



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

O Papel da Supervisão na Mudança das Práticas

*(um contributo para a compreensão do PNEP como indutor
de novas práticas pedagógicas)*

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Supervisão em Educação -**

BELISANDA DE JESUS DA SILVA SOARES TAFOI

2010



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

O Papel da Supervisão na Mudança das Práticas

*(um contributo para a compreensão do PNEP como indutor
de novas práticas pedagógicas)*

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Supervisão em Educação-**

**Sob a orientação de: Professora Doutora TERESA VASCONCELOS
Professora Doutora OTÍLIA COSTA E SOUSA**

BELISANDA DE JESUS DA SILVA SOARES TAFOI

2010

AGRADECIMENTOS

Desde sempre que gosto muito de estudar, de aprender e de saber mais, mas não imaginava que ao iniciar esta etapa do meu percurso formativo, há dois anos atrás, seria cativada da forma como fui. Cativada pela excelência dos mestres da educação, dos quais tive o privilégio de ser aprendiz e pelos conhecimentos obtidos. Apesar de momentos difíceis, continuo deslumbrada pela forma como nos foi permitido ter “um outro olhar” sobre a prática pedagógica, contribuindo para crescer profissionalmente mas também em termos pessoais. Ficou uma vontade enorme de continuar a aprender o muito que ainda não sei! Para poder apresentar este estudo, foram muitos os que contribuíram para a sua realização.

Em primeiro lugar destaco a minha orientadora professora doutora Teresa Vasconcelos pela oportunidade de enriquecer os meus conhecimentos através das sugestões, argumentações, incentivando-me a deixar os “andaimos” e caminhar nos meandros da supervisão.

Em segundo lugar agradeço à orientadora professora doutora Otilia Sousa por me ajudar a crescer em português através do PNEP, das valiosas conversas, apoio e disponibilidade constantes.

Às formandas, docentes excepcionais, que com a sua participação contribuíram para este estudo fazendo-me acreditar que mudar é possível.

À turma do Mestrado pela partilha, incentivo, carinho, no estreitar os laços que sempre existirão entre nós, mesmo que um oceano nos separe.

À família próxima, muitas das vezes relegada para segundo plano, devido às exigências do estudo, pelo apoio nas tarefas familiares e por alguma compreensão pela falta de paciência e de disponibilidade.

À minha mãe por decidir e confeccionar as refeições em dias de stress e, ao meu pai, pelos já raros momentos fora do seu mundo de Alzheimer, em que me presenteava com um sorriso.

Ao meu Amigo especial pela energia positiva que me transmitiu e que ajudou a concluir a tarefa.

Ao *Bruce*, fiel companheiro de quatro patas, minha sombra e companhia constantes.

ÍNDICE

1. Introdução	1
1.1 Problemática da Investigação	3
1.2 Organização do Estudo	5
1ª parte – Enquadramento Teórico	8
Capítulo I – Supervisão	8
1.1 Conceito de Supervisão	9
1.2 Modalidades de Supervisão	12
1.3 A Escola e a Supervisão	18
1.4 O papel do Supervisor	24
Capítulo II – Formação e Prática Pedagógica	31
2.1 Formação Contínua	31
2.2 Programa Nacional de Ensino do Português	37
2.3 Prática Pedagógica	42
2.3.1 O saber da escola e o ser professor	45
2.3.2 O professor reflexivo	47
2ª parte - Estudo Empírico	52
Capítulo III - A Metodologia de Investigação	53
1. Caracterização das participantes no estudo	53
2. Caracterização do Contexto	55
2.1 Caracterização das escolas	58
2.2 Caracterização das turmas	60
3. Opções e Procedimentos Metodológicos	61
3.1 Implicações do Estudo	61
3.2 Paradigma do Estudo	62
3.3 O papel do Investigador	65
3.4 Ética na Investigação	67
4. Estratégias de Investigação	69
4.1 A Análise Documental	69
4.2 A Entrevista	70
4.3 A Análise de Conteúdo	73

5. Tratamento, Análise e Interpretação de dados	75
5.1 Síntese da Análise dos Portefolios	77
5.2 Síntese da Análise das Reflexões	82
5.3 Síntese da Análise das Entrevistas	85
5.3.1 Joana	84
5.3.2 Maria	91
5.3.3 Sofia	96
5.3.4 Teresa	102
5.4. Interpretação dos dados	109
5.4.1 Impacto da Formação no desenvolvimento profissional e nas práticas pedagógicas	110
5.4.2 Trabalho colaborativo: Mudança de práticas	118
5.4.3 Impacto da Supervisão no desenvolvimento profissional dos formandos	123
5.4.3.1 Modelo de supervisão emergente das situações investigadas	127
5.4.3.2 A supervisora na perspectiva das formandas	131
Capítulo IV – Conclusão	137
Notas conclusivas	137
Bibliografia	144
Anexos	148

INDICE DE ANEXOS

- I. Níveis de escolaridade e Profissões dos encarregados de educação (ano lectivo 2008/2009)
- II. Grelha de Análise de conteúdo do documento portefólio de Joana
- III. Grelha de Análise de conteúdo do documento portefólio de Maria
- IV. Grelha de Análise de conteúdo do documento portefólio de Sofia
- V. Grelha de Análise de conteúdo do documento portefólio de Teresa
- VI. Reflexão individual de Joana
- VII. Reflexão individual de Maria
- VIII. Reflexão individual de Sofia
- IX. Reflexão individual de Teresa
- X. Guião de Entrevista
- XI. Transcrição da entrevista de Joana
- XII. Transcrição da entrevista de Maria
- XIII. Transcrição da entrevista de Sofia
- XIV. Transcrição da entrevista de Teresa
- XV. Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Joana
- XVI. Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Maria
- XVII. Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Sofia
- XVIII. Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Teresa
- XIX. Grelha de Análise da reflexão individual de Joana
- XX. Grelha de Análise da reflexão individual de Maria
- XXI. Grelha de Análise da reflexão individual de Sofia
- XXII. Grelha de Análise da reflexão individual de Teresa
- XXIII. Grelha de Análise de conteúdo dos portefólios (conjunta)
- XXIV. Grelha de Análise de conteúdo das reflexões individuais (conjunta)

RESUMO

Este é um estudo que incide na componente de supervisão debruçada sobre o Programa de Formação Contínua em Português (PNEP) dirigido a docentes do 1º ciclo do ensino básico.

Teve como objectivo conhecer e compreender as percepções dos docentes formandos relativamente ao impacto do PNEP na mudança das práticas pedagógicas. Pretendeu estudar a percepção dos formandos sobre o modelo de supervisão e o papel do supervisor, no decorrer da acção de formação.

Adoptou-se a metodologia de abordagem qualitativa na investigação através de análise documental e realização de entrevistas semi directivas para complementar a recolha de dados.

Dos resultados obtidos e pelo impacto que os conhecimentos proporcionados pela formação assentes em metodologias e estratégias inovadoras, pode-se afirmar que ocorreram mudanças face às práticas. Esta formação contribuiu para o desenvolvimento profissional dos formandos, colocando-os perante uma experiência de supervisão e com a figura do supervisor, inicialmente conotado com inspector.

Salienta-se ainda o trabalho colaborativo do qual emergiu uma comunidade de aprendizagem e uma cultura de partilha e construção conjunta de conhecimento.

Palavras-chave: supervisão, formação contínua, comunidade de aprendizagem

Abstract

The focus of this study is the supervision component which investigates the Programme of Continuous Training in Portuguese (Programa de Formação Contínua em Português – PNEP), intended for primary school teachers.

Its purpose was to know and understand the perceptions of the teachers attending the course, as far as the impact of PNEP in changing pedagogic practices is concerned.

It was intended as a study of how the trainee teachers view the model of supervision and the supervisor's role, during the training sessions.

We adopted interpretive methodologies in the investigation, through documental analysis and semi direct interviews to complement the collected data.

Based on the results and impact caused by the training, where innovative strategies and methodologies were introduced, we can affirm that significant changes have occurred in the teaching practice.

This training has contributed to the professional development of the trainee teachers, bringing them face to face with a supervision experience and with the role of the supervisor, initially seen as an inspector.

We would also like to point out the collaboration shown, promoting the creation of a learning community and a culture of sharing and, together, building knowledge.

Key words: supervision continuous training learning community

Se aprender é uma caminhada solitária à procura de um conhecimento oculto nas situações e de um saber tácito e de difícil verbalização nas mentes dos supervisores, tendo apenas alguns referentes prévios, quem poderá arrear as cortinas do óbvio (tantas vezes enganoso) e trazer à luz os conceitos, os valores, as relações e as premissas com que a razão e a emoção tecem os nossos actos de vida?

(Sá Chaves, 1996)

1. Introdução

Há uns anos, aquando da conclusão da especialização em educação especial, foi-me proposto pela orientadora, professora doutora Teresa Leite, prosseguir os estudos para o mestrado. Lembro-me claramente de lhe ter respondido que, a partir daquele dia iria “fazer o sétimo ano”, isto porque a minha filha mais nova iniciava uma nova etapa na sua vida académica e dois anos, sem o meu envolvimento efectivo, “incomodavam-me”.

Para mim estar presente junto daqueles que me preenchem a vida é fundamental. Assim, nesse momento, decidi que iria percorrer um caminho paralelo, supervisionando diariamente as aprendizagens de duas adolescentes, em termos académicos e de percurso de vida. Senti, ainda sem saber nomear, que estava a “andaimar” e ajudar a tecer a história de vida da Inês e da Filipa.

Os tempos passaram e a inquietude profissional, contida demasiado tempo, emergia. As escolas e os docentes que nelas trabalham, alguns de forma única e exemplar, continuam remetidos no seu canto, sem um outro olhar que lhes devolva *feedback* sobre a sua acção educativa. Reflectir sobre o que se faz, como e porquê é um processo fundamental para o desenvolvimento profissional dos indivíduos. Ter alguém, que os acompanhe e devolva segurança e coragem para mudar algumas posturas rotinizadas e enraizados nas práticas, apontando caminhos diferentes de fazer acontecer a aprendizagem e construir o conhecimento, é imprescindível.

Ao longo da minha carreira profissional fui tendo oportunidades de partilhar e colocar questões, aos bons profissionais que se me cruzaram no caminho, concorrendo para sedimentar a vontade de experimentar novos desafios e outras formas de fazer, ser e estar.

Tendo o privilégio de integrar a formação de formadores, em língua portuguesa, através do Programa Nacional de Ensino do Português e, ensaiando os primeiros passos nos meandros da supervisão de práticas pedagógicas, foi apenas o *input* que necessitava para avançar um degrau na minha formação académica. Inscrita

no Mestrado de Supervisão em Educação, senti ao longo desse processo a resposta à minha inquietude profissional.

Desde sempre, pouco acomodada nas rotinas educativas e, muitas das vezes, questionada e apontada no direito de fazer de outra forma, foi-me gratificante contactar com modelos de supervisão, desconhecidos até então, proporcionar momentos de partilha, de reflexão e de mudança efectiva da prática pedagógica. Senti de imediato que esta era a formação pela qual tinha valido a pena esperar dez anos!

Aliando os conhecimentos da formação PNEP aos do Mestrado confrontei-me com a correlação entre ambas as aprendizagens e a implementação de uma supervisão afastada da conotação inspecção. Sim, era possível entrar nas salas de aula, onde docentes exerciam a sua função, sempre no mesmo formato, fazendo-os acreditar que a mudança acontece.

Envolver os docentes na partilha de situações pedagógicas, na reflexão da acção e sobre a acção e na procura de outras formas mais prazerosas de crescer cognitivamente, ajudou-os a (re)construírem-se e ao seu mundo. As aprendizagens foram chaves orientadoras da acção educativa na supervisão e propulsoras da construção da identidade e da profissionalidade docente. A aquisição dos conhecimentos, nos tempos que correm, deve ser equacionada e reconstruída concomitantemente com outras metodologias e estratégias pedagógicas, que possam atribuir significados e significância à acção educativa.

Mobilizar os aspectos metacognitivos e apontar alternativas possíveis, sob a supervisão das práticas, assente num programa de formação contínua é um dos objectivos deste estudo, bem como, perceber as representações dos docentes sobre os conceitos que este trabalho envolve: supervisão, mudanças e construção do conhecimento. Há pois que lançar um outro olhar sobre a realidade educativa e sobre a concepção da escola, considerada uma peça fundamental para a qualidade educativa, considerando-a uma organização aprendente que concorre para a qualificação e para o saber.

A organização do trabalho, descrita na secção com o mesmo nome, remete para a forma de estruturar e apresentar este estudo, o qual se insere na investigação

qualitativa. Privilegia como técnica a recolha de dados, a partir da análise documental dos portefólios das formandas, das reflexões escritas e da realização de entrevistas semi estruturadas, que se encontram no final do trabalho como anexos.

A análise e tratamento destes dados apontam a identificação, classificação e interpretação dos mesmos, recolhidos a partir das percepções dos docentes e que se encontram descritos numa secção própria. A estruturação do trabalho, bem como a problemática subjacente ao estudo, são descritas nas secções seguintes, pretendendo-se apresentar o mesmo como Dissertação de Mestrado, no Instituto Politécnico de Lisboa, especificamente na Escola Superior de Educação.

1.1 Problemática da Investigação

Esta investigação centra-se no acompanhamento e estudo de professores que se encontram a frequentar a acção de formação contínua do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) no segundo ano de formação num determinado agrupamento de escolas.

Tem como finalidade perceber e compreender como a apropriação de conhecimentos e de metodologias inerentes ao programa de formação contínua, a partir das representações dos docentes, concorre para a modificação das suas práticas pedagógicas. Também se pretende estudar como encaram a supervisão e se posicionam face a esta experiência, tendo em conta como a supervisão é implementada no decorrer da acção de formação contínua que frequentam.

O surgimento de programas de formação contínua nomeadamente nas áreas da matemática, das ciências experimentais e da língua portuguesa, destinados ao ensino básico, apresentam algumas inovações e mudanças nas práticas e na partilha de experiências e vivências num clima de reflexividade que se deseja como propulsor de mudanças educativas. Esta mudança pressupõe também um grande investimento e envolvimento pessoal no trabalho autónomo, geralmente destinado a pesquisas, leituras complementares e planificação de sequências.

Considerando que também os contextos escolares concorrem para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, parece pertinente, para além da caracterização dos ambientes educativos, nos quais se incluem as escolas, os alunos e as famílias, perceber de que forma os docentes em formação se apropriam e implementam, ou não, dos saberes, nas escolas onde desenvolvem a sua actividade docente. No desempenho da função docente deve co-existir um conjunto de saberes: *saber ser*, *saber fazer*, *saber estar*, que confere uma identidade própria.

A identidade associada ao isolamento, que muitos docentes sentem enquanto detentores de um saber próprio num espaço específico só seu e, à parceria e estabelecimento de redes colaborativas no estabelecimento de ensino, de que forma concorre, ou não, para o desenvolvimento pessoal e profissional e como contribui para uma educação melhor. Segundo Delors (1996:77) “a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes”.

Muitos dos docentes, remetidos exclusivamente ao seu trabalho em sala de aula, desenvolvem as competências dos seus alunos, visando o sucesso escolar e tornando-os capazes de enquadrarem a sociedade como cidadãos plenos, mantêm uma postura de nenhuma ou pouca interacção com os colegas da sala do lado. Os docentes incluídos na formação contínua no âmbito da língua portuguesa mostraram uma disponibilidade e abertura quer no franquear as portas das salas, quer na partilha de experiências e novas abordagens metodológicas que se deseja extensível a todas as escolas.

No ano lectivo de 2008/2009 a formação PNEP com a supervisão da autora deste estudo, envolveu um grupo de oito formandas, das quais sete continuaram a desenvolver a sua formação no ano lectivo seguinte. Integrando a frequência do primeiro ano da formação, no ano de 2009/2010, de mais sete novos docentes, foi possível obter a colaboração de uma amostra razoável que permitiu o

desenvolvimento do estudo. A abordagem à participação no estudo foi apresentada ao grupo de formandos e obteve-se a colaboração voluntária de todas as formandas das quais se seleccionaram quatro, no 2º ano de formação, cujo critério privilegiava que integrassem cada uma das três unidades educativas com características únicas e específicas.

O PNEP, à volta do qual se desenrolará este estudo, surgiu no ano lectivo 2006-2007, enquadrado pelo Despacho Nº 546 de 2007, cujos princípios orientadores, desenvolvidos num capítulo próprio, ancoram no Currículo Nacional do Ensino Básico, especificamente no desenvolvimento dos cinco domínios de ensino da língua. Contudo, nos últimos anos não se encontram muitas referências à melhoria das práticas de ensino nas nossas escolas aparentando existir uma “carência da contaminação das práticas docentes pelos resultados credíveis e generalizados da produção investigativa” (PNEP, 2006).

Assente na problemática relacionada com a construção colectiva do conhecimento partindo das metodologias associadas ao programa de formação contínua – PNEP e da correlação com a supervisão, desenvolver-se-á este estudo procurando encontrar-se respostas para as seguintes questões:

1. De que forma as representações que os professores têm sobre a formação PNEP podem ser indutoras da alteração das práticas pedagógicas, da gestão das aprendizagens e da cultura de escola?
2. De que forma, para os professores inseridos na formação PNEP, esta se constitui uma mais-valia na construção do conhecimento?
3. Como é percebida a supervisão pelos docentes participantes neste estudo e pelas escolas onde desenvolvem a sua acção educativa?

1.2 Organização do Estudo

O presente trabalho encontra-se dividido em duas partes:

Na primeira parte incluiu-se o enquadramento teórico que sustenta o estudo. Esta parte é constituída por dois capítulos (capítulo I e capítulo II) no qual se aborda a

supervisão, conceitos e modelos inerentes e ainda o papel do supervisor. O segundo capítulo debruça-se sobre a formação contínua de professores, a prática pedagógica e o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP).

Para um enquadramento teórico mais abrangente iniciou-se o estudo a partir de pesquisas documentais baseadas em vários autores de referência, acerca do conceito de supervisão e do papel do supervisor, a formação e a aprendizagem numa tentativa de correlacionar com a realidade das escolas e dos docentes participantes no mesmo. Também se enquadra o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) segundo os princípios e metodologia subjacentes.

Na segunda parte, designada de estudo empírico, encontram-se os restantes capítulos. Assim, no capítulo III apresenta-se a caracterização da metodologia a seguir neste estudo, respectivas opções e procedimentos metodológicos. As opções metodológicas situam-se no paradigma da metodologia qualitativa, que adiante desenvolverei com mais pormenor. Aborda-se também o interesse, implicações e finalidades do estudo e também o papel do investigador e as questões éticas inerentes à investigação. Neste capítulo será ainda incluída a caracterização dos contextos onde decorre o estudo e das participantes no mesmo.

As estratégias de investigação, de forma a possibilitar uma reflexão crítica sobre as questões enunciadas, apresentam-se a partir da recolha de materiais, base para a análise documental, quer dos portefólios já elaborados pelas formandas que se encontram no 2º ano de formação, quer das reflexões resultantes das sessões de planificação que decorrem mensalmente e/ou análise documental considerada pertinente.

O capítulo III inclui ainda o tratamento e análise dos dados e interpretação dos resultados obtidos, sob a forma de sínteses considerando cada uma das participantes.

As reflexões e as entrevistas decorreram em momentos distintos. Numa sessão de planificação/reflexão de Dezembro foram registadas, por escrito, as percepções de cada formanda. Posteriormente e ainda no decorrer desse mês foram marcadas e realizadas as entrevistas semi directivas, individuais, segundo o estipulado previamente. As entrevistas ocorreram após a análise documental e de conteúdo

dos portefólios e a análise de conteúdo da reflexão individual, a partir dos quais emergiram as questões que sustentaram a elaboração do respectivo guião.

Os dados recolhidos nas várias etapas, possibilitaram o estabelecimento de critérios mais precisos e específicos, conducentes à problemática da investigação. A partir da análise de conteúdo surgiram as categorias e subcategorias de análise que traduziram as perspectivas destas docentes face à problemática enunciada e cujos resultados colocaram em evidência o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

No capítulo IV apresenta-se a abordagem dos temas emergentes surgidos da análise e interpretação dos dados, interligada com as leituras dos diferentes autores que concorreram para o enquadramento teórico do presente estudo e a conclusão que pretende após interpretação dos dados, apresentar as respostas às questões de partida.

No final, as referências bibliográficas a partir das quais se baseou a escrita deste trabalho, seleccionados criteriosamente, para concorrerem para a pertinência e o interesse do estudo. Assim, numa primeira etapa e, considerando um fio condutor para a consecução do trabalho procurou-se obter informação pertinente a partir de autores de referência. A orientação para obras, que apresentam reflexão ou sínteses e inclusão de dados e respectiva análise, foi considerada numa primeira abordagem. Os normativos de suporte ao PNEP foram também consultados.

Numa segunda etapa, a leitura de textos com diferentes perspectivas, surgiu como forma de confrontação e de formulação de outras hipóteses, conduzindo à revisão da literatura e tornando-se um contributo importante para o enriquecimento do estudo.

1.1 Conceito de Supervisão

Ao conceito de supervisão está subjacente a concepção de sociedade, cultura, filosofia, política, teoria e operacionalização da formação, levando a definições e perspectivas diferentes consoante os autores. Esta polissemia deve-se à variedade de modelos surgidos ao longo do tempo, colocando uns, o enfoque mais no produto, outros no processo e outros ainda pondo a tónica no contexto, na construção do conhecimento ou na reflexividade. Contudo todos os modelos apresentam aspectos comuns.

Segundo o psicólogo educacional Edgar Stones (1984:49) a supervisão foi considerada como uma actividade bastante complexa, entendida como um processo relacionado com a visão e associado a competências: a) *visão aprofundada / discernimento (insight)* – que permitem apreender o significado do que está a acontecer; b) *capacidade de previsão (foresight)* – antecipando o que puder acontecer; c) *capacidade de retrovisão (hindsight)* – inferindo o que devia ter acontecido e não aconteceu; d) *segunda visão/intuição (second sight)* – percebendo como conseguir que aconteça o que deveria ter acontecido ou que não aconteça o que realmente aconteceu e não devia ter acontecido. (Caseiro, 2007).

O conceito de supervisão tem sido amplamente desenvolvido nos Estados Unidos da América e na Austrália, conotada com inspecção, avaliação, controlo e melhoria do ensino. Em Portugal, remetido especialmente para o campo educacional, começa cada vez mais a ser abordado, mas a emergência do conceito leva-o a ser utilizado noutros campos profissionais. Glickman (1985) in Formosinho (2002:23) define supervisão como a “função da escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-acção”

O termo supervisão, segundo Alarcão (1996:137), surgiu com algumas reservas no campo da educação, devido ao desconhecimento conceptual que poderia permitir associar conotações de poder, de autoritarismo, hierarquização, chefia, dirigismo, imposição... Em Portugal, apesar de mais lenta, a mudança deveu-se especialmente aos autores e investigadores portugueses que contribuíram para o desenvolvimento de quadros de referência próprios, contextualizando-os na nossa realidade, ainda que influenciados pelas origens anglo-saxónicas.

As mudanças que ocorrem na sociedade e os reflexos emergentes na escola levam a que a actuação dos docentes seja cada vez mais dirigida para o trabalho em equipa, o diálogo e a construção de saberes pela interacção com o outro e a capacidade reflexiva inerente a esse mesmo crescimento profissional e pessoal. Deste modo a supervisão passa a constituir-se com uma dimensão colectiva visando a melhoria das aprendizagens na sala de aula, mas também fora dela. Assim, a supervisão visa o desenvolvimento pessoal e o crescimento reflexivo a fim de perspectivar melhoria do ensino.

A aculturação levou a que o conceito fosse associado ao acompanhamento do processo formativo, no âmbito de orientação profissional tal como descreve Alarcão e Tavares “A supervisão é o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2007:16).

A propósito, Sá-Chaves (2000:41), caracteriza supervisão como “(...) pressuposto da construção interpessoal do conhecimento, (...) resolução de situações problemáticas reais (...) necessidade de um conhecimento prévio que permita compreender e dar sentido à novidade de cada situação (...) integra e une o conhecimento teórico referencial e o quadro pessoal de representações com conhecimento emergente da prática (...) prática num exercício de reflexividade praxeológica (...) uma finalidade epistémica de construção partilhada de saberes” e Vieira (1993:28) como a “monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” assentam no desenvolvimento profissional e na reflexão para tornar a acção educativa mais eficaz, num período de tempo continuado e em que o processo de desenvolvimento pessoal e profissional não pode estar dissociado. Assim, a relação que se pretende

estabelecer entre o supervisor e o supervisando deve ser propícia a estimular o debate aberto e o questionamento e partilha das situações significativas que ocorrem em sala de aula.

Para Alarcão e Roldão (2008), falar de supervisão é: a) referir os processos de ensino-aprendizagem, b) a reflexão e investigação sobre a acção, c) mudança e melhoria de práticas pedagógicas, alicerçados na construção do conhecimento profissional, por referência à prática pedagógica, num espaço privilegiado – a escola.

A supervisão insere-se num novo paradigma de intervenção e acção docente, remetendo para conceitos como *finalidades, competências, estratégias, responsabilidade e (co)responsabilidade, monitorização, avaliação, gestão do currículo e da qualidade* (Caseiro, 2007). A expansão do conceito abrangeu outras áreas profissionais, destacando-se a saúde, especialmente a enfermagem, adquirindo grande relevância no desenvolvimento dos profissionais deste sector.

Considerando que o sentido principal da supervisão é criar condições de desenvolvimento profissional e despoletar capacidade de reflexão nos docentes, acerca da acção e sobre a acção na qual estes actores são elementos primordiais para as mudanças educativas, torna-se importante que o supervisor seja alguém com o qual se possa estabelecer a prossecução do mesmo objectivo. As relações humanas e a empatia concorrem para melhoria da prática, privilegiando o desenvolvimento e o potencial de cada docente. Segundo Caseiro (2007) “A relação facilitadora e encorajadora, que se pretende estabelecer, assentará na existência de uma relação interpessoal positiva, saudável, em que [todos] (...) se sintam comprometidos com um objectivo comum – a melhoria da aprendizagem dos alunos através de um processo de ensino/aprendizagem de qualidade, ministrado em condições facilitadoras da aprendizagem”.

No sistema de ensino português a supervisão insere-se na componente curricular da formação inicial e nos cursos de pós graduação, mestrados ou doutoramentos, mas deveria estar instituída, como defende M^a do Céu Roldão (2008) como um dispositivo de trabalho regular nas escolas, em múltiplas modalidades. Vieira (1993:60) refere que em Portugal “a tradição é de natureza tendencialmente prescritiva e confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre

quem faz o quê, como, onde e quando (...)” não é dado conhecimento ao professor, do domínio da supervisão, restando-lhe o desconhecimento sobre o seu papel e sobre o enquadramento conceptual. Também Alarcão (2000:18) refere que a supervisão inicialmente só pensada em termos da formação inicial e do contexto de sala de aula necessita ser repensada numa dimensão mais ampla e como melhoria “da qualidade que lhe está inerente por referência, não só à sala de aula, mas a toda a escola (...) aos professores na dinâmica das suas interações entre si e com os outros, (...) na formação e pela educação que desenvolvem, (...), pela qualidade da escola”.

Das leituras de obras de diferentes autores, encontram-se descrições sobre o conceito de supervisão e supervisor de forma muito similar. A supervisão, na sua essência, remete para a promoção da construção sustentada do desenvolvimento profissional do professor e a reflexividade inerente ao seu percurso. Inclui regras e princípios que a regulam, estilos, modelos e sua instrumentalização de acordo com o contexto e os papéis quer do supervisor quer do supervisando. Não é de estranhar as *confusões* que emergem entre os conceitos de supervisão e de inspeção e o desconhecimento do papel do supervisor, do supervisando e as percepções que as escolas assumem face às mudanças e à formação.

1.2 Modalidades de Supervisão

Encontramos na Supervisão diferentes cenários, aos quais subjazem diferentes concepções e que, segundo Alarcão e Tavares (2007:16-17), se agrupam em nove: a) cenário da imitação artesanal, b) cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; c) cenário behaviorista; d) cenário clínico; e) cenário psicopedagógico; f) cenário pessoalista; g) cenário reflexivo; h) cenário ecológico; i) cenário dialógico.

a) Segundo Ryans, o cenário da imitação artesanal destaca a imitação do modelo (o mestre, o bom professor, aquele que sabe o que faz) na assunção que a melhor forma de perpetuar o saber é transmiti-lo de geração em geração. Este “saber-fazer” era eficaz se o modelo fosse o mais adequado mas,

rapidamente foi ultrapassado devido ao desenvolvimento dos saberes e de novas formas de fazer (Alarcão e Tavares, 2007:17-18).

b) No cenário da aprendizagem pela descoberta guiada (Dewey), o modelo do mestre, é substituído pelo conhecimento analítico dos métodos de ensino, incidindo no processo ensino-aprendizagem, reconhecendo-se ao “professor um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem a aprendizagem considerando as variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica” (Alarcão e Tavares, 2007:18-19).

c) O Cenário behaviorista (Universidade de Stanford, Califórnia) considerando as dificuldades do processo de ensinar: conteúdos, gestão do currículo, gestão do espaço, do clima, das interações com a comunidade, uma equipa de investigadores americanos desenvolveu um programa de treino das competências fundamentais do professor, traduzidas em objectivos operacionais, atribuindo-lhe o papel de técnico de ensino, um executivo (Alarcão e Tavares, 2007:21-24).

d) Inspirado em Cogan e Goldhammer o cenário clínico aponta a experimentação de um modelo, no qual o supervisor colabora com o professor na análise e reflexão sobre o seu ensino, considerando a melhoria e a apropriação de conhecimentos dos alunos, partindo de situações observadas em sala de aula (ciclo de observação). Para que tal aconteça há que existir um clima de confiança entre supervisor e professor, que esbata tensões e favoreça o diálogo, a partilha e a entreaajuda (Alarcão e Tavares, 2007:24-28).

e) Segundo Stones o cenário psicopedagógico apoiado num conjunto de conhecimentos da psicologia e da aprendizagem, conduz o professor a ensinar, tendo presente, a relação de aprendizagem entre supervisor e professor e entre este e os alunos. A resolução de situações e a consciencialização da necessidade adaptativa ao contexto de forma hierarquizada, torna o papel do supervisor facilitador do desenvolvimento de capacidades necessárias para o professor desempenhar eficazmente a sua missão (Alarcão e Tavares, 2007:28-32).

- f) Relativamente ao cenário pessoalista – o desenvolvimento da pessoa do professor integra o programa de formação de professores no pressuposto de estabelecer uma relação entre o seu grau de desenvolvimento e o nível da sua prática pedagógica. Alguns estudos têm demonstrado que não existe paralelo entre o desenvolvimento pessoal e o profissional, sendo necessário proporcionar condições favoráveis ao desempenho das suas tarefas (Alarcão e Tavares, 2007:32-34).
- g) Dewey e Schön preconizam o cenário reflexivo que, como o próprio nome induz, propunha a reflexão a partir da prática, do conhecimento da acção e sobre a acção, desenvolvendo uma forma pessoal de conhecimento. O papel do supervisor neste modelo é muito importante no encorajamento da reflexão na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção. Remete-nos para o nível cognitivo mas também para a dimensão metacognitiva conducente à emancipação do docente (Alarcão e Tavares, 2007:34-37).
- h) As dinâmicas e as interacções que se estabelecem entre o indivíduo em desenvolvimento e o contexto onde este se insere (ambos em transformação) integram o cenário ecológico. As experiências, os contextos e as interacções têm papel fulcral neste modelo, logo o proporcionar experiências e contextos diversificados que conduzam ao desempenho de novos papéis e implicitamente ao estabelecimento de outras relações interpessoais é um grande objectivo deste modelo. As interacções e as variáveis quer do microsistema, do meso ou do macrosistema onde o professor está inserido, concorrem para o seu estágio de desenvolvimento e para a sua prática pedagógica (Alarcão e Tavares, 2007:37-39).
- i) Waite refere que no cenário dialógico atribui-se um papel predominante às questões do discurso, da linguagem e do diálogo crítico levando os docentes a desempenharem um papel social activo, fazendo ouvir a sua voz. Os docentes são vistos como um colectivo identitário (Alarcão e Tavares, 2007:40-41).

A análise das características subjacentes aos vários modelos de supervisão, parece realçar aspectos comuns que se entrecruzam em nuances consoante as perspectivas. Se nuns sobressai o contexto, noutro o enfoque é colocado nas

interacções entre os sujeitos, não descurando a reflexividade, a prática pedagógica e o processo ensino-aprendizagem, as competências e os objectivos, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional individual e colectivo, considerando “a importância que a prática e a reflexão sobre ela detêm os processos de construção pessoal e colectiva dos saberes profissionais” (Sá-Chaves, 2000:133).

Também o papel do supervisor, em cada modelo, apresenta características comuns de orientação para a prática pedagógica, recorrendo a procedimentos diferentes baseados em processos cognitivos e decorrentes do estilo de supervisão, directivo ou colaborativo. O olhar mais ou menos abrangente redimensiona a perspectiva sobre a pessoa e o modo como esta adequa/resolve situações emergentes no contexto. A supervisão assemelha-se a uma teia, obra-prima de um minúsculo insecto, tecida com habilidade e paciência, ritmada num *continuum* de beleza e sabedoria. Uma das grandes vantagens da supervisão é a dimensão reflexiva em interacção sabendo que “ninguém poderá fazer na vez de ninguém” (Alarcão,1991) mas também “difícilmente alguém poderá fazer sozinho”(Sá-Chaves1997, in Sá Chaves 2000:130).

De um modo geral a ideia de supervisão traduz-se para muitas pessoas como inspecção, isto é, algo imposto, que vem de fora, que não considera os contextos e os intervenientes. A sala de aula é o espaço primordial da análise das estratégias e metodologias de ensino e da tomada de decisões pedagógicas: para quê observar? quem observar? o que observar? quando observar? como observar?

Subsiste o sentimento de controlo hierárquico e/ou de inspecção associado à supervisão, apesar de muitos profissionais conscientes das suas responsabilidades e do seu poder, acentuarem progressivamente as dimensões éticas, sociais, políticas que os conduzem à emancipação (*teachers' empowerment* in Alarcão, 2007:115).

Para que esta seja o mais imparcial possível torna-se necessário, por um lado, conservar um certo distanciamento dos supervisandos, tornando estranho o que é familiar e, por outro lado, recorrer à utilização de instrumentos que facilitem recolha de informação.

Avaliar, como já foi referido, é uma tarefa difícil. Avaliar os pares pressupõe uma perspicácia e um domínio de conhecimentos e de técnicas facilitadores de objectividade, considerando também os princípios éticos inerentes ao processo de supervisão.

De acordo com Schön (1987) o objectivo da supervisão visa o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva sobre a sua acção profissional. Assim, o supervisor deve ser capaz de liderar, orientar e estimular o professor, ou grupo de professores para a acção, promovendo o trabalho colaborativo, manifestando disponibilidade para a abertura a novas perspectivas. A partilha de experiências e de materiais, a indicação de onde e como pesquisar informação pertinente e a capacidade de provocar vontade de mudança fomentando a crítica construtiva e a aceitação das diferenças individuais, são outras das qualidades necessárias para uma boa dinâmica de supervisão, sem descurar o saber, como uma mais valia no processo supervisiivo

Existem alguns constrangimentos que se prendem com o tempo necessário para supervisionar correctamente, associadas a dificuldades organizativas, dado a multiplicidade de tarefas. A resistência que o professor, ou grupo de professores, possa manifestar, nomeadamente as relacionadas com a observação de aulas, com a auto e hetero avaliação, a obrigatoriedade de utilizar determinadas estratégias (reflexão, gravações áudio ou vídeo, recolha documental de dados), falta de flexibilidade e atitude relacional menos empática podem influir negativamente no processo de supervisão. Cabe ao supervisor encontrar estratégias adequadas que possibilitem a descrição do observado, objectivando de forma crítica os momentos de reflexão sobre a acção.

Ao tomar decisões sobre a prática, a capacidade de lidar com o imprevisto e a incerteza, agindo profissionalmente, é uma competência considerada por Alarcão (1996) como “um saber fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala”. (p.13)

A prática da supervisão deve ser, para além de propiciar orientação e ajuda aos supervisandos, uma forma de estar na profissão enquadrada nas rotinas diárias. Proporcionar experiências diversificadas em contextos variados, não deverá ser apanágio da situação de estágio da formação inicial. Antes, uma assunção plena das aquisições e capacidades reflexivas que se implementam através da interação com os outros, construindo novos saberes de âmbito cognitivo, social, ético ou outro.

A supervisão, numa perspectiva ecológica, um dos modelos utilizados no presente estudo, deverá integrar o ambiente educativo, mediando situações conflituais no respeito e atitude comunicativa fomentando a reflexividade numa aprendizagem/desenvolvimento de todos os seus intervenientes. O desenvolvimento conceptual originou perspectivas diversas de supervisão remetendo para transformações ecológicas determinantes do percurso profissional. A identidade do professor, dos vários níveis de ensino, não pode ser dissociada da construção do seu desenvolvimento profissional sendo fundamental considerar estes processos na sua relação com a supervisão (Alarcão e Roldão, 2008:19).

Existem características comuns aos modelos de supervisão como o apoio “*andaimação*” (Vasconcelos, 1999) e a reflexividade. Alguns constrangimentos sentidos no processo de supervisão relacionam-se com factores temporais (excesso de trabalho, falta de tempo na realização de tarefas, na observação tutorial), organizacionais, pessoais (empenhamento, espírito crítico, nova concepção do professor). A construção de um novo paradigma profissional que aponta para o professor como um educador que ensina e detém saber profissional assente em três eixos fundamentais: o saber, a relação e os valores.

A diversidade de metodologias existentes e dispersão de temas alusivos à supervisão pressupõe alguma dificuldade em sistematizar um conjunto coerente de conhecimentos (Alarcão e Roldão, 2008). Sobressaem as divergências e enfoque da supervisão na formação inicial (valorizada) e na formação contínua (ausente). Apesar de preconizada a figura do supervisor na legislação em vigor, somente encontramos alguns exemplos nos programas da Língua Portuguesa (PNEP), da

Matemática e das Ciências Experimentais, dirigidos para o 1º ciclo do ensino básico.

Relativamente ao programa PNEP, cuja formação incidiu essencialmente nos domínios de ensino da língua, este não contemplou de forma mais aprofundada a formação de adultos, nem a supervisão. Sendo atribuídos aos formadores residentes responsabilidades de supervisão, deveria estar previsto um módulo específico que dotasse estes profissionais de maior conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento profissional de adultos. Aprender a supervisionar deve ser ensinado. E. Stones, citado por Alarcão e Tavares (2007:28) refere que “o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica é ensinar os professores a ensinar”.

Assim, solicitar aos formadores residentes que observem, avaliem e reflectam com os formandos não pode decorrer de mero senso comum. A fim de evitar embaraços entre os conceitos de supervisão e de inspecção, já referido ao longo deste estudo, deveria ser proporcionado conhecimento acerca dos vários modelos de supervisão e das etapas que caracterizam o processo. Deveriam estar pensados, neste programa de formação contínua, exercícios práticos de observação à semelhança do solicitado para o ensino da língua. Quem frequentou a formação do Mestrado em Supervisão complementou esta lacuna, mas o número de formadores residentes nestas condições, não é significativo.

1.3 A Escola e a Supervisão

À escola, com diversas realidades e práticas educativas, é-lhe atribuído um novo papel que implica para além do conceito de trabalhar juntos, o de aprender juntos. Segundo a Comissão da UNESCO remetendo para os pilares da educação para o séc. XXI (Delors, 1996) a escola é para “se aprender a conhecer, a fazer, a ser, a viver com os outros”. Torna-se necessário um esforço organizacional e reflexivo que conduza a um desempenho mais eficaz e a uma outra visão do ser e estar na escola. Apesar de as escolas indicarem sempre os mesmos constrangimentos e necessidades, cada uma possui uma identidade única e aspectos próprios e específicos consoante a comunidade que a constitui.

A escola, enquanto organização, entende o seu papel como o de formar os indivíduos capazes de enfrentar os desafios e as mudanças da sociedade. Mas para que a escola, considerando a instabilidade, as pressões do meio e as mudanças cada vez mais céleres, possa corresponder ao que se espera dela, tem de se actualizar e organizar de forma concertada e colaborativa nesta sociedade global, mas cada vez mais glocal. Uma escola que reflecte sobre as suas problemáticas, que se pensa a si própria e envolve todos nas tomadas de decisão valoriza a aprendizagem decorrente da interacção entre actores e contextos.

A capacidade de aprender tem a ver essencialmente com os sujeitos, pois são estes que se podem auto transformar a partir das reflexões da acção, sobre a acção e na acção, mais do que os aspectos físicos dos espaços onde desenvolvem a sua actividade. Considerando as exigências dos contextos, a aprendizagem em equipa num clima de abertura, transparência e diálogo e a forma como os actores interagem, comunicam, partilham os saberes e conhecimentos permite um melhor desempenho e uma outra dinâmica motivacional. A capacidade de reflectir sobre si e o estabelecimento de redes de colaboração com outros são pressupostos subjacentes ao processo de mudança. A escola tem de pensar-se a si própria “na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão e Tavares, 2007:133) num projecto específico e contextualizado, responsabilizando-se “pelo seu cumprimento, pela avaliação da qualidade da sua concepção e realização” (Alarcão e Tavares, 2007:131).

A perspectiva colectiva emerge de forma empenhada para a qualidade educativa da escola, “organismo vivo em desenvolvimento e aprendizagem, norteada pela finalidade de educar” (Alarcão e Tavares, 2007:132) concretizada no “projecto educativo” que, centrado nas formas de organização para aquisição de aprendizagens, define a sua política educativa.

Sendo cada escola uma entidade única não se pode esquecer que é constituída por pessoas, desde os alunos, aos auxiliares, professores, pais e encarregados de educação e restante comunidade e, no processo colectivo visando a mudança tem de se considerar o que se pretende, aquilo que existe e o modo como funciona.

Uma escola que conhece e identifica as suas valências e os seus constrangimentos e questiona o presente e o futuro é uma escola aberta à mudança.

Numa escola, cuja missão se pretende reflexiva, evidencia-se a sua capacidade de se pensar e desenvolver no projecto educativo, abrangendo os actores sociais nela presentes num objectivo comum: a educação. Macedo (1995) em Alarcão e Tavares (2007) define escola como: "...comunidade educativa, sistema local de aprendizagem e formação: grupo constituído por alunos, professores, pais/encarregados de educação, representantes do poder autárquico, económico e social que, compartilhando um mesmo território e participando de uma herança comum, constituem um todo, com características específicas e com dinâmica própria" (p.136).

A escola onde se implementam estratégias que minimizam os constrangimentos que a rodeiam e valorizam as suas potencialidades é facilitadora do desenvolvimento profissional dos docentes. Se a escola apresentar uma liderança eficaz que actue dinamicamente de forma dialógica, numa visão prospectiva e incentive a supervisão na dimensão formativa contribui 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 dos novos agentes" (Alarcão e Tavares, 2007:144-145).

Neste contexto, os agentes educativos, imbuídos da vontade de fazer cada vez melhor, numa postura reflexiva e colaborativa contribuem para uma cultura de escola de qualidade em aprendizagem e desenvolvimento, onde o papel do supervisor é fundamental como motor de arranque, para fomentar uma organização aprendente e reflexiva e "ajudar a organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais" (Alarcão e Tavares, 2007:149).

A reconceptualização do papel do supervisor, tarefa difícil de grande responsabilidade e nem sempre bem entendida, torna-se necessária perante a *nova* abordagem do conceito de escola. A investigação tem demonstrado que

situações de sucesso de prática supervisiva, nomeadamente o envolvimento colectivo e a reflexão sobre as práticas, são vividas como ilhas com pouca apropriação pela escola e pelo sistema educativo.

A supervisão coloca o enfoque na observação e na reflexão colaborativa visando consciencializar os problemas e facilitar a mudança, com um interlocutor privilegiado. Um grande objectivo é tornar o professor capaz de identificar, questionar, confrontar, analisar, interpretar e reflectir sobre as suas dificuldades reflectindo na forma mais eficaz de as superar. O envolvimento dos docentes no seu próprio processo de crescimento profissional, na experimentação e aprendizagem activa, se bem conduzido, pode evitar o perigo de transformar este processo de supervisão num mero conjunto de instrumentos e técnicas estereotipados.

O contexto onde os docentes desenvolvem a sua actividade é o lugar onde deveriam ocorrer as aprendizagens, onde se devia aprender a ser professor não só considerando os aspectos profissional e pessoal mas também organizacional. A constituição de uma comunidade de aprendentes que promovem momentos de “construção colaborativa de saberes geradores de aprendizagens activas e pensamento e práticas reflexivas” (Schulman, 1997 in Alarcão e Tavares, 2007:148) pressupõe o sentido de comunidade e de cultura comum.

Hoje as salas de aula, não podem (não devem) ser olhadas e vividas como há alguns anos. Estamos perante muitas mudanças em termos sociais, económicos e acesso ao conhecimento num ritmo célere que conduzem a outra forma de apropriação dos mesmos. Torna-se necessário que estes espaços se constituam como espaços aprendentes, numa nova dinâmica e interacção que englobe os actores presentes na sala de aula, mas que considere também a escola e a comunidade educativa, moldando e definindo as necessidades e as prioridades de intervenção.

Também não se podem excluir os pais e as famílias deste processo pois também eles concorrem para o desempenho eficaz apesar de não fazerem parte do cenário diário da sala de aula. Esta não é só uma relação dual. As escolas cada vez mais devem ser encaradas como ambientes promotores das aprendizagens e não

somente como locais para o aprender e a vida o local para se saber. Uma nova postura profissional concorre para a mudança, mas concorre também para a eficácia dessa mudança a superação de concepções pessoais, o reconhecimento e a valorização de outras formas de estar e como norteamos a acção educativa.

Na sala de aula, espaço privilegiado para o desenvolvimento das relações pedagógicas professor aluno e aluno-aluno existe também para além dos saberes académicos e científicos, o desenvolvimento dos saberes atitudinais. Este espaço, gerador de tensões e centro de dinâmicas tem de deixar de ser encarado como pertença individual, mas sim como o ponto de partida para o estabelecimento da comunicação entre os sujeitos aprendentes e aprendizes ao longo da vida, incluindo obviamente os docentes. Como refere Bolivar (2001) a aprendizagem joga-se no saber utilizar a experiência acumulada e explorar novas acções respondendo de modo inovador à inquietude do presente e à incerteza do futuro.

Aprender e desenvolver conhecimentos e capacidades para os colocar em prática numa postura consciente e reflexiva, implica articular as características pessoais com os saberes e os conhecimentos, na expectativa de fazer acontecer resultados significativos no processo de aprendizagem. A existência de um compromisso de desenvolvimento de uma acção organizada e calendarizada que promova os momentos de partilha e troca de saberes, momentos de aprendizagem e/ou aprofundamento de conhecimentos e experimentação prática deve constituir-se como objectivo comum a todos os intervenientes neste processo.

Quando se projecta mentalmente as situações e as percepções do real e se reflecte sobre elas, inicia-se um processo de definição de objectivos, metas, estratégias a implementar de forma clara, objectiva e precisa. Trabalhar em equipa, para que estes saberes possam ser mobilizados tal como as competências, parece-nos ser a chave da mudança. Mudar implica questionar mas também compreender a eficácia das acções tal como as consequências da escolha de determinada metodologia para que se construa o acto da aprendizagem.

A construção do conhecimento a partir do que é intrínseco (emoções, aspirações, desejos, crenças, valores, sentimentos e motivação pessoal) aliado às vivências e às experiências pode conduzir a uma forma de entendimento, não só pelo que se é enquanto pessoa, mas também nas conexões que se estabelecem, para o

fortalecimento das aprendizagens e consequente construção do saber. Segundo Senge, (1990) “temos uma profunda tendência para ver as mudanças de que precisamos efectuar como estando no mundo exterior, não no nosso mundo interior“. (p.23)

Este aprender, continuado ao longo da vida, é um dos factores fundamentais através do qual acontece o envolvimento com a vida perspectivando o futuro desejado. A capacidade básica para agir de modo eficaz, conduzindo a um aperfeiçoamento, eficácia e inovação constantes, permitem avaliar a aprendizagem efectiva e abrangente, projectada para a aquisição de saberes.

Promover, formalmente sustentado pela supervisão, a abertura, a partilha e a colaboração através do conhecimento quer da escola, quer dos sujeitos torna-se possível potenciar o crescimento profissional, o desenvolvimento de estratégias inovadoras e o aperfeiçoamento contínuo. O papel do supervisor no estimular a colaboração, na divisão de responsabilidades mas, acima de tudo, na mobilização de novos saberes e no envolvimento de todos, concorre para uma construção colectiva e para a mudança de práticas, na sala de aula, elevando o nível do sucesso académico e pessoal dos alunos. Este supervisor, elemento externo à organização, implica sentimentos de confiança, compromisso e de envolvimento com os actores e os processos. Só assim poderá equacionar-se como agente de mudança, impulsionador de aprendizagem, planificando actividades, observando aulas, experimentando práticas inovadoras com os docentes.

A existência de espaços e tempos comuns para o desenvolvimento de projectos conjuntos de construção de conhecimento propicia um clima de partilha de aprendizagem em equipa e a uma visão compartilhada. Se não forem feitos esforços de inovação que acompanhem as mudanças e alterem os aspectos pedagógicos da sala de aula e os relacionais com os restantes elementos da comunidade educativa, não ocorrerão as mudanças desejadas. Muitas vezes, o medo da novidade e da crítica, o pôr em causa a segurança da previsibilidade e da rotina podem ser factores impeditivos dessa mudança. O fechar-se em si, o evitar as críticas dos elementos da comunidade educativa e das estruturas envolventes poderá explicar a lentidão das mudanças e a falta de receptividade às mesmas.

Muitos docentes questionam-se quanto à dificuldade de mudança, isto porque subjacente ao conceito de mudança existe alguma desconsideração pelo valor atribuído às práticas educativas habitualmente desenvolvidas pelos docentes.

Oliveira e Formosinho (2002) afirmam que o desenvolvimento profissional e organizacional constitui parte do mesmo processo, único e simultâneo, influenciados mutuamente. Torna-se importante que o docente desenvolva a sua acção num contexto aprazível e com bom clima relacional uma vez que este concorre para o seu prestígio e o da organização. Acompanhar o processo de supervisão em três unidades educativas distintas, considerando as características da população discente e docente, levou-me a perceber as representações que estes professores apresentam em cada uma delas.

Quando se sentem parte da escola, quando vêem o seu trabalho valorizado, verifica-se um maior crescimento profissional e pessoal verbalizado de forma positiva. Nos contextos, onde sentem a indiferença dos seus pares quanto às estratégias e conhecimentos que tentam partilhar e desenvolver, o seu crescimento é mais dificultado. Existem ainda escolas que aparentam colocar-se à margem da formação contínua evidenciando desconhecimento e desvalorização das aprendizagens e dos conhecimentos propostos para as áreas curriculares. Este fechamento sobre si próprias evitando processos de mudança continua a espelhar o isolamento, a rotina e a transmissão de saberes muitas vezes distante no tempo e desfasado da realidade.

1.4 O Papel do Supervisor

O papel do supervisor, é encarado como o de alguém com disponibilidade para ajudar o outro a realizar aquilo de que é capaz aliando conhecimentos e sentimentos. Como artesão da personalidade e semeador de ideias, o supervisor deve preocupar-se em apoiar e ajudar o professor a crescer de forma pessoal e profissional dando feedback essencial ao percurso formativo. Os conhecimentos e saberes, tal como refere Vieira (1993) remetendo para Brockbank e McGill devem permitir uma *visão de helicóptero*. Por outras palavras, a supervisão tem subjacente um olhar abrangente e alargado, atento ao que está próximo e ao que está distante, ao que se diz e ao que se subentende, ao que já aconteceu e às

expectativas do que poderá acontecer e ilações possíveis, isto é, considera a pessoa, o seu modo de ser e de agir.

Espera-se também que o supervisor seja alguém que estimula o pensamento, promove a partilha e a comunicação, a crítica construtiva com capacidade de entendimento sobre a cultura do contexto de forma a equacionar as mudanças a introduzir. Mas o supervisor pode também ele supervisionar a sua própria prática. Então o que o distingue dos restantes professores? Acima de tudo a capacidade analítica e a dimensão interpessoal no distanciamento necessário e lucidez que lhe permitem objectivar e analisar-se. Este distanciamento (temporal, espacial ou conceptual) entre supervisor e supervisando, para uma melhor compreensão sistémica e contextualizada e eliminando as *hipóteses de contaminação* implica “orientar a partir de uma posição superior” (Sá-Chaves, 2004), não conotado com questões hierárquicas.

Blumberg (in Oliveira-Formosinho, 2002:45) concluiu que as relações entre os supervisores e os professores eram artificiais, geradoras de tensões e sentimentos de inferioridade. Por outro lado, os supervisores ideais mantinham relações abertas, num clima agradável e propício ao trabalho, contribuindo para a resolução de situações a partir de múltiplos recursos. Estes estudos permitiram também, inferir que os professores preferem os supervisores que fazem sugestões, criticam, comentam e opinam, àqueles que têm uma atitude passiva ou falam muito. Apesar de a preferência recair sobre os supervisores que utilizam estratégias colaborativas, estas não devem ser sempre adoptadas. Há que dosear e, com conhecimento e bom senso, deve o supervisor intuir qual a estratégia a adoptar no momento.

O supervisor, sendo um gestor de situações formativas que implicam conhecimentos profissionais específicos e detenção de saberes, propicia o desenvolvimento das potencialidades dos docentes incentivando a reflexão conjunta e o diálogo. Portanto, deve manifestar sensibilidade para se aperceber dos problemas, analisando e conceptualizando quais as causas que os originaram, no estabelecimento de uma relação empática forte, apresentando competências de desenvolvimento curricular (teoria e prática) e saber qual o objectivo que se

pretende atingir. Segundo Alarcão (2001:232) o supervisor é alguém que se define como “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros”.

Como refere Alarcão (1995) “fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizada, interpretativa e prospectiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-se para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que como microcosmos estabelecem relações ecológicas interactivas: preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e jovens. A multiplicidade destes olhares e a coerência da sua abrangência justificam a presença de uma visão de qualidade superior, de uma super-visão” (p. 137)

O supervisor tem um papel fundamental na formação, orientação e monitorização do trabalho do professor ao fornecer-lhe *feedback* que o leva à descoberta das suas competências pessoais e profissionais, através de processos de partilha, reflexão e acção.



Fig.1 – o papel do supervisor

Tal como apresentado na figura 1, o papel do supervisor é de ajuda, questionamento, estimulação e apoio à construção do conhecimento que conduza ao crescimento profissional do supervisando. Só assim, a supervisão pode ser eficaz e, o supervisor ser um referente dentro do grupo, garante da estimulação

das capacidades individuais para que cada supervizando aprenda a partir da sua própria experiência e, na reflexão crítica acerca das suas acções.

As atitudes do supervisor devem ter em conta princípios éticos de respeito pelo professor e outros intervenientes, caracterizadas também pelo encorajamento à maximização das capacidades do formando enquanto pessoa e profissional.

O professor ou educador são modelos fundamentais no processo de formação dos seus alunos. Quando estes profissionais se apropriam de novas formas de saber, o impacto nas aprendizagens dos alunos, é muito positivo. Quando se fala do papel do supervisor, não se pode dissociá-lo do papel do professor, ainda que existam situações de ruptura, pois “ensinamos como fomos ensinados e as rupturas, a esse nível, são lentas e dolorosas” Formosinho (2009:34).

Enquanto o supervisor ajuda o professor a crescer profissionalmente, o professor desenvolve todo um conjunto de *skills* específicos que o tornem num bom profissional para atingir os objectivos traçados, traduzidos numa melhor aprendizagem dos alunos.



Fig. 2 – O papel do professor

Cabe-lhe apropriar-se e desenvolver as competências que modifiquem ou contribuam para a melhoria da sua prática pedagógica na assunção da diversidade multicultural que existe hoje nas escolas, mobilizando metodologias e materiais adequados ao contexto, isto é, sendo promotor de uma verdadeira aprendizagem.

A personalidade do professor é um elemento a ter em consideração, ao nível do desenvolvimento cognitivo e afectivo, podendo o supervisor ser mais directivo com uns docentes e menos com outros, equacionando também o seu desenvolvimento profissional.

Quanto ao perfil dos docentes, pode-se enquadrar em três tipologias: a) o professor que resiste à mudança, que desenvolve rotineiramente as suas práticas; b) o professor consciente das problemáticas mas sem perspectivar soluções; c) o professor que é o verdadeiro agente de mudança, experimentando práticas e metodologias diferenciadas, numa melhoria da qualidade do ensino.

Segundo Glickman (1985) in Oliveira-Formosinho (2002:50-54), estas três tipologias não eliminam outras intermédias e, todas elas, estão sujeitas a factores diversos como o estágio de desenvolvimento do docente, do adulto e as suas etapas de vida, o ambiente e clima de trabalho que influenciam o indivíduo. A partir desta classificação, Glickman (ibidem) considera como fundamentais dez categorias a partir das quais o supervisor, ao colocar mais ênfase numa do que noutras, determina o seu estilo de supervisão. O estilo de supervisão adoptado pelo supervisor pode encorajar ou inibir o professor.

Há professores que não manifestam dificuldades em estar perante um supervisor mais directivo, mas outros precisam de se sentirem seguros e confortáveis quanto à forma como o supervisor equaciona as situações e as críticas subjacentes. Muitos dos docentes conseguem obter um melhor desempenho através de estímulos de encorajamento positivo. Valorizar o que de positivo cada formando tem, permite uma maior disponibilidade de encontrar soluções para as situações menos favoráveis.

Gazda (in Alarcão e Tavares 2007:67-68) refere que as actividades que o professor desempenha são muito abrangentes, pelo que, só terá capacidade de as desempenhar bem quem desenvolver, de forma integrada e progressiva, os *skills* de natureza psico-social, representados na figura 3, que remetem para a estrutura da personalidade, numa visão integrada e dinâmica. Estes *skills* entrelaçados integram os aspectos principais da personalidade.

