a que ela informou de que tem sempre feito na sua sala de aulas a “interdisciplinaridade”. Exemplificou como tem feito e em que conteúdos ela tem trabalhado dessa forma.
- Sessão de debate e apresentação de exemplificações diversificadas de modo a apoiar os professores em diferentes estratégias para resolução de operações com números e escrita de números.
- Orientações foram dadas aos professores de modo que não se atrasassem no cumprimento do programado; foram feitos apelos para que trabalhassem com textos mais ricos e criativos de modo que os alunos sentissem motivados para leitura e que aproveitassem os textos relacionados com a quadra festiva que se aproximava.
- Levantando dúvidas e surgindo muitas exemplificações sobre as palavras trissílabas ou polissílabas, os conceitos de divisão silábica e de translineação, o coletivo refletiu sobre os conteúdos e a responsável aproveitou para ressaltar a capacidade de investigação das crianças, alertando que hoje em dia essas pesquisas contribuem para auto conhecimento.
- As operações onde os alunos demonstraram maiores dificuldades são as de subtração com transporte e divisão.

- Na exemplificação com o número 26505 um professor informou que uma criança identificou que o algarismo 5 pertence a ordem das centenas, mas não sabia responder quanto valia 5 centenas.
- Foi orientado que o professor deve insistir imenso na resolução de atividades desse género e que deve trabalhar na ordem dos algarismos, valor posicional dos algarismos e nas classes dos números.
- Um professor explicou aos presentes como tem resolvido subtração com transporte utilizando a régua de números que denominou de “escadas”. Informou que tem tido êxito na sua turma.
- De igual modo, uma professora que introduziu a divisão de resto zero “divisão exata” na sua turma também explicou a estratégia que utilizou para facilitar a compreensão dos alunos, apoiando-se na tábua de multiplicar.
- Dado a complexidade na resolução da operação divisão, sendo essa, o resumo de todas outras operações, houve várias opiniões orientando sempre que se deve começar pela divisão mais simples: $(10:2=5$ porque $2 \times 5=10)$ $(9:3=3$ porque $3 \times 3=9)$ à mais complexa.
- Apresentação de mais sugestões sobre a divisão como por exemplo que também se pode colocar o algarismo do quociente, dentro de um círculo para que se destaque o algarismo encontrado na tabuada de multiplicar, para resolução da operação. Deve-se por isso, utilizar a tábua de multiplicar e não resolver de forma abstrata.
- A responsável do coletivo apelou aos professores sobre a necessidade de se trabalhar afincadamente, sobretudo nessa fase inicial do ano letivo, para que os alunos adquiram bases sólidas em relação à leitura e escrita de textos e desenvolvimento de cálculo mental.
- Há professores que alegaram que alguns alunos trazem estratégias diferentes das aulas de explicação que os perturbam durante as aulas. Como por exemplo na divisão $(9:3=3)$ esses mesmos alunos utilizam dois sinais, o da indicação e do algoritmo.
- Fez-se um balanço minucioso de todo o programado e selecionando os conteúdos que poderão ser ministrados no presente período e outros que só poderão ser trabalhados em Janeiro devido o atraso da abertura do ano letivo.

3. Foi feita uma planificação como constará em anexo do meu trabalho para mais 15 dias. Planificaram as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Meio Físico e Social, Expressão Motora, Expressão Plástica e Expressão Musical com exemplos concretos para ajudar os professores durante a prática letiva nas suas respetivas salas de aulas.
 - Apelos foram reforçados para realização de muito trabalho com textos, formação de novas frases e produção de textos, empregando todos os conteúdos trabalhados durante essa sessão como por exemplo; translineação, divisão silábica, etc.
4. Assim sendo, no último ponto foi avançada a data de 19 de Dezembro para sugerir à Direção da Escola para os festejos do Natal.