Os skills cognitivos têm a ver com a capacidade de resolução de problemas, a adaptação à realidade e a tomada de decisão; os físico-sexuais facilitam a vida em família, a manutenção da saúde e a convivência; os afectivos têm a ver com a inteligência emocional e os axiológicos com os valores éticos, religiosos e artísticos. Os vocacionais prendem-se com a escolha da profissão, os egológicos com a identidade pessoal e os psico-sociais com a comunicação social e interpessoal (*in* Alarcão, 2007:68), sendo este último o que importa referir quando se trata de estabelecer relações supervisor-supervisando.



Fig.3 – Dimensões fundamentais da personalidade baseado nos sete skills fundamentais da vida, segundo Gazda (*in* Alarcão e Tavares, 2007:68)

O supervisor deverá desenvolver nos seus formandos atitudes e capacidades, como as referidas por Alarcão (2007:72) e indicadas a seguir:

- 1) Espírito de auto-formação e desenvolvimento;
- 2) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas;
- 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria;
- 5) Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;
- 6) Consciência ou responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos;
- 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes;

- 8) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo;

Sendo o supervisor, encarado como um facilitador das aprendizagens ao longo da vida, desencadeando potencialidades e aprendizagens significativas, torna-se relevante o seu papel no aprofundamento de temáticas, numa dinâmica interactiva teoria-prática e no acompanhamento orientado para a descoberta de soluções educativas eficientes e eficazes. Deste modo a supervisão constitui-se como uma “visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes e o que se passará depois, ou seja de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro” (Alarcão,1995:47). Esta tarefa multifacetada, faseada, continuada e cíclica estará mais facilitada se coexistir um bom clima relacional entre supervisor e professor.

2.1 Formação Contínua

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”

Paulo Freire, 1996

O âmbito de actuação do professor exige uma permanente actualização numa variedade de actividades informais ou formais indutoras de processos de renovação e melhoramento da acção educativa. A formação deverá incentivar práticas reflexivas sobre as necessidades individuais mas também colectivas preferencialmente baseadas na investigação. A formação, garante de melhoria do contributo profissional, deverá ocorrer ao longo da carreira, tornando-se fundamental na indução do desenvolvimento profissional e na consecução de uma resposta educativa eficaz.

Alguns autores salientam que a formação implica uma intenção de mudança, pensada para um determinado contexto, de forma explícita destinada a aperfeiçoar ou adquirir capacidades, capaz de tornar os professores mais eficazes, imprescindíveis para a renovação do sistema educativo. Medina e Dominguez (1989:87), definem o conceito de formação de professores como “a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum”, (in Garcia, 1999:23). Esta definição remete também para a importância do contexto e da reflexividade inerente à procura de soluções e de um outro modo de estar na profissão,

nomeadamente o saber trabalhar em equipa com os seus pares na prossecução de um mesmo objectivo.

A formação de professores tanto é utilizada referindo-se à formação inicial de quem quer entrar na carreira docente como para aqueles que estando na carreira sentem necessidade de actualizar as suas competências, numa aprendizagem permanente. As aprendizagens permanentes podem ocorrer através da participação em conferências, cursos, ateliers. Dentro da escola podem e devem coexistir momentos de formação seja a pares, processos de investigação-acção ou com o acompanhamento de um amigo crítico. Fora da escola, normalmente em parceria com instituições de ensino superior ou veiculadas através de associações de escolas, a formação incide em redes de trabalho. As aprendizagens são necessárias permitindo a aquisição de destrezas, a manutenção de padrões elevados de ensino e a resposta às exigências que a mudança acarreta contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Historicamente o ser-se profissional na carreira docente remetia para os seguintes aspectos: a) conhecimento base especializado – cultura técnica; b) compromisso de satisfazer as necessidades dos clientes – ética de serviço; c) uma forte identidade colectiva – compromisso profissional; d) controlo colegial, em oposição ao controlo burocrático, sobre as práticas e padrões profissionais – autonomia profissional. (Larsson, 1977; Talbet e McLaughlin, 1994 in Day 2001:21). O modo como os professores desenvolvem a sua actividade é fundamental para a qualidade do ensino e das aprendizagens. Também a forma como reflectem sobre a sua profissão, através de estudo sistemático, do trabalho de outros docentes, do questionamento e da verificação de teorias baseadas na investigação, demonstram a sua capacidade para um desenvolvimento autónomo e consistente agindo como profissionais.

Hargreaves (2001) perspectiva o desenvolvimento profissional partindo de quatro premissas inter-relacionadas:

1. Os professores têm necessidades profissionais ao longo de toda a vida que só serão colmatadas se forem encaradas, à semelhança do que acontece com qualquer aprendente, em termos de continuidade e de progressão;

2. Para que a continuidade e a progressão sejam alcançadas, as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores devem ser regularmente avaliadas;
3. As escolas concebem um plano de desenvolvimento, a partir do qual também derivam necessidades para o desenvolvimento profissional dos professores, de forma que o primeiro seja implementado com sucesso;
4. As necessidades profissionais identificadas por fontes pessoais (avaliação) têm de ser conciliadas com as necessidades da escola determinadas por fontes institucionais (plano de formação).

Oportunidades, disposição e tempo para que os docentes possam colmatar as suas necessidades de aprendizagem impulsionadoras de melhoria das suas capacidades, permitem também tornar as escolas eficazes *boas* e comprometidas com o desenvolvimento contínuo (Day, 2001:45).

Tendo como meta a melhoria da sua prática pedagógica e da sua compreensão de si próprios, os docentes reflectem na, sobre e acerca da acção que, segundo Schön (1983, 1987) permitem reinterpretar e reenquadrar o seu trabalho remetendo para a definição de “prático-reflexivo” sinónimo de uma “boa prática”. A reflexão na acção, de acordo com Schön (ibidem) refere-se ao envolvimento activo e à tomada de decisões no imediato pelos docentes, enquanto o conceito de reflexão sobre a acção tem a ver com o que ocorre para além da prática, antes ou depois dela, constituindo-se alvo de reflexão. A reflexão acerca da acção engloba uma perspectiva mais ampla e envolve “questões de natureza moral, ética, política e instrumental, implícitas no pensamento e na prática quotidiana dos professores” (Day, 2001:57)

Os docentes referem a falta de tempo para reflectirem, bem como a disponibilidade para que tal aconteça, contudo a reflexão constitui um meio para operacionalizarem as decisões tomadas sobre o ensino e as práticas pedagógicas. Ainda que afectada por constrangimentos temporais, situacionais ou pessoais devem ser promovidos momentos de reflexividade como forma de aprendizagem e de eficácia pedagógica.

A formação contínua deve contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional dos professores mas também da escola, proporcionando um conjunto de aprendizagens intensivas num período de tempo limitado. Geralmente apresenta um leque variado de oportunidades de aprendizagens significativas, legitimando mudanças a longo prazo no domínio pessoal, profissional e organizacional. As actividades no âmbito da formação contínua devem estar claramente definidas e fundamentadas para que, incidindo na promoção da reflexão, conduzam a mudanças pessoais e/ou sistémicas. A problematização da causa efeito entre a formação contínua e a mudança, deve ser considerada, uma vez que nem todos os programas se centram na sala de aula, apesar do objectivo primordial da formação contínua aponte para a melhoria do ensino e do sucesso dos alunos.

Aos docentes abrangidos pela formação contínua espera-se que adquiram conhecimentos, destrezas e atitudes a incluir na sua prática de forma a influenciar positivamente as aprendizagens dos alunos e também de outros docentes da escola. Se sentida como uma necessidade, provoca um processo de interiorização e um reprocessamento da informação, facilitadora de mudanças nas abordagens de ensino.

A formação contínua é necessária no percurso profissional do professor apesar de algumas limitações, nomeadamente o impacto na prática. Contudo é fundamental proporcionar oportunidades de reflexão e de desenvolvimento das capacidades intelectuais e emocionais dos professores para a qualidade do ensino.

A formação contínua vista como a “actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas” (Garcia Álvarez, 1987:23, in Garcia, 1999:136), abrange o desenvolvimento pedagógico permitindo aperfeiçar determinadas competências, o conhecimento e compreensão de si mesmo, facultando uma visão do professor enquanto pessoa e profissional, com capacidades de auto-realização, o desenvolvimento cognitivo conducente a uma actualização de conhecimentos e de estratégias que aliadas ao

desenvolvimento teórico permitam uma reflexão sobre os porquês de fazer e como fazer.

Fundamentalmente um dos grandes objectivos da formação visa tornar as escolas mais participativas, com professores inovadores, capazes e comprometidos com ideais de mudança que formem alunos como cidadãos críticos, intervenientes e responsáveis.

Escudero (1992a:57, in Garcia, 1999:139) afirma que “a formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto... simultaneamente, a formação bem entendida deve estar preferencialmente orientada para a mudança, activar reaprendizagens nos indivíduos e na sua prática docente, que tem de ser, pelo seu lado, facilitadora de processos de ensino e aprendizagem dos alunos”. A formação, para além de proporcionar um desempenho docente mais adequado, pretende-se que se constitua numa dinâmica organizacional da escola, na melhoria do clima e da comunicação entre os diversos actores, tomando a escola como a unidade básica de formação e mudança.

Para que os processos formativos encontrem eco na escola torna-se imprescindível, para além dos docentes interessados em frequentar as acções de formação, que a liderança da escola não se fique pelas intenções e ajude na promoção e divulgação das mesmas, potencializando as culturas colaborativas geradoras de inovação e de mudança.

Também se torna importante uma certa autonomia para que sejam recrutados os docentes de acordo com o tipo de projectos a realizar, sendo ideal cada escola dispor de autonomia financeira que lhe permitisse planificar e implementar actividades formativas em consonância com os projectos educativos e/ou curriculares de cada. Para tal, também a tutela, deveria rever a sua postura face às necessidades formativas específicas de cada estabelecimento bem como, os recursos humanos e físicos impulsionadores e geradores de mudanças, inovação e reflexividade crítica.

A formação assente em estratégias que possibilitem o desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional e na supervisão, à semelhança do que sucede com alguns programas emanados da tutela: Plano da Matemática, Ensino Experimental das Ciências e Programa Nacional do Ensino do Português, encontram um eco favorável por parte dos docentes por se apropriarem dos conhecimentos e de novas formas de os veicularem aos alunos.

O apoio da supervisão é de extrema importância. Partindo de situações identificadas inicialmente como passíveis de intervenção, e encontrar estratégias que potenciam a intervenção do professor através da análise dos seus *constructos* pessoais e conhecimentos conduz a um crescimento profissional gratificante.

Este modelo de análise que parte das explicitações dos docentes sobre uma temática concreta permite o reconhecimento de diferenças entre teoria e prática. Na experimentação e partilha com o outro, surge a negociação do que parece mais adequado implementar, posteriormente reflectido da respectiva adequação. A reflexão sobre a acção tem como intenção, provocar nos docentes, a necessidade de análise sobre o seu ensino. Este ciclo, como *continuum* imprime uma dinâmica pedagógica rica e motivadora da descoberta de novas estratégias e metodologias que visam aquisições com sucesso.

Na minha prática supervisora, apesar de não utilizar apenas um modelo de supervisão, privilegiei o modelo de supervisão clínica que pretende dotar os docentes de maiores capacidades analíticas sobre a sua prática, partindo de premissas descritas por Sánchez Moreno, 1993, (in Garcia, 1999:165)

1. O aperfeiçoamento do ensino requer que os professores aprendam competências de conduta e competências intelectuais específicas;
2. A análise centra-se naquilo que e como ensinam os professores; o seu principal objectivo é aperfeiçoar o ensino, e não alterar a personalidade do professor;
3. A análise e a reflexão sobre o ensino baseia-se em evidências observacionais e não em juízos de valor pessoais;

4. É um processo dinâmico em que os professores se implicam analisando outros colegas e sendo observados por eles.
5. O processo é fundamentalmente uma interacção verbal centrada na análise do ensino.

O processo de supervisão clínica tanto pode ser aplicado na formação como no aperfeiçoamento do desempenho docente por permitir a colaboração com outros colegas, de forma sistemática, para que em conjunto encontrem as estratégias mais adequadas às situações pedagógicas.

Os encontros de pré e pós observação, inscritos nas fases do ciclo de supervisão clínica, proporcionam um conhecimento da acção e dos resultados partindo da identificação de incidentes críticos e dos estilos de conduta. O apoio profissional gere capacidades reflexivas e colaborativas centradas nas situações do quotidiano que urge alterar. Mas para que este apoio seja efectivo, há ainda algumas limitações que se prendem com o abrir da sala de aula a outros, saindo do isolamento e estando pronto para abraçar os desafios da mudança.

2.2 Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP)

Após a análise dos resultados dos projectos de avaliação internacionais nos quais Portugal participou, nomeadamente o PISA 2000 e 2003 e os dados das provas de aferição do 4º e 6º ano entre 2000 e 2005 e, também em 2005, os exames do 9ºano, sentiu-se a necessidade de, face aos fracos desempenhos dos alunos portugueses, melhorar o ensino do português na educação básica.

Estes resultados vieram revelar desempenhos abaixo do nível 1 que caracteriza os maus leitores, para alunos em idade escolar até aos 15 anos. No Pisa de 2003 foi de 22 por cento, em comparação com o valor de referência da UE, que se situou nos 19,8 por cento. Também se concluiu que 48% dos alunos possuíam apenas conhecimentos básicos de leitura passíveis de somente localizar uma peça de informação no texto ou identificar o tema principal lido. Obviamente, que tão baixos níveis de domínio da língua compromete o sucesso académico e o profissional destes alunos.

A partir destes resultados surge, por vontade política, o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), no ano lectivo 2006/07, como forma de dar resposta às necessidades de melhorar o ensino da língua portuguesa no primeiro ciclo da educação básica, nomeadamente quanto aos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita.

O programa, ancorado no currículo nacional, pretende também corresponder aos objectivos traçados pela União Europeia (UE) que apontam para a urgência do decréscimo de leitores com fracas competências para valores de 15,5 por cento, até 2010. Este Programa, enquadrado pelo Despacho Nº 546 de 11 de Janeiro de 2007, encontra-se em implementação num grande número de agrupamentos de escolas de norte a sul de Portugal.

Norteia-se por três princípios: 1) a formação centrada nas escolas do 1º ciclo ou no agrupamento de escolas; 2) a utilização de metodologias sistemáticas e estratégicas explícitas de ensino da língua na sala de aula; 3) é regulado por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível da turma e da escola.

Assim, a formação PNEP, tal como preconizado pelo Despacho Nº 546/2007 e revalidado através da publicação do Despacho Nº 29398 de 2008, é centrada na escola, constituindo esta a sua unidade base de formação, sendo assistida por um formador residente com funções específicas de formação, acompanhamento e orientação dos docentes da escola inscritos. O formador residente, candidatado pelo agrupamento de escolas, integra o núcleo de formação da ESE ou Universidade da zona, constituída como núcleo regional de formação e recebendo formação na língua portuguesa.

Este docente para ser seleccionado tem de preencher uma série de requisitos: a) ser obrigatoriamente docente do 1º ciclo em exercício, titular de grau de licenciatura ou equivalente; b) ter cumulativamente uma das seguintes condições:

- ser titular de um curso de pós-graduação ou de especialização nas áreas da leitura ou da escrita;
- ser titular de um curso de pós-graduação, com elaboração de dissertação no âmbito da leitura ou da escrita;

- ser titular de um curso de pós-graduação ou de especialização em Língua Portuguesa, ou áreas afins;
- ser titular de um curso de pós-graduação ou de especialização em Educação, nomeadamente no domínio da Supervisão ou da Orientação Educativa;
- ser titular de um curso de pós-graduação em Psicologia Educacional;
- ter experiência na formação inicial ou contínua de professores do 1º ciclo no domínio da Língua Portuguesa.

Para a selecção do formador residente concorrem também a experiência como cooperante, como dinamizador de biblioteca escolar e ainda a participação em projectos de investigação ou de inovação no ensino das línguas.

O papel do formador implica, para além do acompanhamento tutorial dos formandos em sala de aula, a dinamização de oficinas temáticas, fóruns de discussão sobre planificação, reflexão e avaliação de estratégias/actividades pedagógicas implementadas ou a implementar, tendo como objectivo a melhoria das práticas pedagógicas. Pretende-se assim, incentivar na sala de aula e na escola a prática da regulação da qualidade das aprendizagens dos alunos ao nível dos domínios essenciais da língua: leitura, expressão escrita, desenvolvimento da oralidade, e conhecimento explícito da língua.

Os objectivos deste Programa de Formação, pensados para um período entre 4 a 8 anos, pretendem contribuir para a modificação das práticas do ensino da língua, criando nas escolas, uma dinâmica de formação contínua, ancorada em instituições de ensino superior. O envolvimento de instituições de ensino superior neste projecto de formação contínua, prolongado no tempo pretende estar articulado com as escolas de 1º ciclo numa dialéctica investigação-acção, estimulará a produção de práticas de investigação consideradas relevantes.

O agrupamento de escolas aderente, integrará a rede de investigação e ensino nacional para recepção de materiais pedagógicos, de informação orientadora e de comunicação *on line*. Também decorrerão sessões de formação presenciais e regulares para discussão dos textos formativos, planificação das sequências didácticas, discussão sobre as dificuldades de implementação, regulação das práticas e reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido e a desenvolver.

A implementação deste programa é da responsabilidade dos núcleos regionais de formação, que são responsáveis pela selecção dos formadores da sua área de influência, segundo um perfil definido nacionalmente. Este núcleo articula com a Comissão Nacional de Acompanhamento implementará o programa de formação para os formadores e articulará com os agrupamentos participantes.

São também de sua responsabilidade organizar e dinamizar sessões plenárias de formação a nível regional, desenvolver materiais úteis e pertinentes para a formação e respectiva divulgação, avaliar periodicamente e elaborar o relatório de progresso, articular o Programa com a formação inicial de professores e desenvolver a investigação no domínio do ensino e da aprendizagem da língua no 1º ciclo do ensino básico. Os relatórios de progresso fornecerão indicadores conducentes ao reajuste do Programa numa perspectiva de melhoria.

Relativamente à Comissão Nacional de Acompanhamento, é de sua responsabilidade a definição dos conteúdos e das metodologias de operacionalização da formação e a monitorização da formação, através das coordenações dos núcleos regionais. Cabe ainda a esta Comissão a promoção de encontros a nível nacional, colóquios e seminários de divulgação para debate de temáticas no âmbito da língua. É ainda esta Comissão que apoiará a avaliação externa e responderá perante a tutela.

A melhoria das aprendizagens linguísticas dos alunos através de práticas docentes adequadas, com professores disponíveis para o aprofundamento das suas práticas através dos conhecimentos científicos e metodológicos, é a base do Programa.

A formação contempla aspectos práticos e teóricos dirigidos essencialmente aos domínios de aprendizagem da língua no 1º ciclo determinantes do sucesso de aprendizagem da decifração, do conhecimento de estratégias de compreensão de leitura, a aprendizagem da escrita, através de processos instrumentais e de construção textual e a aprendizagem do conhecimento explícito da língua.

Assim, na expressão escrita pretende-se aquisições ao nível do processo de escrita, da produção de diferentes géneros textuais e avaliação. No ensino da leitura o enfoque recai no ensino da decifração, no desenvolvimento da consciência

fonológica na aprendizagem de estratégias de compreensão, na formação de leitores e na literatura para a infância sem descurar a avaliação da leitura.

Quanto à oralidade os aspectos relevantes são o desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário e ainda o conhecimento explícito da língua. A formação contempla ainda os domínios de formação de adultos em contexto profissional, a utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua por adultos e crianças e em cada domínio específico da língua.

Como referenciais importantes na abordagem destes aspectos, existem materiais escritos, as brochuras, especialmente concebidas para a formação de professores e a serem experienciados nas escolas. As brochuras abrangem as temáticas do conhecimento da língua ao nível da consciência linguística e fonológica, do ensino da leitura: a compreensão de textos, e o ensino da escrita: considerando a dimensão textual e estão publicadas pelo Ministério da Educação,

Contribuindo para a melhoria das competências, através da formação do Programa Nacional do Ensino do Português, devem ser considerados os seguintes aspectos:

- Assumir que todas as crianças podem aprender a ler e a escrever;
- Criar a rotina de um tempo de leitura diária recreativa em voz alta pelo professor;
- Tornar a aprendizagem da língua escrita, nomeadamente através de actividades e materiais disponibilizados *on line* e em papel pela equipa coordenadora do PNEP, mais atractiva e produtiva.
- Desenvolver actividades de ensino sistematizado em que seja explícita a relação entre o desenvolvimento da oralidade e as competências de leitura e de expressão escrita;
- Desenvolver o processo de monitorização das aprendizagens das crianças, através da avaliação individual e colectiva da turma;
- Contribuir com a sua experiência e conhecimento para o enriquecimento formativo de toda a equipa de docentes da escola;
- Frequentar as sessões presenciais de formação organizadas para a escola;
- Acolher a formação tutorial regular.

Também se encontra legislado pelos normativos já referidos anteriormente, as competências do agrupamento, a saber:

- Assumir o propósito de melhorar o nível da escola no desempenho da leitura, da escrita e da oralidade dos alunos;
- Aceitar a existência da figura de um formador para dinamizar e acompanhar a formação interna no domínio do ensino da língua oral e da língua escrita na dupla vertente da compreensão (leitura) e da produção (expressão escrita);
- Criar as condições essenciais à dinâmica de formação em contexto profissional no domínio do ensino da língua;
- Em colaboração com a Comissão Nacional de Acompanhamento e com a Coordenação do Núcleo Regional de Formação, estabelecer metas e formas de avaliação de progresso dos níveis de desempenho da língua escrita dos alunos da escola/agrupamento participante;
- Disponibilizar os meios de acesso à informação *on line* para os docentes em formação e para os alunos;
- Envolver encarregados de educação, autarcas e outros recursos da comunidade.

O formador residente do agrupamento compromete-se a integrar o núcleo regional de formação e participar na formação desenhada para o núcleo, responsabilizando-se pelo acompanhamento da formação na(s) escola(s) atribuída(s). As temáticas acordadas pelo núcleo de formação regional, são abordadas em sessões regulares pelo formador, que acompanha individualmente os formandos, em sessões tutoriais dentro da sala de aula. Na(s) escola(s) que apoia deve dinamizar e participar em actividades formativas. Toda a sua actividade é alvo de avaliação pela coordenação do núcleo.

2.3 Prática Pedagógica

A acção educativa desenrola-se na prática pedagógica através de um percurso que se pretende o mais adequado ao desempenho profissional tendo como meta as

aprendizagens dos alunos e o seu sucesso. Face aos desafios e às exigências existe quase sempre resistência, indecisões, dúvidas e medos.

O desenvolvimento profissional dos professores está relacionado com as suas vivências académicas e pessoais, com os contextos onde desenvolvem a sua acção pedagógica, as competências intrínsecas que os motivam no desempenho, de forma a contribuírem para uma melhoria da educação e das aprendizagens dos alunos. Altet (2000:27) refere que “o profissional sabe pôr as suas competências em acção, é “o homem da situação”, capaz de reflectir *em acção*”. Relacionando o empenhamento dos docentes com o desenvolvimento profissional e a frequência de acções de formação formais (formação contínua) parece ser uma das formas de reflectirem acerca do que fazem, como fazem e porque fazem. Os momentos informais vividos nas escolas e os não formais, a partir das ilações que retiram da sua experiência, devem concorrer para esse desenvolvimento profissional, indutor de novas práticas. Docentes predispostos às aprendizagens ao longo da sua carreira são peças fundamentais para uma qualidade educativa.

No caso dos formandos do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) A1 (primeiro ano em formação) e os A2 (segundo ano integrados na formação), existem diferenças, considerando as motivações que os conduziram à frequência da formação. Enquanto os primeiros estão no caminho da descoberta de novas estratégias e metodologias, querendo ensaiar e experienciar tudo, os segundos, que também já passaram por essa fase, estão a apresentar estratégias para consolidação dos défices linguísticos dos alunos de cada turma, nas cinco componentes da língua. Apresentam um percurso mais sereno, mais reflectido sem a impetuosidade inicial de “querer abraçar o mundo”. Estão a vivenciar acções de aprendizagens significativas, respeitando os ritmos e a diversidade de metas a atingir por cada um.

Aqui, parece existir um cruzamento entre a pedagogia e a andragogia, por se considerar que na pedagogia a aprendizagem está centrada no docente, sendo sua a responsabilidade sobre o que há a aprender, pois é quem estabelece objectivos para que os alunos apresentem melhores competências. Segundo Postic (1990:116) “o acto pedagógico ajusta-se ao processo de aprendizagem dos alunos,

à sua via exploratória, articula-se à volta dos obstáculos encontrados pelo aluno na sua pesquisa, individual ou em equipa”.

Mas o docente é um participante activo no processo de aprendizagem, isto é, na planificação, no desenvolvimento de actividades, tal como os restantes formandos e com o formador, subjacentes ao conceito de andragogia ou seja, aprendizagem compartilhada entre docente e aprendente. Ambos os conceitos concorrem para a aprendizagem. Em ambos coexiste a formação integral permanente, crítica e a experiência docente constitui-se também como um recurso.

Enquanto os alunos centram as aprendizagens a partir de factores externos, sob a indicação do professor, este inicia o seu processo de aprendizagem pela pertinência da utilidade e da capacidade em encontrar outras soluções, ancorado em factores internos (auto-estima, satisfação, qualidade de vida, etc.).

A aprendizagem é um processo pessoal que depende a) das necessidades, interesses, experiências de vida para aprender a conhecer; b) da resolução de problemas e superação de dificuldades para aprender a fazer; c) integrar conhecimentos e informações onde se aliam os contextos pessoais e profissionais que conduz ao aprender a ser. A formação baseada em aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades e experimentação de metodologias e práticas inovadoras, mas sempre com a premissa reflexiva subjacente, em paralelo com as interações entre todos, potencia o desenvolvimento pessoal e profissional de forma autónoma, participativa e reflexiva.

Quando o docente se torna consciente dos pressupostos subjacentes à capacidade reflexiva, empenha-se mais activamente nas suas escolhas, na tomada de decisões e na formulação dos seus juízos de valor. O seu pensamento transcende o óbvio e o lógico para se tornar mais consciente das variáveis que podem influir na acção: crenças e valores pessoais, os recursos e o contexto onde esta decorre. Alguns dos pressupostos que acompanham a prática pedagógica do docente prendem-se com variáveis intrínsecas (o ser) e variáveis extrínsecas (o saber) aparentando uma dialéctica que se mistura e entrecruza, e de onde surgem os perfis individuais que concorrem para a acção em contexto. Segundo Honoré

(1992:43) citado por Costa (in Oliveira, Pereira e Santiago, 2004:83) “ao transformar-se a prática em objecto de reflexão procura-se o sentido dos actos e dos produtos no contexto em que a prática é exercida”.

2.3.1 O saber da escola e o ser professor

A escola vista como unidade de intervenção acolhe uma cultura profissional que lhe confere identidade e dá sentido à sua orientação e dinâmica. O conjunto de docentes que nela desenvolvem a sua acção educativa e as interacções que entre si estabelecem são determinantes na sua própria cultura. Constituindo uma parte de um todo muito mais vasto chamado sociedade a sua organização é determinada por esta. A sua finalidade inscreve-se na concretização das orientações na realidade contextual traduzida nas práticas educativas. A organização escolar regida por um conjunto de regras, normas e leis é composta por funções de natureza muito diversa e por pessoal docente, não docente e discente muito heterogéneo. Para compreender uma cultura de escola torna-se necessário observar a dialéctica entre a organização e o meio onde está inserida.

Os agentes educativos desenvolvem no seu meio estratégias educativas precisas valorizando uns a relação pedagógica como aprendizagem e outros encarando-a como dialéctica ensino-aprendizagem. As organizações não subsistem sem os seus actores que interagem e proporcionam feedback contínuo sobre as mesmas. Os professores são o cerne das organizações educativas assegurando a sua existência. A organização educativa é um sistema aberto onde se cruzam forças provenientes de um sistema maior que constitui a sociedade, sendo caracterizada pelo seu carácter relacional. A vida relacional dos docentes nas escolas torna-se num modo interessante de retratar as situações diversas e socialmente significativas.

Apesar das interacções profissionais poder apresentar semelhanças, elas são vivenciadas de formas distintas, sendo deste modo que se edifica a vida profissional segundo parâmetros diversos. Esta abordagem de redes sociais na escola, como uma parte importante de interacção através da qual existe troca de informações padronizada, ao longo do tempo originando uma estrutura mais ou

menos estável no processo de comunicação (Rogers e Kincaid, 1981), é uma ferramenta que possibilita a caracterização e entendimento das culturas de escola sob três dimensões: a) densidade, b) centralização e c) fragmentação. Através da análise destes três aspectos obtemos informação sobre as interações profissionais e os constrangimentos que as condicionam. As redes sociais existentes na escola podem constituir a base das culturas profissionais de professores caracterizadas pela existência de padrões culturais dotados de coerência, de clareza e de consistência percebidas de forma diversa consoante o docente está na escola ou chega à escola.

Para os docentes que chegam à escola, estas redes são alvo de comparação com os seus referentes anteriores, consciencializando-os das mudanças para um entendimento sobre a nova cultura colaborativa. As culturas colaborativas podem assumir um papel decisivo possibilitando aos docentes a implementação do currículo de forma eficaz, “contextualmente sensível e pedagogicamente consequente” (Ávila de Lima, 2002:8).

Uma visão sistémica da escola que articule educação e formação, sem limitações às condições de auto formação e de actualização ao dispor dos docentes, coloca questões pertinentes como as referidas por Cavaco in Nóvoa (1995:168):

- a) “Como aprofundar o diálogo entre todos os que intervêm na escola?
- b) Como criar, manter e desenvolver espaços de reflexão crítica onde se cultive o confronto de opiniões no equacionar dos problemas?
- c) Como flexibilizar e vitalizar os canais de informação que circula na escola?
- d) E a questão a formação formal? Em que sentido funcionam os diferentes modelos implementados no terreno?
- e) Em que medida constituem espaços para reflectir criticamente a profissão, facilitar a mudança e a introdução de inovação, aspectos necessários para reanimar a função docente?
- f) Por outro lado, que mecanismos contidos nesses modelos não são implicitamente consolidadores dos aspectos rotineiros e burocráticos das práticas escolares?
- g) O que haverá, por isso, que reajustar?

- h) E finalmente uma questão chave: como poderá cada escola colaborar, conservando e desenvolvendo a sua autonomia como parceiro que dá e recebe, através de um estreitamento de relações de partilha com as instituições vocacionadas para a pesquisa na área da educação?”

2.3.2 O Professor Reflexivo

Ao longo dos tempos os professores foram sendo *modelados* segundo as perspectivas sociais, políticas ou religiosas, sendo atribuída à profissão docente o carácter de missão, primeiramente impostas pela Igreja e posteriormente pelo estado na perpetuação de ideais colectivos. A construção do perfil de docente e da sua profissionalidade assentou outrora, em diversos pressupostos, nomeadamente na atribuição de uma licença, ou alvará, como legitimação da actividade docente, constituindo-se como um verdadeiro suporte legal ao exercício da profissão.

Entendida a profissionalidade como o “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Nóvoa 1995:65) remete-nos para o desempenho e o conhecimento específico inerente à profissão. Este conceito, em permanente construção, implica uma análise relacionada com a realidade social do momento, considerando três eixos diferentes, (Nóvoa, 1995:65):

1. “O contexto pedagógico formado pelas práticas quotidianas da classe que constituem o que se chama “prática” define as funções que no imediato dizem respeito aos professores.
2. O contexto profissional na assunção de um modelo de comportamento profissional de acordo com ideologias, crenças, rotinas e conhecimentos ocorrendo numa escola ou no colectivo.
3. O contexto sociocultural proporcionando valores e conteúdos considerados importantes.”

A indefinição do estatuto e o relativo isolamento social dos professores provocaram um “reforço da solidariedade interna ao corpo docente e, num certo sentido, a emergência de uma identidade profissional” (Nóvoa, 1995:19).

A imagem da profissionalidade docente ideal está relacionada com uma série de parâmetros como os valores, currículos, práticas metodológicas e a avaliação, numa diversidade consoante as expectativas das famílias e a acção dos professores. A detenção da responsabilidade sobre a actividade docente recai em influências políticas, sociais e económicas traduzidas na imagem social deste grupo face ao resto da sociedade, levando a juízos de valor e tomadas de posição por qualquer um. Ávila de Lima, (2002:16), refere “estas perspectivas que em comum ignoram as práticas e remetem o papel do professor como detentor da sua própria cultura, levando a uma caracterização idiossincrática do ensino, que em nada contribui para a compreensão das dimensões culturais das escolas”.

Ensinar permite o contacto com a cultura, na qual a experiência e as vivências pessoais do professor, são determinantes também na forma como veicula os conhecimentos aos seus alunos, considerando os contextos sociais em presença. O contexto onde o professor exerce a sua profissão, com muitas restrições, condicionalismos, algumas conflitualidades e exigências de mudança, reforçam o isolamento que muitos profissionais sentem no seu quotidiano. Quando se esquece a necessidade de transformar as situações de trabalho como condição para a prática de ensino, surge o vazio mais preocupante para o desenvolvimento profissional, mas também nas interacções com o seu próprio desenvolvimento pessoal.

A desmotivação que assiste numerosos docentes, “traduzida num desinvestimento da profissão em índices significativos de absentismo e de abandono e pela ausência reflexiva sobre a acção profissional, em paralelo com o sentimento de desconfiança relativamente às competências profissionais, conduz a uma auto-depreciação” (Nóvoa, 1995:22).

Aos docentes, são colocados desafios que urge resolver atempadamente e de forma criativa, tal como refere Perrenoud (2000:11) “decidir na incerteza e agir na urgência”. Na maioria das situações, os professores agem sem pensar, pois a urgência das decisões é tanta que impede um processo de selecção de estratégias, levando-os a aplicarem os esquemas de acção dominantes. Nos tempos que correm, os professores vêem, por um lado, o seu papel equacionado

em função da importância crescente dos diversos actores e, por outro, no desenvolvimento educativo centrado nas organizações escolares.

O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. Assumir a dimensão profissional da actividade implica reflectir acerca do seu próprio desenvolvimento profissional e da capacidade de resolução que daí advém.

A existência de espaços e momentos de partilha e de reflexão sobre as dificuldades encontradas e a forma de resolução das mesmas é de grande importância quer nos primeiros tempos de exercício da profissão, quer *à posteriori* como facilitadores de desenvolvimento das competências profissionais. A construção da identidade profissional do professor entrecruza-se com a dimensão pessoal, aquilo que ele é, os percursos partilhados com outros, a diversidade de contextos, a importância dos espaços e da reflexividade como factores de crescimento e de desenvolvimento pessoal e profissional “potenciadores de apropriações cognitivas e de mudança de perspectivas” (Nóvoa, 1995:161).

John Dewey (in Alarcão, 1996:175) apontava a necessidade de uma forma especializada de pensar. A complexidade da profissão docente, a imagem que o professor e a sociedade têm sobre a sua actuação, leva a um isolamento de grande parte dos docentes. A maioria dos professores desconhece a prática pedagógica dos seus colegas, por nunca a terem observado e, por a considerarem uma responsabilidade individual. Existem algumas interacções esporádicas mas, a vontade de interagirem com os seus pares, pode despoletar tensões e constrangimentos.

Britzman (1986:445) referido por Ávila de Lima (2002:34) afirma que “ a cultura dos professores, a combinação do isolamento com uma ênfase no valor da autonomia funciona no sentido de promover um ‘ethos’ de privacidade”. Hargreaves (2001) sugere que o isolamento que pode constituir uma estratégia de adaptabilidade a situações com as quais o docente se vê confrontado e não sabe como agir ou,

ainda como forma de demonstrar a sua acção, eficácia e competências profissionais.

A reflexão na acção, sobre e para a acção reveste-se de grande importância. Zeichner (in Alarcão, 1996:176) defendia o conceito de professor reflexivo como base da prática dos bons profissionais, gerando conhecimento a partir das situações pedagógicas questionadas de forma activa.

Schön, influenciado por Dewey, apresentou nos anos 80 o seu pensamento sobre a necessidade de reflexão inerente à profissionalidade, independentemente do grupo profissional. Relativamente aos docentes, apontava-a como despoletadora de uma “visão caleidoscópica do mundo” (in Sá-Chaves, 2005:125) cruzando o observado e o vivenciado. Afirma ainda que subjacente à prática docente, deve existir um “saber-fazer”, onde se cruzam os conhecimentos inerentes à acção educativa e os conhecimentos técnicos que dotam os profissionais de competências e aquisição de outros saberes.

O conhecimento na acção apresenta-se dinâmico e surge da reformulação da própria acção. A reflexão na acção e sobre a acção contribui para encontrar soluções ou procedimentos de forma empenhada e autoformativa numa relação propícia à aprendizagem. Um professor que reflecte sobre o processo de ensino-aprendizagem e consegue estabelecer relações com referenciais teóricos procurando compreender e alterar a sua actuação, demarca-se do docente meramente técnico que apenas executa tarefas.

É por isso importante, tal como indica Sá-Chaves (2005:122) “a necessidade da acção reflexiva para que o professor, revendo o seu trabalho em sala [ou fora dela], enxergue a si mesmo e todo o contexto que o cerca”. Ainda segundo Sá-Chaves (2005) a reflexão deve estar imbuída “de intuição, paixão e emoção” não podendo ser considerada como mero ensinamento de regras ou de procedimentos.

Segundo Alarcão (1996:176) um professor deve ter um papel activo na educação e, conseqüentemente “reflectem na e sobre a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral”. Na

reflexão existe, subjacente, a premissa da compreensão de determinada situação ou atitude que não pode ser dissociada dos referentes conceptuais, numa dialéctica teoria-prática. Este ciclo reflexivo, caracterizado por Wallace (in Alarcão, 1996:179) estabelece a relação entre o saber documental e o saber experiencial indo também de encontro à perspectiva de Dewey “segundo a qual não se pode conhecer sem agir e não se pode agir sem conhecer” (Alarcão, 1996:179).

Nem todos os docentes sentem esta necessidade de reflectir e, aqueles que a sentem consideram-na uma tarefa difícil, mas necessária, para dar rumo à sua acção educativa.

Neste capítulo apresenta-se para além da metodologia de investigação, a natureza, interesse, importância e implicações do estudo. A caracterização dos contextos (escola, alunos e famílias) e das participantes do estudo são também apresentados. Deste capítulo fazem parte as estratégias de investigação utilizadas, respectiva fundamentação e ainda a análise e interpretação dos dados recolhidos.

1. Caracterização das participantes no estudo

Este estudo envolveu quatro participantes, todas do sexo feminino e exercendo a sua actividade em três unidades educativas do 1º ciclo do ensino básico. Para um melhor conhecimento das participantes apresenta-se a sua caracterização, considerando o percurso académico e profissional, recolhidos os dados a partir da análise documental, de conteúdo e das entrevistas. Estas apresentam aspectos comuns e outros divergentes. Os nomes com que vão ser identificadas ao longo do estudo são fictícios, conferindo-lhes o anonimato e confidencialidade segundo os princípios éticos da investigação.

Estas docentes têm em comum exercerem no 1º ciclo do ensino básico e estarem efectivas nas escolas que integram o mesmo agrupamento. Relativamente às suas habilitações académicas Joana, tem apenas como formação de base o Magistério Primário, Maria apresenta como formação de base o Magistério Primário, posteriormente, licenciou-se em Língua Portuguesa e neste momento frequenta o primeiro ano do mestrado em Supervisão. Teresa tem como formação inicial licenciatura na variante de Matemática/Ciências e Sofia na variante de Educação Física. Sofia é actualmente aluna no mestrado em Supervisão, tal como Maria.

Quanto ao tempo de serviço e percurso profissional, Joana, de cinquenta e três anos, é professora há 30 anos, exercendo apenas há três na escola onde está actualmente. Anteriormente esteve, doze anos, numa escola de 2º e 3º ciclo no apoio a alunos cuja língua materna é diferente do português. Esta experiência

marcou-a profissionalmente levando-a a questionar o seu desempenho quando regressou à actividade lectiva no 1º ciclo, contribuindo para a ansiedade com que encarou esta tarefa “quando retomei o 1º ciclo foi com muita ansiedade porque achei que os meus alunos iriam chegar ao fim de quatro anos com essas lacunas todas”. Sendo uma docente com um longo percurso profissional, esta posição remete para a sua capacidade de reflectir acerca das práticas de ensino e do papel do professor também enquanto pessoa. Inicialmente, esteve no ensino particular leccionando como docente do 1º ciclo, durante cerca de catorze anos.

Maria tem quarenta e sete anos, é docente há vinte e um e está há catorze anos na mesma escola. Equaciona mudar de escola no próximo ano lectivo, devido aos constrangimentos que sente na unidade educativa onde exerce. Sempre cumpriu as suas funções como docente, no ensino público e em contextos considerados desfavoráveis.

Sofia, com trinta e quatro anos, é docente há doze anos, esteve durante oito anos na mesma unidade educativa onde exercem actualmente Teresa e Maria. Mudou de escola por incompatibilidades com a coordenadora de estabelecimento e considera que se sente bem na nova escola. Sempre desempenhou funções no 1º ciclo do ensino básico.

Teresa, tem também trinta e quatro anos e o mesmo tempo de serviço e de permanência na escola que Sofia. Contudo no seu percurso profissional, embora decorrendo sempre no 1º ciclo, não predomina a actividade lectiva directa com os alunos. Esta situação deve-se ao facto de ter um filho com necessidades educativas especiais tendo estado durante quatro anos em actividades administrativas na sua escola.

As motivações que as levaram a integrar a formação do PNEP são referidas comumente como contributo para a “melhoria da prática pedagógica” e que ajudassem “a encontrar estratégias diferentes” e a um outro olhar face às aprendizagens na área da língua.

Teresa refere ainda o desejo de encontrar “uma fórmula mágica que ensinasse os meninos que têm dificuldades a aprender a ler” para no final da formação concluir

“não a ter encontrado mas sim muitos caminhos para lá chegar”. O desejo de aprender “coisas novas” e a aplicabilidade prática dos conhecimentos aliados à teoria está intrinsecamente nas suas motivações.

Sofia indica a necessidade de não estar sempre a fazer o mesmo que “para mim é monótono, eu tenho a mania da mudança, para não estar sempre a fazer o mesmo” aliada a curiosidade sobre “o que será? O que posso usufruir para a minha prática?” e considerava a formação, novidade.

Maria confessa as suas dificuldades face à escrita e à leitura, para as quais não sente ter particular apetência, mas que queria transmitir mais e melhor aos seus alunos, melhorando a sua prática pedagógica.

2. Caracterização do Contexto

O agrupamento onde se desenvolveu o presente estudo situa-se na periferia da capital, abrangendo desde o nível pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico. É constituído por quatro unidades educativas de educação pré-escolar e de 1º ciclo com identidades próprias e, uma unidade onde co-existem alunos de 1º, 2º e 3º ciclos. Assim, num agrupamento de escolas que, no ano lectivo 2008/2009 abrangeu cerca de mil novecentos e sessenta e nove alunos, dos quais mil e cem inscritos no primeiro ciclo do ensino básico com vinte e quatro nacionalidade diferentes, demonstra a especificidade da população discente.

Em 2009/2010 a população discente ultrapassa os dois mil alunos e as nacionalidades ascendem a vinte e sete. Esta é uma das zonas dormitório ao redor da zona da Grande Lisboa, apresentando um número significativo de pessoas desempregadas, empregadas domésticas e outros que desenvolvem as suas profissões principalmente nos sectores terciários, predominando a construção civil e o comércio. A caracterização do perfil sócio económico e do nível de escolaridade, dos pais e encarregados de educação de cada estabelecimento de ensino, encontra-se em anexo (anexo I).

A população discente para além de apresentar uma diversidade grande em termos linguísticos e culturais é também caracterizada em termos sociais e económicos

por algumas assimetrias. Na maioria das escolas de primeiro ciclo a população enquadra-se nos parâmetros sociais baixos, com famílias desestruturadas, na sua maioria monoparentais ou incluindo elementos que não da família directa dos alunos. As carências alimentares são acentuadas e os hábitos de higiene e alimentares apresentam urgência na intervenção. Esta ocorre pontualmente através do gabinete sedado na escola mãe, devido a um elevado número de alunos e famílias nesta situação. Os comportamentos de risco são em número significativo mas os meios de intervenção são escassos.

Um aspecto positivo a realçar prende-se com a dotação de um mediador ou animador que facilita a ligação escola-família, em três estabelecimentos de ensino no ano lectivo 2009/2010. Numa das unidades educativas destaca-se como problemático a atitude dos pais e a forma como estes vivem a escola, subvertendo, por diversas vezes, o seu papel de educadores, declinando na instituição a responsabilidade educativa dos seus educandos.

A coordenação dos estabelecimentos de primeiro ciclo está atribuída, em todas as unidades educativas, a elementos do género feminino, situadas na mesma faixa etária e com tempos de serviço muito aproximados.

O número de turmas em cada unidade educativa varia entre os oito e os quinze lugares, abrangendo os quatro anos de escolaridade. O número de alunos situa-se entre os cento e sessenta e os trezentos e vinte. A maioria dos docentes que leccionam nestas unidades educativas pertence ao género feminino apresentando um leque de idades entre os vinte e três e os sessenta e seis anos.

É ainda de referir que três das unidades educativas integram também, cada uma, um Jardim de Infância. Somente uma é apenas de ensino básico e, no corrente ano lectivo, por imposição de mudança de horário de duplo para o regime normal, funciona em dois espaços distintos de forma a responder ao conjunto de alunos dos diferentes anos de escolaridade. Assim, na escola sede desta unidade orgânica de primeiro ciclo, ficaram as três turmas de 1º e 2ºs anos de escolaridade, mais duas turmas de 3º ano. Para a sede do agrupamento, onde foram construídas quatro salas de aula e requalificadas duas, deslocaram-se duas turmas de 3º ano e as quatro turmas de 4º ano.

Todas as escolas, à excepção de uma que se encontra presentemente a sofrer algumas reparações, apresentam um aspecto agradável, limpo e cuidado. Também em todas as escolas existem docentes para cada uma das turmas a leccionar, bem como, pelo menos um docente de ensino especial e um de apoio educativo.

Para uma melhor caracterização deste meio torna-se necessário referir que a existência de três bairros clandestinos, sobejamente referenciados pela comunicação social, ainda que nem sempre pelos melhores aspectos, fazem parte deste território educativo, que foi abrangido pelo Projecto TEIP II e agora pelo TEIPIII. Este projecto que deveria incidir na redução do número de alunos por turma, para além de outros aspectos que o caracterizam, só possibilitou em duas unidades educativas o rácio de vinte alunos por turma, as duas restantes unidades educativas, de maiores dimensões em termos de turmas, mantém o número de vinte e quatro alunos por turma, independentemente das características específicas da população discente. Nestas duas unidades educativas tem vindo a aumentar o número de alunos cuja língua materna é diferente da língua de escolarização.

Em três das escolas desenvolveu-se, no ano lectivo anterior, o PNEP. Existem duas formadoras residentes no agrupamento. A formadora que desenvolveu a sua actividade nas três unidades restantes foi confrontada com a desistência, no ano lectivo de 2008/2009, de dois formandos da sua escola de origem, pelo que no decorrer desse ano acompanhou oito formandas: seis numa unidade educativa e duas noutra. Tendo como pretensão recuperar formandos no âmbito deste programa para o ano lectivo 2009/2010, conseguiu ministrar formação e acompanhamento tutorial a catorze formandos, dos quais sete no primeiro ano de formação (inicialmente eram nove) e sete no segundo.

Os formandos em igual número (sete) quer no primeiro ano (A1) de frequência da formação quer no segundo ano (A2), proporcionam uma amostra equitativa.

Abrangidos pela formação PNEP, sob a responsabilidade da formadora que reparte a formação e o acompanhamento tutorial por três unidades educativas, existem trezentos e cinco alunos, que correspondem a quarenta e quatro por cento do total

de alunos dessas unidades, expostos a novas abordagens de aprendizagem da língua portuguesa, de acordo com os dados indicados no quadro 1

Quadro 1. Alunos e docentes envolvidos na formação PNEP

Unidades Educativas	Total de professores	Professores em formação PNEP	Total de alunos	Alunos em turmas com Formação PNEP				TOTAL
				1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	
EB1	11	4	120	0	24	24	24	72
EB2	19	4	320	0	0	48	48	96
EB3	18	6	314	48	0	43	46	137
	48	14	754	48	24	115	118	305

2.1 Caracterização das escolas

A partir das opiniões das participantes no estudo retirou-se a seguinte caracterização das unidades educativas onde, cada uma delas exerce a sua actividade docente. Estes contextos são sentidos, de forma geral, como pouco gratificantes e estimulantes para o desenvolvimento profissional destas docentes. No presente ano lectivo de 2010/2011 três das docentes mudaram de unidades educativas por vivenciarem situações constrangedoras ou com as quais não concordavam.

Praticamente todas as participantes referem-se aos contextos como pouco favoráveis indiciando um clima de distanciamento e de pouca abertura, com culturas e rotinas muito enraizadas que, segundo Joana, geram um sentimento de “deslocada porque as pessoas já tinham rotinas muito enraizadas nas quais eu não entrava e não senti também abertura por parte das pessoas”. Logo, a escola tornou-se num espaço de vivências pouco gratificantes onde, confrontada com a indiferença das colegas, se inibiu de partilhar saberes. Considera que estas colegas apresentam resistência por lhes parecer que a sua acomodação seria posta em causa, nomeadamente as suas concepções de ensino que classifica de desajustadas e “não me sinto muito de acordo com as práticas que fazem, que a maioria tem naquela escola”. Estas atitudes levaram-na a sentir-se isolada “não é um espaço onde me sinta muito à vontade para partilhar as coisas que faço ou que

não faço, as dúvidas que tenho ou que não tenho” e a formação onde se inscreveu posteriormente, veio colmatar o isolamento e a falta de partilha que considera necessária ao evoluir profissionalmente.

Também Teresa identifica a escola onde lecciona como fechada mas vai mais longe apontando duas identidades diferentes, no mesmo espaço, dependendo do turno (manhã ou tarde) “sentia-me bem no turno da manhã mas quando estava à tarde parecia que estava numa escola desconhecida”. Quando a escola transitou para turno único (normal) vivencia o estar lá, através de “um clima de distanciamento” num relacionamento que considera “um bocadinho frio” e onde as pessoas “pensam mais que têm que ter autoridade, que têm de mandar, que têm de exigir dos alunos de uma forma drástica, de uma forma arrogante” remetendo para o esquecimento “a via dos afectos” que, de forma calma, leve os alunos a concretizar as suas aprendizagens. Como tem de se sentir bem na escola tanto quando lá está como quando não está, considerou mudar de estabelecimento, o que vai acontecer no próximo ano lectivo.

Estas duas docentes experienciaram sentimentos de incómodo, por parte dos restantes colegas, que deveriam constituir-se como factor positivo preponderante nas relações e nos ambientes propícios ao desempenho profissional.

Constrangimentos similares foram também sentidos por Sofia que, no ano anterior acabou por pedir a mudança de escola visto “surgirem incompatibilidades com a coordenadora” e não ser bem interpretada por ela. Refere-se à nova escola onde está como “uma mudança do dia para a noite”, onde se sente bem e considera a coordenadora como “uma pessoa que compreende, que sabe falar, não fecha logo a porta”, isto é, alguém que ouve. Refere-se também a este estabelecimento como um lugar onde as colegas se ajudam umas às outras.

Quanto a Maria vai também mudar de estabelecimento de ensino por considerar que aquele onde está, por opção e “por sentir que estas crianças precisam mais de nós” tornou-se um local “fechado”, onde não há partilha e as colegas “não aceitam muito bem as inovações”. Estas características dos contextos escolares estimularam as mudanças que levaram às opções já referidas.

2.2 Caracterização das turmas

Ainda e segundo as opiniões das docentes apontam-se as características das turmas considerando o universo dos alunos e das famílias para seja mais compreensível o contexto de trabalho de cada.

As turmas onde desenvolvem a sua acção educativa têm algumas similaridades, todas elas são caracterizadas, pelas docentes, como heterogéneas em termos de etnias, aprendizagens e comportamentos.

Joana e Maria têm turmas do mesmo ano de escolaridade (2º ano) e com as quais iniciaram o percurso educativo dos seus alunos no 1º ciclo. Estas turmas integram alunos de origem africana, em número considerável e ainda, alguns alunos de minorias como a etnia cigana e alunos brasileiros. O número de alunos em cada uma destas turmas varia entre vinte (Joana) e vinte e quatro (Maria).

Já Teresa e Sofia, que no ano anterior leccionaram turmas de 4º ano, estão perante outra realidade. Sofia mudou de escola e tem, sob a sua responsabilidade, uma turma de 4º ano, com vinte e um alunos, enquanto Teresa apoia alunos de várias turmas no apoio sócio educativo, para além de desenvolver actividades de dinamização na biblioteca da escola com todas as turmas, incluindo as do Jardim de Infância.

As formandas apontaram que em todas turmas existem comportamentos considerados “agressivos”, que ocorrem frequentemente fora da sala de aula “têm alguns comportamentos inadequados, mais ao nível do recreio, não da sala de aula” (Maria) a que as docentes atribuem como causa, a falta de afectos e de estruturas familiares “alguns alunos não têm em casa o acompanhamento que deviam” (Maria) e “a falta de afectos, as famílias desmembradas. A falta de atenção influencia o comportamento deles” (Teresa).

Sofia atribui os comportamentos menos correctos dos seus alunos a outros motivos “conhecem-se há muito tempo...aquilo é uma relação de amor e ódio”. Esta turma constitui excepção, também em relação ao modo como os pais encaram a escola e a vivenciam apesar de inicialmente, por desconhecerem a maneira de ser e de

estar da docente. A docente tem o cuidado de “conversar com os pais” e chamá-los à escola, mesmo fora do horário de atendimento.

As restantes docentes também estabeleceram boas relações com os pais a partir do momento em que definiram as regras “a relação com os pais foi sempre bastante boa porque desde o início defini muito bem as regras” (Joana) e, segundo Teresa “nunca tive problema com os pais porque fiz entender qual era a minha posição ali”.

Também Maria indica que mantém boa relação com os pais mas que estes “não gostam muito de ouvir quando os filhos se portam mal”.

De todas as docentes apenas Joana verbaliza que mantém uma relação de ajuda e de compreensão para com os pais, uma vez que a maioria deles se situam na faixa etária dos seus próprios filhos “falo com eles com se estivesse a ajudar um filho meu a resolver um problema” e por perceber “a grande incapacidade que muito têm de educar os seus filhos e de não saberem as prioridades”.

Teresa atribui também alguns insucessos ao facto de haver turmas que, no seu percurso no 1º ciclo, têm um variado número de docentes, por vezes mais do que um no mesmo ano lectivo, “tinham tido muitos professores, era uma turma muito atribulada”. No corrente ano, apoia grupos de alunos em vários níveis de aprendizagem considerando que sempre trabalhou com as turmas difíceis “por coincidência ou não tenho sempre as turmas difíceis” mas como é uma pessoa de afectos “consigo chegar até eles”.

3. Opções e Procedimentos Metodológicos

3.1 Implicações do estudo

O enfoque deste estudo está colocado no papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas, considerando a formação PNEP. Afigura-se inovador devido ao modelo organizacional do mesmo: sessões tutoriais, temáticas e de planificação/reflexão, interligando estas sessões de planificação com os encontros de pré e pós observação, ao longo do ano lectivo, e à percepção dos participantes

sobre o contributo da formação para a mudança das práticas pedagógicas, das características da supervisão e da supervisora.

3.2 Paradigma do Estudo

O presente trabalho surge no âmbito do Mestrado em Supervisão em Educação, iniciado no ano lectivo de 2008/2009 e pretende conjugar a supervisão com o acompanhamento das práticas pedagógicas na formação contínua, nomeadamente no programa PNEP. Logo, centra-se na problemática da compreensão de um programa da formação contínua, PNEP, como indutor de novas práticas pedagógicas no ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Ancorado nas representações dos professores participantes, pretende-se ainda perceber como estes encaram a supervisão considerando o seu desenvolvimento profissional e os contextos onde estão incluídos.

O estudo pretende ainda perceber de que modo os formandos atribuem significado à sua experiência na formação contínua e se percebem face aos conhecimentos/aprendizagens inovadoras e/ou significativas.

A interpretação será pessoal mas imbuída de valores, interesses e princípios que orientam a procura do conhecimento científico. Este contexto particular, a concepção, visão e enquadramento são influenciados pelo percurso profissional da investigadora (formadora residente no PNEP), pelas convicções pessoais correlacionadas com as preocupações e desafios inerentes a esta formação. O enfoque na supervisão e no desenvolvimento profissional dos participantes poderá contribuir para conhecer e compreender a perspectiva destes e o impacto da figura da supervisora na formação e na mudança das práticas. As questões emergentes no campo da supervisão colocam assim, desafios e perspectivas inovadoras no desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional através da figura da supervisora.

A revisão da literatura foi fundamental para pré-determinar um quadro conceptual de referência.

Foram estes pressupostos que conduziram a uma série de questões, relacionadas quer com a formação contínua, quer com as mudanças das práticas pedagógicas e com os contextos de trabalho.

Algumas das interrogações iniciais centraram-se em a) saber de que forma a formação contínua, nomeadamente este programa, contribui para um melhor desempenho profissional, b) que constrangimentos se colocam na sua implementação, c) que mudanças ocorrem na gestão das aprendizagens e na alteração das práticas bem como na cultura de escola considerando as características dos contextos de trabalho, como facilitadores ou constrangedores desse desempenho.

Do ponto de vista metodológico pretende-se também a adopção de uma perspectiva que interprete as situações, os significados atribuídos pelos formandos e as suas intencionalidades enquanto detentores de novos saberes. A objectividade centrada na compreensão de aspectos únicos e particulares segundo as realidades em presença com enfoque nas práticas pedagógicas para uma apropriação eficaz das aprendizagens e mudança da postura de docentes e escolas.

Este tipo de estudo insere-se nas abordagens qualitativas. Na opinião de Huberman, Thompson e Weiland (1997) são estudos realizados de acordo com diferentes pressupostos teóricos, metodológicos e mesmo epistemológicos. Por seu lado Bogdan e Biklen (1982) referem que os estudos qualitativos “reflectem uma perspectiva fenomenológica” sendo esta abordagem mais apropriada para a compreensão do desenvolvimento profissional do docente. Independentemente das perspectivas são ainda o reflexo de um conjunto de transformações sociais, económicas, políticas e culturais dos últimos tempos.

A investigação qualitativa, difícil de definir segundo Dezin e Lincoln (1998,2000) por nela se entrecruzarem conceitos e termos inter-relacionados, apresenta subjacente uma perspectiva multimétodo, na obtenção de resultados mais amplos. Apesar disso, a investigação qualitativa baseia-se em análise bem definida com procedimentos simultaneamente abertos e rigorosos que permitam captar a

realidade e complexidade do fenómeno em estudo. Assim, este estudo, favorece a colaboração entre a investigadora e os professores, inclui a percepção destes acerca da temática e facilita a descoberta e compreensão do que subjaz a cada realidade e a cada indivíduo, tendo como intenção a compreensão da realidade onde se desenrolam as práticas pedagógicas e de supervisão.

Considerarei que a orientação metodológica devia recair sobre o paradigma qualitativo, uma vez que o design do mesmo se insere nesta proposta metodológica considerada mais adequada ou mais pertinente. Sendo um estudo a desenvolver a partir de um conjunto de suposições e intuições pessoais, de forma consciente ou inconsciente no olhar para a realidade e sobre o modo de aceder a essa mesma realidade insere-se na opinião de Guba e Lincoln, (1994) no enquadramento interpretativo. Segundo estes autores, um paradigma representa uma visão do mundo que define a natureza desse mundo, o lugar de cada indivíduo nele e o leque de relações possíveis com esse mundo e com as suas partes.

Assim, co-existe, neste estudo, uma aproximação às abordagens de tipo interpretativo (Erikson, 1996) uma vez que este se caracteriza pelo propósito de interpretar e compreender os dados analisados. No quadro do paradigma interpretativo a investigação inicia-se a partir de um conjunto de dados que desenvolvam uma teoria explicativa do objecto do estudo. Assim, o acumular de conhecimentos torna pouco a pouco a teoria mais credível, na assunção de uma descrição clara e precisa dos objectos do estudo, dos métodos investigação e da categorização.

Situa-se também perto de algumas características etnográficas uma vez que existem preocupações sobre a atribuição de significado cultural quer nos pressupostos de partida quer nos produtos finais. Como pretende estudar a complexidade de todo o fenómeno, não deixa também de apresentar características holísticas. Sintetizando, os pressupostos de partida e os procedimentos preconizados, este estudo configura-se no quadro de uma abordagem metodológica qualitativa, próxima do paradigma interpretativo e sob uma perspectiva etnográfica.

Delineou-se a investigação com a apresentação do pré-projecto e os contactos posteriormente estabelecidos para a constituição do grupo de participantes. Tendo estes aceite a participação no estudo, deu-se início ao mesmo, através da definição das fontes de informação e de recolha de dados, das estratégias metodológicas a usar (processos, técnicas e instrumentos). Para além da análise documental realizaram-se entrevistas semi estruturadas, uma das ferramentas mais utilizada no âmbito desta metodologia de investigação qualitativa, por permitir alguma flexibilidade e adaptação da informação a recolher.

A revisão da literatura contribuiu para a definição dos princípios orientadores que estabelecem os processos, os resultados a obter e respectiva interpretação. Enquanto investigadora e supervisora foram muitas as questões que se colocaram provocando alguma conflitualidade interior. Os princípios éticos foram fundamentais para uma investigação correcta.

3.3 O Papel do Investigador

O papel do investigador pode apresentar-se segundo várias perspectivas: interessado, activo, observante, participante, ouvinte, não avaliativo, etc. O sujeito investigado parece adoptar a atitude de acordo com a sua interpretação sobre a postura do investigador.

Considero o investigador como insubstituível no processo de construção do conhecimento, daí advindo grande responsabilidade social. O papel do investigador afigura-se-me, assim, como o de ajudar a obter conhecimento, divulgando-o e contribuindo para o desenvolvimento, seja pessoal ou profissional. Para tal, a recolha de informações é um dado valioso nessa construção do conhecimento, permitindo estudar e compreender a realidade. Assim, o investigador ainda que não possa atingir a objectividade, deve sempre procurar o rigor nos procedimentos de recolha, análise e interpretação dos dados.

Quando se realiza uma investigação, onde se cruzam aspectos como o de adopção do triplo papel como supervisora do apoio tutorial em sala de aula, formadora e ainda investigadora, poderão ocorrer algumas conflitualidades emergentes da separação de papéis, quer de desempenho quer de intervenção.

A existência de conhecimento prévio do objecto de estudo facilita, por um lado, a recolha de informação mobilizando o conhecimento prévio e as interrogações suscitadas. Por outro, obriga a uma permanente inquietude já experienciada em quatro ciclos de supervisão clínica, no âmbito do mestrado em supervisão em educação, no módulo de supervisão II, tornando ainda mais desafiante o compromisso de distanciamento, necessário para não contaminar os resultados. Conhecedora dos princípios éticos inerente ao processo de investigação, creio que os respeitei e tive presentes ao longo da investigação. Certifiquei-me que os cumpria, recolhendo fielmente as informações das várias fontes, posteriormente transformadas em dados de análise e de interpretação.

A envolvimento emocional e o acreditar na implementação da formação, conjugada com os procedimentos de supervisão remeteram para uma “luta” permanente de distanciamento. Mas, como considero que o investigador deve estar atento a situações imprevistas, que possam surgir durante o processo de recolha de informação e respectivo tratamento, passíveis de clarificar ou alterar a perspectiva do estudo, apesar de difícil, mantive a devida distância.

Conhecer e ter estabelecido relações cordiais e empáticas com as participantes foi vantajoso, quer pela disponibilidade das formandas quer pelo contributo dado para o desenrolar do estudo. No caso concreto deste estudo, o interesse e a participação dos sujeitos foi um incentivo à realização do mesmo, tendo permitido perceber a partir da opinião das participantes, se a formação PNEP induzia alterações nas suas práticas pedagógicas e nas estratégias de aprendizagem.

Pretendi ainda perceber como as docentes encaravam a supervisão e a figura da supervisora e, qual o papel que lhes atribuíam no seu desenvolvimento profissional.

Reflectindo sobre todo o percurso inerente sei que o tempo, que decorreu entre o início e o fim do estudo, trouxe a distância necessária para o processo analítico decorrer de forma correcta. Essa distância temporal conferiu espaço à dimensão emocional, para que não interferisse nos princípios de rigor e de objectividade que estabeleci.

Conceber e conduzir uma investigação torna-se também numa forma de reflectirmos acerca de nós mesmos e dos nossos próprios limites.

3.4 Ética na Investigação

O desenvolvimento de qualquer pesquisa, independentemente da temática, implica que o investigador tenha presente e cumpra um conjunto de procedimentos que balizam a investigação. Estes procedimentos baseiam-se em princípios éticos que pressupõem limites e orientações metodológicas na recolha de dados e de informações que contribuam para o estudo. Sem a observância destes procedimentos a investigação pode não ser considerada como tal, colocando-se em dúvida quer a recolha de dados, quer a sua validade e fiabilidade. Uma vez que o comportamento ético é indissociável da atitude com que se inicia um estudo e respectiva interpretação, deve revestir-se de cuidados específicos. Envolvendo aspectos relacionais entre investigador e participantes, equaciona questões de valores e os dilemas entre a necessidade da investigação em si e os valores subjacentes à privacidade dos entrevistados:

Em 1981, A “American Psychological Association” publicou uma lista de princípios de conduta ética extensíveis a todas as áreas de investigação das Ciências Humanas e que têm vindo a ser aplicados em vários domínios.

Em primeiro lugar o investigador não deve colocar em causa os **direitos** dos participantes, garantindo-lhes o **respeito** e a **confidencialidade** da recolha de informação tal como o **anonimato** das suas respostas. Torna-se necessário estabelecer um **protocolo de cooperação** onde fiquem clarificados os aspectos decorrentes da investigação e explicitadas as responsabilidades do investigador e dos próprios participantes, bem como os direitos e deveres de ambos. A informação sobre os aspectos da investigação, permitindo ao participante decidir da sua colaboração e aceitar a desistência de um participante no decorrer da investigação, é também um aspecto a considerar. A participação no estudo carece do **consentimento informado** dos participantes, sendo esta explicitada através de uma linguagem acessível e de fácil compreensão quanto aos aspectos relacionados com o objectivo da Investigação e aos procedimentos metodológicos.

Aquando da recolha das informações, deve o investigador ser um elemento securizante e estabilizador no esclarecimento de dúvida e/ou incertezas que possam surgir, demonstrando disponibilidade, clareza e transparência. Na recolha documental devem também ser referido as fontes utilizadas e os autores citados e utilizados como suporte teórico do estudo.

A não manipulação dos resultados obtidos é um procedimento fundamental à fidedignidade do estudo mesmo que estes não se enquadrem no esperado pelo investigador.

Todos os estudos apresentam preocupações éticas e deontológicas relacionadas com aspectos inerentes à investigação. Assim os formandos participantes no estudo são informados dos objectivos, da metodologia, dos processos de recolha de dados, seja nas observações, seja nas entrevistas. Este aspecto, Fontana e Frey (1994), designam de “consentimento informado”. O investigador deverá também ter cuidado relativamente às implicações para os formandos decorrentes do estudo, a sua privacidade será salvaguardada pela utilização de pseudónimos ou anonimato. Aos formandos serão reiteradas as vantagens da sua participação na procura da compreensão das questões do estudo. Por seu lado o investigador deve abster-se de emitir juízos de valor desenvolvendo uma postura de “responsabilidade moral e bom senso para com os sujeitos de estudo em primeiro lugar, com o próprio estudo, em segundo e só, por último, com nós próprios. (Fontana e Frey, 1994) citado por Ávila de Lima (2006:127-157).

O investigador deve ser cuidadoso com as interpretações confrontando-as com diversas fontes para uma melhor validação e fiabilidade dos resultados. O investigador, ao adoptar uma perspectiva qualitativa, mostra-se predisposto à compreensão das percepções individuais dos sujeitos participantes no estudo. Pode desta forma obter dados fundamentais que possam responder às questões de partida emergentes. Qualquer proposta investigativa tem os seus aspectos fortes e as suas fragilidades e, o facto de se enveredar pela perspectiva qualitativa, não significa que não sejam adoptadas outras que concorram para o interesse e fundamentação do estudo, mas o olhar interpretativo é o que deve prevalecer.

4. Estratégias de Investigação

No âmbito deste estudo, previsto para ser desenvolvido ao longo do ano lectivo de 2009/2010, os participantes foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios: a) estarem no segundo ano da formação contínua PNEP; b) desenvolverem a sua actividade lectiva nas diferentes unidades educativas do agrupamento; c) desenvolverem a sua prática em contacto com todos os docentes da unidade educativa onde estão colocados.

Os participantes foram seleccionados intencionalmente considerando os interesses da investigação e a recolha de dados: entrevistas, análise documental e de conteúdo (portefólios de cada formanda do ano lectivo anterior), observação (sessões presenciais de planificação/reflexão e de tutorias em sala de aula). Três docentes com turma leccionavam respectivamente o segundo, terceiro e quarto ano de escolaridade e a docente sem turma tinha responsabilidades na dinamização da biblioteca e dos apoios educativos, envolvendo uma abrangência de turmas cujos docentes implementavam as estratégias/actividades propostas através das metodologias subjacentes ao programa e outros docentes não integrados nesta dinâmica.

4.1 Análise Documental

Para Hoddler (1994) a análise documental constitui a interpretação de evidências silenciosas incluindo-se nesta descrição os documentos passíveis de análise como o documento normativo que refere os objectivos do PNEP, os materiais utilizados no desenrolar das actividades docentes de acordo com as metodologias do programa, as actas das reuniões, os diários de campo, os portefólios reflexivos e todos os documentos que concorram para a explicitação e compreensão do estudo e da investigação.

Neste estudo foram analisados entre outros, os portefólios elaborados no final do ano lectivo 2008/2009 cujas grelhas de análise se encontram nos anexos (anexos II, III, IV, V) a partir dos quais surgiram questões que motivaram a recolha de outras informações. Numa sessão de planificação/reflexão foram colocadas algumas

questões visando não só preparar as perguntas a colocar no momento da entrevista, mas também a perceber de que forma as docentes sentiam o seu estar na formação iniciada no ano anterior e que balanço faziam. Este balanço, do qual foi pedido o registo escrito individual (anexos VI, VII, VIII, IX) trouxe uma nova abordagem permitindo equacionar as práticas pedagógicas e a percepção que as formandas têm sobre os docentes que se encontram a frequentar a acção de formação, comparativamente com os que a não frequentam.

Tal como já referido, concorreram para esta recolha de informação a análise do despacho que legisla o programa de formação contínua, as reflexões individuais que apresentam o percurso na formação e ainda os portefólios que espelham a aprendizagem e mudança de atitude no ensino e aprendizagem da língua. As sessões de planificação/reflexão onde era possível perceber a representação e o significado da formação, também contribuíram para a elaboração de algumas questões a incluir no guião da entrevista.

A partir da recolha destes documentos foi feita a análise de conteúdo, aliciante e enriquecedora mas também constrangedora pela dificuldade em manter a distância necessária para o não enviesamento dos dados. Em muitos momentos senti-me no centro da acção, considerando por isso, a necessidade de um maior esforço para não contaminar os resultados, num estudo que sinto como muito gratificante em termos pessoais e profissionais. Foi também um trabalho solitário, extremamente reflexivo e com muita inquietude sobre as decisões e procedimentos mais adequados.

4.2 A Entrevista

As entrevistas constituem uma forma flexível de obtenção de dados, caso, o investigador tenha olvidado algum aspecto ou como complemento do estudo. Na metodologia de investigação qualitativa esta é uma das ferramentas mais utilizada por possibilitar a compreensão do modo como os participantes percebem o real.

Através da realização de entrevistas semi estruturadas, recolhem-se dados de modo mais amplo e abrangente para o interesse do estudo, num controlo mínimo dos assuntos em discussão. Também a partir das pistas veiculadas, através das entrevistas, surgiram outras questões ou hipóteses, numa contribuição preciosa para uma recolha mais ampla de informação. Focalizaram as questões sobre os aspectos do estudo mas simultaneamente permitiram adaptações necessárias à recolha de informação, a partir da formulação de questões não integradas previamente no guião.

Segundo Ketele e Roegiers (1999) “a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos de recolha de informações”. (p. 22)

Esta técnica permite aceder ao significado que as formandas atribuem às suas acções, bem como perceber os seus valores, atitudes e preferências, não observáveis de modo directo. A entrevista tem ainda a virtude de dar a conhecer o quadro conceptual dos formandos. É fácil, neste modelo de entrevista, solicitar esclarecimentos se subsistirem dúvidas ou necessidade de clarificação de um ou outro aspecto.

Tal como refere Quivy e Van Campenhoudt (1992:194) o objectivo da entrevista é conhecer “o sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências”.

Para a realização das entrevistas foi necessário a construção de um guião (anexo X) com a indicação dos tópicos e algumas questões de carácter aberto sobre as temáticas e/ou as questões do estudo. A elaboração do guião teve subjacente a literatura sobre supervisão e a formação PNEP bem como as questões de investigação.

Organizou-se este guião em cinco blocos. No primeiro bloco, legitimou-se a entrevista e obteve-se o consentimento para a realização da mesma. A partir do segundo bloco, a intencionalidade era recolher a informação necessária para complementar o estudo. Assim, o segundo bloco incidiu nos aspectos identificativos das participantes acerca da sua formação académica e profissional e do seu percurso profissional.

No terceiro bloco recolheram-se informações que permitiram caracterizar os contextos (turmas, alunos, escola e meio sócio familiar). Também a partir deste bloco recolheram-se dados sobre os processos de interacção e de aprendizagem dos alunos e ainda as representações dos entrevistados sobre as dificuldades mais significativas. Os dados relativos à formação PNEP foram agrupados no quarto bloco, segundo objectivos de recolha de informação: a) motivação e expectativas dos formandos; b) princípios e filosofia do programa; c) vantagens da frequência da formação; d) desvantagens e constrangimentos pela frequência da formação; e) organização e modelo de supervisão da formação. No quinto e último bloco as informações destinavam-se a caracterizar outros modelos de formação considerando as semelhanças e/ou diferenças comparativamente ao PNEP.

A realização das entrevistas, com registo áudio, consentido por todas as entrevistadas, decorreu no período de interrupção lectiva do Natal de 2009 em local e hora acordado com as participantes. O local da realização das primeiras três entrevistas foi na escola onde desempenho funções de coordenação de estabelecimento e a quarta entrevista realizou-se na sede do agrupamento, após uma sessão temática da formação e por ser o único momento comum à entrevistada e à entrevistadora.

Para que a entrevista decorresse de forma estimulante, o ambiente foi agradável e familiar aos participantes, desenvolvendo-se a conversa num clima de abertura, empatia e confiança. A colocação das questões de forma clara e inequívoca fizeram sentido para as entrevistadas.

Estas entrevistas semi estruturadas ou semi directivas, os portefólios das formandas e as reflexões escritas, constituíram-se como formas de obtenção de

dados conducentes às respostas das questões iniciais, tal como já referido ao longo deste estudo. As leituras e as entrevistas ajudam a complementar a investigação, através do enquadramento mútuo, ou seja as leituras permitem enquadrar as entrevistas e estas esclarecem essa pertinência.

A partir do registo áudio das entrevistas, depois transcrito, foi possível para além de recolher a informação importante para o estudo, percepcionar as características não verbais da mesma (silêncios, hesitações) que concorrem para enfatizar as afirmações verbais. Também através da leitura das entrevistas se percepcionam os aspectos não verbais, como pausa, indefinição ou algum constrangimento em responder de imediato ou mesmo a mudança de tópico. Posteriormente na escolha dos indicadores que ilustram as questões apresentam-se os aspectos mais salientes da temática do estudo.

Inicialmente, considerava que a transcrição se limitava a um mero procedimento técnico, mas com o decorrer do trabalho, árduo e demorado, percepcionei-o como um primeiro momento de análise. Tendo este procedimento uma dimensão interpretativa que estimula a reflexão, concentração e seriação de dados, segundo os seus sentidos, facilita a codificação em categorias e subcategorias, sugerindo várias leituras e a arrumação nas grelhas de registo como peças de um puzzle onde se antevê significado e sentido. A transcrição de cada entrevista encontra-se em anexo (anexos XI, XII, XIII, XIV) num conjunto extenso de páginas que denunciam a morosidade deste processo, a que não é alheia as opções de transcrição integral das entrevistas. Apesar de alguns autores considerarem que a transcrição, numa perspectiva tradicional, deve reflectir de modo fiel e exaustivo a realidade, Silverman (2000: 830) considera que “nem os dados são completos nem as transcrições são perfeitas, sendo a ideia de completo não mais do que uma ilusão”.

4.3 A Análise de Conteúdo

Antes de ser realizado o procedimento de análise categorial tem de existir um *corpus* documental, resultante de documentos existentes ou criados pelo investigador. Estes, independentemente da forma devem obedecer a princípios de

homogeneidade, pertinência, representatividade e exaustividade Bardin (2008:38); Esteves (in Ávila-Lima, 2006:113).

A análise de conteúdo decorre das questões que o investigador coloca e da natureza dos dados a ser tratados. Esteves (in Ávila-Lima, 2006:109) diz que o que “importa é que, seja qual for a análise construída, ela seja sujeita a processos de validação interna do trabalho realizado e se sujeite, posteriormente, à crítica e, se for caso, à contestação dos resultados obtidos, uma vez que todas as decisões tomadas e os agrupamentos em que se fundaram são explicitados” O trabalho inerente a este procedimento pode sempre ser melhorado

Após a transcrição das entrevistas passou-se à análise de conteúdo de cada entrevista (anexos XV, XVI, XVII, XVIII). De acordo com Vala citado por Esteves (in Ávila-Lima, 2006:123) torna-se necessário estabelecer o “*corpus* de análise”, isto é, os dados que constituirão a fonte de informação a analisar, segundo os objectivos previamente definidos.

Seleccionada a informação, esta é agrupada por categorias e subcategorias, exemplificada através de unidades de sentido, retiradas do conteúdo das entrevistas. A definição das categorias sofre a influência do quadro conceptual teórico de referência. Mas a análise de conteúdo não se esgota neste procedimento. Para ela concorrem também as inferências, associadas à tendência para dar sentido à informação recolhida, e as manifestações não verbais registadas no decorrer das entrevistas, sejam os silêncios, as hesitações, etc. como já referido na secção anterior.

Ainda de acordo com Esteves (in Ávila-Lima, 2006:107) pode definir-se análise de conteúdo para “designar um conjunto de técnicas possíveis de tratamento de informação previamente recolhida”. Bardin (2008:39) considera a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Entende-se então que a análise de conteúdo permite a partir da análise, organizar e interpretar dados de acordo com regras bem definidas. A organização da informação recolhida implica a construção de um sistema de categorias “uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a

classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (Bardin, 2008:39).

Estas categorias são definidas em função do objectivo do estudo e da literatura de suporte teórico e de sustentação do mesmo. O procedimento de agrupar em categorias torna-se num processo exaustivo, moroso, homogéneo, objectivo e pertinente. Só assim se torna possível retirar os dados significativos para a procura das respostas de investigação, colocadas no início da mesma.

5 Tratamento, análise e interpretação dos dados

Para uma melhor compreensão dos resultados obtidos a partir dos dados observados, torna-se necessário proceder à sua análise. A análise a partir da qual se decide o que é pertinente para comunicar aos outros, consiste em trabalhar os dados, após organização em categorias, segundo padrões pré-determinados. A diversidade e panóplia de informação e respectiva recolha, coloca questões relacionadas com a seriação, análise e interpretação dos dados. Sendo este um procedimento importante da investigação qualitativa urge dar-lhe o máximo de atenção para não se menosprezar este processo.

A organização dos dados, à medida que são recolhidos, facilita o trabalho posterior de tratamento e análise. O tratamento de dados deve ser pertinente, válido e fiável. Isto é, não pode ocorrer engano no objectivo do seu tratamento que deve ser adequado e permitir conclusões assentes em bases sólidas.

Neste estudo a análise dos dados revelou-se um procedimento muito exaustivo sendo necessário estabelecer prioridades de registo. Assim, comecei progressivamente por codificar e tratar os dados obtidos da recolha da análise documental dos portefólios de cada formanda e participante no estudo e seguidamente da reflexão escrita individual na sessão de 16 de Dezembro (anexos XIX, XX, XXI, XXII). Pareceu-me esta, uma sequência lógica, uma vez que as questões estabelecidas no protocolo das entrevistas surgiram a partir destes dados de análise. Os dados tratados, organizados e codificados nas grelhas respectivas, encontram-se em anexo como já referido, permitindo uma consulta fácil e rápida dos mesmos. Foram também objecto de análise conjunta, os dados dos portefólios (anexo XXIII) e das reflexões (anexo XXIV).

Após esta codificação iniciei a categorização das informações retiradas da análise de conteúdo das entrevistas que, segundo Esteves “as questões envolvidas na categorização são a operação central de qualquer análise de conteúdo” (Ávila-Lima, 2006:113). Comparando-as entre si, surgiram novas formas de categorização, numa procura de selecção e condensação dos dados de forma a sintetizar e retirar a informação que responda às questões iniciais, uma vez que “estas escolhas devem ser defensáveis/aceitáveis face aos objectivos de investigação delineados” segundo Esteves (in Ávila-Lima, 2006:113). Estes diferentes níveis de análise, conduziram à procura de regularidades e nova leitura das entrevistas para determinar e distinguir as unidades de registo concedendo uma estrutura mais homogénea. Posteriormente numa nova análise foi necessário reagrupar as unidades de registo segundo as categorias e sub categorias.

Os dados, objecto de interpretação e codificação foram analisados e agrupados em categorias e subcategorias, abrangendo a identificação das participantes e das suas percepções acerca da supervisão e da formação contínua; as mudanças sentidas ao nível das práticas pedagógicas, bem como das aprendizagens dos alunos.

A caracterização dos contextos e do meio sócio familiar dos alunos foi analisada concorrendo para uma maior compreensão do meio onde decorreu o processo de supervisão. As motivações que presidiram à inscrição no programa de formação contínua, as expectativas iniciais e o processo de desenvolvimento pessoal e profissional, com a identificação de vantagens e de constrangimentos da formação são também apresentados e analisados. A percepção que os docentes apresentam acerca da supervisão e do perfil que consideram importante para a supervisora, é também objecto de análise.

A partir daqui foi elaborado o texto ilustrativo da interpretação dos dados reflectindo a investigação em estudo. Apresentando-se numa fase seguinte a análise efectuada aos documentos (portefólios e reflexões escritas) sob a forma de síntese. Também se apresenta a síntese de cada uma das entrevistas realizadas, identificadas pelo nome fictício de cada participante.

5.1 Síntese da Análise dos Portefólios

Analisados os portefólios de cada participante no estudo, entregues como objecto da avaliação individual de cada uma no ano lectivo de 2008/2009, no âmbito da formação contínua - PNEP, recolheram-se as informações que permitiram cruzar os dados em análise.

Entendida a formação como “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades” Ferry (in Garcia, 1999:22) encontramos no discurso das formandas indicadores que corroboram esta afirmação quando apontam as motivações de frequência da formação PNEP.

Para Teresa a motivação em frequentar esta formação, deveu-se à necessidade sentida em adquirir novos conhecimentos no domínio da língua portuguesa. Refere também, para além da procura de uma melhoria do nível dos conhecimentos, a curiosidade em aprender novas estratégias e metodologias que lhe permitam motivar os alunos e transpor as barreiras da sala de aula, projectando uma maior abrangência a toda a escola.

Sofia indica como motivação o aperfeiçoamento das suas práticas e uma valorização e melhor desempenho pessoal, contribuindo para a diminuição do insucesso dos alunos que, inicialmente, evidenciavam falta de interesse e motivação para as aprendizagens. Segundo a professora, para além de pertencerem a um nível sócio económico baixo, os alunos apresentam comportamentos desviantes que muitas vezes inviabilizam o processo de ensino/aprendizagem. Considera ainda, que as dificuldades de compreensão do vocabulário, os leva a desinteressarem-se dos livros, sendo necessária uma reflexão sobre as responsabilidades do professor. Este, assumindo que a sua participação na formação contínua é fundamental para a promoção de igualdade de oportunidade, ajudando os alunos a crescer como cidadãos conscientes e participativos, torna-se num veículo de mudança.

Maria tem uma opinião idêntica reforçando a necessidade de adquirir novos conhecimentos que lhe permitam conquistar os alunos na área da língua portuguesa, uma vez que esta é uma das suas áreas de eleição e por já não frequentar acções de formação no âmbito da língua portuguesa, há muito tempo.

Joana, considera importante a aquisição de novas metodologias e estratégias, mas vai mais longe ao partilhar as dúvidas, inseguranças e desafios que a obrigam a reflectir sobre o que é ensinar, como se ensina e a quem se ensina. Para Joana a língua portuguesa é muito importante, referindo-a como a mola propulsora para as restantes actividades condicionando transversalmente o sucesso das crianças. Tendo um percurso profissional no 1º e no 2º ciclo do ensino básico, espera que esta formação a cativasse e ajude a transformar as aprendizagens dos seus alunos em momentos gratificantes e prazerosos de aprendizagem. A sua permanência no 2º ciclo durante algum tempo, obrigou-a a repensar o motivo de tão grande insucesso na língua, desejando encontrar na formação, estratégias que lhe permitissem ser capaz de chegar cada vez mais e melhor a alunos tão especiais que, tal como ela, estão à espera de ser cativados. Estes alunos cuja língua materna não é o português chegavam ao 5º ano com desempenhos muito fracos tendo em conta tanto o seu nível etário como o de escolarização. Esta situação, permitiu-lhe perceber que muitos alunos não tinham condições para exercerem a comunicação, quer pela ausência de ambientes comunicativos diversificados, quer pela inexistência de contrapontos modelares e hábitos de memorização que, na sua opinião, pareciam “estrangeiros na própria língua”.

Podemos concluir que, de um modo geral, as motivações para frequentar a formação relacionam-se com o reconhecimento de necessidades pessoais de formação, com a consciência da falta de qualidade das aprendizagens dos alunos, entre outros indicadores.

Os alunos destas turmas caracterizam-se por pertencerem, na sua maioria, a um meio sócio económico baixo e médio baixo, multicultural, com pouco ou nenhum acompanhamento por parte das famílias, passando muitas horas no espaço escolar. É aqui que o docente aparece como o ouvinte privilegiado dos seus receios, das suas dúvidas, das angústias mas também o interlocutor com quem partilham alegrias e que os ajuda a superar obstáculos. Alguns alunos apresentam grandes dificuldades no cumprimento de regras. Torna-se necessário conquistá-los como pessoas, transformar o espaço da sala de aula num lugar onde se desenvolvem diferentes e verdadeiras formas de conhecimento e de relações.

As opiniões das formandas sobre a formação PNEP realçam, unanimemente, a) a importância do aperfeiçoamento das suas competências linguísticas, b) um eixo fundamental na formação e c) o desenvolvimento profissional dos docentes, pressupondo uma boa formação em português. Indicam ainda que o trabalho preconizado pela formação é explícito, sistemático, intensivo e visando a melhoria dos resultados possibilita dinâmicas de sala de aula mais atractivas e apelativas.

Ao referirem a forma de organização, destacam a formação ser centrada no agrupamento, mais próxima dos contextos reais, com uma maior facilidade de trabalho em parceria. Valorizam também a ligação entre a teoria transmitida nas sessões temáticas e a supervisão da prática em sala de aula. A existência de sessões temáticas, segundo a sua percepção, privilegiando os conhecimentos pormenorizados de outras terminologias e, facultando o acesso a novos conhecimentos, foi decisiva para a valorização profissional e pessoal. Consideram ainda que a ligação entre as sessões teóricas e o acompanhamento da prática foram decisivos para a sua valorização pessoal. Saliendam também o contacto com os novos programas do ensino da língua, a nomenclatura utilizada e a organização que este apresenta. Destacam ainda as sessões de planificação/reflexão pela possibilidade de permitir a partilha e troca de experiências, mas também pela reflexão do como fazer e por que fazer, abordando ainda formas de planificar e implementar sequências didácticas de acordo com as competências a evidenciar.

A atitude das participantes após a formação revela uma mudança de postura, face ao processo de ensino aprendizagem, quer em relação às aprendizagens dos alunos quer às suas dificuldades, deixando de se limitarem a treinar o que acham que é do conhecimento dos alunos e de se espantarem com os seus desconhecimentos, para compreenderem melhor os processos inerentes ao domínio de cada uma das competências linguísticas.

Nos portefólios analisados testemunham-se indicações e referências ilustrativas das actividades desenvolvidas com os alunos. Destas destacam-se a utilização de mapas semânticos na ampliação de competências ao nível do léxico e da activação de conhecimentos prévios e ainda como estratégia de planificação para a escrita. Também no ensino da escrita destacam a utilização da chuva de ideias na fase geradora de ideias e a planificação do texto antes da discussão. A exploração de histórias considerando os três momentos chave: antes, durante e após a leitura,

são outros dos aspectos indicados pelas formandas, como inovadores nas suas práticas pedagógicas, motivando os alunos para as aprendizagens que classificam de significativas.

Evidencia-se ainda nos portefólios a consciência das dificuldades da aprendizagem. São referidas as dificuldades nos domínios da escrita e do conhecimento explícito da língua. No que diz respeito à escrita, esta constitui para os alunos, uma barreira, seja por falta de pré-requisitos, seja por os alunos evidenciarem um léxico pouco diversificado ou ainda por incapacidade de organizarem as ideias e relacionarem os assuntos.

Fica claro que as professoras encaram o desenvolvimento das competências de leitura, de escrita e da oralidade como prioridades para uma boa aquisição linguísticas dos alunos. Reconhecendo lacunas linguísticas nas aprendizagens, indicam o contributo da formação, no implementar de actividades diferenciadas e inovadoras que foram muito bem aceites pelos alunos e que se reflectiram nas suas aprendizagens, ao longo do ano lectivo.

Consideram valorizar mais as produções dos alunos bem como serem mais rigorosas na diversidade dos materiais de apoio à aprendizagem da língua. A título de exemplo, indicam como ferramenta propulsora da escrita de textos, a utilização dos mapas semânticos como sendo “uma estratégia que resulta em pleno”, ou ainda “uma magia que veio aumentar a auto-estima dos alunos” levando-os a acreditar que eram capazes de escrever. O melhoramento dos textos é outra das estratégias considerada de primordial importância, por ter contribuído para a escrita de textos e, também como factor decisivo da união da turma em volta de um projecto onde o individual e o colectivo se interligavam. Estes textos, melhorados e posteriormente passados no computador, modificaram a opinião dos professores acerca desta ferramenta considerada apenas um instrumento de diversão.

Do mesmo modo, salientam a importância da formação no trabalho desenvolvido no âmbito da leitura e das competências leitoras que alterou a postura dos alunos e das famílias face ao livro. Este passou a estar presente diariamente, através de leituras de obras de maior qualidade e atractivas. A presença de textos de autor trouxe outras ideias que transpareceram posteriormente na escrita dos textos. O contacto com obras de autores permitiu aos alunos “mergulhar na magia das

palavras, a compreender o mundo e a expressar o pensamento” através da “misteriosa capacidade humana” que se denomina linguagem.

Para além de contribuir para uma melhoria linguística dos alunos, a formação permitiu também ao docente ser um utilizador mais proficiente da língua. Entre outros, possibilitou conhecimentos mais consistentes, rigorosos e eficazes sobre o desenvolvimento linguístico e os processos de aquisição da linguagem, reforçando a utilidade das aprendizagens com aspectos da vida activa.

Ao longo dos documentos analisados encontram-se muitas referências a novas metodologias e estratégias. Estas reconhecidamente conduzem à melhoria das aprendizagens e da prática pedagógica. Além dos já referidos mapas semânticos e chuva de ideias, são destacados os materiais utilizados como diagnose. Como resultado da formação, as formandas consideram-se mais aptas a ensinar a língua, tendo corrigido práticas e, alterado outras. O maior impacto foi na dinamização das aulas e de gestão da sala e das actividades diferente do que habitualmente faziam.

O processo considerado nem sempre fácil, mas muito reflectido, planificado e partilhado, é valorizado como meio de crescimento pessoal e profissional. A abordagem de questões pertinentes do ensino, o conhecimento pormenorizado dos novos programas e o alargamento dos conhecimentos na partilha e no espírito desenvolvido entre todos, foram uma mais valia para o crescimento pessoal e profissional.

Indicam ainda que o perfil da supervisora e formadora contribuiu decisivamente para o sucesso da formação. Destacam-no referindo os conhecimentos transmitidos, a disponibilidade, o empenho, a abertura e entusiasmo que a todas conquistou.

Salientam também, que para o crescimento profissional para além das relações interpessoais e da dinâmica na comunidade escola, foi importante o aprofundamento de conhecimentos, nomeadamente a leitura das brochuras ou indicações de outras obras que as orientassem para uma pesquisa mais aprofundada das temáticas, explicitado nas palavras de Sofia “de acordo com a sua competência científica e experiência pessoal alertou-nos, orientou-nos para uma

investigação mais aprofundada, com recurso à consulta das brochuras e/ou à exploração de livros técnicos relacionados com o ensino da língua portuguesa”.

Da análise dos portefólios salientam-se como linhas de força a alteração das práticas pedagógicas, facilitada pela frequência da formação num clima de reflexividade e de partilha que valorizam como propulsor das mudanças nas práticas. Maria e Sofia salientam “o espírito de ajuda e a partilha de experiências entre todas as formandas que foi bastante positivo e interessante”

5.2 Síntese da Análise das Reflexões

Tal como referido na secção 4 – tratamento, análise e interpretação de dados, foi pedido na sessão de planificação/reflexão do dia 16 de Dezembro, o registo escrito das opiniões das formandas sobre o seu percurso na formação. Daí analisaram-se as seguintes informações.

Quanto à motivação para frequentar a formação, apenas a Joana reitera as opiniões já analisadas no seu portefólio, isto é, coloca o enfoque na transversalidade da língua como fundamental nas aquisições dos alunos, nomeadamente na construção do seu sucesso e na estimulação que os contextos sociais não lhes proporcionam. Teresa e Joana consideram que a formação tem subjacente uma nova filosofia de educação linguística. Ambas destacam a dificuldade inicial na compreensão do modelo e na mudança das práticas, referindo contudo, que a mudança foi efectiva com repercussões a nível pessoal e profissional.

É possível ainda, obter a informação sobre a necessidade de alterar a abordagem dos conteúdos, valorizando-se aspectos habitualmente pouco desenvolvidos, no ensino da língua, como a planificação da escrita, contributo para uma melhoria das competências dos alunos. O empenho colocado na formação contribuiu para além de uma participação activa e efectiva, numa maior consciencialização acerca do papel do professor.

Uma das formandas refere as suas dificuldades em corresponder por escrito ao que lhe é solicitado, sejam as planificações sejam as reflexões ou registar como decorrem os momentos de sala de aula. Teresa indica que “as sessões tutoriais e a

literatura que nos foi aconselhada a consultar contribuíram para o meu crescimento enquanto professora” enquanto Maria coloca o destaque para além da bibliografia aconselhada, nas sessões temáticas “as sessões teóricas do primeiro ano de formação, bem como a literatura contribuíram para o meu crescimento”. Todas as participantes referem a importância das sessões tutoriais e temáticas, da literatura aconselhada para aprofundar os conhecimentos e as actividades desenvolvidas, como complemento da sua formação profissional, sentidas inicialmente como dificuldades.

Estas abordagens conduziram também a utilização mais segura de conceitos como o conhecimento implícito e explícito e ainda o despertar para a importância da consciência fonológica, especialmente nos primeiros anos de escolaridade. Para Sofia este domínio dos conceitos “permitiu-me sentir muito mais à vontade com certas terminologias utilizadas: conhecimento explícito e implícito, consciência fonológica e perceber da sua importância especialmente no 1º ano de escolaridade”.

Além das aprendizagens e mudanças referidas, há também a projecção da formação sobre realizações futuras, nomeadamente existe a vontade de experienciar o ensino sem recorrer aos manuais. Sofia experienciou libertar-se dos textos incluídos nos manuais, proporcionando o contacto com outros tipos de texto e de autores. Os seus alunos aderiram bem a esta nova experiência, mostrando-se muito receptivos, motivados e empenhados nas suas aprendizagens. As professoras não ficam indiferentes à qualidade de aprendizagem que os alunos evidenciam numa utilização da língua como acesso a outros saberes, considerando que eles devem escrever para aprender a escrever, no caso da escrita e, devem ler obras diversificadas, atractivas e de qualidade que os tornem melhores leitores.

Teresa, cuja dinâmica na escola envolve docentes inseridos na formação PNEP e outros fora desta formação, considera que existem diferenças entre professores com e sem formação, nomeadamente ao nível da exploração da leitura de histórias. No que diz respeito às aprendizagens dos alunos, é referido que os alunos das turmas PNEP apresentam comportamentos mais ricos nesta área, explicitando Teresa que “as turmas, cujos professores se enquadram na formação

PNEP, apresentam um comportamento diferenciado e muito rico, na exploração das histórias.”

Para além de identificarem, com facilidade, os elementos paratextuais, conseguem antecipar ou mesmo contar sem constrangimentos, uma história, apresentando uma riqueza lexical e estrutura frásica complexa. Mostram ainda capacidade de propor outras formas para a continuidade de uma história ou mesmo criatividade e imaginação na invenção de histórias, com suporte de imagens ou não. “Os alunos, das turmas PNEP, apresentam um vocabulário mais rico e antecipam, com relativo à vontade, a história e ainda, com facilidade, inventam, seja a partir de imagens, ou propondo outro desenvolvimento para o que ouvem ler”. Para as restantes turmas, Teresa considera que ler é exclusivamente apenas uma obrigação que remete para obras indicadas pelo Plano Nacional de Leitura, não evidenciando espírito crítico, nomeadamente forma de exploração das mesmas, nem, segundo as suas palavras, interesse em questionar para fazer de modo diferente e, muito menos para perceber porque fazem assim. Segundo Teresa, a sua escola envolve-se pouco na formação, aparentando mesmo algum desinteresse.

É valorizada, pelas professoras, a partilha, referindo as formandas que a formação, proporcionando momentos de partilha e de troca de experiências foi um contributo no crescer com os outros, numa emergência de práticas colaborativas, não muito usual nestes contextos. Uma das mais valias da formação é, precisamente, o trabalho colaborativo, possível, porque a formação é contextualizada. Consideram-se mais seguras e melhor preparadas para desempenhar o seu papel enquanto educadoras com um ensino renovado, dinâmico e estimulante reflectindo com os pares e mesmo com os alunos acerca dos processos e dos produtos. Como se pode verificar há algum amadurecimento e direcção a algum trabalho de metacognição com os alunos.

Existe ainda uma dimensão da formação que proporcionou a construção de uma comunidade aprendente de novas práticas pedagógicas. Já no que diz respeito à representação da exigência da formação, partilham a opinião sobre a exigência e a grande capacidade criativa e inovadora que esta formação despoleta. Joana sente que “como professora devo de estar preparada para corresponder a este desafio. Isto exigirá de mim uma grande capacidade de inovação pedagógica exigindo

tempo e reflexão”. Também Teresa considera que “os nossos alunos crescem através das boas experiências que lhes proporcionamos e dos incentivos que somos capazes de lhes transmitir” apesar de sentir que “as sessões de formação teórica do primeiro ano...inicialmente foram acompanhadas com dificuldade”.

Como prática profissional diferenciadora, referem a planificação e a construção de materiais, experienciando aulas melhor planificadas e com materiais mais pensados e de acordo com o que pretendem que os alunos aprendam.

A planificação de actividades, para desenvolver o domínio do oral, é sentida como aprendizagem estimulante e diferente do que faziam anteriormente. Acreditam no trabalho que implementaram e nas ferramentas que utilizam, de forma sistemática, porque desenvolvem nos alunos o gosto pela aprendizagem da língua portuguesa.

No que diz respeito à componente supervisão, referem também que este caminho foi construído com o apoio da supervisora que consideram ter sido responsável pela transformação das suas práticas pedagógicas, quer pela transmissão de conhecimentos, quer pelo envolvimento nas suas próprias dificuldades e, pelo empenhamento e partilha de ideias e sugestões que lhes permitissem sedimentar e securizar os seus saberes.

Joana indica que sentiu que a formadora “se colocava na posição de colaboradora no processo de desenvolvimento de todas nós, envolvendo-se nas dificuldades com compreensão e disponibilidade, empenhando-se na transformação das nossas práticas pedagógicas. Tenho consciência que quando vamos para uma formação esperamos ainda e sobretudo soluções e respostas directivas que nos possam ajudar no nosso dia-a-dia. Também neste caso estou a aprender que é necessário consciencialização e empenho que vão muito para além da participação efectiva, exigindo tempo e reflexão que contribuam para consolidar os conhecimentos e ajudar a percorrer este caminho pedagógico com mais segurança”.

5.3 Síntese da Análise das Entrevistas

5.3.1 Joana

Joana é professora há 30 anos, tem como formação de base o Magistério Primário e é efectiva na escola onde está há doze anos, mas só lá trabalha há 3 pois esteve

destacada no 2º ciclo, no ensino do português como segunda língua, durante nove anos. Esta experiência marcou-a profissionalmente, de forma que considera negativa, por constatar que os alunos chegavam ao 5º ano com preparação muito deficiente na área da língua portuguesa. Repensou as estratégias considerando ser a atitude correcta para a obtenção de resultados positivos nas aprendizagens, mas teve alguma dificuldade em implementá-las uma vez que não havia ninguém com quem pudesse partilhar as suas dúvidas e a ajudasse a procurar soluções para as questões com que se confrontava.

Quando retomou a leccionação no 1º ciclo, estas angústias faziam parte de si e foi com muita ansiedade que encarou uma turma de 1º ano, muito heterogénea e com cinco alunos que têm o português como segunda língua e outros três o português do Brasil. Considerou fundamental pensar em estratégias que modificassem os resultados ou corria o perigo de ver, ao fim de quatro anos, os mesmos indicadores de insucesso.

Foi neste espírito misto de ansiedade e angústia, mas também de alguma necessidade de inverter os dados que se decidiu a inscrever, no final do ano lectivo, na formação contínua no âmbito da língua portuguesa, especificamente no PNEP. Este estado de espírito transparece das suas palavras “o que me motivou...foi toda aquela ansiedade em que eu estava, de pegar no 1º ano e pensar...que não ia conseguir...que eles saíssem do 1º ciclo com conhecimentos suficientes”

A turma que lhe foi atribuída, constituída por vinte e um alunos, dos quais treze rapazes e oito raparigas, incluía para além dos alunos cuja língua materna não é o português, um aluno de etnia cigana que obteve sucesso pela ligação emocional que tem com a professora. Este aluno foi outro dos desafios que encontrou neste ano lectivo. Esta criança deu muito trabalho, mas tornou gratificante ver o seu crescer enquanto pessoa e enquanto aluno.

Joana é uma docente muito preocupada com o bem estar dos seus alunos, como se fossem quase seus filhos, em termos de saúde (tem um aluno obeso e dificuldades em fazer entender à família a postura correcta em termos alimentares e de exercício físico) e em termos de aprendizagens e no esforço que alguns fazem para conseguirem aprender.

Conseguiu construir uma comunidade de aprendizagem e sentem-se protegidos pela docente, transmitindo esse estar face aos alunos mais novos. Incutiu nos alunos o respeito pelos outros e por si e o espírito de sacrifício, e de esforço para a construção do sucesso. Considera-se muito rigorosa quanto ao cumprimento de regras pois acha que ajuda a criar um espírito diferente, por vezes sem retorno em casa. Conta com o apoio das famílias que confiam no seu trabalho e a quem, no início do ano, clarificou porque e que tipo de estratégias desenvolvia e as atitudes que considerava importantes, para ajudar os alunos a crescer como pessoas. Considera que o facto de ter definido bem as regras enquanto profissional e enquanto pessoa, conduziu a uma relação de proximidade com as famílias, que a procuram mesmo em termos de ajuda pessoal.

Joana gostaria de sentir apoio por parte das colegas no seu contexto de trabalho mas identifica-o como um espaço fechado, onde existem práticas e rotinas muito enraizadas e com as quais não concorda.

Refere ainda que não existem hábitos de partilha acerca do se faz, fez ou se pretende fazer. Não sente as colegas susceptíveis a “mudanças e alterações nem a coisa nenhuma que implique mudança e que dê trabalho”. Logo, neste contexto, sente-se deslocada. Espera neste segundo ano, com a adesão de duas colegas, uma das quais já faz parte do corpo docente há muitos anos, que possa surgir alguma brecha nesta rotina.

“Quando cheguei senti-me bastante deslocada porque as pessoas que estavam tinham já rotinas muito enraizadas nas quais eu não entrava. E não senti também abertura por parte das pessoas que estavam (...) Portanto, não é um espaço onde eu me sinto muito à vontade para partilhar as coisas que faço ou que não faço, as dúvidas que tenho ou que não tenho, não me sinto à vontade para o fazer, não sinto que as pessoas tenham muita disponibilidade para me ouvir e, não estou muito... não me sinto muito também, de acordo com as práticas que se fazem, que a maioria das pessoas tem naquela escola”.

A formação surgiu então como algo que lhe possibilitaria ajudar a ver o ensino de modo diferente, a desenvolver outras estratégias, a permitir um outro olhar sobre as coisas, de um modo que nunca tinha experimentado. Entende que um dos objectivos do PNEP é o sucesso dos alunos, através da valorização da língua portuguesa e apostando numa formação de qualidade dos profissionais.

“Eu acho absolutamente fundamental que se valorize a língua e acho, absolutamente fundamental, que se preparem as pessoas para valorizar a língua e para utilizar a língua

cada vez melhor porque, infelizmente, nós ainda vemos pessoas, a todos os níveis de ensino, a falar muito mal e a escrever muito mal ... Um professor tem que ser uma referência para os seus alunos e não pode, de maneira nenhuma, nem a nível oral, utilizar determinadas palavras. Tem que haver bastante rigor nisto”.

Sente-se confortada nesta formação pois encontrou um espaço e pessoas disponíveis para partilhar anseios, dúvidas inseguranças e reflectir acerca das práticas. Diz ainda que se não fosse esta vertente da formação sentir-se-ia muito sozinha e sem perceber se estava a trabalhar bem ou mal. Agora, neste grupo de formação pode encontrar uma série de pessoas que reflectem sobre os mesmos assuntos e o modo de implementar dinâmicas diferenciadas na sala de aula. Este espírito de grupo fascinou-a e, apesar de se sentir constrangida por elaborar materiais e por formalizar por escrito as planificações e as sequências, entendeu os conceitos subjacentes, alguns dos quais havia tempos que a inquietavam. “há uns anos via-me francamente *grega* para perceber o que eram competências e o que eram objectivos... agora quando me confrontei com o PNEP percebi... e depois têm de se arranjar actividades que têm de ser descritas através das palavras que me permitam dizer o que eu pretendo com aquela actividade....isso chamam-se os descritores de desempenho”.

Remete para a sua formação inicial as lacunas que sente e considera que “estava longe de pensar nestas coisas”. Quando terminou o Magistério estava convencida que sabia as coisas, mas hoje sente que tem ainda muito para experimentar e aprender, até na forma como entende o programa “ao longo dos anos todas nós tínhamos à nossa frente um programa nacional, um currículo e olhávamos para aquilo...”. Deduz-se das suas palavras a dificuldade inicial com a terminologia utilizada considerando a organização da formação, útil nesta clarificação e na arrumação de conceitos, através das oficinas temáticas, mas essencialmente das sessões tutoriais “que para mim foram muito importantes que é disso que eu gosto” e também das sessões de planificação/reflexão. Antes da entrada na formação sentia já muito importante o papel preponderante da língua considerando se os seus alunos manifestassem sucesso nesta área, tudo o resto “viria por acréscimo”.

Utilizava o método analítico sintético que misturava com o global e durante anos considerou a escrita uma dificuldade, especialmente a correcção dos textos que lhe parecia inútil e uma perda de tempo. Apesar de, neste momento, poder equacionar

a profissional de ontem com a de hoje, perspectiva o que ainda poderá vir a ser. Esta atitude de questionamento acompanhou-a ao longo de toda a formação e considera que o espírito, entre todas as formandas e a formadora, foi determinante para continuar no segundo ano. O facto de ter feito parte de um grupo, onde salienta a aprendizagem colaborativa, permitiu-lhe valorizar alguns aspectos que nunca tinha visto serem trabalhados, dando-lhe uma segurança e alguma tranquilidade.

Hoje utiliza metodologias no ensino da escrita e da leitura que lhe foram proporcionadas pelos conhecimentos transmitidos na formação, surpreendendo-se com os desempenhos e entusiasmo dos alunos na elaboração de resumos, recontos, na planificação da escrita e no gosto que desenvolveram pelas histórias. Equaciona no próximo ano não utilizar manuais escolares na área da língua portuguesa e desenvolver as aprendizagens com suporte nos livros de histórias. Sente uma segurança diferente e verbaliza que quando iniciar o próximo grupo de alunos no 1º ano de escolaridade, incrementar práticas completamente diferentes.

Na sua prática dá muita importância à reflexão sobre a língua, ao ser-se capaz de encontrar “disponibilidade interior para reflectir sobre aquilo que fazemos e aquilo que os outros fazem de maneira construtiva” elegendo o processo de reflexão em conjunto como espaço de partilha muito grande, muito útil e onde é possível esclarecer muitas dúvidas mobilizando as aprendizagens dos docentes para as transmitir adequadamente aos alunos. Esclarece “nós não gostamos e não somos capazes de fazer e não temos o hábito de as fazer, também não conseguimos transmiti-las tão bem aos nossos alunos”. O facto de estar integrada num grupo coeso e inicialmente desconhecido leva-a a comentar “um grupo extraordinário, pessoas que nunca tinha visto e com um espírito completamente diferente daquilo que eu tinha, que eu tive, nos últimos anos”.

Quanto à supervisão, sentiu-a inicialmente com a exposição das suas fragilidades a outra pessoa, como refere “nas primeiras vezes todos nós pensávamos”que coisa, vou-me expor, são as minhas inseguranças, as minhas fragilidades todas ficam aqui expostas a outra pessoa”.

Naturalmente foi-a encarando como algo inerente à formação e fundamental para a acção, não lhe causando depois qualquer constrangimento a supervisão na sala de

aula “eu gosto de estar a fazer as coisas e depois ter alguém, não me incomoda nada ter alguém na sala, ter alguém ali que seja capaz de me dizer ‘não faças assim’ ou ‘faz assim’”. Destaca o perfil da supervisora e aponta a sua disponibilidade e a relação “verdadeira e de confiança” estabelecida para que o processo supervisivo tivesse decorrido de forma positiva pois “não suportaria ninguém na minha sala que entrasse e me tratasse de alguma maneira que a mim me parecesse que me humilharia”. Refere-se ainda à supervisora como “uma pessoa que eu admirava a nível profissional” e que lhe permitiu participar na formação com maior segurança e à vontade por considerar que “se não fosse com alguém com quem eu não estabelecesse uma relação tão verdadeira e de confiança, se calhar a esta hora estava em casa a ver televisão”.

Reconhece na supervisora um conjunto de capacidades que considera importantes para a continuidade da formação e deseja que “todas as pessoas fossem de facto como tu e que todos os formandos se sentissem tão bem tratados e acolhidos nas suas fragilidades e a maneira como toda a gente te refere nas aulas...não há neste momento quem sinta qualquer tipo de receio em colocar qualquer questão, qualquer dúvida”.

Referindo a sua preferência pelas sessões de acompanhamento tutorial em sala de aula, entende que afastou a conotação de supervisão com inspecção, e realça a forma de intervenção na sala de aula “lembro-me de... no fundo da sala me chamaste a atenção...fizeste-o com uma subtilidade, com uma delicadeza, com uma objectividade e com uma rapidez que eu apanhei rapidamente”. Para Joana é muito importante a personalidade de quem exerce supervisão considerando que “nem todas as pessoas podem ser formadoras e nem todas as pessoas podem supervisionar, portanto a personalidade é fundamental, a personalidade da pessoa é muitíssimo importante” a par da transmissão dos conhecimentos e da forma como reage face a dúvidas inesperadas “para mim é absolutamente fundamental que a pessoa de quem espero uma resposta para a minha dúvida, ela seja capaz de me dizer “olha não sei, mas vou tentar saber”, ou ‘vou perceber’ ou ‘ainda bem que falaste nisso porque eu nunca tinha pensado’, se essa pessoa é capaz de me dar essa resposta eu confio em absoluto nela”.

Refere ainda o facto de a supervisora nunca colocar ninguém em causa e ter uma forma de ser e de estar que a faz sentir confortável “a partir do momento em que eu consigo olhar para uma pessoa e consigo perceber que ela não é a dona do saber, do conhecimento, que é uma pessoa segura, como pessoa e como profissional, consigo perceber que ela é suficientemente delicada comigo, suficientemente atenciosa, que não me põe em cheque, que não me põe em causa, mesmo que eu faça uma asneira, que está ali para me ajudar e se o faz de modo subtil...não me sinto desconfortável”.

Esta docente participou em muitas outras formações, umas por obrigação, visando obtenção de créditos e outras por opção, por lhe despertarem interesse mas considera que algumas a surpreenderam pela positiva e outras pela negativa uma vez que não conseguiu retirar aproveitamento e aplicabilidade prática algumas formações foram uma desilusão mesmo as que frequentou sob a responsabilidade de pessoas a quem reconhecia um enorme valor intelectual, mas que não corresponderam ao que esperava nem foram de encontro às necessidades que sentia.

Elege esta formação como aquela que melhor lhe garantiu segurança profissional “esta formação PNEP para mim teve muitíssimas vantagens pelas razões todas que já enumerei atrás e me fez fazer o segundo ano. Acho que tem toda a utilidade e é uma enorme mais-valia para mim, não tenho dúvidas nenhuma!”

5.3.2 – Maria

Maria tem como habilitações académicas e profissionais o Magistério Primário e uma licenciatura em 1º ciclo. Iniciou a sua carreira profissional há vinte e um anos, dos quais há catorze que permanece na mesma escola, por gosto e por entender que aqueles alunos precisam de si.

No ano lectivo em que iniciou a formação PNEP leccionava uma turma de 2º ano constituída por vinte e três alunos: doze rapazes e onze raparigas. Esta turma caracteriza-se, segundo a sua opinião, como muito heterogénea a todos os níveis, com alguns alunos interessados e outros com comportamentos inadequados, de conflitualidade com os colegas, especialmente no recreio, apesar de manifestarem

amizade entre eles. Ainda segundo a professora, alguns alunos têm pouco acompanhamento familiar, com famílias complicadas, algumas desestruturadas e cujos pais trabalham muito deixando os filhos ao cuidado de familiares ou vizinhos. Relativamente ao acompanhamento das famílias no percurso educativo dos seus filhos, refere que por “hábito, os pais vão à escola e demonstram interesse e valorização pelo trabalho dos seus educandos”. Sente que ao confrontar os encarregados de educação com as queixas sobre os seus filhos estes “reagem menos bem” pelo que a docente tenta colmatar este mal estar chamando-os à escola, também quando realizam tarefas com sucesso.

Relativamente às aprendizagens dos alunos afirma nunca ter trabalhado com uma turma tão boa como esta, com alunos que gostam de ir à escola e com um nível excelente na área da língua portuguesa. Sobre o facto de ter alunos com tão bom aproveitamento nesta área, remete para a motivação que a levou a inscrever-se na formação “a minha maior dificuldade é ao nível do português, a minha enquanto professora. Eu não gosto de escrever, sou muito sintética ...eu própria não gosto muito de ler...e como tenho muita dificuldade tenho de passar o contrário aos meus alunos”.

Considera ainda que, as suas expectativas aquando do início da formação implicavam a melhoria da sua prática pedagógica, criando gosto para transmitir melhor sob uma nova maneira, o ensino do português, que a levasse a “dar melhor as aulas”.

Indica que os objectivos principais do PNEP estão relacionados com a “tentativa de melhorar o ensino de português no nosso país, desde os primeiros anos de escolaridade” e assim contribuir para fomentar, nas crianças “o gosto por estar na escola e aprender” através da formação que “ajuda as pessoas a ter uma abertura diferente”.