Notas de campo

- Nota-se que existe uma responsável pelo coletivo que desempenha as funções de uma líder do coletivo
- Nota-se uma certa colaboração entre os professores do coletivo e propostas de exemplificação voluntária para uma melhor troca de experiência, de modo a sanar as dificuldades nas turmas dos professores que mais reclamaram das dificuldades encontradas durante a quinzena.
- Nota-se de igual modo a utilização de algumas expressões utilizadas por alguns professores para ajudar na resolução de operações, nomeadamente: “Se emprestou, tem de devolver” “Subir as escadas” “guardar na cabeça” “Dividendo conversa com o divisor e o divisor conversa com o quociente”, etc.
- Pude constatar que alguns professores não fazem a mobilização de conhecimentos, tendo em conta que os alunos ao trazerem outros conhecimentos para resolução de uma divisão, esses mesmos professores alegam que isso perturba o bom funcionamento das aulas, deixando de lado o que o aluno já sabe para a resolução de um problema.
- Há muita interação entre os professores e nota-se que a troca de experiência ajudou aprofundar conhecimentos sobre determinados conteúdos. Nota-se que há domínio de conteúdos ministrados por parte da maioria dos professores do coletivo sobretudo da responsável

- Esses encontros não são apenas de Planificação Pedagógica. Há aspetos de carácter afetivo que ajudam numa maior aproximação dos professores.

2ª Ficha de observação na Planificação Pedagógica

Objetivo da Observação

1. Identificar os processos de prática utilizada pelos professores durante a Preparação Metodológica.

Identificação

1. Escola Básica (EB1-MR)
2. Reunião de Planificação Pedagógica – Data: 29/11/2014 - Hora – 10H:10
3. Local: Sala nº 1
4. Coletivo da 4ª classe
5. Elementos Presentes: 15

Agenda de Trabalho

1. Balanço das atividades anteriores
2. Dificuldades encontradas
3. Planificação

Descrição das Sessões

- Já no coletivo, iniciou-se com a saudação entre professores, troca de lanche e início do trabalhos.
 - Os professores fazem um balanço do planificado da quinzena anterior.
1. A maior dificuldade reside na indisciplina dos alunos tendo como uma das causas o número médio de alunos por turma, cerca de 44 alunos.
 2. Interrogações de atividades que devem ser propostas para ocupar o tempo dos alunos enquanto o professor dá atenção a outros grupos de alunos.
 3. Das dificuldades seguem-se a leitura e a formação de frases corretas.
 4. Apresentação no quadro de palavras que os alunos revelaram muitas dificuldades.
 5. Exemplificação, exercitação e utilização de estratégias diversificadas.
 6. Para um professor deve-se ver a leitura no seu todo, ou seja se o aluno sabe ler ou não sabe ler. Este assunto gerou debate, concordância e discordância.
 7. Os que discordam acham que não se pode dizer numa turma da 4ª classe que o aluno não sabe ler nada, mas sim procurar saber o que o motiva

- mais de modo a proporcionar que o aluno descubra o que gosta e o que não gosta de ler e sentir-se a vontade para “ler mais”.
8. Os que concordam argumentam que existem alunos que ficam em silêncio quando se pede que eles leiam.
 9. A tónica também foi muito inclinada ao sistema de avaliação na 1ª classe em que existe a “ Passagem Progressiva “. Muitas crianças passam para a 2ª classe sem saber ler.
 10. O coletivo apoiou uma professora que informou ao grupo que não sabe o que fazer porque alguns dos seus alunos, por exemplo no número 50034002- na classe das unidades leem 200 e não 002 unidades (duzentos e não duas unidades).
 11. Desenvolveu-se vários exercícios com números em causa e outros em diversas representações. Cinco milhões e três unidades, etc.
 12. Passou-se para a segunda parte dos trabalhos relativamente a Planificação de conteúdos para quinzena seguinte.

Nota de Campo

- Nota-se que existem disciplinas que não são abordadas durante o balanço e a exercitação dessas disciplinas ajudam o aluno a adquirir outras competências essenciais para a sua formação integral e de forma mais contextualizada.
- Observou-se que existem professores que fazem reflexão sobre a sua prática letiva. Um professor utiliza, como um dos exemplos, uma grelha de avaliação elaborada pelo próprio professor da turma para que ele saiba, concretamente, o que o aluno sabe fazer ou não sabe, depois de ter trabalhado um determinado conteúdo.
- Houve muita partilha e colaboração entre professores.
- Nota-se que um professor dá a sua contribuição sobre o problema de indisciplina levantado e há uma grande colaboração e adesão do coletivo nesse sentido.