Após estar dois anos na formação, identifica como vantagens a mudança de estratégias, dar aulas de forma diferente e mais atractiva e a facilidade de abordar novos termos. Sente que agora consegue planificar sem receio, considerando os conhecimentos que os alunos devem ter e “não tenho medo de lhes transmitir conceitos que eles provavelmente só dariam no 5º ou 6ºano”. Refere também que descobriu vantagens em utilizar conceitos diferentes dos preconizados para cada

ano de escolaridade, como fazia habitualmente, uma vez que o estar na formação levou-a a descobrir “que se pode mais cedo trabalhar conceitos que se calhar só se davam no 3º ou 4º ano” pois verifica que os alunos gostam de “todas as coisas que se fazem à volta do português”.

Para além da utilização do método das vinte e oito palavras como metodologia de iniciação à leitura, o contributo da formação foi muito importante, apesar de referir que o 1º ano de permanência na formação “foi muito trabalhoso pois preparava as aulas de uma forma muito intensa”. Contudo, como o acompanhamento tutorial no 2º ano era mais espaçado, é sua opinião que deveria ter sido mais intenso pois “sentimo-nos um bocadinho deixadas ao abandono...não é bem assim mas eu sei que já sabemos fazer...no 2ºano devia ser mais intenso...não deixamos de fazer as coisas mas devia de ser mais intenso”

Ainda acerca da opinião que tem sobre a forma como a formação estava organizada considera que as sessões temáticas tinham muita informação “mas faz falta”, achou bem que as sessões de planificações e reflexões passaram a envolver todos os formandos, e as sessões tutoriais considera-as “muito importantes, deviam ser mais”. Manifesta ainda que “as sessões tutoriais são muito engraçadas porque os alunos sentem que podem fazer perguntas à formadora e...são muito importantes”. Esta participante no estudo, gostaria que a formação continuasse e que “não devia parar no segundo ano”.

Quanto à sua atitude perante as práticas antes da formação PNEP classifica-a como “rotineira...as aulas não eram tão diversificadas, não havia estratégias tão variadas, era corrigir não sei quantas vezes um erro, era...análise de um texto, perguntas de interpretação, gramática!” Lembra-se que os alunos com quem trabalhou anteriormente, embora obtivessem bons resultados, não eram tão bons como agora pois “tinham relutância em escrever e escreviam com muitas limitações” apesar de “escreverem textos engraçados”. Para eles era muito aborrecido trabalhar os textos e corrigir os erros e, não tinha o hábito de afixar, os trabalhos dos alunos, nas paredes da sala.

A sua integração na formação levou-a a implementar trabalho de melhoramento de texto e os seus alunos “habitaram-se de tal maneira a fazer melhoramento de texto que não corrigem só os erros, perguntam sistematicamente se podem pôr

mais uma ou outra ideia”. Agora os seus alunos já “não se importam de escrever e de melhorar” e sente que “a motivação para a escrita é outra” para além de “os alunos gostam do que estão a fazer, de escrever, de ler...”.

Enquanto docente aponta as suas preocupações quanto à passagem para o 2º ciclo e lamenta não haver continuidade “preocupa-me quando eles se forem embora daquela escola se o trabalho vai ser continuado no 2º ciclo...é pena que os alunos deixem de fazer isto no 2º ciclo”. Sabe que trabalha as obras de forma diferente “que era uma coisa que eu não fazia” e reflecte com os alunos “acho que se passa nas minhas aulas, com os meus alunos, o que se passa nas nossas reflexões”. Gostava de não utilizar manuais mas para isso “gostava de ter coragem para assumir não trabalhar com os manuais”.

Considera que o impacto na mudança das práticas se pode constatar na sua forma de trabalhar, uma vez que utiliza estratégias diversificadas, trabalha mais as histórias, prepara melhor as aulas “de uma forma mais intensa ... porque há sempre ideias novas”, e planifica “sempre que planifico uma história faço uma sequência didáctica”, considerando “os descritores de desempenho, as sequências, as compreensões leitoras e do oral”. Este trabalho aponta-o como “fácil depois de fazermos várias planificações” e a utilização dos novos programas “sugerem muitas estratégias”.

Vê mudanças nas aprendizagens dos alunos ao nível da competência da escrita através da forma como trabalham “planificam, usam tópicos, usam os mapas semânticos, usam mapas de ideias, usam chuva de ideias e nunca fazem um texto sem o fazerem ordenadamente”. Também verifica que os alunos “dão muitas sugestões para melhorar um texto” e utilizam o caderno de escrita para registo “das perguntas que foram escritas e sugeridas por todos”. Os alunos, segundo a sua opinião “dão menos erros, usam muitas ideias das histórias, que não vêm baralhadas e nunca escrevem um texto só por escrever”. Ainda sobre as aprendizagens ao nível da escrita acrescenta que “eles escrevem muito bem, com mais facilidade, adoram escrever e adoram fazer poesia”.

Quanto às aprendizagens ao nível da leitura a formação proporcionou que os alunos aprendessem “os tipos de textos todos que há, lêem muitas histórias, muito livros” e adoram ler e falar sobre o que lêem mesmo um aluno que “veio para a

escola sem saber ler, trocava as letras e tudo e agora está a ler, adora livros de histórias”.

No conhecimento explícito da língua considera os alunos “muito bem” e, uma vez que vê mudanças nas suas aprendizagens e na forma como implementa a sua prática desejava também “ver mudanças na escola e no país”. Este seu desejo parece estar relacionado com a opinião que tem acerca do seu contexto de trabalho, classificando a escola onde exerce funções como um espaço fechado e onde a maioria dos colegas que não estão na formação, ignoram-na e não aceitam muito bem as inovações “as outras (que não estão na formação) de facto não nos perguntam muito”. Considera uma pena que nem a escola nem as outras colegas lucrem com os conhecimentos e com a experiência que a formação proporciona “a escola devia ganhar mais com a experiência de todos, mas não estou a ver isso esteja a acontecer...tenho pena que na escola, isto não seja mais bem aproveitado porque acho que todas as colegas podiam lucrar com isto”.

Outra questão que para si é importante mas que não vê acontecer na sua escola, à excepção de poucas colegas mais interessadas, relaciona-se com a partilha “na minha escola não trabalhamos muito em grupo, em ano nenhum...podia-se partilhar mais na escola...há partilha só para algumas colegas que gostam de saber e perguntam”. Diz ainda que existe um bom funcionamento entre as docentes dos grupos em formação “os grupos que fazem formação, por exemplo do PNEP e da matemática, entre eles funcionam bem, trocam ideias”

Ao referir-se acerca dos aspectos inerentes à supervisão considera que apesar de no princípio ser um bocadinho estranho “nunca se sentiu nervosa com a presença de uma pessoa na sala de aula pois acha que as pessoas estão ali com o intuito de ajudar”.

Quanto ao papel da supervisora concebe-o como “alguém que está ali para ajudar, com uma atitude de observação e de dizer o que está bem e está mal, alguém que não deve criticar por criticar”. Compara o papel da supervisora ao de um pai “alguém que está lá para nos ajudar a crescer e ajudar a levantarmo-nos quando damos quedas”. Para Maria é importante ter alguém na sala de aula que lhe diga “o que corre mal” pois “é diferente falar do que se fez ou, em presença ver o que aconteceu, porque às vezes escapa muita coisa”

Concebe que quem faz a supervisão deve “transmitir aos outros o gosto por aquilo que faz, se calhar apontar caminhos” e incentivar. Menciona a maneira de ser da supervisora “as relações humanas...essa alegria toda...se calhar ninguém é supervisora se não gosta”. Para si a supervisão foi bem feita e “não podia ser feita de outra maneira” porque “há pessoas que conseguem imprimir muita alegria naquilo que fazem e no que dizem”.

Ao comparar a formação PNEP com outras, considera existirem diferenças e sente-se melhor preparada para a prática, com os conhecimentos e o apoio da formação em português “com a de português eu senti-me muito mais apoiada... dá muito mais acompanhamento, é muito mais envolvente... é muito mais intensa e uma pessoa empenha-se muito mais... temos muitas sessões temáticas” entendendo que a da matemática deveria ser tão intensa como a de língua portuguesa “a matemática devia ser mais intensa... não trabalham com a mesma pressão na matemática... na matemática é mais um bocado por carolice porque as pessoas vão uma vez por mês às sessões”

5.3.3 – Sofia

Sofia iniciou a sua carreira profissional há doze anos, tendo inicialmente formação em 1º ciclo que completou com uma licenciatura em ensino básico na variante de educação física. Na escola anterior esteve oito anos, mudando para a unidade educativa onde está actualmente por incompatibilidade com a antiga coordenadora de estabelecimento, considerando “que não era bem interpretada por ela nalguns aspectos”. Assim agarrou “a oportunidade que tive e aproveitei e estou a gostar muito”, diz ao referir-se à mudança de escola “sinto-me muito bem na escola onde estou agora”. Considera a mudança como o dia e a noite “houve uma mudança foi o dia e a noite porque eu estava habituada muitas vezes a ser mal recebida e que as coisas não se resolvessem da melhor maneira”, trabalha com colegas “que nos ajudamos umas às outras” e sobre a nova coordenadora refere que “é uma pessoa que compreende, sabe falar, não fecha logo a porta, não diz “isto é assim por que é assim”, não. Ela ouve”.

A turma com a qual trabalhou no presente ano lectivo era constituída por vinte e três alunos de 4º ano de escolaridade, dos quais treze do género masculino e dez

feminino. São um grupo de alunos que já se conhecem há muitos anos o que leva a haver “dias em que se adoram e tudo corre bem, mas outros dias que não...aquilo é uma relação de amor e ódio, mas no fundo estão muito ligados entre eles”.

Descreve o grupo quanto às aprendizagens, como alunos interessados, empenhados e que reagem bem às novidades nomeadamente tudo o que “saia um pouco dos livros, o trabalhar textos, as perguntas, tudo o que saia, tudo o que seja novidade eles aderem muito bem”. Caracteriza o grupo como muito participativos e colaborante reforçando que existem diferenças entre este grupo e o que teve no ano anterior, onde iniciou a formação PNEP, e aponta como uma das causas o contexto diferente e “qualquer coisa que seja pedida os pais têm logo a preocupação de participar”.

Os pais participam e gostam de colaborar referindo que tem por hábito “conversar com os pais...chamo-os à escola. Nunca fecho a porta aos pais, mesmo não sendo o meu dia de atendimento, eu recebo os pais”. Esta sua disponibilidade e abertura traduz-se na confiança que têm na professora uma vez que “por hábito vêm ter comigo e converso, tento resolver as situações da melhor maneira...eu já consegui cativá-los e a análise que faço é que eles já depositaram confiança em mim”. Tem consciência que “não podemos agradar a gregos e troianos” e no 1º período lectivo “houve uma ou outra situação...mas foi sempre resolvida”. Na generalidade considera que estes pais participam e ajudam os filhos, quando ela pede alguma pesquisa e mesmo que cheguem tarde a casa “eles ajudam, há pais que participam...quando peço algum trabalho, alguma pesquisa eles ajudam... às vezes chegam muito tarde a casa e não têm tempo para estar com os filhos mas quando eu peço ajudam!”.

Os trabalhos, que tem desenvolvido com os alunos, na área da língua portuguesa, partem das aprendizagens e dos conhecimentos já adquiridos no 1º ano da formação PNEP e verifica que estes alunos mostram gosto nesta maneira de aprender “há muita coisa que aprendi (na formação PNEP) e continuo a fazer com esta turma que nunca esteve no PNEP e eles têm gostado. Muitas das vezes até me pedem ...por exemplo...o texto instrucional, as rimas...”.

Para além da novidade da formação, que considera abordar uma área muito vasta, como motivação que a levou a inscrever-se havia o objectivo de aprender mais e a curiosidade sobre o que poderia retirar para a sua prática pedagógica segundo as suas próprias palavras “primeiro a formação era novidade e depois era sobre a língua portuguesa que é uma área que tem muita coisa onde eu me posso agarrar, mas muitas coisas não sabia...e foi a curiosidade o que será de que posso usufruir para a minha prática pedagógica porque sempre foi meu objectivo aprender sempre mais”. Considerava acabar com a monotonia e trabalhar temas e conteúdos de outra forma “para mim é monótono eu tenho a mania da mudança, para não estar sempre a fazer o mesmo e foi como havia de trabalhar determinados temas, determinados conteúdos”.

Querendo tirar partido da formação, visando mudar a sua prática pedagógica, considera que estava receosa no início, face a tantas exigências para as quais se questionava ser capaz “tantas exigências, será que vou conseguir e eu fiquei a pensar se seria capaz...e respondeu”. Aponta como objectivo da formação em primeiro lugar “é sempre a mudança, a mudança na escola, a maneira como se trabalha a língua portuguesa nas escolas” mas refere também que o PNEP veio ajudar a “mudar mentalidades...veio abrir caminhos e dar uma nova luz ao trabalho dos professores”. Com esta formação alargou os seus conhecimentos na área da língua portuguesa e “a maneira de pensar, a forma de trabalhar, mudou. O PNEP iluminou-me”. Os conhecimentos veiculados pela formação permitiram-lhe ainda modificar “a maneira de pensar, de planificar, tudo mudou...abriu caminhos que são facilitadores do trabalho e de que não tinha conhecimento”.

Sofia considera como principais vantagens desta formação, para além de alargar os conhecimentos e sustentar o desenvolvimento da prática pedagógica, sob uma nova maneira de trabalhar os temas e os conteúdos, é o facto de ser uma formação centrada no agrupamento por ser “mais facilitador até para a nossa deslocação” e ainda por ser “muito melhor estarmos perto da formação do que irmos fazê-la a outro lado e quando existe alguma dificuldade temos a formadora próximo e podemos tirar dúvidas e isso tem vantagens, facilita o encontrarmo-nos”. Para Sofia o facto de estar numa formação que se desenvolve no contexto de trabalho de todos os intervenientes e “a formadora ser do agrupamento só facilitar o trabalho, porque já conhece o meio, já conhece as facilidades e as dificuldades”, a existência

de uma ligação entre a teoria e a prática “os conteúdos tratados tudo tem a ver com a prática e até com o programa” pelo que “recomendava esta formação a todas as colegas”.

Também para ela o primeiro ano na formação foi muito intensivo “pelo número de horas” mas até essa carga horária, neste segundo ano “já cheguei a ter saudades” uma vez que neste momento “o número de horas ...temos muito menos, mas...no ano passado era muito mais intenso e a exigência era maior... as tutorias eram quase semanais...mas apesar de ser muito intensivo...sinto saudades”. O facto de existir diferença no número e horas de acompanhamento entre o 1º e o 2º ano da formação leva-a a comentar “no segundo ano sinto-me um bocadinho perdida...parece que estou ali e falta qualquer coisa...entrou na rotina, apesar de serem muitas horas...no segundo ano há menos aquela pressão”, esta carga horária mais ligeira no acompanhamento tutorial, leva-a a que muitas vezes “fazemos coisas na sala mas como são menos horas, como passou aquele tempo todo acabamos por nos esquecer depois de contar” as actividades desenvolvidas pelos alunos e as reacções dos mesmos. A partilha que existe entre os formandos considera-a como um factor positivo pois “é sempre bom partilharmos as nossas experiências com os outros e eles connosco”.

Apesar de reconhecer muitas vantagens na formação existem alguns aspectos que lhe causaram algum desconforto inicial como a exigência de muito trabalho e de muito tempo “leva o seu tempo...nem tudo são facilidades, há um trabalho por detrás de tudo isto... perdemos muito tempo, que não é perder tempo...temos de pesquisar, temos de ir à procura de livros, de materiais, temos de construir outro tipo de materiais...não é para ficar sentada”.

Relativamente à organização da formação diz que “continuará com a mesma planificação, não mexia na carga horária do 1º ano, acrescentaria mais horas ao segundo ano, pelo menos nas tutorias” e quanto às sessões “vão de encontro ao que é feito na planificação a tudo o que precisamos de pôr em prática com mais segurança porque nós temos de saber aprofundar, não é só a parte prática, temos de saber a parte teórica”.

Comenta a sua prática pedagógica antes da formação em que “fazia coisas sem sentido” porque “nunca tive a preocupação de dar, de trabalhar os tópicos para

escrever um texto”. Assim esta formação é-lhe gratificante e mudou a sua maneira de trabalhar, nomeadamente no uso dos manuais escolares que “deixei um bocadinho de parte” e “comecei no ano passado a ter consciência de fazer as coisas diferentes” introduzindo aprendizagens novas “coisas a que os alunos não estavam habituados, não conheciam”.

Passou a estar mais consciencializada “das dificuldades deles (dos alunos) e da resistência em escreverem um texto” uma vez que desconhecia outras formas de levar os alunos a gostar de escrever como também “nunca fiz mapas semânticos até estar na formação”. Para além dos mapas semânticos “a chuva de ideias ajudou muito e eu não tinha essa noção” tal como “o caligrama que fizemos e que eles nunca tinham ouvido, foi outra forma de trabalhar”.

Como estes alunos, regra geral, não gostam de escrever textos, a docente considera que a utilização dos mapas semânticos “se lhes disser que vamos fazer o mapa semântico para escrevermos um texto eles gostam e escrevem” os ajudou a ultrapassar essa resistência porque verbalizam “podemos fazer com o mapa semântico?” Não é de estranhar que “esta turma tem aderido bem às novidades e como eles nunca tinham trabalhado no âmbito do PNEP...” porque a docente encontrou “maneiras de apresentar, são coisas novas que eles não conheciam e que gostam” levando-a a sentir mudanças nos alunos “porque comecei a fazer coisas diferentes”. “Trabalho os mesmos conteúdos mas de maneira diferente, de uma maneira mais pensada, preocupo-me em levar coisas diferentes para trabalhar os temas” e a sua preocupação estende-se ainda a encontrar “coisas cativantes” e de que os alunos gostem e mesmo na escolha dos textos questiona-se “eu vou fazer isto por fazer, ou isto tem um sentido, faz sentido para os meus alunos, ou é mais um?”.

O cuidado que tem ao pensar as aprendizagens dos alunos visam sempre “o que quero que os meus alunos aprendam...o que é que quero que eles aprendam mesmo?” colocando o enfoque nas aprendizagens significativas para os seus alunos. Neste momento sente-se à vontade para ajudar as colegas, partindo das suas experiências na formação porque “foram coisas que eu fiz, que eu experimentei”.

Na escola onde lecciona considera existir partilha porque “conversamos muito e acabamos por partilhar e dar ideias, reflectir o que faço e o que a colega faz e porque faz” apesar de não considerar existir uma cultura de escola “não há cultura de escola, só as pessoas que estão no PNEP é que já têm esse espírito, desde o primeiro grupo”. Conta que há mudanças “sinto mudanças da parte dos colegas que estão no PNEP, os outros não ainda não interiorizaram... mas aceitam, participam e não têm desconfianças” uma vez que a própria escola “quer saber (o que se faz) até porque os trabalhos que fazemos com os alunos, leva a envolver a escola num todo”. Há colegas, que não estão na formação que consideram-na como mais uma para a obtenção de créditos aparentando que “ou não têm a noção do que é a formação ou pensam que é mais uma formação”.

Relativamente à supervisão, inicialmente ficou assustada e apreensiva “encarei com algum receio ter alguém ali a ver as nossas aulas...será que vai gostar...confesso que foi complicado” chegando mesmo a confundir com a noção de inspecção “os inspectores vão à escola e vão ver o trabalho e são muito críticos às vezes... há sempre algo negativo a apontar, há sempre coisas erradas e nós criamos essa ideia...não estava a perceber e associei a ideia de supervisão a inspecção”. A continuidade do processo de supervisão que “neste momento não faz diferença nenhuma” ajudou a reformular a opinião preconcebida e afirma que “a formação levou-me a mudar a minha opinião sobre supervisão, agora vejo as coisas de outra forma” e começou a encarar o papel da supervisora como o de alguém que indica aspectos a melhorar “a ideia que eu tinha é de que é sempre bom ter alguém a avaliar o nosso trabalho porque há aspectos em que podemos melhorar”. Ter alguém a entrar regularmente na sala de aula para supervisionar a formação, tornou-se um hábito e, simultaneamente uma mais valia “eram tantas as vezes que a pessoa acaba por se habituar e é bom para aperfeiçoarmos a nossa prestação...é uma mais valia para o nosso trabalho, para melhoráramos a nossa prestação e isso é importante”.

Segundo a sua opinião, a supervisora contribuiu para lhe permitir “um outro olhar...porque há muitas coisas que nos escapam e no fim há sempre ajuda”, encarando-a como uma ajuda e um apoio “ajuda a melhorar e a ver o que está menos bem eu sei que se precisar tenho ali ajuda, um apoio, uma ferramenta que está ali à mão e que me pode ajudar”. Considera fundamental que a supervisora

seja sincera “acima de tudo sincero com o que está a analisar, referir o que está menos bem e ajudar-nos a melhorar e sobretudo dar-nos a mão, mesmo que as coisas não corram muito bem com os alunos, estar ali a ajudar-nos”.

Lamenta na formação inicial não ter sido ensinada a trabalhar de outra forma “nunca ninguém me ensinou que para trabalhar tem de se fazer isto, isto e isto” e compara esta formação com a da matemática dizendo que as sessões tutoriais eram menos e durante menos tempo “eu tinha tido na matemática uma ou duas observações, mas foi assim...nem chegava a meia hora”.

5.3.4 – Teresa

Teresa é docente do 1º ciclo do ensino básico com licenciatura na variante matemática /ciências e está no seu 12º ano de trabalho. Encontra-se colocada na escola onde exerce funções há oito anos e, no presente ano lectivo tem a coordenação das actividades de enriquecimento curricular, a dinamização da biblioteca da escola e ainda o apoio educativo. Classifica o seu relacionamento com os alunos como óptimo “porque ponho sempre em primeiro lugar a parte afectiva” o que equivale a ser-lhe atribuído quase sempre as turmas difíceis “por coincidência ou não tenho sempre as turmas mais difíceis e aí consigo chegar até eles” apesar do relacionamento dos alunos ser de “agressividade”. Atribui os comportamentos dos alunos também à “falta de afectos, as famílias desmembradas, a falta de atenção”.

A primeira turma com a qual trabalhou durante quatro anos, naquela escola, tinha alguma relutância em relação à língua portuguesa e quando iniciou o trabalho com a turma de 4º ano, no ano lectivo de 2008/09 constatou a mesma relutância “não queriam escrever, não gostavam de ler...aquilo corria tudo muito mal”. Era uma turma que já tinha um passado escolar muito atribulado “tinham tido muitos professores” Estabeleceu uma boa relação com eles que “se traduziu nas aprendizagens”, eram alunos que nunca tinham contactado com livros de histórias “nunca tinham convivido com livros, nunca tinham mexido em livros nem nunca tinham ouvido histórias”. O trabalho que desenvolveu com estes alunos levou-os a olhar para a língua portuguesa de outro modo “ao contrário dos outros, estes

passaram a ter uma boa relação com a língua portuguesa, passaram a olhar para a escrita dos outros, da deles e para a leitura de modo diferente”.

Apesar de referir que o estar na escola, no horário duplo da manhã, a levasse a sentir o turno da tarde como uma “escola desconhecida” refere que agora, com a mudança para o turno normal “o relacionamento é um bocadinho frio” e que “existe um clima de distanciamento”.

Refere que as professoras da escola, de modo geral ignoram o trabalho desenvolvido pelas docentes e turmas inseridos na formação PNEP e que “as pessoas não se apercebem do trabalho que é feito nas turmas PNEP, não vejo assim um grande entusiasmo em quererem saber o que é que nós fazemos, o que é que não fazemos, porque é que exploramos de determinadas maneiras”. Os colegas não se interessam, não querem saber “se calhar porque não estão motivadas para isso, centram-se mais nos conteúdos que temos de dar” e “limitam-se muito ao livro adoptado, aos textos dos manuais, às perguntas de interpretação e claro à parte gramatical, limitam-se a isso e não têm curiosidade” o que acha ser “aberrante”.

Como dinamizadora da biblioteca tem o mesmo sentir quanto ao manuseamento e requisição dos livros que “só são mexidos e remexidos e requisitados pelas turmas PNEP”. As restantes colegas, à excepção de duas, “uma picada por mim, que de vez em quando requisitam os livros e pedem mais vezes para ir à biblioteca”, não requisitam livros e nem “acho que têm conhecimento do tipo de livros” para além de não se interessarem muito.

A sua relação com os pais é positiva e nunca teve qualquer problema com eles porque lhes fez entender “qual era a minha posição ali”. Os pais perceberam a sua forma de estar e perceberam que mantinha um bom relacionamento com eles e com os seus filhos o que considera ser “importante quando percebem que os professores têm um bom relacionamento com os filhos”.

É uma professora que se preocupa muito com a escola e “penso muito no bem estar dos meus alunos e tenho de sentir que eles estão bem e tenho de sentir que eles estão a aprender e que acham que estão a aprender”. No seu processo de interacção com os alunos, procura formas de os motivar e “não descanso enquanto

não arranjo maneira de motivar para ele achar que está a aprender e que está a concretizar as coisas”. Face a um aluno que revele grande desinteresse pelas aprendizagens e “as considere uma seca e que não está ali a fazer nada, eu não descanso enquanto não o ponho a pensar de outra maneira”.

Apesar da sua formação inicial se enquadrar na área das ciências, a sua grande paixão é a língua portuguesa “adoro a língua portuguesa e adoro livros de histórias. É a minha paixão desde pequenina” o que constituiu a motivação principal para se ter inscrito na formação PNEP. As expectativas que mantinha face a esta formação relacionavam-se com as aprendizagens mas principalmente “queria uma fórmula mágica que ensinasse os meninos que têm dificuldades a ler”. Apesar de inicialmente considerar tudo na formação como uma novidade e ser necessário “digerir aquilo tudo e aplicar, estar na expectativa se dava resultado” uma vez que manteve muitas dúvidas sobre a concretização das suas expectativas e do resultado na prática.

Apona como objectivo principal da formação “dar a conhecer às crianças do nosso país a riqueza da nossa língua” e, apesar de não ter “encontrado a fórmula mágica” encontrou “muitos caminhos para lá chegar” Considera que a formação lhe aumentou a auto estima “acho que o PNEP levantou assim o meu ego e sinto-me muito bem a fazer isso” e proporcionou formas de trabalhar que considerava inicialmente complicadas mas que “...quando dei por mim estava a fazer tudo de uma maneira muito natural”.

O facto de ser uma formação centrada no agrupamento “só tem vantagens, é uma mais valia porque criamos uma relação diferente com a formadora” e a formadora ser do mesmo agrupamento “só tem vantagens porque conhecemos a pessoa” e assim existe maior à vontade uma vez que conhece “quem vai estar connosco, quem é que nos vai acompanhar”. Outro dos aspectos que aponta como vantagem desta formação tem a ver com a partilha “partilhamos, essencialmente partilhamos”.

Relativamente à organização da formação entende que as tutorias passaram a fazer parte da sua rotina diária “a pessoa está tão embrulhada naquilo que às tantas, já faz de uma forma natural...as tutorias já passam a fazer parte do nosso dia a dia”.

Do que mais gostou foi das sessões temáticas que considera um suporte que se alia à prática e porque “aprende-se muita coisa e gosto de saber e de relacionar com a parte prática”. Inicialmente as sessões temáticas afiguravam-se-lhe difíceis mas quando “comecei a perceber que tudo aquilo fazia sentido...passei a ter uma visão geral das coisas e passei a encarar as sessões temáticas de outra maneira”.

Nas sessões de planificação/reflexão gosta da partilha de “poder partilhar aquilo que fizemos ou vamos fazer e ouvir o que outras pessoas fizeram”. Aponta a carga horária como necessária “acho que no 1º ano é preciso haver essa carga para a pessoa entrar, entra e depois não consegue sair” e tal como o número de sessões de acompanhamento tutorial no ano inicial da formação que considerava ser muitas mas “depois quando me familiarizei isso passou a fazer parte da minha forma de estar”.

Considera a organização bem enquadrada mas como no 1ºano havia mais acompanhamento directo o “que me dava um certo gozo porque podíamos mostrar semana a semana o que é que tinha evoluído, o que é que tinha acontecido, o que é que tínhamos feito e esta ano, não é bem assim” o que traduz o sentimento de “abandono” por dois motivos “senti que não tinha a turma, nem a presença de outra pessoa tão assiduamente”.

Para si, o mais importante foi ter ficado o gosto pelas aprendizagens e pela aplicação prática dos conhecimentos e mesmo “que fossem três anos, íamos aprender mais coisas na mesma, ou se fossem quatro ou cinco, mas o mais importante foi ter ficado o gosto”. Antes de frequentar a formação trabalhava de outro modo, “fazia outras coisas mas não fazia nada que se parecesse com aquilo que faço agora, com o que faço depois do PNEP”. Passou a “usar estratégias diferentes e passei a olhar para as coisas de maneira diferente, passei a explorar histórias de maneira diferente e passei a ter uma postura diferente sobre a língua portuguesa”. Experimentou novas formas de trabalhar e diz que “nunca mais na vida vou trabalhar de maneira diferente, só se me aparecer uma fórmula mágica”. Concretizou alguns objectivos, nomeadamente na forma como dinamiza a leitura na biblioteca da escola onde faz “uma leitura participada” com todos os alunos independentemente dos anos de escolaridade. Apresenta a história duas vezes “uma vez é contada integralmente e vou mostrando o livro e a segunda vez fica à

minha criatividade”. Aponta diferenças substanciais entre os alunos das turmas que frequentam a biblioteca reflectindo a “diferença abismal entre elas... que é notório a milhas”.

As turmas incluídas na formação têm uma visão diferente do trabalho a desenvolver em termos de “antecipação da história...o vocabulário é diferente, têm uma visão diferente do que poderá estar a acontecer na história” para além de conhecerem os aspectos paratextuais “uma turma PNEP sabe o que é a capa, a contracapa, a lombada, o que significa a editora, o que se faz na editora, o que é o ilustrador, o que é o tradutor, a diferença entre um livro traduzido e um livro não traduzido, porque é que o livro tem tradutor...” e são mais participativas e entusiastas.

Segundo ela “uma turma PNEP não está a zeros” pois “eles percebem que há caminhos diferentes para chegar à leitura...há caminhos muito fáceis e criativos” mas o mesmo não sucede nas turmas que não estão na formação que “parecem que nunca tinham visto um livro de histórias”. Este aspecto deixou-a preocupada e segundo ela deve-se “ao facto de eles...da professora não explorar com eles esse tipo de actividades” o que classifica de “muito estranho”. Alvitra a necessidade de todos “deviam estar sensibilizados para esse tipo de trabalho” e que a “formação devia ser obrigatória para toda a gente”.

No trabalho que desenvolve com os alunos de apoio sócio educativo, relata que “quando dei por mim estava a fazer sempre ou muitas vezes a correcção dos textos daquela maneira (como aprendeu na formação)” e também na escrita passou a trabalhar de modo diferente, “passei a transmitir aos meus alunos o meu entusiasmo, o meu gosto que acaba por contagiá-los” mas mantinha sempre o pensamento sobre se “aquelas estratégias iriam dar frutos, se eles iriam aprender” o que considera ter conseguido.

Vai continuar a planificar com recurso às sequências didácticas e “nunca mais vai fazer de outra maneira” sentindo que os alunos “percebem que aquele professor está a trabalhar de uma maneira diferente com eles”. Relembrando os seus alunos do ano anterior, em que iniciou a formação PNEP, destaca que “eles não escreviam uma linha, não escreviam nada de jeito e ao fim de algum tempo...claro que começámos com coisas muito simples...eles já conseguiam fazer alguma

coisa” e cita os resultados obtidos com a utilização dos mapas semânticos que “deu muito resultados e que nunca mais vou deixar de fazer assim...aquele tipo de correcção, as sequências, termos na cabeça todos os passos acho que eles perceberam isso e acabam por estruturar dessa maneira”.

Entende que para se aprender a escrever “não é preciso estar ali a martelar um *p* e um *a*, *pa*, há imensas maneiras diferentes de eles perceberem como é que podem escrever de uma forma simples e fácil”. Apesar de ter obtido resultados significativos com as aprendizagens dos alunos tem “remorsos porque acho que deveria ter feito outras coisas que eu agora faço ...não fiz porque não sabia ou porque ainda não tinha tempo ou porque ainda não tinha estruturado na minha cabeça como poderia fazer”.

Para Teresa, a sala de aula é o espaço que tem de ser “agradável e onde eu me sinto à vontade” e, quando entra nas salas de aula dos colegas e vê “a disposição da sala”, crê ser uma forma de identificar o modo de trabalhar do docente “a sala de aula é meio caminho andado para ver que tipo de trabalho é feito...que tipo de professor podemos encontrar e...quando entramos na sala que não tem biblioteca de turma...para mim é evidente”.

Considera-se mais amadurecida e com melhor domínio das terminologias “já lidamos com os nomes tu cá, tu lá”. O facto de a formação ter muitas sessões de apoio tutorial pode constituir motivo para afastar alguns colegas da mesma e reconhece que “as pessoas deviam perceber um bocadinho o que é o PNEP e fazerem todas a formação que é uma mais valia para a nossa vida, para a nossa estrutura como professores e para a nossa maneira de actuar”. Ter estado integrada num grupo que manteve sempre um relacionamento fácil “ajudou-nos a crescer” e poder partilhar com todas leva a uma aprendizagem constante e a estar receptivo para “receber a partilha das outras pessoas”. Neste momento em que “aprendi imenso e tenho sempre ideias a chover na minha cabeça, já arranjei um caderno onde escrevo”.

A atitude dos docentes face ao programa de formação divide-se, na sua escola, em dois grupos: os docentes integrados na formação “que são as pessoas indicadas para estar” e os restantes que designa de “pequeninos dinossauros” que lá estão colocados há “muitos anos e acham que já fizeram a formação toda e que já não

têm mais nada para aprender”. Este segundo grupo de docentes “acham-se muito sabedoras do seu trabalho e da sua profissão, acham que já sabem tudo e portanto já não precisam de aprender outras coisas”. São pessoas que não se interessam nem querem saber e, apenas entendem que o importante é “ter autoridade, que têm de mandar e têm de exigir dos alunos de uma forma drástica, de uma forma arrogante” esquecendo-se de ensinar os alunos “a aprender, a fazer, a concretizar, pela via do afecto e de forma calma”.

Tem uma grande necessidade de se sentir bem no local de trabalho “quando estou lá e quando não estou lá” e lamenta que um dos colegas não tenha querido inscrever-se, no corrente ano, na formação, por considerar uma pessoa “com características com as quais se identifica”.

No início do processo de supervisão da formação, pensava que “tinha de fazer um brilharete” mas depois compreendeu que o importante era “fazer o meu trabalho de forma natural” e revela que há pessoas que se assustam “de ter outra pessoa dentro da sala embora eu ache que não tenho nada a esconder”, logo as pessoas “não devem ter medo” mas “se for uma pessoa desconhecida uma pessoa fica de pé atrás, não sabe bem com o que pode contar”, o que não foi o caso.

A presença da supervisora foi encarada como fazendo parte da rotina da formação e “as pessoas têm de perceber e que sentir que a supervisão existe e que há pessoas que estão atentas aquilo que é feito”. Para ela nunca encarou o papel da supervisora como só de avaliação mas também como o de alguém que vai ver a forma de trabalhar e a aprender, como se depreende das suas palavras “ ter ali uma pessoa a ver-nos, não no sentido de avaliar mas de ver o nosso trabalho e de como transmitimos isso aos alunos, faz parte do dia a dia das aulas...a pessoa está a avaliar mas eu nunca vi isso como uma avaliação. Não via a pessoa que estava lá a ver como avaliadora. Ia aprender também”.

Para ela é importante a supervisão como forma de fazer sentir a responsabilidade que é ser professor “as pessoas têm de sentir que há outras pessoas que estão atentas àquilo que é feito e sentir a responsabilidade de ter que dar alguma coisa aos alunos”. Relativamente às características da supervisora considera-a “uma pessoa muito aberta que nos ajuda, que nos põe à vontade” o que para si constitui uma vantagem. Exprime que o perfil da supervisora é o de alguém “muito acessível

e muito aberta e muito chegada às pessoas que vai ver, que vai observar”. Sendo uma pessoa que vai observar sessões tutoriais, considera que deve ser “moderada” e “não pode ser uma pessoa “deixa andar” mas também não pode ser muito rígida”, alguém com que possa contar “para qualquer coisa que aconteça, para o bem e para o mal, não nos vai apontar o dedo, ou até apontar mas de forma pacífica, de uma forma suave”. Preza acima de tudo que a supervisora fomente boas relações “entre as pessoas” considerando que “se houver boa relação é o caminho todo para todos aprenderem e tirarem partido positivo do que está a fazer”.

O facto de ser conhecedora do meio e “do tipo de alunos que existe e qual o trabalho que poderá ser feito e deverá ser feito e...conhecer o agrupamento e o tipo de alunos” é muito importante. Encara a supervisão de forma natural e desenvolve o trabalho “quer estivesse lá ou não, as coisas decorriam da mesma forma e isso acontece agora”.

Ter frequentado uma formação sobre literatura infantil, há uns anos, “deixou-me um bichinho que eu nunca mais consegui libertar-me dele” e comparando esta formação com outras é na língua portuguesa que encontra as grandes mudanças “eu fiz a formação da matemática e é claro que aprendi muita coisa mas não foi assim uma mudança tão grande como na língua portuguesa”.

5.4 Interpretação dos dados

Nesta secção apresentam-se os resultados decorrentes da análise e interpretação dos dados que respondam às questões de partida. Assim, numa primeira abordagem dar-se-á conta dos resultados sobre as representações que os professores têm sobre o impacto da formação no desenvolvimento profissional e nas práticas pedagógicas. Num segundo ponto apresentam-se os resultados do impacto da formação na mudança de práticas e no incentivo ao trabalho colaborativo, num terceiro ponto o impacto da supervisão no desenvolvimento profissional dos formandos, dando relevo ao modelo de supervisão emergente das práticas e à perspectiva que as formandas têm da supervisora.

5.4.1 Impacto da Formação no desenvolvimento profissional e nas práticas pedagógicas

Para o desenvolvimento profissional, dos docentes, concorrem as experiências de aprendizagem de carácter formal, informal ou não formal. Ao terem oportunidade de participar em “actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo do seu compromisso profissional” (Day, 2001:16) as formandas sentem que também estão a contribuir para uma melhor qualidade do ensino.

Ao predisporem-se a participar em acções de carácter formal, como a formação PNEP, fazem-no porque nela identificam motivos de crescimento profissional, e de ruptura com práticas anteriormente desenvolvidas. Constituem-se então como agentes de mudança, atribuindo à formação um papel crucial para a eficácia do ensino e na melhoria das aprendizagens dos alunos. Day (2001:20-21) afirma que “o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuam, através deles, para a qualidade da educação na sala de aula.” Quando se inscreveram na formação tinham em mente a procura de estratégias diferentes para trabalharem de outra forma.

“Tive como objectivo principal saber como havia de trabalhar determinados temas, determinados conteúdos ... um professor se estiver sempre a fazer a mesma coisa satura-se e os alunos igual” (Sofia)

“Pretendia que a formação me ajudasse a ver coisas diferentes, a arranjar estratégias diferentes, a olhar para as coisas de uma maneira que eu nunca tinha percebido, anda não tinha visto, nunca tinha experimentado” (Joana)

“Claro que com o PNEP eu tenho uma prática diferente da que tinha. Uso estratégias muito diversificadas. Esta formação ajudou a ter uma abertura diferente, a ensinar de maneira diferente e a fazer com que as crianças tenham gosto por estar na escola a aprender” (Maria).

Quando se referem à sua prática pedagógica, anterior à formação, classificam-na como ultrapassada, rotineira, pouco variada e sem sentido. Saliendam ainda que desenvolviam actividades que se limitavam apenas a valorizar os produtos dos alunos, minimizando os processos de aprendizagem.

"Eu deixei de fazer determinadas coisas que agora não fazem sentido. Eu nunca tive a preocupação de dar, de trabalhar os tópicos para se escrever um texto. Eu não tinha essa preocupação e passei a ter." (Sofia)

"(...) durante nove anos, cada vez que era para escrever um texto, eu demorava horas a corrigir porque era tanto erro, tanto erro, tanto erro...eu não conseguia apanhar duas ou três frases seguidas que estivessem correctamente escritas. Não conseguia e, portanto achava que aquilo era quase praticamente impossível." (Joana)

"(...) as aulas não eram tão diversificadas, não havia estratégias tão variadas, as coisas eram um bocado rotineiras. As aulas eram rotineiras. Até aí era corrigir não sei quantas vezes um erro." (Maria)

"(...) tem de se falar primeiro numa coisa, depois noutra, não se pode tornar a falar daquilo que já foi dito, mas não registavam, não havia registos na parede para os alunos seguirem." (Maria)

Comparam a prática que tinham e a que têm. Projectam-se no futuro e, apesar de sentirem que esta formação é apenas o princípio para mobilizar estratégias diversificadas, planificam futuras actuações.

"Eu ainda estou, neste momento, a fazer um bocadinho o balanço entre aquilo que já fui e aquilo que sou agora e, aquilo que eu acho que ainda poderei ser." (Joana)

"Neste momento já tenho imensas coisas cá na minha cabeça de como é que vou fazer num 1º ano, que não fui capaz de fazer anteriormente, se calhar, até com uma vontade maior..." (Joana)

"eu nunca mais vou ser como antes, vou sempre melhorar, quero sempre melhorar aquilo que aprendi e agora e acho que já se nota muito." (Teresa)

"(...) eu nunca mais na vida acho que vou fazer de uma maneira diferente, só se me aparecer outra fórmula mágica. Porque eu acho isso...esse tipo de correcção e os mapas semânticos e as sequências didácticas (...) Cada livro que trabalhei, cada tema que tentei explorar, fiz sempre uma sequência didáctica sem perceber. (Teresa)

Passam a apropriar-se de outros conhecimentos e munem-se de competências que melhoram a prática educativa. O impacto das mudanças reflecte-se no seu desenvolvimento pessoal, profissional e também nas aprendizagens dos alunos.

"A escrita dá muito trabalho. Perceber tudo aquilo e fazer com que os alunos, nesta idade tenham já uma série de referências de como se escreve um texto, de como se elabora, como se planifica, é um trabalho muito difícil, que exige muito tempo ...e eles com cada coisa que vão escrever entusiasma-se." (Joana)

"(...) para a escrita, eles nunca fazem um texto sem fazerem ordenadamente, isto é, planificam, usam tópicos, usam os mapas semânticos, usam mapas de ideias, usam chuva de ideias. Nunca nenhum deles, nem os mais fracos, escrevem um texto por escrever. As ideias não vêm baralhadas, isso era uma coisa que me acontecia muito, antes de ir para o PNEP." (Maria)

"(...) eles percebem que há caminhos diferentes para chegar à leitura, para chegar à escrita, não estar ali a martelar e não estar ali a dizer um *p* e um *a* pa e um *p* e um *o* po. Portanto há

outros caminhos muito mais fáceis e criativos que eles podem percorrer até lá chegar, isto na leitura. Na escrita a mesma coisa, imensas maneiras deles perceberem como é que podem escrever de uma forma simples e fácil, eu acho que isso mudou muita coisa." (Teresa)

Assim os alunos que "não escreviam uma linha, não escreviam nada de jeito" passaram a escrever textos tendo como suporte os mapas semânticos e uma planificação estruturada. Os alunos retiraram prazer da escrita, deixaram de apresentar relutância por esta tarefa, descobriram os cadernos de escrita e deram sentido às aprendizagens. Estas atitudes, por parte dos alunos, espantaram as docentes.

"(...) os cadernos de escrita e de leitura foi assim...subir três degraus de uma vez só (...) podiam escrever livremente sobre temas à sua escolha." (Teresa)

"(...) o caderno de escrita foi um instrumento inovador e muito bem aceite pelos alunos." (Maria)

Elegeram como prioridade a leitura e a escrita, utilizando estratégias inovadoras e motivadoras para os alunos. Os mapas semânticos, a chuva de ideias, a planificação da escrita e os momentos de preparação da leitura são destacados por todas como uma mais valia e factor de sucesso nas aprendizagens

"(...) a "magia" dos mapas semânticos veio aumentar a auto-estima dos alunos por terem um fio condutor, escreverem textos organizados e foi um factor decisivo para acreditarem que eram capazes de escrever. (...) sem darem por isso já faziam mapas semânticos sozinhos e a partir deles os "bem-vindos" textos" (Teresa)

"(...) darei à escrita mais ênfase, aproveitando cada oportunidade para desenvolver as competências necessárias" (Joana)

As participantes indicam ainda que a formação lhes permitiu desbravar caminhos, na procura de estratégias promotoras de aprendizagens significativas, considerando a melhoria da qualidade do ensino. Consideram que o professor é o principal responsável em colocar à disposição do aluno obras literárias de qualidade. Os conhecimentos, obtidos nesta formação, alargaram os seus horizontes, enriqueceram a sua prática lectiva, repercutindo-se nas aprendizagens dos alunos.

"(...) por ser responsabilidade (do professor) ajudar o aluno a contactar com livros, a mergulhar na magia das palavras, a compreender o mundo, a expressar o pensamento" (Joana)

(...) foi extremamente útil e proveitosa a realização desta formação, na medida em que veio contribuir para o enriquecimento e alargamento de conhecimentos que até ao seu início estavam pouco aprofundados (...) é aqui que entra a capacidade/competência do professor

com todas as ajudas na sua formação para o conseqüente sucesso no aproveitamento dos seus alunos (Sofia)

(...) o conhecimento pormenorizado dos novos programas, das novas estratégias e terminologias, foi uma mais valia para a minha prestação, para o sucesso dos meus alunos e adequar o meu dia a dia de acordo com o espírito PNEP (Teresa)

(...) o programa desta formação foi muito útil, enriqueceu a minha prática lectiva e em consequência foi muito importante para o sucesso escolar dos meus alunos (Maria)

Comparando turmas com docentes em formação com outras cujos docentes a não frequentam, uma das participantes (Teresa) refere diferenças significativas. Teresa dinamiza a biblioteca da escola, com todas as turmas. Tem, assim, uma maior percepção das diferenças nas aprendizagens e nas atitudes, dos alunos cujos professores estão na formação e aqueles que não têm contacto com a formação PNEP.

"(...) uma turma PNEP tem uma visão completamente diferente, não só da antecipação da história ... têm um vocabulário diferente, têm uma visão diferente do que é que poderá estar a acontecer dentro daquela história e depois claro está, não é? Uma turma PNEP sabe o que é a capa, a contracapa, a lombada, o que é que significa a editora, o que é que se faz na editora, o que é o ilustrador, o que é o tradutor. A diferença entre um livro traduzido e um livro não traduzido, porque é que o livro tem tradutor. Uma turma não PNEP está a zeros." (Teresa)

As actividades em sala de aula espelham o tipo de professor, a sua forma de ser e de estar, o saber e o ser. A ligação entre os docentes e o saber, privilegia o ensino e a transmissão de saberes, enquanto a relação entre os professores e os alunos enfatiza os processos relacionais e formativos para que a lógica de aprendizagem se estabeleça entre os alunos e o saber, numa triangulação pedagógica, conducente à apropriação do conhecimento, através da mediação relacional e cognitiva dos professores (Nóvoa, 1995:8). Há formandas que ao se apropriarem da filosofia da formação, perspectivam os espaços de crescimento cognitivo e relacional, para além da abrangência da sala de aula.

"(...) a minha vivência junto dos meus alunos...a minha sala de aula...é o lugar onde se recontam as histórias a que chamamos nossas (...) a minha sala de aula é a complementaridade da minha casa, faz parte da minha vida (...) tudo o que é vivido dentro deste espaço tem um significado individual e colectivo ... é um espaço de grupo onde desenvolvemos diferentes e verdadeiras formas de conhecimento e de relação" (Teresa)

"(...) após ter consultado algumas obras sobre a aprendizagem da leitura e ter reflectido sobre a minha própria experiência pessoal, pude chegar a determinadas conclusões, que me ajudam a compreender melhor as dificuldades envolvidas (...) foi possível despertar-lhes o gosto pela aprendizagem da língua, motivando-os e incentivando-os para o seu enriquecimento e aperfeiçoamento" (Sofia)

"(...) abracei este projecto, procurando uma melhoria contínua que tentarei projectar na escola, numa abrangência para além da sala de aula." (Teresa)

No decorrer da acção de formação, as formandas foram clarificando as suas motivações e propósitos. Esta foi uma acção de formação na qual se inscreveram e participaram de forma voluntária e que provocou alterações nas práticas pedagógicas. De acordo com Berbaum (in Garcia, 1999:22) "será denominada acção de formação aquela em que a mudança se consegue através de uma intervenção à qual se consagra um tempo determinado, na qual existe participação consciente do formando, onde existe vontade explícita quer do formador quer do formando de atingir um objectivo específico". Na formação a que este estudo se reporta, esta atitude transparece através das percepções das formandas que, tal como se constata a seguir, explicitam essa vontade de mudança e o propósito de alcançar melhores aprendizagens.

"(...) acredito que o trabalho que desenvolvi tenha dado os seus frutos e que os meus ex-alunos tenham aprendido algumas ferramentas para desenvolverem um bom trabalho na língua portuguesa" (Teresa)

(...) inerente à frequência da formação, estava a necessidade que sentia em melhorar o meu desempenho nas aulas, em lembrar estratégias que diferentes exigências me fizeram esquecer, em ser capaz de chegar cada vez mais e melhor, a alunos tão especiais que, tanto quanto eu, precisam de ser cativados... (Joana)

Sentiram-se confrontadas com a existência de outras terminologias, mas com a ajuda do trabalho desenvolvido na formação entenderam os conceitos subjacentes.

"(...) Uma das coisas que eu nunca percebi, isto anteriormente ao PNEP, (...) começou um conflito entre os objectivos e as competências e eu francamente via-me grega para perceber o que é que eram competências e o que é que eram objectivos e depois, cada pessoa que eu ouvia, (...) as minhas dúvidas mantinham-se, se é que não posso dizer que eram maiores (...) E portanto estas alterações que vão sendo feitas e que vão surgindo, de repente dás conta e aquele termo já não se utiliza, é uma nomenclatura nova e tens alguma dificuldade em perceber. (...). Agora, quando me confrontei com o PNEP, percebi que há cinco competências gerais e, essas, eu entendo-as, certo? Para mim, aquilo sim, são competências, de modo que eu estou completamente de acordo. (...) E depois então, eu tenho que arranjar, para conseguir essas competências, é através de actividades (...) Mas essas actividades têm que ser descritas através de palavras que me permitam dizer o que é que eu pretendo com aquela actividade. (...) Isso, chamam-se os descritores de desempenho. Aprendi e agora, a partir do momento em que eu entendi e percebi como é que funciona, até já me esqueci do resto e consigo funcionar muito bem com isto. (Joana)

"(...) No princípio assusta um bocadinho, todas as terminologias novas, as TLEBS e tudo, mas depois é fácil, a pessoa habitua-se como em tudo. Habitamo-nos e eu acho que se domina mais ou menos bem as coisas. (...) Nós não sabemos bem se é descritor ou se é competência, ou se é...mas depois temos que nos adaptar e falar." (Maria)

Consideram a organização da formação, como grande contributo para o seu desenvolvimento, enquanto profissionais tornando securizante a sua acção educativa. Destacam as sessões teóricas e tutoriais e a literatura aconselhada como contributo para a planificação e para o desenrolar da acção.

(...) é de realçar a importância do PNEP, na medida em que visa não só aperfeiçoar a qualidade do ensino da língua como ainda contemplar a formação e desenvolvimento profissional dos professores" (Sofia)

(...) as sessões teóricas do primeiro ano de formação, bem como a literatura contribuíram para o meu crescimento enquanto professora".(Maria)

(...) as sessões tutoriais e a literatura que nos foi aconselhada a consultar contribuíram para o meu crescimento enquanto professora "(Teresa)

(...) as sessões vão de encontro ao que é feito na planificação, a tudo o que precisamos de pôr em prática com mais segurança" (Sofia)

A carga horária da formação, especialmente no primeiro ano é sentida, pelas formandas, como muito intensa, mas acabam por entender essa necessidade e lamentar que o segundo ano de formação não seja igual. A formação está organizada em sessões temáticas, tutoriais e de planificação/reflexão, com o objectivo de proporcionar conhecimentos, aliando a teoria à prática de sala de aula e à reflexão sobre a acção.

(...) o primeiro ano foi muito intenso pelo número de horas, mas já cheguei a ter saudades desse primeiro ano (Sofia)

(...) o primeiro ano foi muito trabalhoso (...) no segundo ano devia ser mais intenso...não deixamos de fazer as coisas no 2º ano, mas devia ser mais intenso (Maria)

As sessões passam a fazer parte do dia a dia e da forma de estar, manifestando, as formandas, preferência pelas sessões tutoriais de acompanhamento em sala de aula e pelas de planificação/reflexão. Destacam a articulação entre a teoria e a prática apesar de não ter sido um processo fácil, inicialmente.

(...) no início não foi fácil mas quando comecei a perceber que tudo aquilo fazia sentido...passei a ter uma visão geral das coisas e passei a encarar as sessões temáticas de outra maneira (Teresa)

"(...) tivemos oficinas temáticas e de acordo com as necessidades abordámos o desenvolvimento prático de temas, planificámos aulas e actividades." (Teresa)

(...) gostei das sessões temáticas e gosto porque aprende-se muita coisa ..gosto de saber e de relacionar com a parte prática (Teresa)

(...) as sessões temáticas são um suporte teórico que se alia à prática e que é muito importante. (Teresa)

Salientam as aprendizagens realizadas e a importância da aprendizagem cooperativa. O gosto pela partilha e pela escuta sobre o que os colegas fazem cria momentos únicos de responsabilização entre todos.

"(...) nas sessões de planificação/reflexão gosto de poder partilhar aquilo que fizemos ou vamos fazer e ouvir o que outras pessoas fizeram." (Teresa)

"(...) francamente o que eu gosto é das aulas de tutoria e das sessões de planificação/reflexão." (Joana)

A frequência da acção de formação trouxe desejos, que Sofia já experienciou e que Maria gostaria de experimentar: ensinar sem recorrer ao uso dos manuais escolares.

"(...) Eu deixei desde o ano passado, deixei o manual um bocado de parte, e às vezes levam para trabalho de casa porque os pais compram os livros (...) nós mudamos a nossa maneira de trabalhar, mas os pais como não estão no terreno, não sabem, não sabem e não se apercebem. (...) Eu comecei o ano passado a ter essa consciência de fazer coisas diferentes. Trabalho os mesmos conteúdos mas de maneira diferente e de uma maneira mais pensada, preocupo-me em levar coisas diferentes para trabalhar os temas, que os cativem." (Sofia)

"Eu gostava de ter coragem para assumir que não trabalhar com manuais, (...) Se tivermos alguém que nos ajude, (...) não temos de sofrer de *fichite* aguda." (Maria)

Em síntese, considero que a formação contribuiu para introduzir mudanças nas práticas pedagógicas, das participantes no estudo, e que esta teve repercussões no seu desenvolvimento profissional. As participantes encararam esta formação como valorização pessoal e profissional, pela vontade de mudarem práticas e se aventurarem em metodologias e estratégias inovadoras.

Nas sessões temáticas abordaram diferentes terminologias e formas de planificarem as aulas. Apropriaram-se de terminologias (descritores de desempenho, sequências didáticas, anualizações) e explicitaram conceitos (literacia, literacia emergente, compreensão leitora) conferindo-lhes maior segurança face aos novos programas de ensino do português.

A apropriação de conhecimentos, até então desconhecidos ou esquecidos, mobilizaram saberes e competências, conducentes ao sucesso educativo dos seus alunos.

Envolveram os alunos nas aprendizagens e valorizaram as suas produções, estimulando o prazer da descoberta. Destacaram a escrita criativa e a

formação de leitores como fazendo a diferença entre as turmas, cujos professores frequentam a formação e aqueles que nela não se incluem. Sentem ter neste momento os alunos mais motivados para as questões da leitura e da escrita. Referem ainda que os alunos mobilizam um vocabulário mais diversificado e apresentam maior crescimento linguístico. A mudança é fundamentalmente uma mudança de paradigma: de um ensino centrado no professor e tendo o manual como recurso quase exclusivo, iniciou-se um percurso em direcção à pedagogia activa, centrando-se a acção nas aprendizagens. Os alunos tornaram-se escritores e leitores mais profícuos, vivendo percursos autênticos de leitura e de escrita.

Ler textos de autor, textos integrais e contextualizados (obras literárias) coloca o aluno em situação autêntica de leitura e essa situação parece ser mais motivadora do que a situação de ler textos do manual para responder a questões do professor.

Os resultados reflectiram-se no empenhamento: passaram a dar mais atenção à planificação das suas aulas, na procura e construção de materiais diversificados, que as tornassem mais atractivas. Aprenderam a registar as actividades que experienciam, as pequenas conquistas da sala de aula, inicialmente sentido como constrangimento por não fazer parte da sua rotina educativa. A escrita foi também motor de mudança, a dificuldades sentida, o distanciamento exigido pela escrita constituiu-se também como um meio de reflexão.

Consideram que as relações com os saberes e as interacções estabelecidas se repercutiram na forma como passaram a desenvolver a sua prática pedagógica. O trabalho inter-pares é valorizado e abraçaram o espírito inerente à formação, partilhando e discutindo a sua acção.

“ A mudança do professor, um resultado necessário ao desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das condições sociais e do apoio institucional” (Day, 2001:38). Neste caso sai valorizado o trabalho de formação no contexto.

5.4.2 Trabalho colaborativo: mudança de práticas

Com o pressuposto de que a melhoria da prática pedagógica e das aprendizagens dos alunos implicam mudanças, é preciso, para que estas aconteçam, envolvimento, responsabilização e partilha nas questões de âmbito curricular e nas decisões colectivas. Partindo das situações decorrentes dos contextos e das interações que os elementos da escola estabelecem, pode-se aprender a melhorar a intervenção educativa. Perceber a forma como os docentes desenvolvem a sua acção educativa implica entender os contextos em que trabalham.

O contexto de trabalho funciona como a “arena” onde as aprendizagens decorrem e onde se ensaia a profissionalidade. Nem todos os contextos promovem momentos de partilha e de reflexão “para melhorar o desempenho do indivíduo, temos de considerar o ambiente organizacional total, no qual a pessoa trabalha e criar uma comunidade de aprendizes ao longo da vida” Tracy (in Oliveira-Formosinho 2002:14). Das participantes no estudo apenas uma (Sofia) referiu existir partilha e reflexão sobre a acção educativa no seu contexto educativo. Fica claro que dentro do grupo de formação a partilha existe e é valorizada. No entanto, as formandas lamentam que a partilha não se estenda aos restantes professores da escola que não frequentam a formação PNEP para uma melhor qualidade das práticas.

A construção na escola de comunidades profissionais centradas na aprendizagem supõe toda uma dinâmica inter-pares que é preciso desenvolver. O programa de formação teve essa componente, tendo encontrado, contudo, resistência dos professores que não estavam na formação. Somente numa das escolas se verificava a partilha com colegas que não se encontravam em formação.

“(...) em termos de escola...há uma partilha, nós conversamos muito e acabamos por partilhar e dar ideias, reflectir o que é que faço e o que a colega faz e porque faz” (Sofia)

Quando nos referimos à melhoria educativa, implica pensar em escolas eficazes e que proporcionem um ensino de qualidade. Os professores constituem parte importante da escola devendo assumir-se como propulsores da mudança, na assunção das suas responsabilidades, considerando a escola como um todo. A

procura de respostas educativas pertinentes, é (deve ser) da responsabilidade do corpo docente e não apenas emanadas por normativo. O corpo docente é uma entidade abstracta que se concretiza em grupos mais ou menos heterogéneos que precisam de colaborar de modo a encararem a sua acção em conjunto.

"(...) toda a gente devia ser obrigada, a fazer a formação, era assim como que um voluntariado à força, porque a prática têm que melhorar." (Maria)

Segundo Day (2001:62) "os professores estão condicionados por uma variedade de factores, tais como: crenças e valores pessoais, os objectivos da aula, as condições da sala de aula, os recursos e os comportamentos dos alunos, etc. Em duas destas unidades educativas, onde as formandas leccionavam, existia um grupo de docentes com práticas muito enraizadas, rejeitando qualquer sinal de mudança. Por entenderem que as práticas inovadoras devem ser partilhadas e vivenciadas por todos para que o ensino seja mais eficiente e eficaz, as formandas tentaram partilhar o que faziam, como e porquê. Sentindo resistência, desinteresse e por vezes indiferença, as formandas remeteram as suas reflexões sobre o que acontecia nas salas de aula para os momentos de partilha nas sessões de reflexão. As escolas onde, as participantes no estudo estavam a leccionar, demonstraram alguma desconfiança, falta de envolvimento e pouca abertura à mudança, tendo falhado a componente institucional referida por Day (2001). Se tivesse havido maior abertura à mudança a formação poderia ter tido mais impacto.

"(...) as pessoas não se interessam nem querem saber." (Teresa)

"(...) (os colegas) não são pessoas que estejam abertas à mudança, nem alterações, nem a coisa nenhuma que impliquem mudança e que dão trabalho." (Joana)

Muitos dos docentes, que se encontram há mais tempo na escola e na profissão, entendem não precisar de qualquer formação. Aparentam segundo Hargreaves (2001:31) terem passado anos a fio a desempenhar o mesmo papel, no espaço de aula sem estímulo exterior substancial que enfraqueceu, reduziu o empenhamento, a motivação e a eficácia. "Vinte anos de experiências a fazer a mesma coisa equivalem a um ano de experiência multiplicado por vinte vezes"

"(...) há os pequeninos dinossauros lá na escola que já lá estão há muitos anos e acham que já fizeram a formação toda e que já não têm mais nada para aprender." (Teresa)

"(...) as pessoas acham-se muito sabedoras do seu trabalho e da sua profissão, acham que já sabem tudo e portanto já não precisam de aprender outras coisas." (Teresa)

Os colegas, que não se interessam pela formação, acreditam que a sua acção educativa se limita apenas à transmissão de conhecimentos de forma autoritária. Não sentem necessidade de serem confrontados com outros saberes, nem de clarificarem a sua actuação.

"(...) as pessoas pensam mais que têm que ter autoridade, que têm que mandar, que têm que exigir dos alunos de uma forma drástica, de uma forma arrogante." (Teresa)

"(...) as pessoas esquecem-se que nós temos de pôr os nossos alunos a aprender, a fazer, a concretizar pela via do afecto e de forma calma." (Teresa)

Em duas das unidades educativas onde houve formação PNEP, a maioria dos docentes não sabe nem quer saber qual o conteúdo, filosofia e princípios da formação. Estabelecem a correlação com creditação como forma de progressão na carreira docente. Demonstrando distância face às inovações e às mudanças, estes docentes, promoviam, como já referido atrás, atitudes de isolamento face aos docentes inscritos na formação PNEP.

"(...) os outros colegas, ou não têm a noção do que é a formação ou pensam que é mais uma formação, se é que pensam." (Sofia)

"(...) os outros colegas pensam que é mais uma formação para se ter créditos." (Sofia)

Huberman (in Hargreaves, 2001:56) aponta a dificuldade que os docentes situados entre o meio e o final da carreira têm em "acolher as inovações com entusiasmo e de introduzir quaisquer mudanças radicais nas suas abordagens ao ensino".

É através de práticas interactivas e colaborativas que a aprendizagem se torna num processo dinâmico. Este processo contextualiza as aprendizagens e produz novo conhecimento. Na maioria das unidades educativas referenciadas neste estudo, não existe uma cultura de escola, não há liderança pedagógica e o trabalho colaborativo é residual.

"(...) não há uma cultura de escola, só as pessoas que estão no PNEP é que já têm esse espírito desde o primeiro grupo (Sofia)"

"(...) na minha escola as pessoas que estão no PNEP são as indicadas para estar porque as outras acham que já sabem tudo." (Teresa)

As redes sociais existentes na escola podem constituir a base das culturas profissionais de professores caracterizadas pela existência de padrões culturais dotados de coerência, de clareza e de consistência percebidas de forma diversa consoante o docente está na escola ou chega à escola. Para os docentes

que chegam à escola, estas redes são alvo de comparação com os seus referentes anteriores, consciencializando-os das mudanças para um entendimento sobre a nova cultura. Podem também concorrer para os afastar, isolando-os no seu *ethos* de privacidade, Hargreaves (2001), caso de uma das participantes.

“Quando cheguei senti-me bastante deslocada não é um espaço onde eu me sinto muito à vontade para partilhar as coisas que faço ou que não faço, as dúvidas que tenho ou que não tenho, não me sinto à vontade para o fazer, não sinto que as pessoas tenham muita disponibilidade para me ouvir e, não estou muito... não me sinto muito também, de acordo com as práticas que se fazem, que a maioria das pessoas tem naquela escola. Não são pessoas que estejam abertas a mudanças, nem alterações, nem a coisa nenhuma que impliquem mudança e que dão trabalho. E isso faz com que as pessoas não se interessem e as que se interessam não tenham à vontade para mostrar. Penso que com o facto de duas pessoas novas terem entrado no PNEP pode vir a abrir novos horizontes, uma vez que, pelo menos uma delas, faz parte já da escola há muitos anos, e portanto talvez seja melhor aceite, se partir dela a inovação e a mudança do que se for propriamente de mim.” (Joana)

Para Little (1990:509) não existe uma definição clara e precisa de “colegialidade”, sendo necessária a existência de concepções mais precisas que extravasem o sentido de “dar-se bem” ou de “trabalhar bem em conjunto”. Para tal é necessário distinguir os aspectos fortes e fracos das interações entre professores e do modo como estas influenciam a promoção do desenvolvimento colaborativo.

“(...) o trabalho em parceria é possível com algumas colegas” (Maria)

“(...) algumas colegas mostram interesse em saber com se fez” (Maria)

Este grupo de docentes, que partilhavam regularmente os conhecimentos e aprendizagens, movidos por um objectivo comum, envolveu-se e complementou-se num processo de responsabilização que os implicou a todos. As formandas, ao reflectir em conjunto sobre as suas práticas, parecem enquadrar-se na definição de Wenger (in Sauter, 2008:26) sobre comunidade de prática, isto é, “um grupo onde todos se envolvem regularmente na partilha de conhecimentos e de aprendizagens a partir de interesses comuns”. O espírito de partilha e de reflexão foi uma constante neste grupo de docentes e um aspecto inovador na formação que contribuiu para o enriquecimento das formandas. Schön (1983) e Dewey (1989) defensores da importância da reflexão nas práticas profissionais dos docentes consideram-na uma ferramenta importante para o ensino e para a acção reflexiva, pressuposto partilhado neste estudo.

"(...) uma vez que não tenho possibilidade de partilhar com colegas da escola, se não fosse esta formação, não teria a possibilidade de partilhar com outras colegas. e portanto, sentir-me-ia muito sozinha, neste momento" (Joana)

"(...) provavelmente estaria a trabalhar isoladamente sem perceber se estava a fazer bem, se estava a fazer mal, ou se estava a fazer razoavelmente. Portanto (...) a formação ajudou-me também aí." (Joana)

"(...) esta partilha, esta entreajuda, porque sentimos que não estamos sozinhos perante um problema." (Joana)

"(...) existe muito este espírito da partilha. Eu no ano passado fiquei completamente fascinada com esta forma de funcionar." (Joana)

As sessões de reflexão e planificação destacadas como preferidas pelas formandas, constituíram momentos únicos na formação. As formandas, em conjunto, expuseram as suas dúvidas, incertezas, mas também saberes e conhecimentos retirados de situações vivenciadas na prática.

"(...) somos uma série de pessoas a pensar no mesmo assunto, da mesma maneira para conseguir subtrair daí coisas diferentes para fazer." (Joana)

(...) foi fácil relacionarmo-nos umas com as outras e ajudou-nos a crescer (Maria)

(...) para mim a partilha é muito importante...(Teresa)

(...) estamos sempre a aprender e partilharmos as nossas coisas é muito importante e sabermos receber a partilha das outras pessoas...(Teresa)

Conjuntamente, nas sessões mensais, procurou-se compreender as situações, referenciá-las em quadros teóricos e encontrar soluções ou outras maneiras de agir. Foi este acto de reflectir sobre a acção e na acção que, segundo as formandas, deu um grande sentido à formação. Vivenciar a prática reflexiva implica o domínio de habilidades cognitivas e metacognitivas sustentando a construção de conhecimento praxiológico.

(...) É bom que haja esta partilha, esta reflexão conjunta, é bom. (Sofia)

(...) comigo e com as minhas colegas, reflectia-se, podíamos dar algumas achegas. (Sofia)

(...) há sempre quem saiba mais, quem saiba menos é uma partilha muito interessante. (Sofia)

(...) nós temos é que nos ajudar e partilhar e aprendemos sempre uns com os outros com os nossos pares, aprendemos sempre com eles...podemos completar as nossas ideias com as dos outros. (Maria)

(...) todas nós fazemos coisas diferentes e também aprendemos com as colegas do 1º ano (na formação) e elas connosco. (Maria)

(...) nos momentos de reflexão e planificação, reflectíamos com as outras colegas e aprendíamos com elas. (Maria)

A vontade de aprendizagem permanente, promovendo práticas reflexivas, é uma aposta no investimento profissional ao longo da carreira. Ter percebido a dimensão reflexiva deste grupo de docentes, a pertinência e o rigor com que esta comunidade de aprendizagem perspectivou a construção de novas competências favoráveis ao seu desempenho profissional, remete-nos para Day (2001:157) quando destaca a atitude dos professores ao decidirem implementar uma prática reflexiva, e “encontrar formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem partindo de diferentes perspectivas”. É na interacção e na partilha de experiências com os seus pares que também crescem e se sentem bem na escola, à semelhança da postura de Teresa:

“(…) eu tenho de me sentir bem quando estou na escola, mas também tenho de me sentir bem com a escola quando não estou lá.” (Teresa)

Em síntese, as participantes elegem as sessões de planificação/reflexão como as mais importantes, evidenciando a necessidade de partilharem com colegas que entendam as angústias e as questões colocadas, sem porem em causa os saberes de cada uma das formandas. Consideram que é sempre bom partilhar as suas experiências com os outros num momento e espaço que não encontram nos seus locais de trabalho e dos quais sentem absoluta necessidade.

Explicitam claramente a estratégia de partilha e de discussão dos saberes pedagógicos. Estas vivências proporcionam-lhes conhecimento em contextos reais pelos seus pares, num processo de reflexão colaborativa a partir dos quais pensam sobre a sua acção e agem sobre ela. Dewey (in Alarcão, 1996:175) destaca a importância do pensamento reflexivo sobre as actividades que desenvolvem e as estratégias que utilizam para a resolução de situações das práticas, definindo-a como “a melhor maneira de pensar”.

5.4.3 Impacto da supervisão no desenvolvimento profissional dos formandos

A supervisão é um processo que envolve supervisores e supervisandos para que, através de *um outro olhar*, se reflecta sobre as práticas, contribuindo para o desenvolvimento de todos os implicados neste processo. Neste grupo de formação, para além dos conhecimentos teóricos emergentes, valorizou-se o percurso de vida

e as experiências de aprendizagem de cada formando, alicerçando-se desta forma o trabalho em conjunto. A articulação entre a teoria (das sessões teóricas) e a prática (das sessões tutoriais) constituía uma mais valia da formação. Esta articulação teoria/prática, retomada nas sessões de planificação/reflexão privilegiava as teorias, as ideias e acima de tudo as pessoas.

O trabalho de acompanhamento em sala de aula por pares, foi uma novidade na formação contínua em Portugal. O PNEP introduziu esta dinâmica de formação que por ser inovadora despertou reservas e receios. Na busca de ultrapassar a relutância inicial perspectivaram-se estratégias dinâmicas de intervenção, na conjugação dos saberes teórico-práticos, devolvendo maior segurança aos formandos. Estas estratégias, seleccionadas de acordo com o *ser* e o *saber fazer* de cada docente, aliadas à necessidade das aprendizagens do grupo/ turma, foram determinantes no processo de crescimento cognitivo colectivo e individual.

Segundo Jesus (in Severino, 2007:45) “a formação deve ser enquadrada num modelo relacional, que prepare para uma prática também relacional, isto é, simultaneamente personalizada e situacional”. Torna-se evidente a importância das relações entre os supervisandos e a supervisora para que os primeiros ao, facultarem entrada nas suas salas, não sintam constrangimentos, ansiedade ou receio. O facto de a supervisora ser uma professora do agrupamento e ter sido seleccionada por este para desempenhar o papel de formadora, revelou-se a médio prazo uma mais valia, pois o domínio relacional de entre ajuda saiu reforçado.

Da análise de dados efectuada verifica-se que os participantes associavam inicialmente supervisão a inspecção tendo subjacente uma conotação negativa e avaliativa. Sofia foi quem mais referiu receio do processo de supervisão, parecendo sentir insegurança, nervosismo e muita ansiedade:

“(...) os inspectores vão à escola e vão ver o trabalho e são muito críticos às vezes...há sempre algo negativo a apontar, há sempre coisas erradas e nós criamos essas ideias” (Sofia)

“(...) a minha opinião e atitude mudaram porque eu pensava como é verem as minhas aulas, não estava a perceber e associei a ideia de supervisão a inspecção.” (Sofia)

“(...) ao princípio assustou-me um bocado, sou sincera.” (Sofia)

“(...) ter uma formação com alguém a ver as nossas aulas de uma maneira tão intensa assustou-me.” (Sofia)

O receio de se exporem e às suas fragilidades, perante alguém, que entra nas suas salas para observar as situações decorrentes da prática pedagógica é também evidente nas opiniões de Joana, Maria e Teresa. O medo de falharem aparece como uma consequência da observação dessa mesma prática, situação não muito usual até então, nos seus contextos.

"(...) nas primeiras vezes todos nós pensávamos "que coisa, vou-me expor, são as minhas inseguranças, as minhas fragilidades todas ficam aqui expostas a outra pessoa." (Joana)

"(...) as pessoas assustam-se de ter outra pessoa dentro da sala embora eu ache que não tenho nada a esconder." (Teresa)

"(...) encarei com algum receio de ter alguém ali a ver a aula...será que vai gostar?" (Sofia)

Teresa que, à semelhança das outras participantes, tinha algum receio passou a encarar a supervisão como algo natural e fazendo parte do processo de formação. Passou a perceber que não havia necessidade de recear o "olhar" de outra pessoa acerca da sua prática pedagógica, avaliando positivamente a supervisão. Sofia, a mais receosa mudou de opinião pela continuidade do processo supervisivo, considerando-o importante para o aperfeiçoamento da sua prestação enquanto professora.

"(...) encaro a supervisão de uma forma natural, acho que é preciso (...) quer estivesse lá ou não, as coisas decorriam da mesma forma. E isso acontece agora." (Teresa)

"(...) as pessoas têm que perceber e que sentir que a supervisão existe e que há pessoas que estão atentas àquilo que é feito." (Teresa)

"(...) eu acho que as pessoas não têm de ter medo." (Teresa)

(...) eram tantas as vezes que a pessoa acaba por se habituar e é bom para aperfeiçoarmos a nossa prestação (Sofia)

Através da representação de uma das formandas parece transparecer que, ao recearem falhar como profissionais, planificam o momento de observação para agradarem à supervisora em vez de desenvolverem a sua actividade de forma natural.

"(...) ao princípio pensava que tinha de fazer um brilharete mas com o desenrolar das coisas percebi que eu tinha era de fazer o meu trabalho de forma natural." (Teresa)

Um dos dados salientes tem a ver com a mudança de perspectiva quanto à supervisão. Se no início era algo inibidor e constrangedor, com a regularidade e frequência dos momentos de observação, a supervisão passou a ser encarada sob outra óptica. Ao incluírem nas suas rotinas diárias espaço para a supervisão, para

a reflexão e consciencialização da (re)construção da prática, acabam por caracterizá-la de forma positiva, reforçando a forma de actuação da supervisora:

"(...) esta formação levou-me a mudar a minha opinião sobre supervisão, agora vejo as coisas de outra forma." (Sofia)

"(...) a supervisão está a ser muito bem feita, tu encaminhas tudo da melhor maneira possível (...) eu acho que não podia ser feita de outra maneira." (Maria)

(...) as coisas correram bem e neste momento não faz diferença nenhuma (Sofia)

Com a continuidade, os ciclos de supervisão, integraram as rotinas diárias, transformando-se em mais valia que permitiram entender, sob outra perspectiva, a dinâmica de sala de aula, introduzindo o olhar distanciado com um distanciamento que permite uma visão mais completa e que possibilita a transformação.

"(...) ter uma pessoa várias vezes...confesso que foi complicado, mas depois entrou no hábito, no meu e no dos alunos." (Sofia)

"(...) é diferente falar do que se fez ou em presença ver o que é que aconteceu, porque às vezes escapa-nos muita coisa." (Maria)

"(...) as pessoas têm de sentir que há outras pessoas que estão atentas àquilo que é feito e sentir a responsabilidade de ter que dar alguma coisa aos alunos." (Teresa)

"(...) se alguma coisa corre mal até é bom que nos digam o que corre mal, porque temos que mudar." (Maria)

"(...) ter ali uma pessoa a ver-nos, não no sentido de avaliar, mas de ver o nosso trabalho e de como transmitimos isso aos alunos, faz parte do dia a dia das aulas." (Teresa)

Sabem que um dos objectivos da supervisão relaciona-se com a avaliação. Atribuem-lhe um peso relativo pois justificam que a supervisora também vai aprender. Sentem-na como fazendo parte do processo mas valorizam essencialmente a co-existência de aprendizagem.

"(...) a pessoa está a avaliar mas eu nunca vi isso como uma avaliação...não via a pessoa que estava lá a ver como avaliadora. Ia aprender também." (Teresa)

Manifestam algum desconforto se a supervisão fosse da responsabilidade de alguém desconhecido. Assim, a empatia que estabeleceram com a supervisora foi fundamental para dar continuidade ao processo de supervisão.

"(...) se for uma pessoa desconhecida uma pessoa fica de pé atrás, não sabe bem com o que pode contar." (Teresa)

Para as formandas a eficácia da supervisão depende da figura da supervisora e da sua forma de ser e de estar, da motivação que coloca no seu desempenho e ainda pela alegria que partilha com as docentes.

"(...) As relações humanas são factores de eficácia (...) a maneira de ser das pessoas (...) há pessoas que conseguem imprimir muita alegria naquilo que fazem e no que dizem (...) essa alegria toda...se calhar ninguém é supervisora se não gosta." (Maria)

Em síntese, como vimos, a entrada de alguém nas salas de aula das formandas para supervisionar a prática pedagógica, causou algum stress inicial. Confrontaram-se com sentimentos confusos e contraditórios, alguns receios, angústias e apreensão por exporem a sua dinâmica e gestão das aprendizagens. Esta é uma área sensível na supervisão mas que o tempo demonstrou ser necessária e útil até para a reconstrução das suas convicções sobre supervisão.

Associaram supervisão a inspecção numa crítica negativa preconcebido, tendo posteriormente clarificado essa associação. Os receios iniciais e as desconfianças deram lugar a outras rotinas de pré, durante e pós observações que se inserem no modelo clínico de supervisão, isto é, as ansiedades, dúvidas e inseguranças das primeiras sessões onde se expuseram perante os pares, deram lugar a serenidade e tranquilidade nas sessões seguintes que decorreram num clima de confiança e de partilha sem receios de serem confrontadas com as suas fragilidades. Conhecerem a supervisora tornou o processo mais fácil contribuindo também para a mudança de opinião sobre supervisão.

5.4.3.1 Modelo de supervisão emergente das situações investigadas

A partir dos pressupostos teóricos sobre os modelos de supervisão, os princípios da formação e as características de cada participante desenvolveu-se um modelo de supervisão, que considero misto. Tendo em conta características de vários dos modelos adequou-se a prática de supervisão na formação. Definir um modelo de supervisão é sempre gerador de alguma ambiguidade, pelo perigo das inferências positivas ou negativas.

As vantagens e os constrangimentos subjacente aos modelos são apresentados por Sergiovanni e Starratt (in Oliveira-Formosinho, 2002:26) através da metáfora das janelas, "os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos as bases necessárias para

funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas”.

Tal como defendem estes autores, aos pressupostos teóricos que emergem de um modelo juntam-se as convicções, opiniões e atitudes dos intervenientes. A articulação entre a teoria e a prática realçam aspectos que na normalidade das rotinas não são percebidos, ou apresentam-se incongruentes consoante o quadro conceptual.

Estando a formação organizada em vários momentos ou sessões, a partir das quais se desenvolveram os aspectos teóricos e práticos, implementou-se uma dinâmica que não compartimentasse aspectos. Nas sessões teóricas aconteciam momentos de experimentação de actividades da e para a prática, mas também nos momentos das práticas pedagógicas identificavam-se conhecimentos teóricos. Os encontros de pré-observação aconteciam nas sessões de planificação reflexão, na presença de todas as formandas, onde se articulava a teoria com a prática e se projectava a intervenção em sala de aula. O mesmo sucedeu com os encontros de pós observação, preconizados no modelo clínico, ou seja, nas sessões destinadas à reflexão, eram abordados os aspectos da acção educativa. As formandas colocavam em comum os acontecimentos das suas salas. Justificavam-se estratégias e metodologias a partir dos conhecimentos teóricos e planificavam-se sessões tutoriais futuras a partir dos saberes e das competências de todas e das aprendizagens a desenvolver nos alunos. A supervisora clarificava alguns aspectos, ajudava a analisar e a reflectir sobre o como e o porquê da acção futura questionando e ajudando a ultrapassar obstáculos.

O clima relacional, nestas sessões, foi de abertura e confiança mútua, esbatendo-se as tensões iniciais sentidas por este procedimento não fazer parte das rotinas pedagógicas das formandas. A forma como as formandas interagiram caracterizou-se pela empatia e colaboração entre todas criando-se sinergias de esforços para a qualidade das aprendizagens. Este processo subjacente ao desenvolvimento profissional em que os professores aprendem em colaboração e desenvolvem a sua prática, apresenta-se organizado, sistémico e evolutivo.

"(...) As sessões de planificação reflexão, têm sido muitíssimo úteis, mas (...) haverá grupos em que isso será um aborrecimento (...) o professor do 1º ciclo, (...) está muito pouco habituado a partilhar (...) Nem toda a gente está disponível para ajudar de facto e portanto acho que esta experiência é ótima." (Joana)

Nos encontros pós observação onde se analisavam as práticas pedagógicas, a atmosfera de confiança e de algum humor concorreram para encorajar a participação de todas, mesmo da formanda mais tímida e com mais dificuldades em expor as suas dúvidas, anseios e angústias. Esta partilha e ajuda a todas enriquece e permite perceber como actuar nas suas salas de aula.

" (...) Claro que também percebo que há pessoas para as quais é difícil reflectir sobre as coisas e eu acho que à medida que nós vamos aprendendo a trabalhar cada vez melhor, melhor vamos sendo capazes de reflectir sobre as coisas e melhor vamos ser capazes de perceber se estamos a fazer bem ou não. Eu acho que quando não sabemos fazer as coisas nem sequer sabemos reflectir sobre elas, fazemos por fazer, não é? E depois fazemos, está feito. " Então, se aquela fez, porque é que eu não posso fazer igual?", chapa três. Nunca fui também muito esse tipo de pessoa, mesmo que às vezes eu veja que há coisas a brilharem noutra mãos, noutras cabeças, eu raramente pego numa ideia de outra pessoa porque é... gosto muito de reflectir e de a pôr à minha maneira." (Joana)

A colaboração entre as formandas, coadjuvadas pela supervisora, foi sentida como factor determinante para impulsionar práticas inovadoras contribuindo para a compreensão e resolução dos problemas para o sucesso dos alunos.

"(...) Eu, às vezes, fico encantada, enternecida é a palavra correcta, quando oiço a Maria a falar porque eu percebo que a Maria ela gosta mesmo daquilo que está a fazer, ela tem um envolvimento que eu ainda não consegui ter. Eu sei que temos experiências diferentes, não é? E que o nosso percurso foi completamente diferente, eu já percebi isso, eu fiz umas coisas que ela nunca fez, e vice versa e depois somos personalidades diferentes, não significa que eu goste menos, mas a maneira como ela exterioriza, eu fico enternecida com ela, porque ela vibra com tudo. Mas depois os resultados são muito idênticos, as nossas preocupações são iguais, a maneira como desenvolvemos as actividades são completamente diferentes, ela é muito mais dinâmica do que eu." (Joana)

Tendo os docentes um papel activo na aplicação das metodologias e estratégias de ensino, regendo as aprendizagens dos seus alunos concomitantemente com a procura de *ferramentas* inovadoras, dá-se ênfase ao modelo da aprendizagem pela descoberta guiada referido por Dewey. A reflexão de forma muito pessoal por cada participante a partir da acção desenvolvida e das situações vivenciadas na prática, remete-nos para o cenário reflexivo de Dewey e Schön, e ao qual todos os intervenientes atribuíram muita relevância nesta formação.

O trabalho desenvolvido que inclui as fases do ciclo de supervisão, a planificação das aulas, o acompanhamento tutorial e a reflexão, teve impacto positivo no desenvolvimento profissional das formandas, ajudando a crescer, como referem:

"(...) Ajudou-nos a crescer porque eu acho que estamos sempre a crescer e a aprender e acho que partilharmos as nossas coisas é muito importante e sabermos receber a partilha das outras pessoas. Porque não é só ver o que é que o outro faz, e dizer ai vou fazer assim, ai vou fazer assim, vou fazer igual, vou fazer parecido. Não é só isso. é ver com olhos de ver o que a outra pessoa fez e tentar relacionar com o grupo que nós temos e com a realidade que nós temos. Se calhar fazendo a mesma coisa e adaptando às necessidades e adaptando ao objectivo que nós queremos concretizar." (Teresa)

"(...) se eu reflectir sobre um trabalho qualquer que fiz ou que vi fazer, eu corro menos risco de aproveitar aquele trabalho e aplicá-lo na minha sala, eu corro muito menos riscos de eu reflectir sobre isso. (...) eu tenho que perceber exactamente que impacto é que aquilo tem na minha turma. Como é que eu o vou usar? Que tipo de competências é que eu própria tenho para ser capaz de o pôr em prática? E depois, acho importantíssimo que cada coisa que nós fazemos, para além de o partilharmos, sermos capazes de reflectir em comum, em conjunto e partilharmos também essa reflexão. Porque várias cabeças a pensar, é completamente diferente, esclarecem-se muito mais dúvidas, resultam muito menos inseguranças, e portanto acho que é muito útil." (Joana)

Na análise das entrevistas e na análise documental, as formandas, destacaram este aspecto de reflexão, como um dos mais importantes e significativos da formação. Permitiu-lhes reflectir sobre a gestão das aprendizagens e dos conhecimentos, aplicando-os em situações práticas, num processo que se pode identificar com dimensão metacognitiva.

Parece não se poder desligar as intervenções dos contextos onde decorreu a prática, das dinâmicas estabelecidas entre cada formanda e a sua unidade educativa, concorrendo nalguns casos para uma ruptura com as mesmas e noutros para uma certa acomodação. Esta assunção de papéis, consoante o meio, pode ser inscrita no cenário ecológico, mais favorável a mudanças segundo as variáveis dos sistemas (micro, meso ou macro), tal como refere Alarcão (2007).

A conjugação de características de vários modelos esteve presente ao longo do processo supervisivo, de forma a perceber o contributo deste programa de formação contínua para a mudança das práticas pedagógicas. A operacionalização da supervisão enquadrava aspectos de vários modelos de supervisão: clínico, reflexivo e ecológico, sempre com destaque para a reflexão, a inter-ajuda, a aprendizagem guiada. Os modelos de supervisão nos quais se baseou a

supervisão ao programa de formação PNEP, não podem ser entendidos como estanques uma vez que coexistiram frequentemente.

5.4.3.2 A Supervisora na perspectiva das formandas

A partir dos dados retirados das percepções das formandas, o papel da supervisora parece ter sido encarado como um facilitador das aprendizagens e de incentivo nessa descoberta. Segundo as formandas, a supervisora, ajudou a construir a mudança projectando novos horizontes pedagógicos. As destrezas inerentes à sua função supervisiva, traduziram-se na priorização das situações educativas, formulando intenções, adequando estratégias e devolvendo às supervisandas segurança e confiança para, ambas delinearem o seu caminho.

"(...) uma pessoa que diga que temos de melhorar aqui ou ali, de estruturar mais, de adequar isto ou aquilo." (Maria)

"(...) deu-me armas para fazer de outra forma e ajuda-me a melhorar." (Sofia)

"(...) dizer o que devemos mudar para melhorar. Dizer "devias agarrar nisto, experimentar assim ou assim (...) ajuda a melhorar e a ver o que está menos bem eu sei que se precisar tenho ali ajuda, um apoio." (Sofia)

(...) ter alguém ali que seja capaz de me dizer "não faças assim" ou "faz assim", ou "naquilo estiveste muito bem, mas aqui podias ter feito de outra maneira", "sim, aqui estiveste bem, mas ainda há uma série de formas de fazer a mesma coisa" (Joana)

Através da recolha de dados das entrevistas, as formandas consideram importante que a supervisora conheça bem o meio, os problemas decorrentes do tipo de alunos e famílias, os contextos de cada unidade educativa, entre outros aspectos. Indicam que o facto de conhecer o meio onde decorre a acção pode ajudar na mediação de alguns conflitos relacionais. Para as formandas este conhecimento é muito reconfortante e securiza-as na acção pedagógica.

"(...) conhecer o agrupamento e conhecer os alunos, o tipo de alunos que temos e onde moram e que tipo de condições vivem, acho que isso é muito, muito importante. Aliás, acho que isso é meio caminho andado para percebermos qual é o ponto de partida. Para percebermos onde é que temos que incidir mais e onde é que temos de explorar mais e dar mais atenção. Acho que isso é muito importante." (Teresa)

As formandas afirmam que a eficácia da formação depende das relações que se conseguiram estabelecer, da maneira de ser da supervisora e da criação de um clima de confiança e de apoio. Reforçam ainda que este clima favorável

e facilitador das aprendizagens, foi determinante para a sua própria continuidade na formação.

"(...) As relações humanas, são factores de eficácia...As relações humanas, ah e outra coisa...e conseguir transmitir aos formandos o gosto pelo que se faz. Mas depois há também a maneira de ser das pessoas...há pessoas que conseguem imprimir mais alegria naquilo que fazem...no que dizem e dizer...que aquilo é fácil, "aquilo é fácil, vamos lá experimentar!" (Maria)

"(...) acima de tudo, o que para mim é muito importante é as relações entre as pessoas. Eu acho que se houver uma boa relação entre as pessoas, entre o professor e a turma e vice-versa e o supervisor, eu acho que isso não é meio caminho andado. É o caminho todo. Para todos aprenderem e para todos tirarem um partido positivo do que se está a fazer. Eu acho que isso é muito importante." (Teresa)

"(...) atribuo imensa importância, (à supervisora). Se não fosses tu já cá não estava. (...) o facto de seres tu é fundamental porque eu não consigo encaixar com alguém com quem não consiga ter uma relação próxima (...) se não fosse com alguém com quem eu não estabelecesse uma relação tão verdadeira e de confiança, se calhar a esta hora estava em casa a ver televisão." (Joana)

Alarcão e Tavares (2007:51-52) consideram que os dinamizadores do processo de supervisão são o supervisor e o supervisando porque ambos "são adultos que continuam a desenvolver-se e a aprender". O supervisor como diz Vieira (1993:33) assume "um papel inestimável na relação de supervisão em que a carga afectiva influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do professor". Esta dimensão afectiva é essencial para tornar o processo de supervisão resiliente e humanizado

"(...) gostaria que todas as pessoas fossem de facto como tu e que todos os formandos se sentissem tão bem tratados e acolhidos nas suas fragilidades... acho que isso se deve absolutamente também a ti a à tua maneira de ser e de estar". (Joana)

"(...) agradeceria imenso que essa pessoa respeitando-me como pessoa e como profissional seja capaz de me dizer o que está bem e o que está mal." (Joana).

"(...) se eu sentir que a outra pessoa me merece a minha confiança e manda bem, eu vou atrás completamente." (Joana)

"(...) primeiro que tudo tem de ser uma pessoa muito acessível e muito aberta e muito chegada às pessoas que vai ver, que vai observar." (Joana)

"(...) acima de tudo sincero com o que está a analisar referir o que está menos bem e ajudar-nos a melhorar." (Joana)

(...) a partir do momento em que eu consigo olhar para uma pessoa e consigo perceber que ela não é a dona do saber, do conhecimento que não me põe em cheque, que não me põe em causa mesmo que eu faça uma asneira, que está ali para me ajudar e se o faz de modo subtil ...não me sinto desconfortável. (Joana)

As formandas, encaram a figura da supervisora como observadora da realidade, e com um outro olhar que ajuda a monitorizar, clarificar e melhorar as situações. Aliam o clima de confiança estabelecido, em que se promove a participação activa das formandas, aos conhecimentos e segurança profissional e pessoal da supervisora, como contributo para a mudança das suas próprias práticas.

"(...) as pessoas têm de sentir que há outras pessoas que estão atentas àquilo que é feito e sentir a responsabilidade de ter que dar alguma coisa aos alunos." (Teresa)

"(...) é uma mais valia para o nosso trabalho, para melhorarmos a nossa prestação e isso é importante." (Sofia)

"(...) Nunca encarei que a supervisora ia ali para ver o nosso trabalho só para criticar, não eu encarei sempre como alguém que me ia ajudar. A minha aula é supervisionada e eu estou sempre a pensar como é que correu para no fim poder saber em que aspectos é que posso melhorar. (...) há um outro olhar... porque há muitas coisas que nos escapam e no fim há sempre ajuda." (Sofia)

"(...) eu sempre soube que eras muitíssimo empenhada e sempre soube que tens um conhecimento enorme das coisas." (Joana)

"(...) pessoas seguras como pessoas e como profissionais." (Joana)

As formandas indicam que as situações de supervisão se devem caracterizar pela riqueza das relações interpessoais. Esta relação de disponibilidade, de incentivo, de delicadeza, isto é, de respeito pelo outro e pelos princípios éticos, geradores de boas relações de aprendizagem, implica de acordo com Paulo Freire (in Severino, 2007:51) "uma reciprocidade que não pode ser rompida"

"(...) alguém que nos incentiva "vá lá, vamos experimentar, vamos fazer, vão ver que resulta" ...sempre conseguiste dizer vamos para a frente e acabou. Portanto tu dás muita força." (Maria)

"(...) consigo perceber que ela é suficientemente delicada comigo, suficientemente atenciosa... (...) essa capacidade que tu tens, essa disponibilidade que eu sinto em ti... eu não sabia, não conhecia essa disponibilidade para os outros, para ajudar os outros essa disponibilidade não é vulgar." (Joana)

"(...) a maneira como toda a gente te refere nas aulas... não há neste momento quem sinta qualquer tipo de receio em colocar qualquer questão, qualquer dúvida." (Joana)

"(...) é esse tratamento que eu exijo das pessoas... completamente oportuno e feito de uma maneira absolutamente subtil e delicada." (Joana)

Segundo Gonçalves e Silva (in Severino, 2007:51) quanto mais o indivíduo se sentir aceite e valorizado, tanto mais se torna ele mesmo autêntico e verdadeiro, sem receio de ser julgado pelos outros". Mais uma vez as opiniões das formandas ilustram esta capacidade de valorizar o outro numa perspectiva empática e relacional.

"(...) estou muito grata por ter caído onde caí. Eu não suportaria ninguém na minha sala que ...entrasse e me tratasse de alguma maneira que a mim me parecesse que me humilharia." (Joana)

"(...) a pessoa que nos possa pôr à vontade e vice-versa." (Maria)

"(...) Se fosses muito dirigista e muito formal também ninguém se sentia à vontade para partilhar." (Joana)

"(...) e como é uma pessoa muito aberta que nos ajuda, que nos põe à vontade, acho que só tem vantagens." (Joana)

As formandas encaram a relação da supervisão com a avaliação de forma positiva e fazendo parte do processo mas não lhe dão destaque preponderante. Consideram que ter alguém a observar as suas aulas, para além de avaliar, vai ser útil por indicar outras estratégias e também um momento de realizar aprendizagem em conjunto. Indicam ainda que um dos papéis da supervisora é efectivamente avaliar o trabalho das formandas, mas ao fazê-lo consideram que apresenta as críticas de uma maneira subtil e com bom senso. Aponta os aspectos a alterar, "andaimando" o crescer de cada uma.

"eu gosto de estar a fazer as coisas e depois ter alguém, não me incomoda nada ter alguém ali, que seja capaz de me dizer "não faças assim" ou "faz assim" (Joana)

"(...) a ideia que eu tinha é de que é sempre bom ter sempre alguém a avaliar o nosso trabalho porque há aspectos em que podemos melhorar" (Sofia)

"(...) a pessoa está a avaliar mas eu nunca vi isso como uma avaliação...não via a pessoa que estava lá a ver como avaliadora. Ia aprender também." (Teresa)

"(...) ter ali uma pessoa a ver-nos não no sentido de avaliar mas de ver o nosso trabalho e de como transmitimos isso aos alunos faz parte do dia a dia das aulas." (Teresa)

A formação no âmbito do PNEP trouxe às formandas para além dos conhecimentos inerentes aos domínios da língua portuguesa, o contacto com a supervisão, cujo conceito não dominavam inicialmente.

"(...) as pessoas têm que perceber e que sentir que a supervisão existe e que há pessoas que estão atentas àquilo que é feito." (Teresa)

"(...) não deve esquecer o que está lá a ver e qual o objectivo a alcançar. (...) é mais uma pessoa que está ali para nos ajudar." (Maria).

Segundo os seus depoimentos, o papel da supervisora nas suas salas não era só de observação do desenrolar da acção pedagógica, era também, ajudar a perspectivar mudanças nas práticas, através da crítica construtiva.

"(...) deve ter uma atitude de observação e de ajuda também deve dizer o que está bem e o que está mal, não deve criticar por criticar "não fez bem assim" e mais nada se calhar deve apontar caminhos." (Maria)

"(...) que temos ali uma pessoa que para qualquer coisa que aconteça, para o bem e para o mal, não nos vai apontar o dedo, ou até apontar mas de uma forma pacífica, de uma forma suave." (Joana)

"(...) nunca encarei que ia ali para criticar, encarei como alguém que me ia ajudar é uma ferramenta que está ali à mão e que me pode ajudar." (Sofia)

Segundo as formandas, a presença da supervisora, é de ajuda e amparo ao longo do percurso que iniciaram nesta formação, tranquilizando-as se algo não correr bem.

"(...) deve ter sempre um papel de pai. Está lá para nos ajudar a crescer e ajudar a levantarmos quando damos quedas." (Maria)

"(...) sobretudo dar-nos a mão, mesmo que as coisas não corram muito bem com os alunos, estar ali a ajudar-nos." (Sofia)

As formandas referem que a supervisora ao intervir na sala de aula quando era preciso clarificar algum aspecto, no decorrer da sessão tutorial, o fazia de uma forma objectiva e subtil.

"(...) eu às vezes penso que me devias dizer mais coisas que não estarão tão bem, porque é raríssimo ...lembro-me de...no fundo da sala me chamaste a atenção...fizeste-o com uma subtilidade, com uma delicadeza, com uma objectividade e com uma rapidez que eu apanhei rapidamente." (Joana)

As formandas reconhecem que a intervenção da supervisora é eficiente, valorizam-na enquanto líder referindo alguns traços da sua personalidade, como impulsionadores da dinâmica ao longo desta formação. Destacam ainda que a personalidade da supervisora contribuiu para as fazer acreditar na formação e nas mudanças pedagógico-educativas.

"(...) eu não me chateia nada que as pessoas mandem, eu tenho é de reconhecer nessas pessoas que sabem mandar bem e que são melhores do que eu. Desde que eu reconheça isso, eu adoro ser mandada." (Joana)

"(...) personalidade, nem todas as pessoas podem ser formadoras e nem todas as pessoas podem supervisionar, portanto a personalidade é fundamental." (Joana)

"(...) a personalidade da pessoa é muitíssimo importante, essa capacidade, essa disponibilidade para os outros, disponibilidade e abertura acho fundamental." (Joana)

"(...) tem de ser uma pessoa moderada (...) não pode ser uma pessoa "deixa andar" mas também não pode ser muito rígida (...) transmitir aos outros o gosto por aquilo que faz." (Sofia)

As formandas espantam-se como a supervisora referiu o trabalho que desenvolveram, de uma forma que não é habitual nas escolas, mas que contribuiu para a sua auto estima e alteração das práticas.

“(...) nesta formação acontece muito o elogio que é uma coisa extraordinária...é ótimo para a auto-estima de toda a gente (...) quando qualquer coisa é bem feita, é feita muito bem, somos elogiados por isso e o elogio é daquelas coisas que as pessoas já não fazem, já não usam (Joana)”

Os comentários acima apresentados demonstram que a supervisora conhecedora dos contextos onde decorreu o processo de supervisão, proporcionou apoio pontual e ajustado consoante o crescer de cada formanda, na reconstrução da sua autonomia e na prática pedagógica impelindo-as a ir mais além, de forma segura. A supervisora foi referida pelas participantes como alguém que as apoiava e ajudava a crescer em termos pessoais e profissionais, estimulando e encorajando a implementação de estratégias e de metodologias inovadoras nas suas práticas.

Ainda segundo as formandas, a supervisora manteve uma relação empática forte com o grupo de supervisandas, sendo-lhe reconhecida capacidade de liderança, conhecimentos específicos, e a capacidade de estabelecer objectivos, incentivando o seu cumprimento. Consideram-na como alguém que estava presente e disponível para as amparar e, simultaneamente, para impulsionar o seu desenvolvimento e as suas potencialidades ajudando a pensar os problemas, conceptualizando as suas causas.

A supervisora foi percebida como uma ferramenta que as formandas poderiam aproveitar face aos imprevistos, sendo mais um recurso, numa disponibilidade constante, promovendo a auto-estima e a autoconfiança. A supervisora permitiu às supervisandas a apropriação de mecanismos conducentes ao sucesso da acção educativa. Foi vista como elemento participante na planificação, observação e avaliação de forma a securizar e melhorar os aspectos passíveis de um outro olhar, para a mudança da prática pedagógica.

Notas Conclusivas

A partir deste estudo foi possível identificar a) a representação dos docentes em relação à apropriação de conhecimentos que concorreram para mudança das suas práticas pedagógicas, b) o seu sentir sobre as questões relacionadas com a supervisão e o papel do supervisor e ainda c) o posicionamento que apresentam face aos contextos escolares. O *corpus* documental a partir do qual se procuraram as respostas é constituído pelos portefólios individuais de cada participante, bem como, a reflexão escrita resultante do balanço que fizeram sobre a formação, numa das sessões de planificação/reflexão e, ainda, as entrevistas semi directivas, com o mesmo enfoque temático: a supervisão no contexto de um programa de formação contínua e a mudança das práticas.

Este estudo insere-se numa perspectiva qualitativa, sendo mais importante não o registo do número de ocorrências ou de opiniões mas antes, a percepção que os docentes têm sobre a temática, partindo das suas próprias representações. A metodologia qualitativa possibilita estratégias de análise dos discursos sobre as representações que as formandas apresentam acerca da supervisão e da vivência no programa PNEP, possibilitando uma recolha de dados sob a forma de sentidos e palavras com a inclusão de inúmeras citações que ilustram o estudo. Neste processo o investigador, com o papel de observador, apresenta como objectivo a construção de conhecimento, tendo em conta as teorias que sustentam, teoricamente, a validação dos resultados e respectiva contextualização.

As conclusões apresentam-se a partir da interpretação dos resultados obtidos e da relação destes com as questões iniciais, que presidiram à orientação do presente trabalho. Subjacente a esta apresentação existe a consciência de que não é possível a generalização dos resultados por limitações inerentes à abrangência do mesmo. As docentes e participantes no estudo, que contribuíram para a realização do mesmo, apresentam preocupações, ansiedades e desejos similares face à formação em que se inscreveram. Essas preocupações estendem-se, aos

processos de organização da formação, à qualidade das aprendizagens dos alunos e aos contextos onde leccionam ou leccionavam. Verifica-se igualmente similaridade na percepção de supervisão e das características que entendem constituir o perfil do supervisor.

Esta formação tornou visível a importância de ligar as aprendizagens com as vivências e o meio das crianças. A ligação entre estes diferentes aspectos foi considerado como um dos factores de desenvolvimento profissional, quer pela apropriação da cultura e dos valores da escola, quer pelo estabelecimento das relações interpessoais. Partindo das situações experienciadas aliando os saberes ao fazer, pondo em prática os conhecimentos teóricos obtidos, estes docentes exerceram a sua intervenção na prática pedagógica naquilo que Schön chama de *artistry* (Alarcão, 1996:13). É este saber fazer que possibilita ao docente agir nos contextos (que se verificaram complexos e de alguma marginalização do grupo envolvido na formação) de maneira sólida, criativa e inteligente mas com muita reflexão partilhada.

A formação contínua é percebida pelas formandas como uma mais-valia da sua aprendizagem e crescimento profissional e pessoal, não se confinando simplesmente aos aspectos académicos do binómio teoria prática, mas alargando-se aos aspectos relacionais e integração da dimensão reflexiva. Para elas as actividades desenvolvidas foram percebidas de forma gratificante devido ao ambiente afectivo e relacional que as envolveu ao longo de processo formativo e na cumplicidade que estabeleceram com a figura da supervisora. A supervisão ao longo deste programa proporcionou condições que conduziram as docentes a implementar estratégias que consideraram eficazes para a concretização dos objectivos que preconizavam.

Sabendo que os principais beneficiados das mudanças ao nível da língua portuguesa foram os alunos, as formandas nortearam sempre a sua prática pedagógica na procura de aquisições efectivas e necessárias a essas mesmas aprendizagens. Todas as participantes destacam a aprendizagem dos aspectos inerentes ao processo de aprendizagem da escrita. Antes da formação, a escrita era sentida, nas turmas, como uma tarefa custosa e sem sentido. A partir do momento em que passaram a encarar a escrita como uma actividade em

articulação com a globalidade do currículo e como um objecto de ensino numa perspectiva processual, isto é planificação, textualização e revisão, a escrita passou a acontecer de forma articulada e com sentido nas várias aprendizagens. As formandas passaram de uma representação da escrita como produto a uma representação da escrita como processo, começando a evidenciar os processos cognitivos subjacentes à aprendizagem desta competência. A escrita, implicando uma sequência simultânea de exigências: definição do objectivo, selecção e organização da informação, explicitação do conteúdo, formulação e articulação linguística e a revisão, é também ela, um dos domínios da língua a ser desenvolvido. Tal como qualquer tarefa que só se aprende fazendo, só se aprende a escrever escrevendo, melhorando e reflectindo sobre o que se escreve.

Os conhecimentos e as estratégias com que as docentes contactaram na formação permitiram, segundo as suas percepções e os registos resultantes das observações tutoriais, aprendizagens significativas para os alunos, fomentando a capacidade de aperfeiçoamento, de sentido e gosto pela escrita. As estratégias cognitivas evidenciaram-se na aplicação dos conhecimentos e na mobilização de competências, pelos alunos, aquando das tarefas de escrita. A oralidade e a respectiva planificação são referidos como um domínio em que também houve melhoria e alteração na forma como até então trabalhavam. Os alunos, antes da apresentação de uma temática, faziam um trabalho prévio. Reviam o conhecimento que tinham sobre a mesma, pensavam como elaborar a apresentação das ideias, justificando, argumentando ou manifestando abertura a outras abordagens. Esta multiplicidade de tarefas implicando o desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas leva os alunos à construção dos seus saberes e a aprendizagens mais eficazes.

As actividades desenvolvidas, para além de mobilizarem os aspectos académicos, permitiram uma autoconfiança e à vontade no lidar com as questões da língua portuguesa, encarando-a como uma poderosa ferramenta também noutras áreas curriculares.

Assim, as docentes participantes neste estudo consideram-se unanimemente mais capazes de proporcionar uma aprendizagem eficiente da língua portuguesa, através da mobilização de saberes que lhes acrescentou mais conhecimento

técnico pedagógico. Mobilizou-se a construção activa do conhecimento, isto é, o aprender em contexto, na acção, proporcionando a implementação de estratégias mais eficazes e imbuídas de significados efectivos e pertinentes.

Ao perspectivar-se o sucesso académico dos alunos e a melhoria das suas aprendizagens não se pode ignorar a acção eficaz dos docentes, como pressuposto da promoção da mudança educativa, tal como referem Tucker e Stronge (2007:9) “os professores eficazes não só fazem com que os alunos se sintam bem com a escola e com a aprendizagem, como também fazem com que o seu trabalho origine um maior sucesso escolar”. Concorrem também para esta qualidade da acção educativa o entusiasmo colocado no seu desempenho, aliado aos aspectos técnicos e pedagógicos, contagiando os seus pares para o trabalho em equipa e marcando a diferença na profissão. Neste estudo também os alunos de forma indirecta constituíram um dos elementos da supervisão através das suas aprendizagens. As docentes, por sua vez, foram elementos de supervisão directa e activa, através da observação da aplicação de conhecimentos na sua prática pedagógica.

As vivências, ao longo da formação, proporcionaram às formandas conhecimentos a partir de situações concretas num processo reflexivo conjunto, indo de encontro ao que Roldão (2007:4) refere como “ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico didácticos numa *acção transformativa*, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino – por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos e não apenas por mera adição ou mera aplicação”. Entende-se, assim, que o professor tem um papel de agente de mudança de modo activo e responsável, determinado a melhorar a sua prática pedagógica e a reflectir com os seus pares, numa abrangência de assuntos que englobam a escola.

Foi importante observar, ao longo do estudo e na continuidade do programa de formação, a aprendizagem e o trabalho colaborativo que emergiu num grupo, onde inicialmente ninguém se conhecia. Todas as participantes salientam o papel da reflexão e do trabalho que desenvolveram em conjunto para a melhoria das aprendizagens e do sucesso dos alunos mas, também do seu crescimento pessoal e profissional. A aprendizagem, associada ao conceito de processo formativo, precisa de ancorar na reflexão conjunta, análise e discussão de situações de acção

educativa observáveis para que, na procura colaborativa de informação, se gere novo conhecimento e se possibilite partilhar experiências educativas. O trabalho colaborativo articulado e pensado em conjunto, enriquecido pelos saberes e conhecimentos resultante das interações entre todas, possibilita a concepção de estratégias capazes de gerar novos conhecimentos e aprendizagens autónomas e ainda identificar aspectos teóricos aprendidos na formação. Desta forma, a partir do contributo de cada uma para o processo de construção individual, aprendeu-se mais e melhor, no aprender a fazer fazendo.

Considerando as características deste conjunto de docentes, num sentido de pertença como um todo, projectado na obtenção dos mesmos objectivos, crescendo e aprendendo numa sinergia cooperativa, aparenta-se-nos como o embrião de uma comunidade de aprendizagem. O ambiente de aprendizagem garantiu um clima propício às interações, à partilha e à colaboração para a construção do conhecimento relevante para as temáticas em desenvolvimento. O sentimento de pertença a um grupo, mobilizou os saberes de todos, para o crescer profissional e para a melhoria das práticas e das aprendizagens, como referido pelas participantes.

A cultura colaborativa entre os docentes é, simultaneamente complexa e diversificada dada a realidade das escolas e a forma de abordagem desta temática. As culturas profissionais não se traduzem apenas pelo conjunto de conhecimentos e de concepções, são também formas de (inter)agir nas escolas e entre os colegas, gerando informações significativas e pertinentes para o estabelecimento de ensino. Estas culturas caracterizam-se sob dois aspectos: a forma, isto é, os padrões que caracterizam o relacionamento e a associação entre os elementos e o conteúdo que se refere às atitudes, crenças, valores, hábitos e pressupostos do modo de agir.

As docentes revelaram nas entrevistas, as pressões sentidas nas suas unidades educativas, pelo facto de se enquadrarem num programa de formação contínua que as enriquecia profissionalmente e, onde se sentiam acarinhadas e elogiadas.

Nos contextos onde estas docentes exercem não existe nem a partilha nem a aprendizagem colaborativa, tal como referem ao longo das entrevistas. Os únicos momentos que consideram como aprendizagem colaborativa, são aqueles em que

reflectem e propõem estratégias e metodologias de acção, a partir de situações relatadas e vivenciadas nas sessões de reflexão e planificação, durante a formação. Não identificam os contextos onde exercem, como comunidades de aprendizagem, seja pelo isolamento profissional com os docentes, confinados às suas salas de aula, evitando propostas exteriores seja pela acomodação, ou pelo medo de iniciarem tarefas diferentes, bem como, da exposição que daí resultaria.

As situações surgidas no decorrer da formação, pelo seu carácter inovador, levantaram algumas dúvidas e questões, tendo sido o papel da supervisora preponderante para a compreensão e intervenção da e na realidade.

O crescimento profissional resultou da interacção teoria/prática e do relacionamento de formandas e supervisora, tendo sido sentida de forma gratificante a intervenção e mudança em sala de aula. Subjacente a toda a supervisão da prática pedagógica esteve a realidade do dia-a-dia, possibilitando a partir da observação e reflexão o desenvolvimento de competências não só académicas mas também pessoais e sociais ancoradas em princípios éticos.

Devido às características da supervisora, o processo de supervisão decorreu num clima de abertura, agradável e estimulante, permitindo de forma autêntica e com segurança na mobilização dos recursos, conhecimentos e técnicas, segundo Alarcão (1987:68) que “os problemas que surjam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e nas próprias actividades de supervisão sejam devidamente identificados e resolvidos”.

Andaimar (Vasconcelos, 1999) é um dos conceitos utilizados em supervisão. Articulada com a zona de desenvolvimento potencial de Vygotsky possibilita a elevação em níveis mais altos do saber se ocorrer um apoio real e efectivo ao desenvolvimento de competências dos formandos. O processo de *andaimar* deve ser encarado como transitório. A metáfora remete para um processo de construção co-adjuvado, à semelhança dos andaimes utilizados na construção de edificações, só são necessário até o mesmo deter uma estrutura sólida e adequada, tornando-se desnecessário após concluída a construção.

Encarado nesta perspectiva, podemos definir a supervisora como alguém que se preocupa em apoiar e ajudar as docentes a crescer de forma pessoal e

profissional, proporcionando saberes e conhecimentos numa visão alargada e abrangente. Pode ser considerada ainda como uma semeadora de ideias, disponível para ajudar os outros a realizar aquilo de que são capazes. Estas características apontadas pelas participantes no estudo, são consentâneas com as características salientadas pelos diversos autores consultados para a elaboração do trabalho.

Apesar das limitações que um estudo qualitativo apresenta, parece-nos útil a investigação realizada como contributo para a compreensão da supervisão no decorrer de um processo de formação contínua enquadrado num programa específico – PNEP.

- ALARCÃO, I.** (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. PORTO: PORTO EDITORA.
- ALARCÃO, I., & ROLDÃO, M.** (2008). *Supervisão: Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. MANGUALDE: EDIÇÕES PEDAGO.
- ALARCÃO, I., & TAVARES, J.** (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica*. COIMBRA: ALMEDINA.
- ALARCÃO, I.** (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. PORTO: PORTO EDITORA.
- ALARCÃO, I.** (org.) (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Pedagógica*, (pp. 201-232) AVEIRO: EDIÇÕES CiDinE.
- ALTET, M.** (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. PORTO: PORTO EDITORA.
- ÁVILA-LIMA, J., & Pacheco, J. A.** (2006). *Fazer Investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. PORTO: PORTO EDITORA.
- ÁVILA-LIMA, J.** (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. PORTO: PORTO EDITORA.
- ÁVILA-LIMA, J.** (2008). *Em Busca da Boa Escola - Instituições Eficazes e Sucesso Educativo*. VILA NOVA DE GAIA. FUNDAÇÃO MANUEL LEÃO.
- AZEVEDO, M.** (2008). *Teses Relatórios e Trabalhos Escolares*. LISBOA: UNIVERSIDADE CATÓLICA.
- BARDIN, L.** (2008). *Análise de Conteúdo*. LISBOA: EDIÇÕES 70.
- BERTRAND, Y., & Valois, P.** (1994). *Paradigmas Educacionais*. LISBOA: INSTITUTO PIAGET.
- BOGDAN, R.,S. BIKLEN** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. PORTO: PORTO EDITORA.
- CANÁRIO, R.** (. (2003). *Formação e Situações de Trabalho*. PORTO: PORTO EDITORA.
- CARMO, H., & Ferreira, M. M.** (2008). *Metodologia da Investigação*. LISBOA: UNIVERSIDADE ABERTA.