Anexo XIV - Tabela da Observação das Sessões, por Fases da Sessão e Incidência da Interação

Análise das notas de campo das sessões de formação

Fases da sessão	Tipo de interação	Indicadores	Unidades de registo	UR/I
Introdução e levantamento de dificuldades	Questionamento pelo responsável do coletivo	Dificuldades encontradas na lecionação dos conteúdos	A responsável pelo coletivo começou por perguntar sobre quais foram os conteúdos que ficaram por cumprir e as dificuldades mais relevantes encontradas durante a quinzena que tinha terminado.	1MU
	Justificação do grupo de docentes	Sobrecarga de conteúdos	Informação dada por alguns professores que houve incumprimento de uma pequena parte do planificado devido a sobrecarga de conteúdos e falta de assimilação por parte dos alunos. Justificaram ainda, que o início tardio do presente ano letivo também está na base desses constrangimentos.	1MU
		Dificuldades dos alunos em Português e Matemática	As disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática são as que os alunos revelaram maiores dificuldades sobretudo à leitura e atividades relacionadas com escrita e identificação de números e operações, respetivamente.	1MU 1MR
			Das dificuldades seguem-se a leitura e formação de frases corretas.	
		Relutância face ao sistema de avaliação	A tónica também foi muito inclinada ao sistema de avaliação na 1ª classe em que existe a “Passagem Progressiva “. Muitas crianças passam para a 2ª classe sem saber ler.	1MR
	Indisciplina	A maior dificuldade reside na Indisciplina dos alunos tendo como uma das causas o número médio de alunos por turma, cerca de 44 alunos.	1MR	
Análise de	Descrição e	Formas de	Varias participações dos	1MU

situações e propostas de estratégias e atividades	exemplificação de estratégias de ensino seguida de debate	interdisciplinaridade	professores do coletivo, entre elas, de uma professora que apresentou como texto “O Cacau” em que se pode trabalhar na disciplina de Língua Portuguesa, de Matemática e de Meio Físico e social a que ela informou de que tem sempre feito na sua sala de aulas a “interdisciplinaridade”. Exemplificou como tem feito e em que conteúdos ela tem trabalhado dessa forma.	
		Exemplos de estratégias para aprendizagem dos números e operações	Sessão de debate e apresentação de exemplificações diversificadas de modo a apoiar os professores em diferentes estratégias para resolução de operações com números e escrita de números.	1MU
		Exemplo de estratégias para aprendizagem da leitura e escrita	Apresentação no quadro de palavras que os alunos revelaram muitas dificuldades	2MR
			Exemplificação, exercitação e utilização de estratégias diversificadas	
Incentivo ao desenvolvimento da leitura	Para um professor deve-se ver a leitura no seu todo, ou seja se o aluno sabe ler ou não sabe ler. Este assunto gerou debate, concordância e discordância.	3MR		
			Os que discordam acham que não se pode dizer numa turma da 4ª classe que o aluno não sabe ler nada, mas sim procurar saber o que o motiva mais de modo a proporcionar que o aluno descubra o que gosta e o que não gosta de ler e sentir-se a vontade para “ler mais”.	
			Os que concordam argumentam que existem alunos que ficam em silêncio quando se pede	

			que eles leiam.	
		Incentivo à utilização de textos alusivos à quadra festiva	Orientações foram dadas aos professores de modo que não se atrasassem no cumprimento do programado; foram feitos apelos para que trabalhassem com textos mais ricos e criativos de modo que os alunos sentissem motivados para leitura e que aproveitassem os textos relacionados com a quadra festiva que se aproximava.	1MU
		Exemplos de atividades de segmentação silábica	Levantando dúvidas e surgindo muitas exemplificações sobre as palavras trissílabas ou polissílabas, os conceitos de divisão silábica e de translineação, o coletivo refletiu sobre os conteúdos (...)	2MU
		Incentivo à pesquisa pelos alunos	(...) e a responsável aproveitou para ressaltar a capacidade de investigação das crianças, alertando que hoje em dia essas pesquisas contribuem para auto conhecimento.	
	Descrição das dificuldades encontradas	Operações matemáticas MJ3	<p>As operações onde os alunos demonstraram maiores dificuldades são as de subtração com transporte e divisão.</p> <p>De igual modo, uma professora que introduziu a divisão de resto zero “divisão exata” na sua turma também explicou a estratégia que utilizou para facilitar a compreensão dos alunos, apoiando-se na tábua de multiplicar.</p> <p>Há professores que alegaram que alguns alunos trazem estratégias diferentes das aulas de explicação que os perturbam durante as aulas. Como por exemplo na divisão $(9:3=3)$ esses mesmos alunos utilizam dois sinais, o da indicação e do algoritmo.</p>	3MU