- CASEIRO, C. M.** (2007). *Supervisão Pedagógica. Acção de Formação.* FUNCHAL. (documento policopiado).
- CUNHA, A. C.** (2007). *Formação de Professores. A Investigação por questionário e entrevista - um exercício prático.* VILA NOVA DE FAMALICÃO: EDITORIAL MAGNÓLIA.
- DAY, C.** (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores - Os Desafios da Aprendizagem Permanente.* PORTO: PORTO EDITORA.
- DELORS, J.** (2006). *Educação: um Tesouro a descobrir.* Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. PORTO: EDIÇÕES ASA.
- DENZIN, N., & LINCOLN, Y.** (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-22). LONDON: SAGE.
- DESPACHO Nº 546/2007** publicado em Diário da República II Série, Nº 8 de 11 de Janeiro de 2007.
- DESPACHO Nº 29398/2008** publicado em Diário da República II Série, Nº 222 de 14 de Novembro de 2008.
- DE KETELE, J.-M., & Roegiers, X.** (1999). *Metodologia da Recolha de Dados.* LISBOA: INSTITUTO PIAGET.
- ERIKSON, F.** (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M.C. Wittrock, *Handbook of research on teaching.* (pp.119-161). NEW YORK: MACMILLAN.
- ESTRELA, A.** (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores.* PORTO: PORTO EDITORA.
- FORMOSINHO, J.** (2009). *Formação de Professores - Aprendizagem Profissional e Acção Docente.* PORTO: PORTO EDITORA.
- GARCIA, C. M.** (1999). *Formação de Professores - Para uma Mudança Educativa.* PORTO: PORTO EDITORA.
- GARMSTON, R. J., Lipton, L., & Kaiser, K.** (2002). A Psicologia da Supervisão. In J. OLIVEIRA-FORMOSINHO, *A Supervisão na Formação de Professores II* (pp. 17-132). PORTO: PORTO EDITORA.
- GUBA, E. & Lincoln, Y.** (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). LONDON: SAGE.

- HARGREAVES**, A., & Fullan M. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. PORTO: PORTO EDITORA.
- HUBERMAN**, M., Thompson, C. L., & Weiland, S. (1997). Perspectives on the teaching career. In B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 11-77). DORDRECHT: KLUWER ACADEMIC PUBLISHERS.
- LESSARD-HERBERT**, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. LISBOA: INSTITUTO PIAGET.
- MORAIS**, A., N. I. (Fevereiro de 2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 75-104.
- NÓVOA**, A. (1995). *Profissão Professor*. PORTO: PORTO EDITORA.
- NUNES**, J. (2000). *O Professor e a Acção Reflexiva*. PORTO: CRIAP-ASA.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO**, (org.). (2002) *Formação em Contexto - Uma Estratégia de Integração I* (17-132). PORTO: PORTO EDITORA.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO**, (org.). (2002) *A Supervisão na Formação de Professores II Da Organização à Pessoa*. PORTO: PORTO EDITORA.
- OLIVEIRA**, L., PEREIRA, A. & SANTIAGO, R. (org.). (2004) *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e práticas*. PORTO: PORTO EDITORA.
- PAIVA**, J. (2007). *O Fascínio de Ser Professor*. LISBOA: TEXTOS EDITORES.
- PÉREZ**, J. F. (2009). *Coaching para Docentes*. PORTO: PORTO EDITORA.
- PERRENOUD**, P. (2000). *10 Novas competências para Ensinar*. PORTO ALEGRE: ARTMED.
- PERRENOUD**, P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. PORTO ALEGRE: ARTMED.
- POSTIC**, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. COIMBRA: COIMBRA EDITORA, LDA.
- QUIVY** R, C. L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*". LISBOA: GRADIVA.
- ROLDÃO**, M. C. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. LISBOA: EDITORIAL PRESENÇA.
- ROLDÃO**, M. C. (2008). *Formação de Professores, Currículo e Supervisão*. LISBOA: ESE LISBOA. (Textos policopiados)

- SÁ-CHAVES, I.** (2002). *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. AVEIRO: UNIVERSIDADE.
- SÁ-CHAVES, I.** (2004). *Supervisão Pedagógica*. LISBOA: ESELX.
- SÁ-CHAVES, I.** (2005). *Os Portfolios Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro*. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. PORTO:PORTO EDITORA.
- SAUTER, M.** et al.(2008). Une communauté d’enseignants pour une recherche collaborative de problèmes *REPERES-IREM* N° 72 – Juillet 2008 disponível em www.univ-irem.fr/reperes/articles/72_article_487.pdf, *acedido em 3-12-2010*.
- SCHÖN, DONALD.** (1994). *The Reflective Practitioner*. U.K..Ashgate Publishing Group.
- SENGE, Peter M.** (1990). *A Quinta Disciplina: arte e prática da organização que aprende*. SÃO PAULO: EDITORA BEST SELLER.
- SEVERINO, M.** (2007) *Supervisão em Educação de Infância: Supervisores e Estilos de Supervisão*. PENAFIEL: EDITORIAL NOVEMBRO.
- STONES, E.** (1984). *Supervision in teacher education: a counselling and pedagogical approach*. LONDON: METHUEN.
- TUCKER, P. & Stronge, J.** (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. PORTO: EDIÇÕES ASA.
- VASCONCELOS, T.** (1999). “Encontrar as formas de ajuda necessária”: O conceito de “scaffolding (pôr, colocar andaimes) – Implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12, 2: 7-24.
- VIEIRA, F.** (1993). *SUPERVISÃO: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. PORTO: ASA.

ANEXO I NIVEIS DE ESCOLARIDADE E PROFISSÕES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

NIVEIS DE ESCOLARIDADE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO (ANO LECTIVO 2008/2009)

ESCOLAS	familia	< 1º CICLO	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO	SECUNDÁRIO	SUPERIOR
SEDE	pai	15	160	84	129	81	23
	mãe	31	135	94	148	90	34
1ºCICLO-A	pai	6	84	15	5	0	2
	mãe	9	27	4	3	2	3
1º CICLO-B	pai	36	54	9	15	14	0
	mãe	32	34	12	25	9	0
1ºCICLO-C	pai	8	93	80	92	43	23
	mãe	13	81	80	90	53	25
1ºCICLO-D	pai	1	29	51	90	63	24
	mãe	5	24	42	87	55	43
JI	pai	3	3	13	19	15	6
	mãe	0	3	12	19	20	8

PROFISSÕES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO (ANO LECTIVO 2008/2009)

ESCOLAS	familia	Trabalhador manual sem ou com baixa especialização	Trabalhador com média especialização	Trabalhadores da administração e comércio	Trabalhadores com elevada especialização	Domésticas	Reformados	Falecidos	Desempregados	Sem informação
SEDE	pai	144	186	100	49	1	9	8	27	39
	mãe	156	133	119	39	81	13	5	21	21
1ºCICLO-A	pai	12	51	12	2	0	3	0	10	7
	mãe	13	16	18	3	5	0	1	4	3
1º CICLO-B	pai	45	27	25	0	0	0	5	4	9
	mãe	47	13	12	0	37	0	3	6	7
1ºCICLO-C	pai	108	122	50	30	0	0	3	34	30
	mãe	86	79	95	31	43	1	0	23	10
1ºCICLO-D	pai	56	100	64	43	0	2	1	5	26
	mãe	43	67	101	35	28	0	0	13	12
JI	pai	22	15	10	8	3	2	0	4	1
	mãe	18	6	18	7	12	1	0	2	1

ANEXOII – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEUDO DO DOCUMENTO - PORTEFOLIO DE JOANA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Motivação para frequentar o PNEP	<ul style="list-style-type: none"> reflexão sobre a concepção de ensino necessidade de adquirir novas metodologias/estratégias importância da língua 	<p>(...) as dúvidas, inseguranças e desafios me obrigaram a reflectir sobre <i>o que é ensinar, como se ensina, o que se ensina e a quem se ensina...</i></p> <p>(...) inerente estava a necessidade que sentia em melhorar o meu desempenho nas aulas, em lembrar estratégias que diferentes exigências me fizeram esquecer, em ser capaz de chegar cada vez mais e melhor, a alunos tão especiais que, tanto quanto eu, precisam de ser cativados...</p> <p>(...) as competências da leitura e da escrita ... constituem aprendizagens de base e funcionam como mola propulsora para as restantes actividades, condicionando transversalmente o sucesso das crianças.</p>
Concepção face ao PNEP	<ul style="list-style-type: none"> expectativas 	<p>(...) O que espero desta formação? Quero ser novamente cativada.</p>
Caracterização da turma	<ul style="list-style-type: none"> tipologia dos alunos famílias carenciadas muito tempo na escola sem acompanhamento em casa necessidade de ser entendidos pouco contacto com a língua padrão 	<p>(...) grande número de alunos de famílias carenciadas tanto a nível socioeconómico como cultural</p> <p>(...) a generalidade dos alunos permanece muitas horas na escola</p> <p>(...) após o fim das actividades alguns dirigem-se sozinhos para casa, onde raramente têm alguém para os receber</p> <p>(...) dada a carga negativa que muitos deles transportam do meio social onde vivem, torna-se necessário mediar conflitos e situações de incompreensão, ouvi-los, perceber as suas angústias, os seus medos, partilhar as suas alegrias e ajudar a superar obstáculos.</p> <p>(...) muitas das nossas crianças têm poucas oportunidades de exercitar a língua em todas as suas dimensões, nomeadamente na sua variedade formal...devido ao deficiente contacto com a linguagem dos adultos e com uma cultural literária</p>
Atitude perante a prática <ul style="list-style-type: none"> Antes do PNEP Após o PNEP 	<ul style="list-style-type: none"> contacto com a realidade linguística de alunos no 5º ano de escolaridade percepção das lacunas linguísticas dos alunos prioridades de intervenção educativa adequação de métodos e de estratégias desenvolvimento das competências linguísticas reflectir sobre o acto de ensinar ligação teoria-prática 	<p>(...) apoiava muitos alunos lusos que chegavam ao 5º ano com desempenhos muito fracos na língua materna, tanto para o seu nível etário como para o de escolarização</p> <p>(...) este trabalho proporcionou-me perceber que muitos alunos, por falta de condições de exercício da sua língua em ambientes comunicativos diversificados e também por inexistência de contrapontos modelares, de hábitos de memorização e de crítica linguística, pareciam estrangeiros na própria língua...</p> <p>(...) tentei adequar e diversificar métodos pedagógicos e didácticos a esta nova realidade.</p> <p>(...) defini como prioridade principal desenvolver as competências linguísticas dos meus alunos.</p> <p>(...) decidi incidir preferencialmente no desenvolvimento das competências da leitura e da escrita como consequência da experiência anteriormente descrita.</p> <p>(...) muitas vezes limitamo-nos a treinar o que achamos que cada aluno sabe e a espantarmo-nos com aquilo que ele não sabe</p> <p>(...) pretendo cruzar de alguma maneira a teoria e a didáctica aprendidas ou lembradas nesta formação com a minha prática do dia a dia</p>
Impacto na mudança das práticas	<ul style="list-style-type: none"> aplicação de documentos emanados da formação desenvolver autonomia nos alunos num espaço onde exprimam as suas opiniões 	<p>(...) o primeiro trabalho e que reflecte bem o que acima refiro é uma ficha de avaliação diagnóstica da escrita fornecida numa das primeiras aulas de formação</p> <p>(...) o segundo trabalho...o principal objectivo foi desenvolver a autonomia na leitura e propiciar aos alunos um espaço onde pudessem expressar de forma oral e escrita os sentimentos, emoções, opiniões</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Impacto nos resultados dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • produções dos alunos expostas nas paredes • primeiro contacto com o livro • temas diferentes trabalhados na sala de aula 	<p>(...) nas paredes há sempre produções dos alunos e materiais de apoio ao ensino e aprendizagem da língua</p> <p>(...) para muitos alunos este foi o primeiro contacto que tiveram com um livro e para mim era a oportunidade de os cativar para a leitura</p> <p>(...) na sala trabalhámos também a notícia através de pequenas dramatizações. A partir daí realizámos tarefas em que tiveram oportunidade de contactar com jornais e identificar o vocabulário relacionado com o tema</p>
Aprendizagens/ Vantagens da formação PNEP	<ul style="list-style-type: none"> • Papel do professor <ul style="list-style-type: none"> • contribuir para o desenvolvimento integral do aluno • ajudar a compreender o mundo através da magia das palavras • aprender permanentemente sobre a língua • utilizador proficiente da língua • ajudar a diversificar caminhos • desempenhar as suas funções com mais rigor e eficácia 	<p>(...) ao professor não cabe apenas procurar o sucesso escolar do aluno, mas sobretudo contribuir para o seu desenvolvimento enquanto pessoas através do uso pleno, com eficácia, rigor e correcção da língua.</p> <p>(...) por ser responsabilidade ajudar o aluno a contactar com livros, a mergulhar na magia das palavras, a compreender o mundo, a expressar o pensamento</p> <p>(...) é necessário formação adequada, empenhamento e uma vontade permanente de aprender sobre a língua, sobre o ensino da língua e sobre a misteriosa capacidade humana que é a linguagem</p> <p>(...) o professor deve ser um utilizador proficiente da língua portuguesa com conhecimentos consistentes sobre o desenvolvimento linguístico dos alunos no que respeita a processos de aquisição da linguagem e à sua aprendizagem</p> <p>(...) esta formação contribuiu para eu ir descobrindo o que procuro... para diversificar caminhos e estratégias e pensar seriamente na relevância do que ensinamos, da sua utilidade e ligação à vida activa</p> <p>(...) precisamos de uma maior motivação, rigor e eficácia no nosso desempenho</p>

ANEXO III – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEUDO DO DOCUMENTO - PORTEFOLIO DE MARIA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Motivação para frequentar o PNEP	<ul style="list-style-type: none"> necessidade de adquirir novas competências. necessidade de adquirir novas metodologias/estratégias 	<p>(...) é a primeira vez que frequento nos últimos anos, na área da língua portuguesa</p> <p>(...) inscrevi-me neste programa de formação, por ser uma área pela qual sinto uma predilecção especial, bem como o facto de querer e de sentir necessidade em adquirir novos conhecimentos</p> <p>(...) tenho bastante curiosidade em adquirir novas metodologias/estratégias de modo a conquistar e motivar os alunos para esta área essencial.</p>
Concepção face ao PNEP	<ul style="list-style-type: none"> criar outras dinâmicas de trabalho na sala de aula fomentar o gosto pela escrita e leitura conhecimento pormenorizado dos novos programas adequar as práticas de acordo com o espírito do PNEP 	<p>(...) visando melhores resultados, criar dinâmicas de trabalho na sala de aula, fomentar o gosto pela leitura e pela escrita, melhorar a linguagem e expressão oral e aprofundar o conhecimento explícito da língua</p> <p>(...) o conhecimento pormenorizado dos novos programas, das novas terminologias e estratégias permitiu-me melhorar a minha prestação e adequar o meu dia a dia de acordo com o espírito PNEP</p>
Caracterização da turma	<ul style="list-style-type: none"> tipologia dos alunos carinhosos e muito faladores turma com problemas de comportamento alunos que necessitam de muita motivação diferenciação nos processos de aprendizagem maioria motivada para a leitura e escrita 	<p>(...) é uma turma onde os alunos são carinhosos mas bastante faladores</p> <p>(...) esta turma apresenta um grupo de alunos com alguns problemas de comportamento e de aquisição de regras</p> <p>(...) o grupo de alunos necessita de muita motivação, momentos de pausa, repetição de exercícios específicos e individualizados</p> <p>(...) a turma apresenta assim alguma diferenciação de grupos de aprendizagem.</p> <p>(...) a maioria dos alunos está bastante motivada para a leitura e escrita, objectivo do projecto de turma</p>
Atitude perante a prática <ul style="list-style-type: none"> depois do PNEP 	<ul style="list-style-type: none"> meio familiar dos alunos ausência de hábitos de leitura desenvolvimento profissional através de: <ol style="list-style-type: none"> escolha de actividades utilização de estratégias inovadoras, diversificadas e enriquecedoras alteração da prática 	<p>(...) uma ausência significativa de hábitos de leitura no ambiente familiar dos alunos</p> <p>(...) a leitura é por si um potenciador da escrita</p> <p>(...) escolhi várias actividades que fossem motivadoras e atraíssem a atenção dos alunos e os estimulasse para a leitura</p> <p>(...) foi muito enriquecedora esta actividade para os alunos e para mim.</p> <p>(...) só reforçou a ideia que a utilização de estratégias variadas e inovadoras são motivadoras para as aprendizagens</p> <p>(...) acrescentei novas práticas, corriji outras, verifiquei com satisfação que a maioria das inovações foram muito bem aceites pelos alunos e que de forma directa melhoraram a sua capacidade para aprender.</p>
Impacto na mudança das práticas <p>- após o PNEP</p>	<ul style="list-style-type: none"> utilização de mapas semânticos como ponto de partida para a escrita de textos melhoramento de textos actividades mais estimulantes resultados acima das expectativas 	<p>(...) utilizei na área da escrita os mapas semânticos como elemento estruturante para a construção de narrativas</p> <p>(...) o mapa semântico era o ponto de partida para a produção de textos</p> <p>(...) dei muita importância ao texto descritivo</p> <p>(...) introduzi a prática de melhoramento de textos, sempre em colectivo.</p> <p>(...) o caderno de escrita foi um instrumento inovador e muito bem aceite pelos alunos</p> <p>(...) as actividades foram estimulantes e motivadoras para os alunos</p> <p>(...) as estratégias foram levadas à prática faseadamente</p> <p>(...) muito interessantes para mim, professora há mais de 20 anos</p> <p>(...) produziram resultados acima das expectativas iniciais</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Impacto na mudança das práticas - após o PNEP	<ul style="list-style-type: none"> • garantia da melhoria contínua da prática • necessidade de evoluir 	<p>(...) constituirão uma base de melhor conhecimento e preparação para o futuro dos meus actuais alunos</p> <p>(...) uma garantia da melhoria contínua da minha prática pedagógica</p> <p>(...) sinto-me mais enriquecida, mais experiente, com mais ferramentas para o ensino e motivação dos alunos e fundamentalmente mais capaz de melhor transmitir conhecimento e gosto pela aprendizagem da nossa língua portuguesa</p> <p>(...) ainda que me pareça ter evoluído bastante nesta área sinto que existe ainda um percurso para evoluir, experimentar mais ainda o conhecimento adquirido e participar em novas acções logo que possível.</p>
Impacto nos resultados dos alunos	<p>Aprendizagens mais participadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura 	<p>(...) favoreceram a aprendizagem e o gosto pela escola</p> <p>(...) alguns alunos trouxeram, ao longo do ano, vários livros de histórias para serem lidos</p> <p>(...) na sequência de todos os trabalhos de leitura, introduzi trabalhos de escrita relacionados com a história lida, como fichas de leitura</p> <p>(...) durante meia hora por dia os alunos liam livremente</p> <p>(...) aos fins de semana escolhiam um livro para ler e na segunda feira seguinte falavam sobre o livro, aos colegas</p> <p>(...) a aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ciclo é de extrema importância</p>
Impacto nos resultados dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita 	<p>(...) os alunos vinham acrescentar/dizer as ideias escolhidas ao mapa semântico que ia sendo construído</p> <p>(...) todos chegaram à conclusão que com este mapa semântico podiam surgir uma enorme variedade de textos</p> <p>(...) quiseram escrever em casa o seu próprio texto baseando-se, naturalmente, no mapa semântico</p> <p>(...) no dia seguinte trocaram os textos e leram os dos colegas fazendo correcções (...) e deram sugestões do que fazer a seguir.</p> <p>(...) o gosto pela escrita está patente nestes alunos</p> <p>(...) os textos não são repetitivos</p>
Aprendizagens/ Vantagens da formação PNEP	<ul style="list-style-type: none"> • consequências de estar inserida no PNEP: <ul style="list-style-type: none"> a) enriquecimento profissional b) pertinência da formação c) melhoria do desempenho d) espírito de ajuda e) partilha de experiências 	<p>(...) o programa desta formação foi muito útil, enriqueceu a minha prática lectiva e em consequência foi muito importante para o sucesso escolar dos meus alunos</p> <p>(...) abordou questões e assuntos pertinentes</p> <p>(...) propiciou um ensino dinâmico</p> <p>(...) gostaria de continuar esta formação no próximo ano lectivo, uma vez que, estou certa, contribuirá decisivamente para o meu crescimento como professora e para a melhoria contínua do meu desempenho</p> <p>(...) gostaria de salientar que o espírito de ajuda e a partilha de experiências entre todas as formandas foi muito interessante</p>
Aprendizagens/ Vantagens da formação PNEP	<ul style="list-style-type: none"> f) organização da formação g) valorização pessoal 	<p>(...) a ligação e a distribuição das diversas sessões de formação e acompanhamento foram bastante equilibradas</p> <p>(...)contribuíram decisivamente, por uma lado para o sucesso da própria acção de formação e por outro lado para a nossa valorização pessoal</p>
Formação Contínua	<ul style="list-style-type: none"> • participação noutras formações 	<p>(...) tenho feito incidir as minhas participações em acções de formação na área de Matemática por haver mais oferta para esta área de formação e por ter sido considerada como área de acção prioritária no ensino básico.</p>
Papel da supervisora	<ul style="list-style-type: none"> • disponibilidade • relacionamento pessoal • transmissão de conhecimentos 	<p>(...) sobre a formadora é importante destacar a disponibilidade constante, o entusiasmo com que nos contagiou, a forma simples mas muito profissional com que revestiu o relacionamento com as formandas, os conhecimentos que transmitiu com facilidade e segurança como factores determinantes para o sucesso desta formação.</p>

ANEXO IV – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEUDO DO DOCUMENTO - PORTEFOLIO DE SOFIA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
<p>Motivação para frequentar o PNEP</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Justificação a) valorizar as competências na área da língua b) melhoria do desempenho pessoal c) contribuir para a diminuição do insucesso d) adequar as práticas aos comportamentos dos alunos e alterá-los e) dificuldades na organização das ideias f) dificuldades na compreensão g) meio sócio económico dos alunos h) minoria com acesso aos livros i) questionar a responsabilidade do professor j) acompanhar a mudança educativa k) utilizar estratégias diversificadas l) aprender a trabalhar em parceria m) organização diversificada n) pressupostos de boa formação 	<p>(...) foi essencialmente obter o aperfeiçoamento das minhas práticas pedagógicas no âmbito do ensino da língua portuguesa (...) uma melhor valorização e desempenho pessoal (...) contribuir para a diminuição do insucesso escolar nesta área (...) os meus alunos apresentavam um grande desinteresse, apatia pela leitura, verificando-se uma certa rejeição (...) enorme défice na aprendizagem e conseqüente falta de interesse, empenho e motivação para quaisquer tarefas na área da língua portuguesa (...) dificuldade em organizarem as ideias e elevado número de erros (...) dificuldades de compreensão do vocabulário, da estrutura frásica e desfasamento entre os interesses pessoais e o que os livros oferecem (...) alunos provenientes de meio sócio económico médio-baixo e baixo (...) minoria com acesso a livros (...) comportamentos indisciplinados e desafiantes que inviabilizam muitas vezes o processo ensino/aprendizagem (...) interrogarmo-nos sobre a nossa própria responsabilidade</p> <p>(...) os professores deverão acompanhar a mudança, no sentido de poderem contribuir para a formação de cidadãos conscientes e participativos, promovendo o sucesso escolar e a igualdade de oportunidades. (...) tanto os docentes como os alunos deverão estar aptos a saber utilizar várias estratégias conducentes ao sucesso (...) o ensino da língua é sistematizado, explícito e intensivo (...) os formadores trabalham com os professores no agrupamento a que pertencem (...) a formação nas escolas envolve sessões temáticas, sessões de planificação e prática supervisionada em sala de aula. (...) pressupõe uma boa formação de professores e português</p>
<p>Atitude perante a prática</p> <ul style="list-style-type: none"> • antes do PNEP • depois do PNEP 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhor compreensão do mecanismo subjacente às aprendizagens • Respeito pelo ritmo e estilo de aprendizagem dos alunos • Mudança de práticas • Entender melhor o a terminologia dos novos programas 	<p>(...) após ter consultado algumas obras sobre a aprendizagem da leitura e ter reflectido sobre a minha própria experiência pessoal, pude chegar a determinadas conclusões, que me ajudam a compreender melhor as dificuldades envolvidas.</p> <p>(...) o facto de os alunos não poderem ser todos ensinados da mesma maneira, pois as origens e as capacidades são diferentes (...) mudei algumas práticas usadas anteriormente (...) mais facilidade no que diz respeito a lidar e pôr em prática as orientações dos novos programas</p>
<p>Impacto nos resultados dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria da aprendizagem das competências da língua • Despertar o gosto pela aprendizagem da língua • Aumento da criatividade na escrita 	<p>(...) em pequenos grupos discutiam as ideias, registavam-nas e apresentavam-nas à turma (...) em relação aos alunos consegui uma melhoria no domínio da língua com uma clara compreensão da mensagem oral e escrita (...) foi possível despertar-lhes o gosto pela aprendizagem da língua, motivando-os e incentivando-os para o seu enriquecimento e aperfeiçoamento (...) ajudei-os na aquisição de uma melhor compreensão da mensagem oral ou escrita (...) tenho assistido com grande satisfação ao desenvolvimento de algum poder criativo na escrita</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Vantagens da formação PNEP	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança de práticas através de: <ol style="list-style-type: none"> a) leituras efectuadas b) aconselhamento superior c) gestão mais eficiente das aprendizagens d) enriquecimento cognitivo e) alargar horizontes f) ajuda nas dificuldades inerentes à planificação g) crescimento pessoal e profissional h) apoio das colegas <ul style="list-style-type: none"> • diversidade das sessões temáticas • evolução da prática de sala de aula 	<p>(...) toda a aprendizagem recebida são o fruto de leituras efectuadas e do aconselhamento e orientação superior</p> <p>(...) um conjunto de considerações que poderão ajudar a compreender melhor e a gerir certos aspectos de aprendizagem observados em contacto directo com os meus alunos</p> <p>(...) é aqui que entra a capacidade/competência do professor com todas as ajudas na sua formação para o conseqüente sucesso no aproveitamento dos seus alunos</p> <p>(...) foi extremamente útil e proveitosa a realização desta formação, na medida em que veio contribuir para o enriquecimento e alargamento de conhecimentos que até ao seu início estavam pouco aprofundados</p> <p>(...) todos estes ensinamentos vieram alargar os meus horizontes em determinadas temáticas</p> <p>(...) ajudaram-me na planificação das aulas (até ao início da formação, eu não usava determinadas terminologias)</p> <p>(...) pude deduzir que foi inteiramente adequada aos objectivos propostos ajudando-me no meu crescimento pessoal e pedagógico</p> <p>(...) esta acção foi muito positiva para a minha formação pessoal e dar-me-ia muito prazer continuar a frequentá-la no próximo ano</p> <p>(...) é possível graças ao novo espírito incutido por este programa que nos é possível planificar melhor e ultrapassar certas dificuldades sentidas anteriormente</p> <p>(...) apoio dado pelas minhas colegas desta formação</p> <p>(...) a diversidade das modalidades das sessões constituiu uma mais valia</p> <p>(...) conduziu a uma evolução das práticas na sala de aula (planificação mais pensada, aulas preparadas de forma mais cuidada e com mais impacto educativo)</p>
Papel da supervisora	<ul style="list-style-type: none"> • despertou o interesse e a motivação • alertou, orientou para investigação mais aprofundada • ajuda e dedicação • contributo para o sucesso da acção 	<p>(...) é igualmente positivo o papel desempenhado pela professora formadora que procurou despertar o interesse e a motivação</p> <p>(...) de acordo com a sua competência científica e experiência pessoal alertou-nos, orientou-nos para uma investigação mais aprofundada, com recurso à consulta das brochuras e/ou à exploração de livros técnicos relacionados com o ensino da língua portuguesa.</p> <p>(...) é ainda de realçar a extraordinária ajuda e dedicação da parte da formadora que em muito contribuiu para o sucesso desta formação</p>

ANEXO V – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEUDO DO DOCUMENTO - PORTEFOLIO DE TERESA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Motivação para frequentar o PNEP	<ul style="list-style-type: none"> • reflexão sobre a concepção de ensino • necessidade de adquirir novas metodologias/estratégias • importância da língua 	<p>(...) abracei este projecto, procurando uma melhoria contínua que tentarei projectar na escola, numa abrangência para além da sala de aula.</p> <p>(...) inscrevi-me neste programa de formação por sentir necessidade em adquirir novos conhecimentos</p> <p>(...) tenho ainda muita curiosidade em aprender novas estratégias/metodologias para motivar os alunos para esta área</p>
Concepção face ao PNEP	<ul style="list-style-type: none"> • organização 	<p>(...) esta formação foi constituída por sessões temáticas, planificações e sessões tutoriais</p> <p>(...) na primeira sessão falámos de forma clara e muito importante para o sucesso da formação, a organização, os princípios orientadores, o programa e a avaliação</p> <p>(...) tivemos oficinas temáticas e de acordo com as necessidades abordámos o desenvolvimento prático de temas, planificámos aulas e actividades</p> <p>(...) a ligação e distribuição das diversas sessões de formação e acompanhamento foram equilibradas e decisivas para a nossa valorização pessoal</p>
Caracterização da turma	<ul style="list-style-type: none"> • clima de sala de aula • turma heterogénea • défice nas aprendizagens: <ul style="list-style-type: none"> • falta de interesse, motivação e empenho • preocupações: <ul style="list-style-type: none"> • ao nível vocabular • na compreensão da estrutura frásica • Desfasamento entre os interesses dos alunos e: <ul style="list-style-type: none"> • as técnicas de aprendizagem da leitura e da escrita • o que os livros oferecem • dificuldades na escrita • no conhecimento explícito da língua 	<p>(...) a minha vivência junto dos meus alunos...a minha sala de aula...é o lugar onde se recontam as histórias a que chamamos nossas</p> <p>(...) a minha sala de aula é a complementaridade da minha casa, faz parte da minha vida</p> <p>(...) tudo o que é vivido dentro deste espaço tem um significado individual e colectivo ... é um espaço de grupo onde desenvolvemos diferentes e verdadeiras formas de conhecimento e de relação</p> <p>(...) a turma é constituída por 16 alunos e é bastante heterogénea não só ao nível das aprendizagens como dos comportamentos</p> <p>(...) grande diversidade nas origens dos alunos e elevado número de retenções</p> <p>(...) enorme défice nas aprendizagens e consequentemente a falta de interesse, empenho e motivação para a maioria das tarefas na área da língua portuguesa</p> <p>(...) os principais motivos de preocupação eram:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) dificuldades de compreensão de vocabulário b) dificuldades de compreensão da estrutura frásica c) desfasamento entre os interesses dos alunos e o domínio das técnicas da leitura e da escrita d) desfasamento entre os interesses dos alunos e o que os livros oferecem <p>(...)o grande problema centrava-se mais ao nível da escrita</p> <p>(...) a incapacidade de organizar ideias, de relacionar assuntos, de escrever sem erros ortográficos, de aplicar sinais de pontuação e outras regras gramaticais</p>
Caracterização da turma	<ul style="list-style-type: none"> • dificuldades na leitura 	<p>(...) afastamento da leitura também seria evidenciado devido a factores relacionados com a falta de pré-requisitos ao nível do domínio da língua, da compreensão de mensagens escritas e das técnicas e ritmos de leitura</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • turma mais motivada 	<p>(...) sinto que esta turma está cada vez mais unida e empenhada em ultrapassar as dificuldades e ajudar os colegas mais problemáticos</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Impacto na mudança das práticas	<ul style="list-style-type: none"> • mais segurança • dinâmica das aulas renovada • actividades mais atractivas • vontade de continuar a melhorar o desempenho • crescimento em conjunto com a turma 	<p>(...) mais apta a transmitir mais e melhor conhecimentos e o gosto pela aprendizagem da língua portuguesa</p> <p>(...) apesar de ser dever do professor dinamizar as aulas não é menos importante que o faça de modo sempre renovado tornando as aprendizagens mais atractivas, transmitindo vontade, prazer e valorizando sempre as capacidades dos alunos</p> <p>(...) gostaria de continuar esta formação para o ano pois contribuirá decisivamente para a melhoria do meu desempenho</p> <p>(...) com esta turma cresci, aprendi, reflecti, chorei, amei, desesperei com a certeza absoluta de que faria tudo de novo, ainda com mais vinculo se preciso fosse.</p>
Impacto nos resultados dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • mudanças nos hábitos dos alunos ao nível do reconto • dificuldades na organização das ideias e na construção das frases • muito importante o melhoramento de texto • avaliação do seu próprio trabalho • utilização do computador como um instrumento de trabalho • consciência da necessidade de melhorarem as suas aprendizagens • produção de texto a partir de uma imagem • passaram a gostar de histórias e de escrever • todas as actividades foram importantes para o crescer desta turma • algumas actividades contribuíram para a união enquanto turma • actividades para melhoria de texto conduziram a escrita de textos 	<p>(...) os alunos não estavam habituados a recontar, nem a falar sobre os factos que já aconteceram ou estão para acontecer</p> <p>(...) demonstraram bastantes dificuldades não só na organização de ideias como na construção de frases</p> <p>(...) foi de primordial importância o melhoramento de texto</p> <p>(...) não tenho qualquer duvida de que o facto de compararem aquilo que fazem errado, com aquilo que deveriam fazer , certo, está a ser uma mais valia</p> <p>(...) os alunos já começaram a perceber que o computador é um instrumento de trabalho que passou a fazer parte integrante das suas vidas e não apenas um instrumento de diversão</p> <p>(...) o facto de exporem os seus textos com erros não lhes provoca qualquer constrangimentos pois têm consciência que é para melhorarem as suas aprendizagens</p> <p>(...) gostaram da ideia de estarem a produzir textos através de uma pintura de uma colega</p> <p>(...) não tenho qualquer relutância em afirmar que a maioria dos alunos desta turma gosta de escrever, gosta de ouvir histórias e gosta de ler</p> <p>(...) com esta turma todas as actividades tiveram o seu grau de importância</p> <p>(...) com estes alunos houve determinadas actividades que foram decisivas para a sua união, para o seu bem estar, para a gestão de conflitos</p> <p>(...) todas as actividades realizadas culminaram com a melhoria de texto, a base principal para os alunos passarem a escrever textos, concretamente, nome de texto e não frases soltas a que alguém outrora chamou textos</p>
Impacto nos resultados dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • utilização dos mapas semânticos como propulsores da escrita • autonomia na construção dos mapas semânticos • utilização dos cadernos de escrita: 	<p>(...) a "magia" dos mapas semânticos veio aumentar a auto-estima dos alunos por terem um fio condutor, escreverem textos organizados e foi um factor decisivo para acreditarem que eram capazes de escrever.</p> <p>(...) sem darem por isso já faziam mapas semânticos sozinhos e a partir deles os "bem-vindos" textos</p> <p>(...) os cadernos de escrita e de leitura foi assim...subir três degraus de uma vez só</p>
Impacto nos resultados dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • como registo individual do que liam • onde escreviam livremente sobre temas à sua escolha 	<p>(...) passaram a ter livros para ler...tinham um sitio especifico só deles onde podiam fazer registos</p> <p>(...) podiam escrever livremente sobre temas à sua escolha</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Vantagens da formação PNEP	<ul style="list-style-type: none"> • conhecimento dos novos programas, novas estratégias, terminologias • enriquecimento profissional e das aprendizagens dos alunos • dialéctica teoria/prática • aprender sobre o que é aprender • espírito de partilha e de entreaajuda entre as formandas 	<p>(...) o conhecimento pormenorizado dos novos programas, das novas estratégias e terminologias, foi uma mais valia para a minha prestação e adequar o meu dia a dia de acordo com o espírito PNEP</p> <p>(...) o programa desta formação foi bastante útil, enriqueceu a minha prática lectiva e foi uma mais valia para o sucesso dos meus alunos</p> <p>(...) as vantagens desta experiencia formativa para continuar a ensinar a aprender num processo dialéctico entre teoria e prática</p> <p>(...) aprender sempre mais e melhor...aprender que o alunos não é um acto individual e isolado</p> <p>(...) é de referir o espírito de partilha e de entreaajuda entre as formandas que foi bastante positivo e interessante</p>
Supervisão Papel da supervisora	<ul style="list-style-type: none"> • disponibilidade constante da supervisora • proporcionou bom relacionamento entre as formandas • transmitiu conhecimentos com destreza e segurança 	<p>(...) referir a disponibilidade constante e o entusiasmo e empenho que nos transmitiu, a forma tranquila, simples e profissional com que abraçou o relacionamento entre as formandas</p> <p>(...) os conhecimentos que transmitiu com destreza e segurança como factores decisivos para o sucesso desta formação</p>

ANEXO VI REFLEXÃO INDIVIDUAL DE JOANA

Iniciei a formação no PNEP no ano lectivo passado por achar desde sempre, que a transversalidade da língua é fundamental para todas as aprendizagens e é a mola propulsora do sucesso escolar de todos os alunos, sucesso, esse que se deve estender muito para além da escolaridade.

Neste momento e depois de conhecer melhor este novo desafio que é o novo programa para o ensino do português, a formação passou a ter para mim uma obrigatoriedade e uma exigência particulares.

Apesar de o meu percurso profissional ter sido de alguma maneira peculiar e de ter dedicado alguns anos exclusivamente ao ensino do português como língua segunda, o que me obrigou a formação nessa área e consequentemente a uma abordagem diferente, deparo-me mesmo assim, com dificuldades em corresponder a tudo o que me é pedido nesta formação, essencialmente no que diz respeito à nova nomenclatura, às planificações, no fundo, a pôr por escrito, tudo o que é desenvolvido dentro da sala de aula. No entanto é de facto pertinente que o trabalho a realizar com os alunos deve ser devidamente planificado de modo a desenvolverem momentos específicos de trabalho com e sobre a língua e que o resultado desse trabalho possa ser uma ferramenta importante de apoio ao desenvolvimento das suas competências linguísticas.

Cada um de nós perante os novos programas, terá que ser capaz de tomar decisões adequadas de operacionalização, adaptando-as ao contexto da sua escola e do seu grupo de alunos, respeitando o que neles é essencial e tendo sempre presente as metas a alcançar. Tendo em conta que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve por patamares, estes devem ser bem consolidados de modo a que se alargue, se complexifique e se sistematize. Tendo em conta que o contexto social em que se desenvolve a minha actividade docente não estimula a maioria dos meus alunos, a uma boa aprendizagem natural da língua em ambiente familiar, deve a escola desenvolver, dinamizar, inovar e contribuir mais ainda para que estas crianças se apropriem dos procedimentos e instrumentos que lhes permitam as aprendizagens essenciais ao seu crescimento pessoal e social e lhes possibilite um bom desenvolvimento de saberes que os acompanharão ao longo das suas vidas.

A minha turma é em tudo semelhante a muitas outras turmas especialmente as dos agrupamentos, situados nas zonas circundantes das grandes cidades. É uma turma com heterogeneidade linguística e cultural, diferentes atitudes, interesses e motivações relativamente às aprendizagens. Por esta razão então, é necessário da parte do professor uma grande diversidade de estratégias e métodos, disponibilidade e capacidade de gerir essas diferenças tornando-as numa mais-valia para toda a turma. Além disso o professor com cada um dos seus alunos tem de aprender a extrair da observação da realidade linguística concreta, informação sobre o estágio em que cada um se encontra, para poder estabelecer prioridades e delinear progressos.

No final do 1º ciclo, os resultados esperados pressupõem que os nossos alunos desenvolvam competências que lhes permitam utilizar a língua para ter acesso a outros saberes cada vez mais exigentes e complexos. Isto significa que se espera que um aluno no final de ciclo, tenha domínio do português padrão, conhecimentos gramaticais implícitos e explícitos, capacidade de composição de textos, leitura fluente, vocabulário diversificado.

A formação PNEP tem subjacente uma nova filosofia de educação linguística sendo necessário modificar e alterar alguns conteúdos, algum modo de abordagem e valorizar áreas da língua que não eram tão "desenvolvidas" (refiro-me à escrita, uma vez que habitualmente, a operacionalização e actividade da escrita revelavam-se trabalhosas e pouco criativas tornando-se por vezes desmotivadoras para os alunos que nem sempre percebiam o que devia, ou sobre o que se devia escrever e para o professor que lhe exigia uma correcção exaustiva tanto na forma como no conteúdo).

É talvez na escrita que para mim esta formação se tem revelado surpreendente, ajudando-me de forma concreta a estimular os alunos para a escrita, tanto orientada como pessoal e criativa, como a desenvolver novas estratégias e metodologias mais atractivas, reflectindo-se na produção dos vários tipos de texto.

No ano lectivo anterior, num segundo ano de escolaridade, tentei desenvolver o mais possível as competências ligadas à leitura, essencialmente ajudando os meus alunos a desenvolver hábitos e a criar o gosto pela leitura. A turma de um modo geral lê com fluência vários tipos de textos, compreende o que lê respondendo a questões e emitindo opiniões e lêem de forma autónoma com fins recreativos.

Durante este ano coloca-se um novo desafio: a escrita. Pretendo que os meus alunos "escrevam para aprender a escrever", "construir e expressar conhecimentos" e "escrever em termos pessoais e criativos". Para isso é necessário desenvolver actividades de escrita quer orientada e regulada por modelos quer a escrita pessoal e criativa, quer a aquisição de regras e procedimentos respeitantes à estrutura, organização e coerência textuais. Um bom domínio da escrita envolve planeamento e utilização de diversas estratégias sendo que a ortografia e a pontuação são aspectos básicos para a construção de um texto. Ao longo do ano, pretendo levar os meus alunos a planificar os seus textos de

acordo com o objectivo, o destinatário, o tipo de texto que, em cada situação, vai escrever; escrever de acordo com o plano previamente elaborado, respeitando a pontuação e a ortografia; construir narrativas, elaborar descrições, elaborar textos informativos, expositivos, notícias, cartas, textos instrucionais, banda desenhada, entrevistas.... Pretendo ainda que no 3º período explorar a escrita de poemas e utilizar o caderno de escrita pessoal no qual o aluno pode escrever o que quiser, quando quiser e onde quiser, embora haja regras previamente definidas, antes desta actividade ter início. Pretendo também incentivá-los a uma maior participação em concursos e projectos dentro e fora da escola... Darei assim à escrita durante este ano lectivo, mais ênfase aproveitando cada oportunidade para desenvolver as competências necessárias.

Eu, como professora devo estar preparada para corresponder a este desafio de modo a permitir-me tomar decisões que decorram de uma visão clara do papel da língua materna na educação e no sucesso escolar e pessoal destes alunos. Isto exigirá uma grande capacidade de inovação pedagógica resultante não só da formação inicial, da formação contínua e profissional mas ainda na procura pessoal de conhecimentos, de capacidades de crítica e da participação activa em manifestações culturais e formativas a que tenho acesso.

Da parte da formadora senti que se colocava na posição de colaboradora no processo de desenvolvimento de todas nós, envolvendo-se nas dificuldades com compreensão e disponibilidade, empenhando-se na transformação das nossas práticas pedagógicas. Tenho consciência que quando vamos para uma formação esperamos ainda e sobretudo soluções e respostas directivas que nos possam ajudar no nosso dia-a-dia. Também neste caso estou a aprender que é necessário consciencialização e empenho que vão muito para além da participação efectiva, exigindo tempo e reflexão que contribuam para consolidar os conhecimentos e ajudar a percorrer este caminho pedagógico com mais segurança.

ANEXO VII – REFLEXÃO INDIVIDUAL DE MARIA

A minha reflexão vai incidir no trabalho desenvolvido neste período.

Este ano lectivo, sendo o segundo em que participo na formação do PNEP, sinto que a minha prestação, enquanto docente, nesta área do ensino do Português sofreu alterações, na medida em que me sinto mais segura e mais motivada para propiciar um ensino dinâmico, moderno, renovador, motivador, estimulante, com recurso a actividades/estratégias inovadoras que obviamente favoreceram a aprendizagem e o gosto pela escola.

As sessões de formação teórica do primeiro ano de formação bem como a literatura que nos foi aconselhada a consultar, contribuíram para o meu crescimento e para melhorar a minha prestação enquanto professora.

Este facto reflecte-se, obviamente, nas aprendizagens dos alunos e na sua participação na actividade lectiva.

É natural que, de um ano lectivo para o ano lectivo seguinte, os alunos amadureçam e melhorem as suas prestações e o seu desempenho. No entanto, neste segundo ano de participação nesta formação, nota-se uma evolução significativa dos alunos (que nunca tinha sentido tão notória em turmas anteriores), na produção de textos escritos e no empenho na leitura, em relação ao ano anterior.

O facto de termos, enquanto turma, no ano lectivo anterior, dedicado imenso tempo a leitura de histórias tanto em sala de aula, como autonomamente e em parceria com as famílias:

- veio enriquecer a maneira de escrever dos alunos
- tornou a leitura mais fluente
- fomentou o gosto pela leitura de histórias, livros ...
- notou-se uma familiarização com os livros saudável

Os alunos utilizam com frequência ideias das histórias e por consequência elaboram textos criativos/ imaginativos para além de escreverem sem medo de errar, no sentido ortográfico, ou de revelarem qualquer espécie de relutância em escrever ou corrigir de novo um texto ou melhorá-lo. O que tem acontecido - na produção de textos narrativos, poéticos ou outros, quer em trabalho individual, em grupo ou colectivo - é que é difícil impor um tempo limite ou um final para a história, porque há sempre vontade de continuar com as ideias e todos gostam de participar. Isto verifica-se até para os alunos com mais dificuldades que mostram vontade em participar e são levados pelos outros a fazer um esforço para acompanhar o grupo.

Um exemplo - Numa actividade realizada em finais de Novembro, em que a turma foi dividida em grupos de 4 ou 5 alunos, era pedido que lessem e analisassem 5 poemas e realizassem actividades para cada um deles. Cada grupo apresentou à turma o seu poema, dizendo-o de cor e fazendo perguntas aos colegas sobre esse poema.

Os poemas foram:

O ratinho musical de Luísa Ducla Soares

Chuva de Luísa Ducla Soares

As meninas de Cecília Meireles

A língua de nhem de Cecília Meireles

As duas velhinhas de Cecília Meireles

Um, dois, três de Eugénio de Andrade

O que aconteceu é que os alunos com mais dificuldades, mesmo aqueles que estão a nível do 2ºano, aplicaram-se de tal forma que leram, com a ajuda dos membros do grupo, e decoraram a sua parte do poema, fazendo a apresentação tão bem como os colegas. Cada grupo escolheu o modo de apresentação, decidindo se seria em conjunto ou se seria atribuído a cada elemento uma parte do poema (uma quadra ou um terceto, o que fosse).

Concluindo, foi uma apresentação que me surpreendeu pelo interesse, espírito de ajuda, capacidade de trabalhar em grupo e pela capacidade que cada grupo teve em decidir o modo de apresentação à turma. Penso que tudo isto se deve ao enorme gosto por histórias e, neste momento específico, por textos poéticos, que envolve toda a turma.

Outro exemplo que gostaria de referir é o seguinte: quando é pedido para os alunos elaborem poemas com rimas, em grupos de dois ou individualmente, se há qualquer dificuldade em escrever um ou outro verso, seja por falta de ideias ou de rimas, os alunos sabem que podem contar com os colegas e pedem ajuda sem receio, retribuindo no momento seguinte se preciso for. O mesmo se passa em relação às dúvidas na escrita ortográfica, pedindo ajuda quando é necessário.

Dum modo geral penso que os alunos gostam muito de estar na escola, aprender e fundamentalmente de ler e escrever. Apresentar os textos produzidos é comum e frequente nas nossas aulas. Os alunos sentem que é muito importante ouvir e estar atento ao trabalho dos colegas porque também se aprende com eles, para além de que gostam de mostrar o que fazem.

Este ano lectivo, criámos uma *caixinha dos segredos*, outra *caixinha dos desejos* e uma *caixinha das histórias*. Semanalmente os alunos escrevem para as caixinhas, com mais frequência para a caixinha dos desejos. À sexta-feira cada um vai ler à turma o seu desejo da semana. Esta actividade é muito bem-vinda e estão sempre à espera do dia para se ler e ouvir os *desejos*. Os segredos, como segredos que são, não se lêem à turma e todos acham bem. Quanto à caixinha das histórias não é obrigatória e escrevem quando sentem vontade, indo colocar a história na caixinha, que é posteriormente corrigida.

No mês de Dezembro escreveram várias histórias sobre o Natal ou o Pai Natal. Quando mostraram vontade leram à turma.

Fizemos um teatrinho de fantoches de dedo com dez personagens, entre elas o Pai Natal. Pedi-lhes que imaginassem uma história de Natal e não lhes dei mais nenhuma orientação. Numa primeira fase houve um grupo de dez alunos - tantos quantos os fantoches - que se reuniu e inventou oralmente uma história. Depois de ensaiada, foi apresentada à turma. A história não foi supervisionada por mim, propositadamente e o resultado foi uma comédia e não uma história de Natal. Os alunos divertiram-se imenso a ensaiar. Uma aluna, a Madalena, que era simultaneamente o Pai Natal e a narradora, liderou completamente e fez com que a história fosse um pouco o reflexo das suas produções, com muito enredo e até por vezes um pouco complexas.

Reparei que alguns alunos estavam com vontade de interromper mas pedi-lhes para assistir com atenção e no final conversáramos sobre o que estavam a ver. Curiosamente houve, no final da apresentação à turma, críticas à representação:

- Que devia ser uma história de Natal e não foi, apesar do Pai Natal
- Que os colegas não deveriam estar a rir porque os assistentes não percebiam as falas
- Que era uma tolice alguns aspectos que iam acontecendo no decorrer da história, ao que a Madalena prontamente respondia que aquilo era uma história e portanto tudo se podia imaginar
- Que alguns não sabiam as falas e deviam saber
- Que as personagens que falavam ou representavam deviam estar mais à frente e os demais afastados, evitando a confusão...

Foram discutidos todos estes aspectos e ficou decidido que no dia seguinte formar-se-iam grupos de cinco alunos, menos numerosos e que provavelmente resultaria melhor. De facto assim foi, ensaiaram pequenos grupos e as histórias produzidas foram de Natal, bem ensaiadas e todos se lembraram dos aspectos salientados no dia anterior, não repetindo o que estava menos bem. Convidei os alunos a escreverem as histórias, o que foi bem aceite, como sempre. Não há nunca recusa de passar textos por longos que sejam.

Este período, trabalharam-se os tipos de textos:

prosa -na maior parte dos textos do manual;

poético - em alguns textos do manual e em recolhas feitas por mim

teatro –a partir de um texto do Outono “Maria Castanha”. *Depois de se ler o texto, anotaram-se as diferenças entre este tipo de texto e os outros. Representou-se a história, com fantoches em cenário próprio.*

BD- num texto do manual e fez-se a BD da história “Maria Castanha”.

No 2º período haverá um caderno de leitura e escrita. Aos pais dos alunos foi pedida a compra de um livro, que será trabalhado no referido caderno e partilhado entre os alunos. Ainda não se iniciou esta actividade porque alguns alunos não trouxeram os livros indicados.

Concluindo

Penso que todas as actividades desenvolvidas e a reflexão sobre os resultados têm contribuído para melhorar, por um lado a aprendizagem dos alunos e por outro a minha prática lectiva.

Ainda há muito a fazer

ANEXO VIII – REFLEXÃO INDIVIDUAL DE SOFIA

A acção de formação que realizei, no ano anterior, fez com que desenvolvesse mais e melhor algumas competências no ensino da Língua Portuguesa. Permitiu, neste momento, sentir-me muito mais à vontade com certas terminologias utilizadas nesta área, como por exemplo: conhecimento implícito e explícito, consciência fonológica e perceber a sua importância, especialmente no 1º ano de escolaridade, entre outras.

Devo dizer, ainda, que a diversidade das modalidades das sessões, constituiu uma mais-valia, pois conduziu à troca de experiências e a uma evolução das práticas na sala de aula (planificação mais pensada, aulas preparadas de forma mais cuidada e actividades com impacto mais educativo).

Iniciei este ano lectivo (2009/2010) com outra turma, pois a turma do ano anterior era de 4º ano. Tenho novamente um 4º ano e após ter realizado uma avaliação diagnóstica, constatei que a turma tinha bons conhecimentos na área de Língua Portuguesa. No entanto, é uma turma que precisava de outro tipo de experiências e "libertar-se" um pouco dos textos dos manuais.

Comecei por desenvolver as actividades do ano anterior, agora muito mais "segura" e confiante.

As actividades que realizei foram as seguintes:

- Mapas semânticos;
- Construção de histórias através de jogos "Quanto queres" e cartões;
- Textos descritivos (retrato físico e psicológico);
- Conto e reconto de histórias;
- Elaboração de histórias em grupo;
- Exploração de livros – O Cuquedo, Os ovos misteriosos e o Segredo do rio.

Nesta actividade estiveram implícitas algumas competências tais como:

- Ouvir e ler histórias que correspondam aos interesses dos alunos;
- Expressar-se oralmente de forma clara, criativa, confiante, autónoma e audível, com adequação ao objectivo comunicativo;

- Aprender a mensagem do texto;
- Caracterizar psicologicamente as personagens principais;
- Ser capaz de avaliar comportamentos e atitudes;
- Resumir textos a partir de imagens.

Actividades de pré-leitura:

- Exploração das informações da capa e contracapa do livro (título, autor e ilustrador);
- Exploração visual do livro (ilustrações e cores utilizadas);
- Preenchimento de uma ficha com os elementos recolhidos nesta actividade.

Actividades pós-leitura:

- Diálogo com os alunos para assegurar que compreendam o enredo da história;
- Ordenação da história;
- Construção, em grupo, do resumo da história;
- Preenchimento da ficha de leitura.

Enfim o Natal...e como não poderia ser diferente, preparei algumas actividades alusivas à data.

- Elaboração de acrósticos;
- Carta ao pai Natal;
- Provérbios do mês de Dezembro;
- Tradições de Natal;

Os livros trabalhados foram: O desejo do Pai Natal e Eu sei tudo sobre o Pai Natal.

Após a realização destas actividades constatei, que os alunos, no geral, são bastante receptivos a este tipo de actividades, participando com motivação e empenho. Senti, também, uma melhoria ao nível da leitura e do domínio oral e escrito.

No 2º período realizarei um caderno de leitura e de escrita, com livros escolhidos por mim, mas sorteados na sala de aula. Vou trabalhar outros tipos de texto, tais como, o texto instrucional e o texto poético.

ANEXO IX – REFLEXÃO INDIVIDUAL DE TERESA

A minha reflexão vai incidir no trabalho desenvolvido durante o 1º período do corrente ano lectivo.

Este ano lectivo, sendo o segundo em que participo na formação do PNEP, apesar de estar no apoio educativo, sinto que a minha prestação, enquanto docente, nesta área de ensino do português sofreu alterações, na medida em que me sinto mais segura e mais motivada para propiciar um ensino dinâmico, moderno, renovador, motivador, estimulante, com recurso a actividades/estratégias inovadoras que obviamente favorecem a aprendizagem e o gosto pela escola. A utilização de nova linguagem e de novas estratégias como os mapas semânticos e o melhoramento de texto tornaram-se parte integrante do meu desempenho profissional.

As sessões de formação teórica do primeiro ano, apesar de inicialmente as acompanhar com alguma dificuldade, as sessões tutoriais quase semanais e a literatura que nos foi aconselhada a consultar, contribuíram para o meu crescimento e para melhorar a minha prestação enquanto professora.

Este facto reflecte-se obviamente, nas aprendizagens dos alunos e na sua participação na actividade lectiva. É natural que de um ano lectivo para o outro, os alunos amadureçam e melhorem as suas prestações e o seu desempenho. No entanto, apesar de não poder verificar isso, pois como já referi, estou no apoio educativo e no ano passado tinha uma turma de 4º ano, em que a sua grande maioria foi para o 5º ano, acredito que o trabalho que desenvolvi tenha dado os seus frutos e que os meus ex-alunos tenham apreendido algumas ferramentas, para desenvolverem um bom trabalho na área da língua portuguesa. Esta turma, era uma das turmas mais difíceis da escola, com recusa sistemática a trabalhos de escrita e de leitura mas que no final do ano conseguiu realizar algumas aprendizagens, mas principalmente adquirir o gosto pela língua portuguesa e actividades com ela relacionadas. As estratégias diferentes, muito precisas e sistemáticas mostraram ser uma mais valia no crescimento daquela turma.

Assim, este ano lectivo tenho aplicado não só as estratégias já utilizadas com a turma do ano passado, mas também outras que vou aprendendo e vou experimentando.

Os alunos do apoio são cerca de dezasseis divididos em três grandes grupos (havendo dentro destes outros sub-grupos).

Com o grupo 1 – alunos do 4º ano (lei 3) tenho lido vários excertos de histórias já trabalhadas, outras não, feito interpretação oral e desenvolvendo um trabalho no conhecimento explícito da língua como identificação de verbos, adjectivos, nomes próprios, comuns, colectivos, etc...

Com o grupo 2 (alunos de 2º ano) tenho feito um treino intensivo de leitura e de escrita, incidindo muito nos estudos dos casos de leitura principalmente na escrita por causa dos erros ortográficos, utilizando letras móveis para a reconstrução e segmentação de palavras.

Com o grupo 3 (alunos de 2º ano ao nível do 1º) tenho realizado um trabalho com o método das vinte e oito palavras, juntamente com a colaboração dos respectivos professores titulares de turma, onde para além do treino intensivo das palavras/textos estudados, é feito um treino da escrita com várias estratégias da aprendizagem e também utilizando as letras móveis para reconstrução e segmentação das palavras, pois é um material que os alunos gostam e que lhes permite escrever de forma também diferente.

Penso que, de um modo geral, os alunos estão a gostar, pois demonstram empenho e entusiasmo na sua actividade lectiva e partilham isso de forma positiva. Também será necessário salientar que, em paralelo com o trabalho desenvolvido no apoio educativo, tenho também a responsabilidade de dinamizar a biblioteca para todas as turmas da escola incluindo o pré-escolar. No 1º período foram trabalhadas as seguintes histórias:

- OHI – Josse Goffin – Lello & irmão;
- Dantes havia gigantes – Martin Waddell e Penny Dele – Edições ASA;
- No quarto da Rita – Natércia Rocha – Colecção Caracol;
- E pronto! – Maria Alberta Meneres - Colecção Caracol;
- A cidade dos automóveis – Maria Cândida Mendonça- Colecção Caracol

Estas actividades têm como objectivo divertir os alunos na biblioteca, ouvindo histórias, sempre através de uma leitura participada, ou seja, em todas as actividades/histórias lidas, os alunos são levados a fazer gestos ou repetições de acordo com a história, e eu, no papel de contadora de histórias, tento sempre dar uma entoação adequada à história que está a ser vivida e dramatizar um pouco, não só para ser mais divertido como para cativar os alunos e levá-los também a participar.