		Ordens e classes dos números	<p>Na exemplificação com o número 26505 um professor informou que uma criança identificou que o algarismo 5 pertence a ordem das centenas, mas não sabia responder quanto valia 5 centenas.</p> <p>O coletivo apoiou uma professora que informou ao grupo que não sabe o que fazer porque alguns dos seus alunos, por exemplo no número 50034002- na classe das unidades leem 200 e não 002 unidades (duzentos e não duas unidades).</p> <p>Um professor explicou aos presentes como tem resolvido subtração com transporte utilizando a régua de números que denominou de “escadas”. Informou que tem tido êxito na sua turma.</p>	3MU
Orientações para o trabalho a desenvolver	Orientações curriculares gerais	Insistência em Português e Matemática	A responsável apelou aos professores que manifestaram esses problemas que os mesmos devem trabalhar e trabalhar sempre, insistindo nos exercícios onde os alunos revelaram dificuldades.	1MU
		Incidência na leitura, diversificando o tipo de textos	Na disciplina de Língua Portuguesa foi orientado que os professores devem desenvolver aulas de leitura e de preferência com outros livros e de outra natureza, julgo ser de literatura infantil, para que os alunos ganhem o hábito de leitura. Foi alertado, de igual modo, que os professores não devem apenas esperar pelos manuais escolares tendo em conta a escassez do mesmo no armazém da Direção de Administração Educativa.	1MU
		Gestão dos “tempos-mortos”	Interrogações de atividades que devem ser propostas para ocupar o tempo dos alunos	1MR

			enquanto o professor dá atenção a outros grupos de alunos.	
	Sugestões para as situações de dificuldade dos alunos	Insistência em atividades do mesmo tipo	Foi orientado que o professor deve insistir imenso na resolução de atividades desse gênero e que deve trabalhar na ordem dos algarismos, valor posicional dos algarismos e nas classes dos números.	1MU 1MR
			Desenvolveram-se vários exercícios com números em causa e outros em diversas representações. Cinco milhões e três unidades, etc.	
		Progressão no tipo de tarefas pedidas aos alunos	Dado a complexidade na resolução da operação divisão, sendo essa, o resumo de todas outras operações, houve várias opiniões orientando sempre que se deve começar pela divisão mais simples: $(10:2=5$ porque $2 \times 5=10$) $(9:3=3$ porque $3 \times 3=9$) à mais complexa.	1MU
	Recurso a materiais concretos	Apresentação de mais sugestões sobre a divisão como por exemplo que também se pode colocar o algarismo do quociente, dentro de um círculo para que se destaque o algarismo encontrado na tabuada de multiplicar, para resolução da operação. Deve-se por isso, utilizar a tábua de multiplicar e não resolver de forma abstrata.	1MU	
Planeamento do trabalho docente	Incidência no Português e Matemática	A responsável do coletivo apelou aos professores sobre a necessidade de se trabalhar afincadamente, sobretudo nessa fase inicial do ano letivo, para que os alunos adquiram bases sólidas em relação à leitura e escrita de textos e desenvolvimento de cálculo mental.	2MU	
		Apelos foram reforçados para realização de muito trabalho com textos, formação de novas frases e produção de textos, empregando todos os		

			conteúdos trabalhados durante essa sessão como por exemplo; translineação, divisão silábica, etc.	
		Planificação de conteúdos e atividades nas diferentes áreas curriculares	<p>Fez-se um balanço minucioso de todo o programado e selecionando os conteúdos e atividades que poderão ser ministrados no presente período e outros que só poderão ser trabalhados em Janeiro devido o atraso da abertura do ano letivo.</p> <p>Foi feita uma planificação como constará em anexo do meu trabalho para mais 15 dias. Planificaram as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Meio Físico e Social, Expressão Motora, Expressão Plástica e Expressão Musical com exemplos concretos para ajudar os professores durante a prática letiva nas suas respetivas salas de aulas.</p> <p>Passou-se para a segunda parte dos trabalhos relativamente a Planificação de conteúdos para quinzena seguinte</p>	2MU 1MR
		Planeamento da festa de natal	Assim sendo, no último ponto foi avançada a data de 19 de Dezembro para sugerir à Direção da Escola para os festejos do Natal.	1MU