Esta actividade permite-me perceber o estágio de cada turma e poder fazer comparações entre elas. As turmas cujos professores se enquadram na formação PNEP apresentam um comportamento diferenciado e muito rico na

exploração das obras. Fazem-no de modo a transparecer o trabalho desenvolvido nas turmas, sabendo quais os aspectos mais importantes, desde a constituição do livro até a mobilização dos conhecimentos segundo as várias etapas da leitura. Estes alunos para além de apresentarem um vocabulário mais rico antecipam com relativo à vontade a história, e ainda com facilidade inventam seja a partir das imagens ou mesmo propondo outro desenvolvimento do que ouvem ler. As restantes turmas apresentam uma única de forma: a leitura e exploração com perguntas de interpretação que remetem para respostas directas. Estes alunos têm grande dificuldade em participar e em imaginar uma história por mais simples que seja, até com suporte das ilustrações. Muitos alunos de turmas não PNEP, parecem nunca terem tido contacto com livros de histórias, denotando uma apatia e pouca participação nestas sessões.

Muitas das vezes também os docentes que não implicados no processo de formação da língua portuguesa, não questionam as estratégias utilizadas, nem tão pouco as comentam ou pretendem saber como fazer. Lêem um livro e cumprem o programa, nomeadamente o emanado do Plano Nacional de Leitura, com a escolha, por anos de escolaridade, das obras a ler. A escola pouco se envolve neste processo de formação aparentando desinteresse pelo PNEP.

Apesar destes constrangimentos, penso que os alunos gostam de estar na escola aprendendo, fazendo, lendo, escrevendo, contando e principalmente participando activamente.

Penso que as actividades desenvolvidas e as aprendizagens adquiridas melhoraram substancialmente a minha forma de ser professora e certamente que irei utilizar novas abordagens do uso e do conhecimento da língua. Também as reflexões que vou fazendo sozinha e com os alunos têm contribuído para melhorar, por um lado a aprendizagem dos alunos e por outro, a minha prática lectiva, que sinto cada vez mais vai ao encontro daquilo que os alunos gostam, no sentido de aprenderem com gosto e diversão... nunca esquecendo que há SEMPRE muito que fazer e que... o trabalho continua.

Foi difícil iniciá-lo mas como tudo decorreu de uma forma muito natural, ficou enraizado e faz neste momento parte do ser que sou como pessoa e como profissional. O apoio que sempre tive fosse nas sugestões, nas ideias, nas alterações e no incentivo, contribuíram também para este crescer. O partilhar o trabalho entre todo o grupo de formandas, colocou uma tónica de envolvimento que a todas ajudou a crescer, ficou um espírito de grupo, até entre quem não era da mesma escola, que ainda hoje persiste. Crescemos através dos olhos dos outros e no nosso próprio olhar sobre o que partilhamos, planificamos e implementamos nas salas de aula, nos apoios educativos ou na dinamização de actividades diferenciadas.

E os nossos alunos crescem através das boas experiências que lhes proporcionamos e dos incentivos que somos capazes de lhes transmitir, fazendo-os acreditar que são capazes de melhorar e de produzir textos com qualidade, independentemente do seu nível de desenvolvimento. É preciso ajudá-los a caminhar, depois cada um irá desbravar o seu caminho para chegar às aprendizagens e respectiva consolidação. A isto sim chama-se mudança!

ANEXO X GUIÃO DE ENTREVISTA

Blocos	Objectivo	Questões
BLOCO A Legitimação da entrevista Motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista Motivar a entrevistada	1. Informar sobre o tema e objectivo do trabalho a realizar 2. Solicitar a colaboração do entrevistado salientando a importância e pertinência das suas informações na realização do estudo. 3. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas 4. Solicitar autorização para proceder a registo áudio da entrevista 5. Garantir a informação acerca do resultado da investigação.
BLOCO B Identificação do entrevistado	Recolher alguns dados sobre o entrevistado quanto à sua formação académica e profissional e ainda sobre o seu percurso enquanto docente	6. Qual a sua idade? 7. Quais as habilitações académicas e profissionais? 8. Há quanto tempo é docente? 9. Há quanto tempo exerce nesta escola? 10. Que motivos o levam a exercer nesta escola?
BLOCO-C Caracterizar os contextos <ul style="list-style-type: none"> • Turma/Alunos • Escola • Meio sócio familiar 	Caracterizar o público-alvo	11. Quantos alunos constituem a turma, considerando o ano de escolaridade e o género? 12. Como define o seu grupo de alunos?
	Caracterizar os processos de interacção e aprendizagens dos alunos da turma	13. Como define o tipo de relacionamento entre: a) docente/alunos; b) alunos/alunos c) docente/escola d) docente/pais 14. Como caracteriza as aprendizagens dos alunos essencialmente na área da língua portuguesa? 15. Qual a envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos?
	Conhecer a representação do entrevistado sobre as dificuldades mais significativas	16. Qual (quais) o(s) problema(s) que mais o preocupam relativamente aos seus alunos/turma, à escola e às famílias?
BLOCO-D Caracterizar a formação PNEP <ul style="list-style-type: none"> • Motivação • Expectativas 	Recolher dados sobre as motivações e expectativas iniciais sobre a formação	17. Que motivação o levou a inscrever-se na formação? 18. Quais as suas expectativas iniciais face ao programa de formação? O que esperava que fosse? Como se concretizou? O que não aconteceu?
<ul style="list-style-type: none"> • Princípios • Filosofia 	Recolher dados sobre os princípios e filosofia da formação	19. Que princípios pensa estarem subjacentes a esta formação? Como os identifica?
<ul style="list-style-type: none"> • Impacto nas práticas 	Recolher dados sobre o impacto da formação: na prática <ul style="list-style-type: none"> • no docente 	20. Como olha para a sua prática pedagógica antes da formação? 21. Como avalia a sua prática após os conhecimentos inerentes à formação PNEP? O que mudou? O que deseja ainda mudar?

Blocos	Objectivo	Questões
<p>BLOCO-D</p> <p>Caracterizar a formação PNEP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impacto nas práticas 	<p>Recolher dados sobre o impacto da formação: na prática</p> <ul style="list-style-type: none"> • no docente • nos alunos • na escola 	<p>22. Relativamente às aprendizagens dos alunos, sente que reflectem algum impacto decorrente da formação?</p> <p>23. Que efeitos tem a sua formação do PNEP na mudança de práticas e na aprendizagem dos alunos? O que melhorou? O que ainda pode melhorar?</p> <p>24. Em termos de escola, como é vivenciada a formação? Partilham, trocam experiências? Preparam aulas em conjunto?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Vantagens 	<p>Recolher dados sobre as vantagens da formação</p>	<p>25. O PNEP tem aspectos facilitadores? Refira-os. Quais as vantagens que identifica na formação recebida pelo PNEP? Em que aspectos?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Desvantagens 	<p>Recolher dados sobre as desvantagens da formação</p>	<p>26. Que constrangimentos ou dificuldades sente em relação à formação PNEP? Quais constrangimentos que identifica no decorrer da formação Em que aspectos?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Organização 	<p>Recolher dados sobre a organização e a supervisão da formação</p>	<p>27. Ocorrem momentos de reflexão sobre a formação? Como os descreve?</p> <p>28. Quais as implicações desta experiência de formação relativamente ao trabalho em parceria com as colegas?</p> <p>29. Qual a sua opinião sobre o modo como está organizada a formação?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Supervisão 	<p>Recolher dados sobre a supervisão, o papel e perfil do supervisor</p>	<p>30. Como encara a supervisão desta formação? Quais os aspectos positivos e negativos? Que sugestões lhe ocorrem para melhorar estes processos de formação?</p> <p>31. Na sua opinião, que características deve ter o supervisor? Justifique</p> <p>32. A eficácia da actividade supervisiva depende certamente de vários factores. Quais os que considera mais relevantes?</p> <p>33. Que importância atribui à supervisão da formação? Porquê?</p>
<p>BLOCO E</p> <p>Caracterizar formações anteriores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Semelhanças • Diferenças 	<p>Recolher dados sobre experiências de formação anteriores</p>	<p>34. Compare esta experiência de formação com outras anteriores. O que é diferente? Qual a que o preparou melhor? Em que aspectos? Porquê?</p>
<p>Agradecimentos</p>	<p>Manifestar agradecimento pela colaboração e disponibilidade</p>	<p>Dizer ao entrevistado que a sua disponibilidade e colaboração foram essenciais para a realização da entrevista e conseqüentemente do estudo a desenvolver</p>

ANEXO XI – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE JOANA

Como sabes Joana, estou a fazer o mestrado em supervisão e pretendo escrever a tese investigando o impacto que o PNEP pode ter como indutor de novas práticas pedagógicas. Gostaria de obter a tua colaboração porque sei que tens informações importantes para me dares, uma vez que tens feito esta formação desde o ano lectivo passado. Tudo aquilo que tu me disseres vai ser de carácter confidencial e quando tratar os dados serão codificados. Nunca serás identificada pelo teu verdadeiro nome, nem pela escola onde exerces. Gostaria também que me desses autorização para gravar a entrevista e, vou garantir-te que no final, quando acabar o meu estudo, dar-te-ei o feedback destes resultados de investigação. Tenho a tua autorização? Podemos começar?

- Sim. Podemos.

- Quantos anos tens?

- Cinquenta e três

- Quais são as tuas habilitações académicas e profissionais?

- Sou professora do 1º ciclo. Bacharel. Não sou licenciada.

- Há quanto tempo és docente?

- Trinta anos.

- Há quanto tempo exerces na escola onde estás?

- É o terceiro ano.

- Porque é que tu foste para aquela escola?

- Porque foi a escola onde me efectivei na altura, não por opção.

- Como é constituída a tua turma?

- É um 3º ano com vinte e um alunos, dos quais treze rapazes e oito raparigas.

- Como é que tu defines o teu grupo de alunos?

- Muito heterogéneo mas muito dinâmico e foram desenvolvendo...acho que talvez aquilo que se nota que mais foram desenvolvendo foi o empenhamento na escola e na aprendizagem escolar.

- Como é que tu defines o relacionamento que existe entre ti e os teus alunos?

- Eu desde...desde o principio tentei que eles me vissem como alguém que estaria preparado, estou-me a referir...desde o momento em que os conheci, alguém que estaria preparado para vir a gostar muito, muito deles e portanto desenvolvi muito neles esse espírito de confiança. Eu estava ali para os ajudar e para os ajudar a ser pessoas e não só para os ajudar a aprender coisas novas. Portanto essencialmente isso, desenvolver muito essa valência exactamente porque, o tipo de alunos que eu tenho, são meninos que não têm muito esses valores. E eu achei que era importante ao mesmo tempo que as aprendizagens iam decorrendo, desenvolver também o espírito de sacrifício, de esforço, fazê-los sentir que as coisas não “caem do céu aos trambolhões”, que é preciso lutar por elas, que é preciso querê-las, que é preciso empenhamento, que é preciso trabalho e também depois a nível disciplinar ser muito exigente. Sou muito rigorosa nas regras que são definidas a nível de sala porque acho que isso ajuda a criar um espírito diferente. Proporciona um trabalho também mais fácil e por outro lado, eu acho que a escola inclusiva, obriga-nos a exigir dos nossos alunos, mesmo sendo eles alunos que nunca tiveram nada até aí, obriga-nos a que nós exijamos deles um comportamento em tudo semelhante de modo a que as aprendizagens decorram. Se eu não exijo a um aluno, porque em casa não tem isso, eu estou continuamente a excluí-lo. Não estou a inclui-lo dentro daquela turma, não estou a integrá-lo e portanto tentei sempre que eles me vissem como alguém que de facto eles vão poder confiar em mim como pessoa, confiar em mim como professora, porque tento que as informações que lhes passo a nível de conhecimentos sejam rigorosas também e portanto tento levar as coisas muito a sério tanto na área pessoal como na área profissional. E depois é importante também para a minha maneira de ser que as coisas funcionem com regras, com muitas regras, porque a determinada altura e eu já começo a sentir isso, este ano e, já no fim do ano passado comecei a sentir, eles, ao sentirem-se dentro de um grupo onde se sentem bem, ao integrarem-se num grupo onde se sentem bem, sentem que são amados, são protegidos, são estimulados, acho que rendem muitíssimo mais. Portanto é esse o papel que eu tenho feito. Tento ser rigorosa em todos os aspectos. Mas depois reforço muito também, reforço muito e eles sabem exactamente quando merecem ser elogiados e quando merecem ser criticados, portanto estabelecer muito bem essas duas vertentes.

- E como é que defines o relacionamento entre eles?

- Entre eles... no início não havia nada. Era cada um por si. E como há três ou quatro elementos que tinham e, ainda têm, porque isso nota-se e vai-se notar ao longo da vida, dificuldade em controlar as emoções, dificuldade em controlar as atitudes... portanto, esses três ou quatro elementos, eram quase que como uma ameaça para os outros que, de alguma maneira, já tinham algumas regras, já tinham alguns valores, e tinham acabado de sair do ninho, de casa não é? Neste

momento acho que há um grande espírito de grupo, e, eles da mesma maneira que sentem que eu sou um bocado a protectora, fazem depois também um bocado esse papel entre eles. E estes maiorzinhos, mais crescidos deixaram já de ter esse papel de ameaça para começarem também a terem o papel de protectores relativamente aos mais pequenos.

- E a tua relação com os pais, como é?
- Nesse aspecto acho que foi sempre muito... bastante boa, porque desde o início eu defini muito bem as regras. Disse exactamente que tipo de trabalho, que tipo de pessoa era e como é que eu gostava das coisas organizadas, como é que o meu trabalho se ia desenvolver. E, em todas as reuniões, porque nas reuniões é onde estão todos juntos, eu sou muito clara nas coisas que quero, como é que quero e porque é que quero. Porque é que quero que aquilo aconteça. E, nos contactos pessoais que também tenho alguns, aí tento ter um papel, até porque a maioria das mães e, porque são as mães que vão mais à escola, a maioria das mães dos meus alunos são da idade dos meus filhos. Portanto quando falo individualmente com elas falo como se estivesse a ajudar um filho meu a resolver um problema e percebo a grande incapacidade que muitas têm de educar os seus filhos e de não saberem exactamente as prioridades e o que é que é mais importante. Portanto, individualmente, consigo ter uma relação muito próxima, em que falo muito abertamente com elas, mas com algum cuidado porque sei que tipo de pessoas tenho ali à minha frente e penso que se estabeleceu uma relação de muita confiança. Eles confiam em mim profissionalmente e, normalmente quando eu tomo uma decisão sou apoiada pelos pais. A nível de reunião notam-se que eles apoiam as minhas decisões.
- Como defines a tua relação com a escola? Com a escola onde estás.
- Relativamente à escola, como eu disse no início, não foi uma opção pensada. Portanto não foi uma coisa que eu quis. Até porque sou efectiva lá há doze anos e só há três é que trabalho lá. Quando cheguei senti-me bastante deslocada porque as pessoas que estavam tinham já rotinas muito enraizadas nas quais eu não entrava. E não senti também abertura por parte das pessoas que estavam para aderirem à minha maneira de ser, à minha maneira ... de alguma maneira eu poderia fazer ali uma mudança, alguma alteração. Mas não senti também que as pessoas estivessem muito abertas a essa mudança. Portanto, não é um espaço onde eu me sinto muito à vontade para partilhar as coisas que faço ou que não faço, as dúvidas que tenho ou que não tenho, não me sinto à vontade para o fazer, não sinto que as pessoas tenham muita disponibilidade para me ouvir e, não estou muito... não me sinto muito também, de acordo com as práticas que se fazem, que a maioria das pessoas tem naquela escola.
- Gostaria que me caracterizasses as aprendizagens dos teus alunos.
- Eu quando iniciei este primeiro ano eu ia muito ansiosa, porque como estive nove anos fora do primeiro ciclo e, como recebia, na escola onde estava, alunos com uma preparação muito deficiente, alunos que chegavam ao quinto ano e que mal sabiam ler, e escrever muito pouco ou nada...durante todo esse período tive alguma dificuldade em perceber se a deficiência era da escola, era dos alunos, o que é que estava errado, se era os programas, o que é que não estava a funcionar para permitir que os alunos chegassem ao quinto ano, com dez anos, sem retenções e sem saberem ler nem escrever. Portanto, quando retomei o 1º ciclo, foi de facto com muita ansiedade, porque achei que ao deparar-me com uma turma iria ter as mesmas dificuldades e, portanto, os meus alunos iriam chegar ao fim dos quatro anos com essas lacunas todas e com essas dificuldades e essas deficiências todas, uma vez que era isso que eu estava habituada a ver nessa escola e, era de facto um elevado número de alunos nessas condições. De modo que, uma das coisas que eu achei que tinha de ser muito importante para a minha prática era exactamente a língua portuguesa e era aí que eu tinha de insistir e sentia que se eu conseguisse ter sucesso em língua portuguesa, depois tudo o resto transversalmente giraria à volta disso e, portanto, viria por acréscimo. E tive a preocupação logo no princípio, se bem que percebi que a maioria daqueles meninos, tinha muito pouco contacto com os livros, era muito pouco rigor na maneira como falavam. As próprias famílias também tinham algumas dificuldades nesse aspecto e, portanto, percebi que o trabalho iria ser árduo e difícil e, então, comecei muito cedo, por intuição que contar uma história todos os dias e pôr as crianças em contacto com uma história diária, poderia ser uma boa estratégia para levar estes meninos a gostar de escrever e de ler e, foi exactamente aí que eu comecei. Comecei com a hora do conto em que eu todos os dias de manhã, os sentava no chão e lia-lhes uma história que depois explorávamos. Escusado será dizer que pelo menos durante o primeiro período, raramente eu consegui contar-lhes a história sem interrupções, porque era sistematicamente interromper porque eles não conseguiam estar quietos, não prestavam atenção, porque não havia o mínimo de condições para eles ouvirem e, portanto, com muita, muita insistência, para aí ao fim de três, quatro meses comecei a ter o grupo a ser capaz de ouvir a história e a perceber a história e comecei a sentir o gosto que eles começaram a criar pela história. Depois na iniciação à escrita decidi também introduzir o método analítico sintético mas depois misturar um bocadinho com o global porque achei que seria a maneira mais fácil para eles aprenderem porque isto depois é um bocadinho por aquilo que vamos conhecendo deles. E pelas pequena etapas que vamos ultrapassando. E com alguns alunos, ao chegar ao Natal, começavam a ler, e começavam a

escrever já frases. Claro que nem todos, isto era uma minoria, mas eu como sou muito teimosa, fui persistindo, persistindo, persistindo e sem grandes inovações e sem fazer nada de especial, eventualmente o que estava a fazer de modo diferente das outras turmas era a hora do conto todas as manhãs, e depois a introdução de algum bocadinho do método global, não quer dizer que fosse o método global puro. E foi assim. Eu acho que tive... o facto de ter estado fora e ter uma experiência tão negativa, permitiu-me perceber que ou eu arranjava estratégias para ou então ia chegar ao fim dos quatro anos e os meus resultados iam ser equivalentes ao resto que eu tinha visto, pelo menos numa grande parte dos alunos, com certeza que nem todos.

- Tens alguma preocupação especial relativamente à tua turma, às famílias dos teus alunos, ou em relação à escola?
- Existem várias. Eu estou sempre preocupada com os meus alunos. Olha tenho um menino que, desde o primeiro que eu ando a insistir que há ali qualquer problema a nível da aprendizagem, porque é um menino que se esforça muitíssimo, eu já pedi apoios aos vários recursos existentes, e nitidamente aquele aluno, preocupa-me muito porque é um aluno que faz um esforço absolutamente incrível para conseguir aprender. A própria psicóloga acha que há ali problemas ao nível da memória, graves. Eu tenho tentado encaminhá-lo para médicos de desenvolvimento, para equipas multidisciplinares, mas depois fico com uma enorme dúvida, porque quando analiso a Lei 3 de 2008 fico com muitas preocupações porque por um lado eu gostaria que este aluno tivesse apoios diferentes e tivesse acesso a recursos diferentes e eu sei que a lei lho permite mas, depois também sei, que ele chega a uma determinada altura e não vai ter possibilidade de frequentar cursos profissionais em que, se calhar, este aluno poderia vir a ser bom, mais tarde, para aí com quinze anos, mas com esta lei não vai poder ter acesso a isso ou...eu interpreto mal a lei. E eu tenho muitas dúvidas do que é que é bom neste caso. Tenho um problema de um aluno cigano que só funciona porque emocionalmente ele está muito ligado a mim e portanto ele consegue ter sucesso por isso mas que tem sido um aluno que me tem dado muitíssimo trabalho, com quem tenho uma excelente relação, mas que me tem dado muitíssimo trabalho. Tenho o caso de um menino que é obeso e que eu não consigo que aquela avó perceba que está a fazer muito mal àquela criança e, portanto, ela diz que sim a tudo. Eu acho que ela percebe tudo o que eu lhe digo, mas depois vejo-a ir para a pastelaria...tenho este tipo de preocupações e não me desligo facilmente, percebes? Depois tenho um menino da Lei 3 de 2008 que está a tingir os objectivos todos que foram programados para ele, que está perfeitamente a acompanhar o seu programa educativo individual, mas que eu também gostaria que fosse capaz de dar mais um bocadinho. Portanto, eu acho que não tenho propriamente problemas graves, mas tenho um bocado esta tendência de me preocupar com todas estas coisas, fazer delas como se fossem os meus filhos.
- Os pais envolvem-se na vida da escola?
- Dentro daquilo que eles são capazes. Houve alterações muito significativas da parte de alguns. Eu percebo que eles contam comigo para muita coisa, muita coisa para além do ensinar os filhos. E pedem-me ajuda para muita coisa. Eu também me disponibilizo, é verdade. Se os pais perceberem que nós também estamos a ajudá-los, eles depois também vão mudando a sua atitude.
- Falando agora, especificamente da formação PNEP, o que é que te motivou a inscrever nesta formação?
- O que me motivou, foi exactamente aquilo que eu referi anteriormente. Foi a ansiedade em que eu estava, de pegar num primeiro ano e, pensar que não ia conseguir trabalhar estes meninos, de modo a que eles saíssem do 1º ciclo com conhecimentos suficientes, que lhe permitissem depois, chegar a um 5º ano e lidar bem com as várias matérias. Essa minha ansiedade era muito, muito grande. E, por outro lado, uma certa angústia também, porque não via muitas alternativas, pela mesma razão. Como é que é possível tantos, tantos alunos chegarem aqui. Portanto, eu até estava com muito receio de voltar ao 1º ciclo. Tinha essas duas coisas que me preocupavam. Por um lado a angústia de que não vou ser capaz de mudar as coisas e por outro a ansiedade de quero fazer mas quero fazer melhor do que aquilo que tenho visto fazer. E foi exactamente no fim do 1º ano, quando eu já estava de alguma maneira motivada e já tinha percebido que era capaz de fazer alguma coisa que surgiu, que eu tive conhecimento do PNEP e portanto, não tive dúvida nenhuma em aderir, porque achei, que de facto, para além de eu adorar essa área, eu reconheço e valorizo muito a função da língua porque acho que é fundamental e acho que é uma pena. Se as pessoas percebessem isto, seja de que disciplina for, se as pessoas percebessem isto, todas tinham mais sucesso. Seja onde for.
- As tuas expectativas iniciais face ao programa de formação, quais eram?
- Era que me ajudassem. Era muito isso que me ajudassem a ver coisas diferentes, a arranjar estratégias diferentes. A olhar para as coisas de uma maneira que eu ainda não tinha percebido, ainda não tinha visto, nunca tinha experimentado. Um bocadinho, quase... eu quando penso em PNEP e no início, a sensação que eu tenho é preciso de um certo reconforto, preciso que alguém me conforte das minhas ansiedades, das minhas dúvidas, das minhas inseguranças, das inseguranças que eu neste momento tenho.

- Concretizou-se?
- Concretizou-se sim senhora e foi para além das minhas expectativas porque todos nós ao longo da vida vamos fazendo muitas formações. Uma porque fomos obrigados a fazê-las, outras porque despertaram em nós interesse e aderimos sem ninguém nos obrigar, mas depois uma grande parte das vezes quando chegamos ao fim, e vamos espremer aquilo tudo que andámos ali a fazer, às vezes, aproveitamos muito pouco. E, por outro lado, aquilo que eu ia sentindo ao longo das formações que ia fazendo, achei sempre as formações excessivamente teóricas quando de facto, eu sou uma pessoa muito prática. Eu não sou muito de teorias, gosto muito de... sei, sei ... não sou o tipo de pessoa que faço uma coisa e sei justificá-la teoricamente. Sou mais o tipo de pessoa que sou capaz de fazer uma coisa, até muitas vezes sem perceber o impacto que aquilo pode ter, e depois perceber que aquilo resulta. E então, voltar a utilizá-la. E então as minhas expectativas foram suplantadas porque de facto, esta formação, permitiu-me um contacto muitíssimo grande com a experiência das outras pessoas e de facto, de tu também fazeres das nossas sessões, dos nossos encontros sempre uma partilha muito grande. Para além disso, esta vertente das aulas de tutoria, para mim foram, muito, muito importantes que é disso que eu gosto. Eu gosto de estar a fazer as coisas e depois ter alguém, não me incomoda nada ter alguém na sala, ter alguém ali que seja capaz de me dizer “não faças assim” ou “faz assim”, ou “naquilo estiveste muito bem, mas aqui podias ter feito de outra maneira”, “sim, aqui estiveste bem, mas ainda há uma série de formas de fazer a mesma coisa” e, portanto, acho que o modo como está organizado o PNEP, como está organizada a formação, que tem as componentes todas, para o meu tipo de pessoa, é muito bom. O facto de seres tu é fundamental, porque eu não consigo encaixar com alguém com quem não consiga ter uma relação próxima, percebes? Eu pareço muito aberta, mas não sou nada. Sou bastante tímida até e, só consigo ser eu quando estou num ambiente que me é favorável, no sentido de ser confortável para mim e, portanto, foi tudo a meu favor. Nada me contrariou, foi tudo mais do que eu esperava.
- Embora tu já tenhas avançado em algumas questões que te vou colocar mais tarde, eu gostaria que tu me disseses se houve alguma coisa que gostarias que acontecesse e não aconteceu, na formação?
- Agora assim de repente, não me lembro. Não, de facto, foi muito melhor do que aquilo que eu esperava. Apesar de me imaginar que seria... de me envolver logo, logo de alguma maneira, mas foi bastante melhor do que aquilo que eu esperava. E é uma coisa que eu digo a todas as pessoas com quem eu falo do PNEP. Ainda agora, encontrei o Tomás lá em baixo e ele disse “meu Deus, tantas horas! Como é que vocês aguentam tantas horas e tal e não sei quê...mas pelo menos isso é compensador?” “É ótimo! São muitas horas mas para mim é ótimo porque há coisas que eu, com certeza como toda a gente, faço bem e não sabia que as fazia bem e, portanto, também é muito bom até para a nossa auto-estima, perceber que afinal, mesmo antes do PNEP já havia coisas que nós fazíamos bem, e que a nossa intuição e o nosso bom senso e os trinta anos de trabalho ajudam-nos também a ganhar esta sensibilidade quanto às coisas, não é? E depois também o facto de...eu acho que quando se trata de alguém que emocionalmente se envolve com os miúdos também tudo é mais fácil. E depois porque também nunca fui muito daquele tipo de pessoas que estão convencidas que faço tudo bem. Tenho muitas dúvidas, e mesmo agora quase no fim de dois anos, eu sei e tenho a certeza e sei que para o ano, daqui a dois anos quando voltar a ter um primeiro ano, eu neste momento já tenho imensas coisas cá na minha cabeça de como é que vou fazer num 1º ano, que não fui capaz de fazer anteriormente, se calhar, até com uma vontade maior do que no 4º ano. No 4º ano eu até acho que já tenho as coisas de alguma maneira já trabalhadas, já organizadas que já me permite fazer assim um trabalho mais de treino, de trabalhar, de insistir, de trabalhar e insistir. Relativamente ao futuro, acho que isto me abriu imensas portas e, se calhar, para mim até foi bom. Tem sido muito bom, por agora eu sei, quando começar um primeiro ano, esse primeiro ano vai ser completamente diferente.
- Que princípios é que tu pensas que estão subjacentes a esta formação? E como é que os identificas?
- Posso não os identificar todos, mas eu acho que um dos princípios tem que ser sem dúvida, o sucesso dos nossos alunos; outro princípio é valorizar a língua portuguesa porque infelizmente durante anos foi muitíssimo maltratada, outro princípio tem de ser também a formação das pessoas, a boa formação das pessoas. As pessoas estarem preparadas para... Porque isto também tem a ver com a diversidade, acho eu, cada professor tem uma formação diferente que ao longo dos anos foi fazendo várias formações. E, portanto, isto vai ter de chegar um dia em que todos temos de pensar de uma maneira mais ou menos semelhante, porque senão cada um anda a fazer as coisas de uma maneira diferente. Eu acho que, pelo menos esses três princípios têm de estar subjacentes, mas essencialmente os dois primeiros. Eu acho absolutamente fundamental que se valorize a língua e acho absolutamente fundamental que se preparem as pessoas para valorizar a língua e para utilizar a língua cada vez melhor porque infelizmente nós ainda vemos pessoas a todos os níveis de ensino a falar muito mal e a escrever muito mal. E isso às vezes, arrepiava-me um bocadinho. Eu às vezes, também tenho muitas dúvidas e também sei que às vezes saem-me frases que ... mas eu acho que há um mínimo. Um

professor tem que ser uma referência para os seus alunos e não pode de maneira nenhuma, nem a nível oral, utilizar determinadas palavras. Tem que haver bastante rigor nisto. Não me lembro de mais nenhum...

- Como é que tu reflectes e olhas para a tua prática pedagógica antes do PNEP?
- Penso que nas perguntas anteriores eu já falei um bocadinho sobre isso. porque para além dos trinta anos, para além das experiências e de tudo isso que eu já referi, poderem dar a sensação que eu já cheguei aqui e agora posso-me acomodar, é exactamente o contrário. Não acho nada e não acho nada exactamente porque, olha, é que uma das razões é que me impressiona como é que eu consigo ouvir pessoas com responsabilidade a falar tão mal e a escrever tão mal e penso muitas vezes “bolas, mas será que é isto que nós estamos a fazer nas escolas?” e portanto não me sinto nada acomodada. E penso que ainda poderei melhorar em muita coisa. Isto nada está adquirido, nem pensar. Nem pensar! Eu ainda estou neste momento a fazer um bocadinho o balanço entre aquilo que já fui e aquilo que sou agora e aquilo que eu acho que ainda poderei ser. E nisso tem muita importância os tais nove anos que eu já referi. De facto, nenhuma das minhas colegas tem esta experiência e esta experiência dá-me uma visibilidade diferente em relação ao ensino, em relação àquilo que se passa na realidade. E às vezes, é um bocadinho confrangedor, aquilo que se assiste! Por outro lado, também devo dizer, modéstia à parte, que eu acho que sempre tive alguma capacidade para desenvolver actividades na língua portuguesa. Portanto, foi sempre uma área que eu sempre gostei muito. Isto vem um bocadinho de família. O meu avô era professor de português e de latim, portanto nós obrigatoriamente vamos entrando nisto. Agora preocupação, eu tive, de facto, sempre. Preocupação em fazer bem, sim, muito. Ansiedade e dúvidas e inseguranças e angústias, continuo a senti-las. Ao fim destes trinta anos, continuo a sentir e acho que agora, até com mais propriedade do que sentia antes. Acho que, quando acabei de sair do Magistério, estava mais convencida que sabia as coisas. Hoje não estou nada convencida que sei as coisas. Acho sempre que ... eu costumo dizer, nós não conseguimos inventar nada, já está tudo inventado, já tudo foi inventado, mas a verdade é que nós não experimentámos ainda nada. Ainda temos milhentas coisas para experimentar mas, também sei que da mesma maneira que uma estratégia com a minha colega pode ser fantástica e resultar fantasticamente bem, se eu for copiá-la pode ser um caos dentro da minha sala, ou até aplicada por mim, porque sou uma pessoa diferente da outra e, portanto, acho também que temos de estar muito atentos a isso. Ao que cada um de nós é como pessoa e depois saber se sou capaz de fazer aquilo bem. Se eu achar que não sou capaz de fazer aquilo bem, não devo fazer. Então vou fazer de outra maneira em que eu me sinta segura para o fazer e ter a certeza que estou a ter algum rigor e não estou a cometer erros
- Como é que tu avalias a tua prática após os conhecimentos inerentes à formação PNEP? O que é que mudou, se é que mudou? E o que é que tu desejas ainda mudar?
- Mudou o facto de eu me sentir reconfortada, volto a utilizar a palavra porque eu sinto isso. Sinto-me... quase é como se me fizessem um miminho na cabeça, como que a dizer “tem calma, porque não estás assim tão mal, a coisa está lá, não te esqueceste de tudo”, isso sinto e penso que se não tivesse entrado na formação PNEP, neste momento estava muito mais insegura, muito mais angustiada, porque uma vez que eu não partilho muito, não tenho possibilidade de partilhar com colegas da escola, se não fosse esta formação, não teria tido possibilidade de partilhar com outras colegas e portanto, sentir-me-ia muito sozinha, neste momento. E provavelmente estaria a trabalhar isoladamente sem perceber se estava a fazer bem, se estava a fazer mal, ou se estava a fazer razoavelmente. Portanto, não teria muito essa noção. A formação ajudou-me também aí, que eu acho que é muito, muito bom. Após a formação, há de facto, aspectos muito práticos, que eu não valorizava porque não...ainda não tinha, ninguém me tinha dito, nem nunca tinha visto ninguém a trabalhar dessa maneira, portanto, eu ainda não tinha chegado lá sozinha... como é importante, nós estávamos de certo modo habituados a contar as histórias, a ler as histórias e sabíamos da importância que têm as histórias, até porque eu tenho filhos, e, desde quase que eles começam, que são bebezinhos que em casa sempre tivemos a preocupação de todos os dias à noite, ou eu ou o pai, lhes contarmos uma história, só um parênteses que não tem importância para aqui mas que é engraçado, porque há muitos anos que eu me confronto com estas dúvidas. Quando os meus filhos eram pequeninos, eu fazia as coisas que estão nos livros, tudo muito certinho, lia uma história à noite, sempre à mesma hora, com a luz meia apagada, em voz baixa, tudo certinho, tudo direitinho até a criança adormecer. Tudo compostinho, tudo sempre à mesma hora, muito calminho, muito direitinho, como está nos livros. A teoria toda. O meu marido, fazia exactamente o contrário, inventava sempre uma história completamente disparatada, metia as personagens mais incríveis que tu possas imaginar, desde o parafusinho ao martelinho, nomes completamente incríveis que ele inventava. Inventava sistematicamente histórias, e quando os meus filhos passaram a ter, sei lá, talvez com seis anos um e a outra com três, eles começavam a dizer-me “ó mãe porque é que não é o pai a contar uma história?” e eu comecei a perceber que as minhas histórias não tinham grande interesse para eles porque eles vibravam muito mais com as histórias que o pai lhes contava. E portanto fazia exactamente o contrário do que estava nos livros. Seguíamos a pedagogia da época não é? E

no entanto eles gostavam muito mais das histórias do pai do que das minhas. Logo nessa altura percebi, se calhar, que podia haver muitas maneiras de contar histórias que não tinham de ser só aquelas que eu tinha aprendido a contar. E portanto, o bichinho estava cá. Qualquer coisa já me tinha dito que há quinhentas mil maneiras de fazermos as coisas e não têm de ser rigorosamente ... até porque muita da teoria que nós aprendemos é mesmo teoria. É mesmo teoria, porque aquilo que nós temos dentro da sala e temos em casa, são pessoas e as pessoas não são todas feitas pelo mesmo padrão. Nós depois é ...que com sensibilidade e bom senso, temos de ir adequando as nossas estratégias àquilo que temos ali. O uso que eu faço hoje dos livros de histórias, não faria por mim só se não tivesse entrado nesta formação. Isto é só um exemplo daquilo que eu não faria. Outra coisa que de certeza absoluta seria muito difícil, foi sempre o meu calcanhar de Aquiles, relativamente à língua foi a escrita. Eu própria, eu gosto de escrever mas sou, por característica, excessivamente sintética. Pode ser uma qualidade nalgumas coisas mas noutras coisas não é qualidade nenhuma. E eu rapidamente escrevo numa frase o que quero dizer e acho que disse tudo. Não preciso de dizer mais nada. E, portanto, tive sempre alguma dificuldade e também porque é uma actividade extremamente trabalhosa, de passar, porque eu acho que quando nós não gostamos e não somos capazes de fazer e não temos o hábito de as fazer, também não conseguimos transmiti-las tão bem aos nossos alunos. Que a dificuldade já é pessoal, já é anterior e portanto penso também que nesta área não teria feito o trabalho que neste momento faço, que tenho a certeza posso melhorar, mas fico às vezes até surpreendida como é que os meus miúdos já conseguem fazer resumos e recontos tão bem, tão rapidamente que se não fosse o PNEP, não sabia. A escrita dá muito trabalho. Perceber tudo aquilo e fazer com que os alunos, nesta idade tenham já uma série de referências de como se escreve um texto, de como se elabora, como se planifica, é um trabalho muito difícil, que exige muito tempo, e é um trabalho de treino. É um daqueles que tem que se fazer muitas vezes e que eu penso, é a minha aposta, para o 4º ano, é a parte da escrita... é de facto no 4º ano, pegar na parte da escrita de forma mais aprofundada e ser a minha área a desenvolver ainda mais com os alunos.

- Já falaste nas aprendizagens dos alunos, na planificação que eles fazem para a escrita, tu sentes que as aprendizagens deles reflectem algum impacto da formação PNEP?
- Ai sim, reflectem e provoca mudanças nas aprendizagens. Eu olho por exemplo para o último trabalho que fiz, que foi o reconto e tenho expostos no placard e tenho a certeza absoluta que uma grande parte de alunos do 4º ano não são capazes de escrever assim. Não fariam aqueles recontos, sem vaidade, com aquela “limpeza” porque aquilo é quase sem correcção. Logicamente se não fosse o PNEP, eu não teria trabalhado esta área, especialmente esta área, de certeza absoluta. Porque é uma área que me fazia um bocadinho de ... oferecia-me dificuldades. Eu via aquilo durante nove anos, cada vez que era para escrever um texto, eu demorava horas a corrigir porque era tanto erro, tanto erro, tanto erro...eu não conseguia apanhar duas ou três frases seguidas que tivessem correctamente escritas. Não conseguia e, portanto achava que aquilo era quase praticamente impossível. E, portanto, nesse aspecto, não estou a fazer coisas brilhantes, estou a fazer mesmo coisas de treino, de insistência. Eu tenho muita noção disso. Tenho muita noção que não sou criativa, absolutamente, mas também tenho a noção, não tenho a noção, tenho a certeza que também tem a ver com aquilo que eu coloquei como minha prioridade. E coloquei como minha prioridade, pelo menos com este grupo, dado aquilo que eu já disse anteriormente, eu quero que eles saiam dali a escrever e a ler muito bem. E portanto, sei que essa parte da criatividade e de elaborar materiais, ainda não faço, até porque domino mal as tecnologias, e portanto qualquer trabalhinho para mim leva-me ali...imenso tempo. Tenho de facto, esse handicap. É horrível, até tenho vergonha de dizer mas é verdade. Mas há uma coisa que eu sei que sou francamente melhor, é na expressão oral, no contacto com eles. Na maneira como eu falo com eles e como eu ponho a turma a falar. Nesse aspecto acho que está bem. Acho que consigo, agora a minha parte criativa de elaborar materiais diferentes, sei que não tenho essa capacidade e também porque para mim é necessário, primeiro que tudo, eu sentir que eu estou a trabalhá-los bem e por outro lado, por incrível que pareça, eles também não se queixam que o trabalho está a ser chato. Pelo contrário, eles com cada coisa que vão escrever entusiasmam-se. Talvez eu para o ano consiga depois alargar um bocadinho as minhas competências dedos e portanto essa área também seja um bocadinho mais desenvolvida.
- Em termos da tua escola, como é? Trabalham em parceria, partilham experiências?
- Não. Tem a ver com o que eu disse na primeira parte. Não são pessoas que estejam abertas a mudanças, nem alterações, nem a coisa nenhuma que impliquem mudança e que dão trabalho. E isso faz com que as pessoas não se interessem e as que se interessam não tenham à vontade para mostrar. Penso que com o facto de duas pessoas novas terem entrado no PNEP pode vir a abrir novos horizontes, uma vez que, pelo menos uma delas, faz parte já da escola há muitos anos, e portanto talvez seja melhor aceite, se partir dela a inovação e a mudança do que se for propriamente de mim. Eu nunca mais me esquece que no 1ºano tentaram convencer-me que o que era giro era fazer com as cantigas e aí é que se aprendia. E como eu recusei sempre fazer com essas cantigas, um dia entraram na minha sala e eu tinha, para

aí no segundo mês, uma frase que dizia “eu gosto da escola” e olharam para aquilo e disseram-me assim “mas que raio de método é este? Mas onde é que isto já se viu!” e a partir daí, eu juro-te, nunca mais. Percebi rapidamente no fim de um mês, eu já tinha percebido que tinha que ser assim. Mas na formação em si, nas oficinas, nas planificações reflexões é fantástico. Mesmo as pessoas que lá em baixo “não!” depois chegam aqui acima e parece que se libertam de qualquer coisa e abrem-se e transformam-se. E portanto, isso é ótimo. O espaço é diferente, as pessoas são diferentes, não há aquela crítica, a que nas escolas, às vezes, nós, infelizmente, vamos estando sujeitas e portanto como não há essa crítica, as pessoas soltam-se mais e como se soltam mais surgem as dúvidas, as partilhas, as coisas que fizeram bem, o elogio que é uma coisa que é raro acontecer. Eu acho que nesta formação acontece muito o elogio, o que é uma coisa extraordinária, que há séculos que eu não via isto. Eu acho que é ótimo para a auto-estima de toda a gente, até para quem não faz tão bem é ótimo porque nós sabemos que quando qualquer coisa é bem feita, é feita muito bem, somos elogiadas por isso. Não há ninguém que não goste de um elogio, de ser elogiada e o elogio é daquelas coisas que as pessoas já não fazem, já não usam.

- Consideras que o PNEP tem aspectos facilitadores? Quais são?
- Tem, tem. Esta partilha, esta entreajuda, porque sentimos que não estamos sozinhos perante um problema. Portanto somos uma série de pessoas a pensar no mesmo assunto, da mesma maneira para conseguir subtrair daí coisas diferentes para fazer. Mas penso também, aliás, tenho a certeza que nem todos os grupos funcionam assim. Agora o meu, este grupo e acho que é mesmo do segundo grupo que adieru, já existe também esse espírito de partilha. Eu no ano passado fiquei completamente fascinada com esta maneira de funcionar, mas acho que isso deve-se absolutamente também a ti e à tua maneira de ser e de estar. Se fosses muito dirigista e muito formal também ninguém se sentia à vontade para partilhar e inclusivamente para ... a maneira como toda a gente te refere nas aulas, não acredito que há alguém, neste momento, pelo menos no grupo dois, não é, sinto qualquer tipo de receio em colocar qualquer questão, qualquer dúvida. Eu acredito que sim que nas primeiras vezes todos nós pensávamos “que coisa! Vou-me expor, são as minhas inseguranças, as minhas fragilidades todas ficam aqui expostas a outra pessoa que, no meu caso, como já te conhecia e profissionalmente sabia que tinhas... que eras uma pessoa que eu admirava a nível profissional, eu gosto muito de ser mandada, sabes? Palavra. Eu não me chateia nada que as pessoas mandem, eu tenho é de reconhecer nessas pessoas que sabem mandar bem e que são melhores do que eu. Desde que eu reconheça isso, eu adoro ser mandada. Isso é ótimo, facilita-me imenso. E da minha parte nunca houve...pelo contrário. É uma das componentes da formação que eu acho que é fundamental e que faz muitíssima falta. Agora gostaria que as pessoas fossem todas de facto como tu e que todos os formandos se sentissem bem tratados e acolhidos nas suas fragilidades. Todos precisamos um bocadinho disso.
- Constrangimentos ou dificuldades, tu sentes ou sentiste em relação ao PNEP? Conseguiste identificá-los durante a formação? Quais foram?
- Consegui. Os meus constrangimentos ...é exactamente aquela parte que eu referi há bocado. É elaborar materiais diferentes...porque muitas vezes eu até os tenho na cabeça, mas depois não consigo pô-los no papel pelas limitações que tenho, depois é a parte das TIC que de facto, para mim, são um problema...mas eu também sou aquilo tipo de pessoas que eu resisti, resisto, resisto durante n tempo e vai haver um dia em que eu canso-me de resistir e vou ter que perceber, vou ter que fazer, e portanto um dia hei-de lá chegar. Eu estou quase, quase a não resistir mais. E outra coisa que eu sinto constrangimento...eu tenho sempre muita dificuldade em... pedem-me para formalizar aquilo que faço, porque de facto, eu prefiro muito mais que me digam “faz” e eu faço, na turma faço. Eu gosto muito, muito, muito de estar dentro da sala, e de lidar com os miúdos e de conversar com eles mesmo às vezes sem qualquer intenção de os ensinar, de os conhecer, de os perceber porque é às vezes através de muitas conversas que vou perceber como é que vou chegar ali para conseguir concretizar qualquer coisa. Mas depois formalizar estas coisas todas pôr no papel, por exemplo uma planificação, uma sequência didáctica, eu tenho muita dificuldade também porque nós nunca fomos habituados a fazer isso. Enquanto que...as pessoas que mais recentemente de têm formado, elas saem da formação inicial já a fazer muitos projectos, a fazer imensas coisas. Nós não temos qualquer tipo de referência, a nossa formação dava longe de pensar nessas coisa e depois, ao longo dos anos, todas nós tínhamos, à nossa frente um plano, um programa nacional, um currículo, e portanto olhávamos para aquilo e ... quem tinha algum bom senso, olhava para aquilo e sabia que algumas coisas tinha que as eliminar e outras tratá-las de outra maneira. Havia outras pessoas que, pronto, tinham uma visão muito mais redutora e olhavam para aquilo e tinha que ser aquilo tudo posto em prática, o que eu acho que é completamente impossível, tendo em conta as turmas que existem, portanto eu nunca fui habituada. Para além de nunca ser habituada, de facto não é uma coisa onde eu me sinto à vontade. Sinto-me constrangida quando tenho que fazer isso, quando tenho que dizer às outras pessoas por escrito “eu fiz assim ou eu vou fazer assim”. Por outro lado inicialmente a

linguagem, se bem que neste momento, já me dou muito bem com os descritores de desempenho. Já é quase tu cá tu lá com os descritores de desempenho e há uma coisa que eu gostei nesta mudança, porque eu costumo reflectir muito sobre estas coisas, às vezes não parece, mas eu costumo reflectir muito sozinha e, como reflecto muito sozinha, às vezes, não tenho feedback e portanto fico com as minhas dúvidas. Uma das coisas que eu nunca percebi, isto anteriormente ao PNEP, para aí há meia dúzia de anos, mais...cerca de dez anos, começou um conflito entre os objectivos e as competências e eu francamente via-me grega para perceber o que é que eram competências e o que é que eram objectivos e depois, cada pessoa que eu ouvia, eu tive a sensação exacta, fiz uma formação completa sobre aquilo, que cheguei ao fim e as minhas dúvidas mantinham-se, se é que não posso dizer que eram maiores, e não senti nunca que a formadora tivesse esclarecido em relação a isso. E portanto estas alterações que vão sendo feitas e que vão surgindo, de repente dás conta e aquele termo já não se utiliza, é uma nomenclatura nova e tens alguma dificuldade em perceber. Esse caso para mim foi muito difícil. Agora, quando me confrontei com o PNEP, percebi que há cinco competências gerais e, essas, eu entendo-as, certo? Para mim, aquilo sim, são competências, de modo que eu estou completamente de acordo. É a competência da leitura, é a competência da escrita, da compreensão oral, da expressão oral, do conhecimento explícito da língua, sim senhora, são as grandes competências. E depois então, eu tenho que arranjar, para conseguir essas competências, é através de actividades que eu faço dentro da sala de aula, certo. Mas essas actividades têm que ser descritas através de palavras que me permitam dizer o que é que eu pretendo com aquela actividade. Eu vou pôr os meninos a contar uma história, ok. Mas o que é que eu quero com isso? O que é que vai resultar daí? Isso, chamam-se os descritores de desempenho. Aprendi e agora, a partir do momento em que eu entendi e percebi como é que funciona, até já me esqueci do resto e consigo funcionar muito bem com isto. Relativamente às sequências didácticas, não entendi ainda e também te digo uma coisa, vim da plenária um bocadinho baralhada, porque eu vi algumas sequências até de outros colegas que iam mostrando, de coisas que estão na internet e que nós temos acesso, eu própria fiz duas ou três com base naquilo que ia vendo e de repente, na plenária, vejo uma maneira completamente diferente de fazer uma sequência. E portanto, fiquei um bocadinho baralhada relativamente às sequências. Agora e, se nós olharmos para a palavra e sequência quiser dizer consecutivamente, com uma certa ordem, uma actividade, para eu atingir um determinado objectivo, chamemos-lhe assim, embora não se fale em objectivos, com o intuito de que os meus alunos venham a conseguir atingir determinada competência eu penso, que provavelmente, haverá muitas maneiras de fazer a sequência mas isso baralhou-me. Se eu não pensasse tanto nas coisas, se calhar, não me tinha dado conta e nada me baralhava.

- Tu já tens falado muito em reflexão, que para ti é muito importante. Esta formação na sua organização tem momentos específicos para a reflexão, como é que tu os descreves, como os defines?
- Para mim é fundamental reflectir sobre as coisas e esta vertente, esta valência é uma aprendizagem enorme, o nós reflectirmos, o sermos capazes de reflectir e o termos disponibilidade interior para reflectir, sobre aquilo que fazemos e aquilo que os outros fazem, de maneira construtiva...aí está, se eu reflectir sobre um trabalho qualquer que fiz ou que vi fazer, eu corro menos risco de aproveitar aquele trabalho e aplicá-lo na minha sala, eu corro muito menos riscos de eu reflectir sobre isso. Se eu sou uma pessoa que me preocupo com isso eu tenho que perceber exactamente que impacto é que aquilo tem na minha turma. Como é que eu o vou usar? Que tipo de competências é que eu própria tenho para ser capaz de o pôr em prática? E depois, acho importantíssimo que cada coisa que nós fazemos, para além de o partilharmos, sermos capazes de reflectir em comum, em conjunto e partilharmos também essa reflexão. Porque de facto, várias cabeças a pensar, é completamente diferente, esclarecem-se muito mais dúvidas, resultam muito menos inseguranças, e portanto acho que é muito útil. Claro que também percebo que há pessoas para as quais é difícil reflectir sobre as coisas e eu acho que à medida que nós vamos aprendendo a trabalhar cada vez melhor, melhor vamos sendo capazes de reflectir sobre as coisas e melhor vamos ser capazes de perceber se estamos a fazer bem ou não. Eu acho que quando não sabemos fazer as coisas nem sequer sabemos reflectir sobre elas, fazemos por fazer, não é? E depois fazemos, está feito. " Então, se aquela fez, porque é que eu não posso fazer igual?", chapa três. Nunca fui também muito esse tipo de pessoa, mesmo que às vezes eu veja que há coisas a brilharem noutra mãos, noutras cabeças, eu raramente pego numa ideia de outra pessoa porque é... gosto muito de reflectir e de a pôr à minha maneira.
- Esta formação tem implicações relativamente ao trabalho em parceria com as colegas. Como é que tu percepcionas essas implicações? Como é feito esse trabalho em parceria? Achas que há aprendizagem colaborativa?
- Eu acho que há muita, muita, muita aprendizagem colaborativa, mas só entre as pessoas que estão no PNEP. Mas como te digo eu tive a sorte enorme do grupo ser extraordinário. Pessoas que eu nunca tinha visto e com um espírito completamente diferente daquilo que eu tinha, tive nos últimos anos. Até porque quando estava no 2º ciclo, trabalhava muito sozinha e depois a minha experiência na escola, não é uma experiência que valha muito a pena, em termos de

partilha. Portanto, eu acho que foi ótimo o ano em que eu comecei, as pessoas com quem comecei e seres tu a fazer foi ótimo.

- Já foste referindo ao longo da nossa conversa, a tua opinião sobre a organização da formação. Se fosses tu a organizá-la fá-lo-ias da mesma maneira ou de outro modo?
- Não, eu ... de facto as aulas de tutoria para mim são importantíssimas. A nível de primeiro ano são muitas, mas são necessárias. São absolutamente necessárias, e a nível de segundo ano, não me custaria nada aceitar que fossem mais. Não me parece que sejam demais, pelo contrário, acho que até poderiam, eventualmente ser mais. As sessões de planificação reflexão, têm sido muitíssimo úteis, mas provavelmente é como eu te digo, tenho a certeza que haverá grupos em que isso será um aborrecimento estar nestas sessões. Tenho a certeza absoluta! Até porque conheço muito bem o espírito do professor do 1º ciclo, que é muito egocêntrico e concentra-se muito em si próprio e no seu trabalho, está muito pouco habituado a partilhar e também porque infelizmente, a maior parte das vezes, em que nós, às vezes, nas nossas escolas partilhámos, mas só conseguimos é ser criticados. Nem toda a gente está disponível para ajudar de facto e portanto acho que esta experiência é ótima. Depois as oficinas temáticas, claro que também têm toda a utilidade como é óbvio, em todas as práticas tem que estar a teoria. Não é possível imaginar que a podíamos tirar. Agora, francamente o que eu gosto particularmente é das aulas de tutoria e das sessões de planificação reflexão se bem que as temáticas, eu mantê-las-ia porque obrigatoriamente só posso achar que fazem parte.
- Como é que tu encaras o papel da supervisão nesta formação? Reconheces aspectos positivos, aspectos negativos e que sugestões, é que tu terias se fosses tu indicar como deveria ser feita a supervisão?
- Olha, eu volto a dizer que estou muito grata por ter caído onde caí. Eu não suportaria na minha sala, ninguém, não suportaria mesmo, pelas variadíssimas razões que já aponte, pela idade que tenho, porque já dificilmente alguém me levanta ao nariz mais do que eu levanto porque é preciso alguma cuidado. Por variadíssimas razões, eu suportaria alguém que me entrasse na sala e que me tratasse de alguma maneira que a mim me parecesse que a mim me humilharia, não suportaria, nem admitiria que ninguém me fizesse isso, mesmo que eu estivesse a fazer asneiras. Agora agradeceria imenso que, seja quem for, que está presente numa situação em que eu estou a desenvolver uma actividade, que essa pessoa respeitando-me como pessoa e como profissional seja capaz de me dizer o que está bem e o que está mal. Eu, às vezes, até penso que tu me devias dizer muito mais coisas que não estarão de certeza tão bem, porque é raríssimo tu dizeres-me "olha também podias ter feito assim", lembro-me para aí de umas duas vezes em que tu, no fundo da sala me chamaste a atenção para pormenores que eu não estava a ver, mas fizeste-o com uma subtilidade, com uma delicadeza, com uma objectividade e com uma rapidez que eu apanhei rapidamente e, era importante que na altura eu agarrasse aquilo. Portanto, completamente oportuno e feito de uma maneira absolutamente subtil e delicada. Portanto, é esse tratamento que eu exijo das pessoas porque também é assim que eu as trato. Portanto, eu não me consigo imaginar muito bem a estar a fazer este processo todo, que me custou, como é lógico. Custou-me muito porque eu não sou uma pessoa que goste muito de trabalhar, eu sou uma pessoa preguiçosa e portanto custou-me muito e não teria aguentado se o espírito que há entre todos, entre ti como formadora e depois o grupo das formandas, fosse outro, não o teria feito. Francamente não o teria feito. Foi única e exclusivamente esse espírito que me levou a fazer este segundo ano. Logicamente que eu sabia que ia aprender mais coisas, mas eu sou preguiçosa, sou. Prefiro estar de perna esticada do que estar a trabalhar, portanto se não fosse com alguém com quem eu não estabelecesse esta relação tão verdadeira e de tanta confiança, se calhar a esta hora estava em casa a ver televisão.
- Que características deve ter um supervisor?
- Olha, exactamente estas que eu disse, que eu acabei de referir. Há uma que eu acho que de todas as pessoas que de alguma maneira estão a controlar, estão a supervisionar ou a formar, portanto que têm este papel, todos eles têm que ser seguras. Pessoas, seguras como pessoas e como profissionais. Claro que nós sabemos que a formadora, para ser formadora também já fez ou continua a fazer a formação e que não é a dona do conhecimento, mas isso ninguém é. Mas quando nós nos confrontamos com uma situação de dúvida, para mim é absolutamente fundamental que a pessoa de quem eu espero uma resposta para a minha dúvida, ela não tem que me saber dar a resposta, se há um momento em que essa pessoa é capaz de me dizer "olha não sei mas vou tentar saber, ou vou perceber ou ainda bem que falaste nisso porque eu nunca tinha pensado", se essa pessoa é capaz de me dar essa resposta, eu confio em absoluto nela. Eu não quero que me dêem respostas completamente feitas e que me digam "é assim", porque eu continuo a achar e daqui a dez anos, se eu ainda cá andar, de certeza absoluta cada vez vou estar mais ciente de que nestas coisas do ensino, não há certezas absolutas. Nós vamos aprendendo todos os dias, porque nós não temos um mundo de papéis em cima da mesa que vão ter um tratamento X. nós dependemos de uma série de condicionantes: família, sociedade, a crise, uma série de coisas que condicionam aquelas coisinhas que nós temos lá dentro da sala. E portanto, não há verdades absolutas. E a

partir do momento que eu consigo olhar para a pessoa que está à minha frente e consigo perceber que ela não se acha a dona do saber, a dona do conhecimento, consigo perceber que ela é suficientemente delicada comigo, suficientemente atenciosa, que não me põe em cheque, que não me põe em causa, mesmo se eu fizer uma asneira, que está ali para me ajudar, e se ela consegue ser subtil, de modo a que eu consiga emendar a asneira e portanto, não me sinta desconfortável em relação a isso. Como eu te disse há bocado eu gosto muito de ser mandada, se eu sentir que a outra pessoa me merece a minha confiança e manda bem, eu vou atrás, completamente. Gosto mais de ser mandada do que mandar, mandar dá-me muito trabalho e eu não gosto muito de trabalho.

- Tu já foste tocando em alguns pontos, mas de qualquer maneira, a eficácia da actividade supervisiva depende de alguns factores. Quais são aqueles que tu consideras os mais relevantes?
- Personalidade, nem todas as pessoas podem ser formadoras e nem todas as pessoas podem supervisionar. Portanto a personalidade é fundamental. Há pessoas a quem eu não reconheço capacidade e portanto não conseguiria interagir. E depois essa capacidade que tu tens, essa disponibilidade que eu sinto em ti desde o primeiro dia e por exemplo, essa faceta, eu sempre soube que tu eras muitíssimo empenhada e sempre soube que tens um conhecimento enorme de variadíssimas coisas relativamente ao ensino até porque ... pela grande formação que tens. Isso era ponto assente na minha cabeça. Agora não sabia, não conhecia ainda a tua disponibilidade para os outros, para ajudar os outros, mas essa disponibilidade também não é vulgar, infelizmente é uma coisa rara e era aquilo que eu te dizia há bocadinho, a disponibilidade, não é aquelas pessoas que acham que é responder...responder a todas as dúvidas do outro, não é, é dizer exactamente "Olha pensaste nunca coisa que eu nunca tinha pensado" é nisso é que eu sinto disponibilidade, porque então a outra pessoa que me está a ajudar, também está disponível para aprender. Também continua disponível e ainda bem porque isso dá-me também a mim algum conforto porque se a pessoa que está à minha frente, pensava que lástima sou eu, o que é que ando para aqui a fazer. A personalidade da pessoa é muitíssimo importante, essa capacidade, essa disponibilidade para os outros, disponibilidade e abertura para, acho fundamental
- Atribuis alguma importância à supervisão da formação e porquê?
- Claro que atribuo, já te disse que se não fosses tu, já cá não estava.
- Já fizeste outras formações anteriores, compara esta com as anteriores, no que é diferente, no que é semelhante e qual desta formações te preparou melhor, em que aspectos e porquê.
- Olha, eu fiz muitas. Todos os anos eu tinha pelo menos mais um crédito ou dois do que aquilo que me era exigido e muitas foram por opção e outras por obrigação. E as que são por obrigação é daquelas que enfim, não percebemos do seu interesse mas somos obrigados a fazer e acabamos por fazer. Algumas surpreenderam-me pela positiva porque se nós de facto tivermos um espírito aberto, há coisas que nós podemos retirar de tudo aquilo que fomos fazendo. Outras foram absolutamente uma desilusão, formações feitas por pessoas que eu à partida reconhecia nelas, intelectualmente, um valor enorme e que depois me desiludiram muito porque não foram minimamente ao encontro das necessidades daquilo que eu sentia, ou porque não as percebi ou pela necessidade que eu sentia, que por vezes é igual às necessidades do outro formando que está ao meu lado, e tive várias dessas e com pessoas às vezes muito conceituadas e com nomes feitos na praça. Esta formação do PNEP para mim teve muitíssimas vantagens pelas razões todas que enumerei atrás e que me fez fazer o segundo ano e garanto-te que esta minha decisão de fazer o segundo ano, não precisas que te garanta porque já me conheces bem, eu não faço ideia sequer quantos créditos tenho, ou quantos créditos vou ter, nem quero saber. Não preciso deles rigorosamente para nada. também não te posso dizer que estou a fazer com o maior dos prazeres. Não estou por eu sou... não gosto de trabalhar, sou preguiçosa, mas acho que tem toda a utilidade e que é uma enorme mais valia para mim, ai isso garanto-te, não tenho dúvidas nenhuma. Eu, às vezes, fico encantada, enternecida é a palavra correcta, quando oiço a Maria a falar porque eu percebo que a Maria ela gosta mesmo daquilo que está a fazer, ela tem um envolvimento que eu ainda não consegui ter. Eu sei que temos experiências diferentes, não é? E que o nosso percurso foi completamente diferente, eu já percebi isso, eu fiz umas coisas que ela nunca fez, e vice versa e depois somos personalidades diferentes, não significa que eu goste menos, mas a maneira como ela exterioriza, eu fico enternecida com ela, porque ela vibra com tudo. Mas depois os resultados são muito idênticos, as nossas preocupações são iguais, a maneira como desenvolvemos as actividades são completamente diferentes, ela é muito mais dinâmica do que eu. Eu, às vezes, gostava de ser assim, outras vezes dá-me um gozo enorme ser como sou. Mas a minha consciência está sempre a roer. Esta luta interior é constante entre a minha parte emocional e a racional.

ANEXO XII – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE MARIA

INVESTIGADORA - Boa tarde, como sabes Maria eu estou a fazer o mestrado em supervisão e estou a escrever a tese que tem a ver com o impacto que o PNEP tem como indutor de novas práticas pedagógicas. Gostaria de ter a tua colaboração porque sei que tens informações importantes para me dares, porque tens trabalhado no terreno. Tudo aquilo que tu me disseres vai ter carácter confidencial e eu quando tratar os dados eles vão ser codificados. Gostaria que me desses autorização para gravar a entrevista e, vou-te garantir que no final, quando acabar o meu estudo, dar-te-ei o feedback destes resultados de investigação.

I - Qual é a tua idade?

MARIA - Quarenta e sete.

I - Quais são as tuas habilitações académicas e profissionais?

M - Tenho.... Fiz como formação de base o Magistério Primário e depois tirei licenciatura em português, licenciatura em 1º ciclo.

I - Há quanto tempo é que és professora?

M - Há vinte e um anos.

I - E há quanto tempo estás nesta escola?

M - Nesta escola estou há catorze anos.

I - Porque é que estás nesta escola?

M - Porque os meninos são muito carenciados e já pensei em mudar de escola. Tenho uma escola onde moro, de nível sócio cultural e económico mais alto, mas acho que estas crianças precisam mais de nós a todos os níveis, a todos os níveis e portanto dá-me mais gosto trabalhar com este tipo de crianças.

I - Quantos alunos tem a tua turma? Diz-me os anos de escolaridade e o género. Quantos rapazes, quantas raparigas...

M - São vinte e três alunos, vinte e três alunos. São treze, não são doze rapazes e onze raparigas e tenho dois alunos ao nível do segundo ano. Os outros todos são ao nível do 3º ano, mas dentro do 3º ano há vários níveis.

I - Como é que tu caracterizas o teu grupo turma?

M - O meu grupo. O meu grupo é muito heterogéneo, a todos os níveis, mas são alunos muito interessados, a maior parte deles. A maior parte dos pais empenham-se muito em ajudá-los e eles são muito interessados nas aprendizagens. Há um ou outro que tem alguns comportamentos, que tem comportamentos inadequados, mais ao nível do recreio, não da sala de aula. São agressivos com os colegas e isso, os pais são chamados a atenção e há um ou outros desses tais que não... que não resulta a acção dos pais. Talvez porque são famílias desestruturadas, mas de uma maneira geral são pais interessados que colaboram e ajudam sempre naquilo que é preciso.

I - Como é que tu defines o relacionamento que existe entre ti e os teus alunos?

M - O relacionamento? Eu acho que é do melhor possível. Eu acho que é do melhor possível, porque eles confiam plenamente, não têm medo, dizem tudo o que pensam, participam muito nas aulas, não têm medo de errar. Eles sabem que quando erram, eu e os outros colegas estamos lá para ajudá-los. Nós estamos ali para nos ajudarmos uns aos outros e portanto eu acho que o ambiente é muito bom, muito bom.

I - Também é uma turma que já está contigo há três anos.

M - Sim, já está comigo há três anos.

I - Como é que tu caracterizas o relacionamento entre eles?

M - Entre eles. São amigos, ajudam-se. No recreio, os conflitos que há, é entre turmas e não entre os colegas de turma. Eles defendem-se até no recreio, uns aos outros, e protegem-se e...têm alguns têm em relação aos outros, atitudes de protecção, quase de mãe ou de pai "não deves fazer isso, no recreio ou na cantina, portaste mal, não se deve ser assim". Portanto, eles sabem quais os colegas que os protegem mais e com quem também podem falar. Portanto, são amigos uns dos outros.

I - Como é que tu defines o relacionamento entre ti e a tua escola?

M - Entre mim e a escola.... A relação não é má. Pode-se dizer que não é das melhores porque a escola é um bocadinho fechada, não aceita muito ideias novas, de uma maneira geral, os docentes todos. Se calhar os grupos que fazem a formação, mesmo, os grupos que fazem a formação, por exemplo do PNEP, ou os grupos de matemática, entre eles funcionam bem, trocam ideias, mas os outros colegas, não aceitam muito bem as inovações, e não há assim mais nada, é mais isso.

I - E a tua relação com os pais? Parece-me, por aquilo que disseste, que é uma relação boa.

M - Sim, é uma relação boa. Quer dizer, há um ou outro que não gosta, quando se chama para dizer sistematicamente que o menino se portou mal, não é? Os pais não gostam muito de ouvir, mas a esses pais eu tento, quando há aspectos

positivos, também os chamar, de mandar recados para dizer. E já dizem “ai vem aí coisa má. Não hoje não é má. Hoje é boa, ele portou-se muito bem, fez uma coisa muito gira, escreveu muito bem, fez uma história, teve uma atitude boa, teve um teste muito bom. Portanto eu chamo não só para as coisas más. Mas é claro que há pais que não gostam muito de ouvir quando as... quando as novidades são sempre más, não é? E aliás isso é normal, não é?

I - Relativamente à língua portuguesa, como é que tu caracterizas as aprendizagens dos teus alunos?

M - Especificamente nesta área é a melhor possível. Porque, por causa de eu estar no PNEP o que acontece é que a matemática quer dizer, não deixa de estar de parte nem as outras áreas, mas o PNEP exige muito. Exige muito da turma e de nós próprios e portanto, como há muitos trabalhos a fazer, as outras áreas estão assim em segundo plano, digamos. Não estão esquecidas, mas estão em segundo plano. Agora ao nível do português, eu acho que já disse isto, nunca tive uma turma tão boa como esta. O PNEP, aliado se calhar ao método que pela primeira vez usei com esta turma que foi o método das vinte e oito palavras. Pode ou não ter sido, mas se calhar as duas coisas juntas. Eu acho que os alunos dão muito menos erros, têm muito mais facilidade na escrita. Agora, claro que, com o PNEP eu tenho uma prática diferente da que tinha. Uso estratégias muito diversificadas. Trabalhamos muito histórias que os miúdos adoram. Eles escrevem muito bem, usam muitas ideias das histórias, e adoram escrever não se importam de corrigir nem que sejam textos grandes eles corrigem muito bem. Sabem os tipos de textos todos que há. Adoram fazer poesia. Eu acho que está uma turma muito boa do 3º ano. Eu acho que até nunca tive assim uma turma tão boa. Eu acho que nunca tive assim um terceiro ano se comparar.... Eu acho que...eu acho que os meus alunos estavam prontos para fazer uma prova de aferição. Estavam prontos para fazer uma prova de aferição porque até a nível gramatical eles estão todos muito bem. Se calhar se compararmos com um quarto ano, estes se calhar estão muito bem. Estão muito bem. O PNEP ajudou muito, muito, muito, muito.

I - Já falaste no PNEP e eu gostaria de saber qual foi ou quais foram as motivações que te levaram a inscrever nesta formação?

M - Pois é porque a minha maior dificuldade é ao nível do português. A minha enquanto professora. Eu não gosto de escrever. Eu sou muito sintética porque não gosto de escrever. Se calhar não parece mas é verdade e portanto, eu própria, como tenho muita dificuldade tenho de passar o contrário aos meus alunos. Eu tenho muita facilidade na matemática exactamente por isso. Porque um mais um é dois e acabou. Não há assim muito para explicar, não é? No português não pode ser assim. Tem que haver gosto pela escrita e pela leitura. Eu própria não gosto muito de ler. Agora já estou a começar, se calhar também com os meus alunos, não é? É tudo junto. Mas foi isso que me levou. Eu tinha alguma ...Eu só gosto de gramática. Porque eu acho que a gramática está um bocado ligada à matemática porque é muito... é muito.... ou é ou não é. Ou é aquilo ou não é, pronto. Agora à escrita, não. Eu como não gosto senti essa necessidade, tinha de aprender mais para poder transmitir mais, porque nós temos sempre de fazer o melhor.

I - Tu quando te inscreveste tinhas expectativas em relação ao programa. Conta-me quais eram e como se concretizaram.

M - As expectativas eram essas. Era melhorar a minha prática pedagógica, melhorar o meu gosto, melhorar não, criar gosto se calhar, que era assim muito pequenino, criar gosto para transmitir muito melhor, para dar melhor as aulas, e para não dar aulas... era...era...análise de um texto, perguntas de interpretação, gramática. Pronto. Sempre trabalhei histórias. Eu não vou dizer que nunca trabalhei histórias lia histórias, lia livros mas não as trabalhava como agora nem pouco mais ou menos. Não trabalhava como agora. E portanto a minha... a minha.... Como é que tu disseste?

I - Expectativas...

M - A minha expectativa era mesmo essa aprender uma maneira nova de transmitir o português.

I - E o PNEP correspondeu a essa expectativa?

M - Completamente.

I - E como se concretizaram? O que não aconteceu?

M - O que se concretizou...tudo o que eu queria saber aprendi, acho eu, não sei se estou a aplicar bem ou não, eu faço o melhor e o que não aconteceu...nada. eu acho que aconteceu tudo

I - Quais são os princípios que tu achas que estão subjacentes a esta formação?

M - Eu acho que é isso. Eu acho que é tentar com que o ensino do português no nosso país melhor. Porque nós se calhar a nível mundial ou europeu, as nossas qualificações e os testes que se fazem e tudo, Portugal fica muito atrás de tudo. Portanto, há que melhorar e melhorar é desde os primeiros anos de escolaridade, não é no fim do liceu que se vai fazer isso. E eu acho que o PNEP e formações desse tipo, ajudam a que as pessoas tenham uma abertura diferente e que ensinem de outra maneira e a maneira melhor é criar, é com que as crianças tenham gosto por estar na escola e aprender o que quer que seja.

I - Estás a notar isso nos teus alunos?

M - Estou, estou. Os meus alunos gostam de vir à escola. Raramente faltam e eles estão doentes e vêm à escola. Então se sabem que há alguma coisa para fazer, pronto a nível de criatividade, de histórias que é o que eles mais gostam e de fazer alguma coisa para colegas.... Eles podem estar doentes mas eles vêm à escola, vêm na mesma. Dizem à mãe, já têm lá a lição sabida tomam um ben-u-ron e vêm para a escola. Claro que ninguém vem com Gripe A, também não tivemos ninguém com gripe A. Mas o que é certo é que nós tivemos muito cuidado e eles não faltam. Eles vêm, são muito assíduos, gostam muito de estar na escola. Eu acho. Não estou a dizer que não ralho com os alunos quando há maus comportamentos, mas a nível de aprendizagem as coisas correm muito bem. Portanto eu acho que o PNEP faz isso, faz-nos gostar, faz-nos gostar de dar português.

I - Então tu estás na formação por gosto? Mas quando te inscreveste não sabias muito bem o que ias encontrar.

M - Claro, isso acontece em todas as formações, mas previa que ia, que fosse aprender muitas coisas.

I - Como é que tu, neste momento, farias o balanço da tua actividade pedagógica, até ao programa PNEP?

M - É o que eu digo. Eu sempre tive bons resultados. Os resultados eram bons, mas não eram tão bons como agora. Até ao PNEP, os meus alunos escreviam textos engraçados, histórias engraçadas porque eu sempre apelei muito à criatividade e à imaginação mas, mas era sempre com algumas limitações. Se calhar porque as aulas não eram tão diversificadas, não havia estratégias tão variadas, as coisas eram um bocado rotineiras. As aulas eram rotineiras, pronto. Isso aí até ao PNEP, tinham sempre alguma relutância em escrever, em corrigir textos. Sempre.

I - Estás a falar de alunos na mesma escola?

M - Alunos nesta mesma escola. E já estive noutra, ainda melhor a nível sócio cultural, o nível sócio cultural era melhor e sentia a mesma coisa. Os alunos, era sempre muito aborrecido passar textos. Por exemplo, corrigir erros. Até aí era, corrigir não sei quantas vezes, um erro, que também se calhar não é mau. Corrigir os erros, têm de ser corrigidos. Os erros são para corrigir. Mas agora é diferente. Agora é diferente porque a motivação para a escrita é de tal maneira outra... os meus alunos sempre gostaram de escrever mesmo até ao PNEP, não é, mas eu noto que dantes havia "ui que chato passar um texto!" de dez linhas por exemplo. E agora não, eles passam na maior e mais... eu já estou a falar depois do PNEP, já estou a fazer a comparação. É porque agora, eles habituaram-se de tal maneira a fazer melhoramento de texto, por exemplo, que eles não corrigem só os erros ortográficos, como me perguntam sistematicamente se podem pôr também mais uma outra ideia. Os textos têm sempre, podem sempre ser melhorados, mesmo os que são melhorados duas e três vezes, podem sempre ser melhorados. E eles próprios perguntam quando estão a corrigir, a melhorar um texto deles, se podem acrescentar mais coisas. Eles não se importam de escrever, nem de melhorar. Acho que a grande diferença é essa. A diversificação das estratégias, os alunos gostarem do que estão a fazer, de escrever, de ler, lêem muitos livros lêem imensos livros e pronto é basicamente isso.

I - Já referiste alguns aspectos de mudança e ainda há alguma coisa que desejes mudar?

M - Ah, pois o que desejo mudar. Eu tenho que mudar algumas coisas, porque nós temos de mudar sempre, não podemos pensar que já estamos no limite da sabedoria, pronto, ou do bom desempenho ou do desempenho perfeito. E o que é que eu quero mudar? Se calhar a minha relação com os alunos, eu acho que já é muito boa, mas eu queria que fosse melhor, se calhar isto não tem muito a ver com o PNEP, mas às vezes falta-nos um bocadinho de paciência para que as aulas ainda corram melhor. E isto porquê? Nós quando entramos na aula, todos temos os nossos problemas, eu tento deixar os meus lá fora mas há...se a turma tem um mau comportamento, se há alunos que nos levam para onde nós não queremos, depois ficamos sem, não é bem sem paciência e sem... falta-me a outra palavra... disponibilidade, não é bem disponibilidade, para continuarmos a aula mais calmamente e para passarmos melhor as coisas que queremos...às vezes, isso falha. Agora, o que é que podia mudar mais? Podia mudar aquilo que não está ainda mudado que é, por exemplo, não trabalhar com manuais, por exemplo isso. Se calhar tudo o que fazemos no PNEP era suficiente para dar, para transmitir os conhecimentos todos, para dar as matérias todas, mas há sempre a imposição entre aspas, não sei se é uma imposição ou não, dos manuais, até dos próprios pais, não é só da escola e portanto, se calhar facilitava-nos muito a vida não trabalhar com os manuais. Eu gostava de ter coragem para assumir que não trabalhar com manuais, mas isso se calhar também implica uma logística que é conseguirmos fazer cópias para os meninos, fazer fichas de trabalho, que também há essa limitação da escola. Se tivermos alguém que nos ajude, não é, porque isso exige muito trabalho extra, pode não ser só de fichas evidentemente, não temos de sofrer de fchite aguda, mas que as fichas são muito importantes quando não há manuais, são porque tem que haver suporte sempre, não pode ser só sempre o quadro ou com retroprojector porque os miúdos demoram muito tempo a passar, só por isso. Se calhar em anos mais avançados pode-se fazer sem fichas, mas as fichas são sempre, mas se calhar, e mudar, e mudar algumas estratégias evidentemente. Tem que mudar... mas eu acho que é basicamente o relacionamento. As estratégias, eu já tento inovar muito, mas tenho que mudar muitas coisas.

I - Neste momento, tu fazes uma nova gestão das aprendizagens. Utilizas outras metodologias que não utilizavas até aqui. Falaste no melhoramento de texto. Há outras?

M - Há, por exemplo, para a escrita eles nunca fazem um texto sem fazerem ordenadamente, isto é, planificam, usam tópicos, usam os mapas semânticos, usam mapas de ideias, usam chuva de ideias. Nunca nenhum deles, nem os mais fracos, escrevem um texto por escrever. As ideias não vêm baralhadas, isso era uma coisa que me acontecia muito, antes de ir para o PNEP. E eu falava na mesma: tem de se falar primeiro numa coisa, depois noutra, não se pode tornar a falar daquilo que já foi dito, mas não registavam, não havia registos na parede para os alunos seguirem. E agora, eles próprios fazem os registos quando não têm na parede. Quando estão em casa a fazer, eles próprios fazem, portanto já há métodos diferentes. As aulas variadas nota-se imenso as ideias que eles usam na escrita. É mais isso.

I - E todos os teus alunos fazem isso?

M - Todos os meus alunos fazem isso à excepção de um menino que veio em Dezembro do Senegal, que está agora a interessar-se por livros de histórias. É um menino que fala português mas mal, e achava muito estranho quando os colegas liam um livro de histórias e trocavam semanalmente. Ele também troca, mas agora já os lê e já é ele que pede, que é o dia de trocar e ele também quer trocar, apesar de ele não ter comprado mas ele usa a biblioteca da sala de aula e na escrita, ele escrevia textos com duas e três linhas e agora já aprendeu que se seguir os tópicos que estão na sala, ou o mapa semântico ou seja o que for os textos podem ser muito melhorados e curiosamente ele melhorou um texto de um colega, ainda há pouco tempo, com sugestões de todos, também porque toda a gente ajuda e consegue melhorar. E gosta imenso de ler os textos que escreve, porque no princípio eles lêem todas as semanas textos para a turma. Os textos produzidos são quase sempre lidos e as histórias escritas são muitas vezes lidas e esse menino, no princípio diziam sempre "está um bocadinho pobre podias fazer assim e assim". Os próprios miúdos davam sugestões e ele agora já escreve. Ainda não escreve com os outros, obviamente, mas já escreve um bocadinho mais. Para além desse tenho dois alunos, os do segundo ano, que davam muitos erros, que também gostam de fazer e escrevem, apesar de uma das miúdas ser com a minha ajuda. E há um miúdo que está matriculado no 3º ano, mas que não sabia ler quando veio este ano para a escola. Tenho este ano dois alunos novos. Um que veio em Setembro de outra escola, está matriculado no 3º ano e esse aluno não sabia sequer ler. Trocava as letras e tudo e agora está a ler, adora ler os livros de histórias, ele leva, quando o livro é pequeno, evidentemente, ele leva para casa e no dia seguinte vem lido. E eu já lhe fiz algumas perguntas e sei que o leu de certeza. E ele gosta e faz as perguntas que foram escritas e sugeridas por todos no caderno de escrita, ele fala sobre o livro. Claro que dá muitos erros esse aluno mas isso tem a ver com as aprendizagens anteriores. Mas mesmo esses, com dificuldades, escrevem e o que até para mim às vezes é difícil porque eles escrevem com tantos erros mas não faz mal. Eles escrevem e vêm ao pé de mim corrigir e pronto. Os alunos escrevem bem e usam ideias e gostam de fazer isso tudo.

I - Das tuas palavras parece que há impacto da formação nas aprendizagens dos teus alunos.

M - Completamente. Nos meus alunos e nos pais, porque os pais também gostam de ver isso. Os pais colaboram, os pais lêem com eles os livros, às vezes, em casa, os pais falam sobre os textos que os filhos fazem, quer nas aulas... Quando é em casa às vezes têm ajuda dos pais e eu deixo-os dizer e dizem abertamente se têm ou não. Quando é na aula, e o texto está muito giro, normalmente estão, modéstia à parte, mas estão mesmo, e eles levam para casa para os pais verem e os pais valorizam muito o trabalho das crianças e gostam de ver.

I - Ou seja, independentemente do contexto, que é um contexto em termos sócio económicos e culturais pouco favorecidos, tens muitos meninos carenciados, mas mesmo assim, isso não é impeditivo do envolvimento das famílias?

M - Não, claro que os meninos muito, muito carenciados e que os pais trabalham muito, porque há ali algumas famílias complicadas e que os pais trabalham muito. os meninos são deixados não é ao abandono, mas ou fica com a tia, ou com um irmão mais velho, ou fica com a mãe ou fica com o pai que só chega à noite a casa e esses meninos como por exemplo o caso da K, que é aquela menina que tu conheces, que tem problemas de aprendizagem. Ela tem problemas, se calhar também pelo nível ... pela parte emotiva e emocional, porque não tem o acompanhamento que devia. É uma menina de rua e muito já faz ela! Se calhar nessa não há muito acompanhamento da parte dos pais, não é? E essa é uma das carenciadas. O L por exemplo, vive com os avós, nem sempre o pai o acompanha, nem sempre vê as coisas giras que ele faz, nem nada. Há ali dois ou três que, como é normal numa turma, há uns que são muito acompanhados e outros que não. Pronto, mas mesmo nesses eu tento que os pais digam alguma coisa, sobre o trabalho deles, não é?

I - Já disseste o que é que melhorou, mas eu gostava também de saber o que é que ainda pode melhorar nas aprendizagens dos teus alunos.

M - É um bocado difícil porque eu acho que eles já estão a melhorar muito. Agora pode melhorar em metade da turma...eles já escrevem todos muito bem, eles já lêem todos livros e tudo, mas é claro que há um ou outro que, evidentemente numa turma há sempre uns melhores e outros piores, mas há um ou outro que eu ainda não consegui chegar lá. Isto e, ainda não consegui motivá-los para a leitura, apesar da turma estar boa e dos mais fracos lerem, eu gostaria que ainda lessem melhor e quantitativamente ainda não lêem tanto como os outros e, portanto, isso podia melhorar

os alunos. Pô-los todos a escrever da maneira perfeita, mas eles não são todos iguais, eles já todos escrevem e descrevem muito bem e tudo, mas é fazer pelos piores, fazê-los mudar, podem melhorar, porque a maior parte deles já está muito bem.

I - Há bocado referiste que, em termos de escola que existem os grupos da formação da matemática, das ciências, do português ... achas que há alguma mudança em termos da cultura da escola, por existir formação da matemática, do português e das ciências na escola?

M - Na escola?

I - Na tua escola.

M - Na minha escola há dentro de cada turma. Na minha escola nós não trabalhamos muito em grupo, em ano nenhum. Portanto as pessoas são mais ou menos autónomas para fazerem o trabalho que têm que fazer. E portanto é como eu digo, há partilha para algumas colegas que gostam de saber e que gostam de fazer. Mesmo as que não estão envolvidas nesses grandes grupos do PNEP e da Matemática e do PAM e tudo. Há as colegas que gostam de saber e perguntam mas há as outras...e mesmo dentro dos grupos que andam na formação, as pessoas partilham algumas coisas mas o trabalho da sala de aula é que conta. Portanto, não... a escola em si devia de ganhar mais com a experiência de todos, mas não estou a ver que isso esteja a acontecer.

I - E qual é a situação ou problema que mais te preocupa em relação aos teus alunos, ou à tua turma, ou escola, ou famílias. Há assim alguma questão que te preocupe particularmente?

M - Em relação aos meus alunos, não. Quer dizer, em relação à minha turma, particularmente é que quando eles se forem embora daquela escola, eu não sei se no segundo ciclo este trabalho vai ser continuado. Era bom que fosse, porque é pena que muitas vezes nós fazemos um trabalho ao nível do primeiro ciclo e depois as coisas lá são tão, tão, tão engavetadas que cada um faz o seu trabalho, não há assim uma ligação muito grande e particularmente os meus alunos que estão muito trabalhados a este nível ... se calhar... se calhar os professores não terão culpa, porque a matéria se calhar é diferente e eles não vão continuar este tipo de trabalho, o que é pena. Porque é pena que miúdos destes deixem de fazer isto. Agora em relação aos pais, não tenho assim nenhuma preocupação. Tenho pena que isto na escola não seja mais bem aproveitado porque acho que todas as colegas podiam... podiam lucrar muito com... eu não estou a dizer que nós sabemos mais do que as outras, se calhar há pessoas que não andam e até fazem um trabalho melhor do que nós, evidentemente. Mas podia-se partilhar mais e as experiências e tenho pena que nem toda a gente seja abrangida por estas formações. Porque toda a gente devia ter estas formações. Toda a gente. Uns fazem melhor do que outros, mas isso também depende de cada pessoa, mas faz-se sempre melhor do que já se fazia, acho eu, portanto toda a gente devia fazer essas formações.

I - Portanto para ti faria sentido que este programa que está vocacionado para o 1º ciclo se estendesse ao 2º ciclo?

M - Sim e não só e que todas as pessoas do 1º ciclo fossem obrigadas a fazer esta formação. Obrigadas. Não era, não é facultativo, era... obrigadas. As pessoas tinham que fazer. Se calhar obrigadas as pessoas não se sentem tão bem e as pessoas estão lá por obrigação e não fazem, mas eu acho que... isto é tão giro que é impossível as pessoas não gostarem de ... destas coisas, não é? e de ouvir ideias novas e estratégias novas e de ... mesmo que não as apliquem todas pelo menos algumas hão-de aplicar. As aulas seguramente melhoravam. Mas isto devia ser em todas as áreas, não é só ao nível da língua portuguesa, mas no português agora. Toda a gente devia de ser obrigada. Era assim um...um voluntariado à força que devia-se fazer porque as aulas têm que melhorar. A prática tem que melhorar. E no 2º ciclo claro e no 3º e tudo.

I - Para ti o PNEP tem aspectos facilitadores? E vantagens? Em que aspectos?

M - Tem completamente então as aulas... é muito melhor as aulas. As aulas são dadas de uma maneira muito melhor, mais atractiva, mais ... e os alunos passam a gostar e aquilo não é uma seca. Não é uma seca, é giríssimo e eles gostam do português e gostam de todas as coisas que se fazem à volta do português claro que sim. As vantagens do PNEP, permitiram-me mudar estratégias, dar aulas de forma diferente. Eu já fazia algumas coisas, mas agora é de forma diferente. A utilização de novos termos, nas planificações e mesmo com os alunos, não tenho medo de lhes transmitir os novos termos e de lhes, termos até que eles eventualmente só dariam no 5º ano ou no 6º, por exemplo, eu digo-lhes as coisas mais à vontade. A partir do PNEP descobri que se pode mais cedo, até se calhar a partir do 1º ano trabalhar conceitos que, se calhar só trabalhamos no 3º ano e no 4º eles estão sempre... sempre que surge uma palavra, como ontem afectos, ou do tipo de afectos, eles estão sempre a perguntar se podem tirar o c e...eu fico assim, se calhar como isto é para mostrar às pessoas temos de escrever agora assim, mas eles sabem, até porque quando eu vim da Plenária Regional, falei com eles sobre o acordo ortográfico, eles sabem que vai mudar e até falaram com os pais e disseram em que palavras concordavam e nas que não concordavam, eles sabem, mas agora vão escrever assim senão as pessoas vão pensar que eles escrevem com erros. Eles são muito interessados e esses aspectos todos têm vindo a melhorar, é mais mostrar-lhes as coisas novas e ...trabalhar muitas obras ao mesmo tempo, que era uma coisa que eu não fazia, era assim, um livro por mês e de forma muito diferente, mesmo muito diferente, tanto na escrita como no oral, abrange todas as áreas, portanto eu acho que é mais por aí.

I - Além de referires que há aspectos facilitadores e que há vantagens, também há certamente aspectos constrangedores e dificuldades.

M - No PNEP?

I - Sim

M - Eu não senti assim nada de constrangedor nem de dificuldades. É assim, claro que nós fomos... fomos ... houve novas terminologias, nomeadamente no programa que nós não estávamos habituadas, sei lá... os descritores de desempenho, e coisas assim, as sequências, as compreensões leitoras e do oral, esse tipo de linguagem nós não estávamos habituadas mas eu acho que com boa vontade... no princípio assusta um bocadinho aquele palavreado todo, mas com boa vontade, eu até acho, francamente que este programa está mais ... vê-se com mais facilidade e é de mais fácil consulta, porque depois de nós nos habituarmos a lidar com ele, as coisas estão mais divididas mais compartimentadas e depois de fazermos várias planificações se calhar até é fácil. E até nos sugerem muitas estratégias e muitas coisas. As coisas estão muito divididas. No princípio assusta um bocadinho, todas as terminologias novas, as TLEBS e tudo, mas depois é fácil, a pessoa habituase como em tudo. Habitamo-nos e eu acho que se domina mais ou menos bem as coisas. Há algumas confusões, não é? Nós não sabemos bem se é descritor ou se é competência, ou se é...mas depois temos que nos adaptar e falar.

I - Falaste em planificação e uma das coisas que sempre vos foi pedido foi que fizessem planificação de sequências, que é algo a que as pessoas não estavam habituadas a fazer. Como é que tu te sentiste perante isso?

M - No princípio é sempre aborrecido obrigarem-nos a fazer uma coisa. E nós ah! Uma sequência, mas o que é que é uma sequência? Mas depois de vermos uma ou duas fazem-se porque nós no fundo, nas nossas aulas fazemos muitas sequências práticas, muitas, imensas. Sempre que trabalhamos uma história faz-se uma sequência didáctica. Portanto depois de estarmos habituados, já não é muito complicado. Eu acho.

I - Tu estás no segundo ano de formação, já tens uma visão do 1º ano e do 2º ano de formação o que é que te apetece referir em relação a estes anos de formação?

M - Apetece-me dizer que o primeiro ano foi muito trabalhoso. Toda a gente acha que o primeiro ano é sufocante. Nós temos todas as semanas que preparar aulas. Nós já preparávamos aulas, mas não com esta intensidade, prepara-se quase semanalmente, mas isso depois cai numa rotina que já não custa e até é giro preparar e até há sempre novas ideias e por vezes preparamos uma coisa e fazemos outra porque as ideias surgem e chovem muitas. Portanto o 1º ano foi intenso, as formações foram intensas. Tivemos muitas sessões temáticas, muita informação, mas faz falta, faz falta. No 2º ano...devia ser mais intenso. É bom que não seja, bom que não seja mas devia ser. Nós trabalhamos na mesma, fazemos na mesma as coisas, se calhar não com aquela pressão, de ter que fazer, ter que fazer, mas acabamos por fazer na mesma porque se calhar já estamos com uma pedalada e com um gosto por fazer. Não deixamos de fazer no segundo ano, mas devia ser... faz-se na mesma, mas devia ser...se calhar sentimo-nos um bocadinho deixadas ao abandono. Não é bem assim, mas... eu já sei que nós já sabemos fazer, mas às vezes ter ali... saber que tem ali a formadora por trás, mais tempo dá-nos assim algum aconchego. O que eu acho também é que devia de continuar não devia de parar no segundo ano.

I - Tu falaste em formadora, em sessões temáticas, mas havia outras formas de acompanhamento.

M - Havia as planificações e quando tínhamos dúvidas podíamos falar com a formadora, não é. O acompanhamento era esse.

I - E em sala de aula?

M - Ah, em sala de aula, claro as sessões tutoriais. As sessões tutoriais são muito importantes. É isso que eu acho que falta este ano. Até para os alunos que só vêm a minha formadora uma vez por mês praticamente, e acham... eles estão sempre a perguntar quando é que a professora B. cá vem porque nós gostávamos de mostrar não sei o quê. Por exemplo, nós agora trabalhámos o dia da poesia e agora quando é que nós vamos mostrar isto à professora B. é curioso como é que eles sabem que a professora B é que vai ver aquilo. As sessões tutoriais são muito engraçadas porque ... porque ... tu B. como formadora e estás lá e eles sentem que te podem fazer-te perguntas quando quiserem e intervêns na altura certa. As sessões tutoriais são muito importantes.

I - Mas o ano passado quando tu iniciaste a formação foi, se calhar um bocado estranho teres alguém a entrar-te na sala com muita regularidade, para ti e para os alunos.

M - Pois, foi estranho se calhar nas primeiras duas aulas, mas uma pessoa sabe que ... eu nunca me senti nervosa, curiosamente, com a presença de qualquer formadora que tive na sala. Tive anteriormente de Matemática e eu acho que as pessoas estão ali com o intuito de nos ajudar e se alguma coisa corre mal, até é bom que nos digam que corre mal, porque nós temos que mudar. O que está mal é para ser mudado, não é para dizer, "não, não, não, não é assim. Eu é que sei." Não é? E...e portanto é mais uma pessoa para nos ajudar. Porque é diferente de falar do que se fez ou em presença ver o que é que aconteceu, porque às vezes, a nós escapa-nos sempre alguma coisa, que nós não podemos estar de olho nos vinte e

três ao mesmo tempo. É impossível. Claro que no princípio é um bocadinho estranho, mas não é nada que não... não é uma coisa assim por aí além.

I - Durante a formação, da maneira como ela está organizada, houve momentos de reflexão e de partilha, como é que os vivenciaste?

M - Muito bem. Acho que é muito engraçado todas nós falarmos... nós, na escola algumas vezes falamos das coisas que fizemos, mas, nesses momentos de reflexão e de planificação, eram momentos em que se reflectia sobre o que fizemos, nós...aprendemos com as outras colegas, e é giro, porque mesmo aí...é engraçado porque eu acho que isto passa-se nas minhas aulas com os meus alunos, devemos reflectir e ajudar sempre os outros. E, portanto, comigo e com as minhas colegas, reflectia-se, podíamos dar algumas achegas. Tu também davas algumas quando era preciso, recordavas algumas coisas que nós não dizíamos e outras que nos esquecíamos e, pronto, era isso que se passa também com as crianças. Nós temos é que nos ajudar e partilhar e nós aprendemos sempre uns com os outros. Não é os que sabem mais, mas se calhar os nossos pares, os nossos pares...aprendemos sempre uns com os outros

I - Da maneira como está a formação organizada, no corrente ano, as sessões de planificação reflexão estavam separadas. Os formandos que estão pela primeira vez fizeram as suas reflexões, sozinhos, comigo, mas a dada altura juntámo-nos porque achei que seria uma experiência muito interessante. O que é que tu achas disso?

M - Eu acho bem, eu acho bem, porque as do primeiro ano...nós também aprendemos com elas curiosamente...porque elas fizeram coisas...nós somos seres humanos diferentes...não há dúvida. Todos fazem coisas diferentes. Nós de segundo ano, eu aprendi e acho que as minhas colegas também e elas também conosco, porque há sempre coisas que elas nos vêm perguntar e como é que trabalhaste isto o ano passado, dicas para..., nós dizemos "olha fiz assim, assim, assim..." e portanto há sempre aprendizagem...é o que eu digo, entre os nossos pares, há sempre quem saiba mais, quem saiba menos, uns sabem umas coisas...é uma partilha muito interessante...é interessante, pois em vez de sermos só...eu não sei quantas é que nós éramos... éramos oito, passámos para um grupo alargado de dezassete... catorze...e melhorámos imenso. É bom que haja esta partilha, esta reflexão conjunta, é bom, acho eu. Esta junção é boa.

I - Não achas que há entre vocês que o ano passado estavam no primeiro ano e não tinham nenhum ponto de comparação, não achas que há que elas estão em vantagem?

M - Não. Não acho, não acho.

I - Relativamente ao trabalho em parceria com as colegas, quais são as implicações desta formação?

M - O trabalho em parceria é como eu digo, com algumas colegas é possível trabalhar, pedir ajuda e partilhar. Algumas colegas mostram interesse em saber "como fizeste isto? Vamos lá a ver se eu posso aplicar também na minha aula" e trocamos ideias e todas as pessoas são diferentes, todas têm ideias diferentes e podemos completar as nossas aulas com ideias dos outros, isto com as colegas que estão no PNEP. As outras de facto, não nos perguntam muito, as que não estão envolvidas neste projecto, não nos perguntam... lá dizem...lá dizem... lá perguntam se estamos a trabalhar um livro e se esse livro é giro, mas não passam daí. Não perguntam "o que é que fizeste com esse livro? Vamos lá ver se eu também posso fazer!" isso não perguntam...e se nós por acaso dissermos "eu fiz uma coisa muito gira com este livro, com o pássaro da alma, fiz isto, isto e isto" "Ah! O livro é giro? Tens que me dar para eu ler", mas não tentam fazer igual, ficam por aí. Elas lêem como eu lia antes, líamos o livro, falávamos sobre a história e ... eu acho que elas falam sobre a história, mas não fazem mais nada. é muito raro fazerem alguma coisa sobre isso.

I - Se fosses tu a organizar esta formação, como o farias?

M - A única coisa que eu mudaria era mesmo os seminários, para já acho que um só é pouco. Devia haver um por período e...e...e...o seminário em si é muito limitativo, porque nós... há muitas mais coisas a aprender. Claro que nós aprendemos nas sessões temáticas e de aprofundamento, mas a partilha de informação nos seminários e os ateliers que se fazem, nós só conseguimos ir a um ou dois ou três e depois assistir a uma ou duas conferências e isso é pouco. Acho que faz falta, aprende-se sempre muito com essas coisas. Um por ano é muito pouco.

I - Qual é a tua opinião acerca do modo como esta supervisão está a ser feita?

M - A supervisão da formação?

I - Sim.

M - A supervisão está a ser muito bem feita. Tu encaminhas tudo da melhor maneira, da melhor maneira possível. Eu acho que não podia ser feito de outra maneira. Nem sei se tens indicações para fazeres de outra maneira, mas eu acho que está tudo a ser bem feito.

I - Na tua opinião, que características deve ter um supervisor?

M - um supervisor...um supervisor deve ter uma atitude de observação, claro de observação e de ajuda também. Não é, não é criticar por criticar "não fez bem assim", ou "não fizeste bem assim" e mais nada, mas deve...deve dizer o que está bem e o que está mal e também se calhar apontar, apontar, caminhos.

I - A eficácia da actividade supervisiva depende de alguns factores. Quais aqueles que consideras mais importantes?

M - As relações humanas, são factores de eficácia...As relações humanas, ah e outra coisa...e conseguir transmitir aos formandos o gosto pelo que se faz. Porque se houver muita alegria naquilo que se faz, que se está a transmitir, não é? e a ensinar...porque é mesmo assim, as pessoas vêem e pensam "alto lá, isto é capaz de ser giro! Vamos lá fazer igual." Essa alegria toda o gosto por...se calhar também ninguém é formador nem supervisor se não gosta, não é? Mas depois há também a maneira de ser das pessoas...há pessoas que conseguem imprimir mais alegria naquilo que fazem...no que dizem e dizer...que aquilo é fácil, "aquilo é fácil, vamos lá experimentar! Vamos fazer, vão ver que resulta". E eu acho que sempre conseguiste fazer isso. sempre conseguiste dizer "Vamos para a frente!" e nunca "ai, tenho medo. Não, não, aqui não há medo nenhum, vamos para a frente e acabou. Portanto tu dás muita força. Um supervisor tem, deve ter... tem que fazer um pouco o papel de pai, pronto. Está lá a ajudar a crescer e a ajudar a levantarmo-nos quando damos quedas. "vamos embora para a frente, porque para a frente é que é o caminho! E vamos seguir e não há que ter medos e vamos para afrente e vamos tentar e vamos experimentar"

I - Tu já estiveste outras formações anteriores. O que foi diferente? Em quê? Que te parecem esses modelos de formação? Qual a que te preparou melhor?

M - Claro que a de português é muito mais intensa e uma pessoa empenha-se muito mais porque não tem outro remédio, porque tem que fazer, porque tem que fazer e porque...e porque...se a formadora, no primeiro ano de formação está lá todas as semanas, tem que se fazer, não é? Isso por um lado, por outro, nós temos tantas sessões temáticas e tanto material para trabalhar, que não temos tempo para trabalhar tudo, não é? Isto a nível do português é muito intenso tem que se trabalhar! Na matemática é mais um bocado por carolice e por gosto. Porque as pessoas vão uma vez por mês à ..à ...às sessões temáticas, digamos assim, trabalham assunto e é evidente que têm também para trabalhar o mês todo, não é com a mesma pressão, mas quem gosta trabalha na mesma. Vai-se com ideias e eu ia sempre com imensas ideias e fazia sempre aquilo. Mas de facto a matemática também devia de ser mais intensa. Com esta do português eu senti-me muito mais apoiada, na medida em que vinhas cá muitas vezes, mas este ano, fazemos na mesma mesmo sem tu vires cá. Este ano, vens uma vez por mês e fazemos na mesma. Fazemos todas de certeza, na mesma, fazemos coisas diferentes mas se calhar com a mesma intensidade do 1º ano. Fazemos na mesma, não fazemos só quando tu vens cá, fazemos na mesma. Esta realmente dá muito mais acompanhamento, é muito mais envolvente até porque nós não podemos dizer aos meninos "comprei um livro só com números, não é?" há uma variedade muito grande de livros e que nos permite trabalhar de forma diferente. Esta é muito mais envolvente.

I - Em relação à supervisão, ou à formação, queres referir algum aspecto que eu não tenha questionado?

M - Em relação ... o único aspecto que eu não sei se já disse, eu acho que já disse...é que eu acho que não devia de parar por aqui. Acho que dois anos é muito pouco. Acho que devia continuar porque há sempre mais para aprender. Eu ao fim destes dois anos, ao fim desta segunda etapa do PNEP, não acho que.... Não aprendi tudo de certeza absoluta, nem se calhar uma décima parte do que há para aprender, do que há para fazer e gostava de continuar a ir a seminários, onde se aprende bastante. Aprende-se muito nos seminários. Acho que devia haver mais seminários, um por ano é muito pouco. Devia haver mais porque esta ... este ano foi em moldes diferentes, mas no ano passado houve muitos ateliers, houve tantos ateliers, onde eu gostava de ir e não pudemos. Há sempre, sempre, que aprender. E esta formação devia ser contínua, devia ser contínua

I - Achas que o PNEP constitui-se como indutor de novas práticas pedagógicas?

M - Sem dúvida. Não tenho dúvidas nenhuma, vejo mudanças nos meus alunos, como já te disse e eu própria mudei a minha prática. Gostaria de ver mudanças na escola e no país se calhar...

ANEXO XIII – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE SOFIA

Eu estou a fazer o mestrado em supervisão e o trabalho da tese insere-se nesta temática da supervisão na mudança das práticas e uma vez que eu também estou no PNEP gostaria de compreender se o PNEP é indutor de novas práticas pedagógicas. Para isso preciso da tua colaboração salientando-te já que as tuas informações vão ser muito importantes e que tudo aquilo que tu me disseres vai ter carácter confidencial, portanto vai ser tudo codificado. Gostaria que me desses autorização para gravar a entrevista e, vou-te garantir que no final, quando acabar o meu estudo, dar-te-ei o feedback destes resultados de investigação.

- Posso gravar?

- Claro, claro

- Eu vou começar por questões pessoais, como por exemplo, eu gostaria de saber a tua idade?

- Trinta e quatro.

- Quais são as tuas habilitações académicas e profissionais?

- Eu comecei o curso no primeiro ciclo, entretanto houve aquela mudança para a licenciatura, tirei a licenciatura em professores de ensino básico com a variante de educação física e já dou aulas no 1º ciclo... nunca dei aulas no 2º ciclo, há doze anos.

- Tu mudaste de escola este ano. Na escola anterior estiveste lá quanto tempo?

- Na escola anterior... foi lá que eu comecei a minha carreira em 98, depois estive dois anos fora e depois voltei e estive depois no total de oito anos na escola anterior

- Porque é que tu vieste para esta escola, onde estás este ano?

- Surgiu uma incompatibilidade com a coordenadora da escola, não era bem interpretada por ela, nalguns aspectos de relacionamento e até da própria turma, e surgiu a oportunidade e aproveitei. Agarrei a oportunidade que tive e aproveitei e estou a gostar muito.

- E estás com que ano de escolaridade?

- Estou com o quarto ano.

- Com quantos alunos?

- Com vinte e três alunos. Treze rapazes e dez raparigas.

- Como é que tu defines este teu grupo de alunos?

- Este grupo de alunos que eu tenho... é um grupo interessado... empenhado...que reage muito bem às novidades ao que é feito... tudo o que seja diferente, eu sinto que eles... tudo o que saia um pouco do livro, da língua portuguesa nomeadamente, o trabalhar do texto, e as perguntas, tudo o que saia .. tudo o que seja novidade, que eles gostam e aderem muito bem à novidade. Eu caracterizo este grupo que tenho este ano assim, tudo o que seja diferente do que é habitual, eles gostam e são muito participativos e colaboram muito. eu noto que eles aderem muito bem.

- Compara o contexto sócio económico dos alunos desta escola com aquela de onde vens.

- Tem um contexto muito diferente. Pelo menos da turma que eu tenho, tem. Por exemplo, foi feita uma mini feira do livro na escola e a maior parte comprou livros. Trouxe o dinheiro e comprou livros. Qualquer coisa que seja pedida, os pais têm logo a preocupação de dar o dinheiro, de participar e isso é feito. Há uma diferença entre a turma que eu tive e que tenho este ano e na escola os pais participam e até têm gosto e o exemplo foi a compra os livros, que eles trouxeram o dinheiro e a maior parte da turma comprou, comprou.

- Como é que tu defines o teu relacionamento com os teus alunos?

- Este ano e até nos anos anteriores tem sido até agora, principalmente uma relação de amizade, é uma amizade que tem sido ganha gradualmente. Desde o primeiro período eles têm uma atitude comigo e depois...eu também deixei que eles ganhassem aquela confiança e agora segundo período, notei diferenças, sempre para melhor, na base sempre da amizade, da confiança, da conversa, qualquer coisa que corra mal ou até bem, porque eu quando eles...também fazem qualquer coisa de...que seja positivo, eu própria dou os parabéns porque não é só estar a ralar, entre aspas, quando eles fazem bem eu também digo "olha parabéns, por isto, isto e isto que vocês fizeram" e é na base sempre da amizade e da conversa que se as coisas correm mal eu falo com o grupo, sempre com a amizade e com a conversa, a partilha, dar um pouco de nós a eles, eu tenho conseguido e tenho, tenho...tenho reparado que ... a análise que eu faço desde o primeiro período a relação tem-se modificado e agora, e de certeza que no terceiro período as coisas vão ser diferentes. Há alguns alunos que já dizem "Ó professora, a professora sabe? Eu tenho saudades da professora. Eu vou para férias mas fico com saudades" e isto é bom de ouvir. É bom de ouvir.

- E entre eles, como é a relação?

- Entre eles tem dias, tem dias, porque eles já se conhecem há muito tempo, já vêm desde o jardim de infância ... eles sabem até onde podem ir e já vão.... Muito uns com os outros. eu já expliquei até aos pais, nas reuniões que tenho feito, é amor ódio. Há dias que se adoram, aquilo corre tudo bem, mas há outros dias que não, que... de repente um faz queixa de outro e depois vêm sempre os outros em defesa e então aquilo é...é...é uma relação amor ódio. Mas no fundo aquilo que eu vejo é que eles estão muito ligados entre eles. Aliás eles vão às festas de aniversários uns dos outros e já se conhecem muitos deles desde os três anos, e é uma relação. Mas tem dias, há dias que corre tudo muito bem, mas há outros dias que aquilo não corre nada bem. Quando não corre bem, há sempre aqueles que em vez de acalmarem a situação, não. Como já se conhecem há muitos anos, já sabem até onde podem ir, já conhecem as qualidades e os defeitos uns dos outros, mas depois aquilo passa. É uma turma que eu vejo que aquilo passa. Até conversando com eles, levando-os à razão eles próprios reconhecem que fizeram mal e muitas vezes pedem desculpa ao colega.

- Como é que é a tua relação com os pais?

- A relação com os pais... eu atendo sempre os pais, se há alguma situação que eu vejo que não está tão bem, eu tenho o cuidado logo de conversar com os pais. Chamo os pais à escola, e digo "olhe, isto não está bem", ou " não sei o que é que se passa", às vezes em casa eles têm uma abertura diferente e tento sempre conversar e tento sempre preocupar-me e perceber o que é que se passa, o que é que há ali por trás. Nunca fecho a porta aos pais. Mesmo não sendo o meu dia de atendimento, eu recebo os pais. Só se não puder mesmo. Mas por hábito, eles vêm ter comigo e converso, tento resolver sempre as situações da melhor maneira, procurando sempre...já sabemos que não podemos agradar a gregos e a troianos, mas...no...primeiro período houve ali uma situação ou outras mas foi sempre resolvida e ... a análise que eu faço é que eles já depositaram uma certa confiança em mim. Eu já consegui cativá-los e as coisas têm corrido bem.

- Como é que tu defines a tua relação com a escola, onde tu estás agora?

- Sinto-me muito bem, muito bem. Primeiro porque tenho umas colegas que nos ajudamos umas às outras m qualquer coisa que haja e depois a própria coordenadora que é uma pessoa que compreende, sabe falar, não fecha logo a porta, não diz isto é assim, assim, assim, não, ouve e a minha relação com a escola e este ano, porque houve uma mudança e houve mudança nesse aspecto, foi o dia e a noite, porque eu estava habituada muitas vezes a ser mal recebida e que as coisas não se resolvessem da melhor maneira e sempre com uma atitude menos correcta e este ano as coisas são diferentes, as coisas mudaram.

- Estes teus alunos são teus, apenas este ano, dois períodos lectivos, como é que tu defines a aprendizagem deles, na língua portuguesa?

- Os trabalhos que tenho feito com eles na língua portuguesa tem sido feitos com base naquilo que ...no ano anterior trabalhei na formação PNEP, continuei o meu trabalho, tem sido muito gratificante e continua a ser. Eu no ano passado, comecei logo a sentir a mudança, nos alunos porque comecei a fazer coisas diferentes. Há muita coisa que aprendi, aprendi, e continuo a fazer com esta turma, que nunca estive no PNEP, e eles têm gostado. O feedback que eles me têm dado é que têm gostado. E muitas vezes são eles que pedem... eu já fiz muitas coisas com eles, por exemplo o texto instrucional, as rimas, trabalhamos a língua portuguesa não ao nível do manual, não pegamos neste texto e agora vamos fazer interpretação, não. Eu deixei-me desde o ano passado, deixei o manual um bocado de parte, e às vezes levam para trabalho de casa porque os pais compram os livros e "então a professora não trabalha os livros?". Lá está, nós mudamos a nossa maneira de trabalhar, mas os pais como não estão no terreno, não sabem, não sabem e não se apercebem. Se calhar, há um ou outro que até compreende, mas a maior parte "então eu comprei os livros e então a professora não trabalha com eles?" então, muitas vezes vai para trabalho de casa ou de férias. Eu comecei o ano passado a ter essa consciência de fazer coisas diferentes. Trabalho os mesmos conteúdos mas de maneira diferente e de uma maneira mais pensada, preocupo-me em levar coisas diferentes para trabalhar os temas, que os cativem. A grande preocupação também é isso, não é só levar é também levar coisas que sejam cativantes e eles têm gostado. Esta turma tem aderido muito bem às novidades e como eles nunca tinham trabalhado no âmbito do PNEP, claro que já tinham trabalhado livros, há muitas histórias que eles já conheciam, mas a maneira de apresentar, são coisas novas que eles não conheciam e que gostam. Eles trocam livros entre eles, eles fazem biblioteca de turma, eu implementei isso e resultou muito bem. Aliás até tive pais que me vierem dizer que os filhos não agarravam em livros e desde que eu comecei com esta actividade na sala que eles gostam muito mais de ler. Tive alguns pais na reunião que referenciaram isso, porque também tive o cuidado de escolher livros que os incentivassem e, lá está, também foi graças à formação PNEP que nós vamos trabalhando os livros e nos dá algumas referências e na leitura foi uma conquista. Conquista nesse aspecto, realmente eu trabalhei na sala e tenho conseguido

- Os pais dos teus alunos envolvem-se na vida escolar dos filhos?

- Eles ajudam, eles ajudam. Há pais que participam e ajudam os filhos em casa, mas há outros que não. Mas quando eu peço algum trabalho, alguma pesquisa para eles fazerem, eles ajudam, mas há ali... é metade metade. Às vezes é até por

uma questão de tempo, porque chegam muito tarde a casa e não têm muito tempo para estar com os filhos. Mas quando eu peço, eles ajudam.

- Tu inscreveste-te na formação PNEP, o que é que te motivou?

- Primeiro era novidade, a formação era novidade, e depois era sobre a língua portuguesa. Já tinha feito a matemática, e gostava e sempre foi o meu objectivo aprender sempre mais. Nós tirámos o curso mas nunca encerramos, há sempre mais coisas para aprender e foi a curiosidade "o que é que? Será que? De que é que eu posso usufruir nesta formação para a minha prática pedagógica?". Este sempre foi o meu grande objectivo, mas fui com medo. No início ia assim um bocado receosa, no meio disto tudo, tantas exigências, uma pessoa fica assim um bocado a olhar! "Será que eu vou conseguir?" era a minha grande questão, mas consegui. E o meu grande objectivo foi sempre "o que é que eu tiro daqui para a minha prática pedagógica?". Eu sempre tive interesse em partilhar e procurar. Eu, mesmo não estando nas formações, telefonava a esta e aquela colega, "olha o que é que tu fazes com este tema, o que é que tu fazes com isto?" e sempre gostei de partilhar e fui também com essa ideia, do partilhar, do aprender coisas novas. Para mim é monótono, eu tenho a mania da mudança, para não estar sempre a fazer o mesmo, porque acabamos por saturar. Um professor se estiver sempre a fazer a mesma coisa satura e os alunos igual. E o meu objectivo, foi... "eu posso tirar partido desta formação e então vou-me inscrever" e fui. Ainda para mais é uma área que tem muita coisa onde eu me posso agarrar mas, muitas coisas, não sabia. Eu sou sincera, a mim no curso nunca ninguém me ensinou que para trabalhar tem de se fazer isto, isto e isto e a formação permitiu o alargar de conhecimentos. Portanto o meu objectivo principal foi como havia de trabalhar determinados temas, determinados conteúdos....

- E as tuas expectativas iniciais quais eram?

- As minhas expectativas...eu quando entrei na formação ia muito receosa, ia com medo, mas ao mesmo tempo fui sempre a pensar que ia aprender muito com aquela formação. Nunca tive um pensamento negativo, só quando me questioneei "será que vou ser capaz?" com aquelas exigências que foi pedido, eu fiquei a pensar se seria capaz, mas as minhas expectativas foram sempre que iria tirar partido daquilo que ia ali aprender e correspondeu.

- O que esperavas que fosse? O que se concretizou? O que não aconteceu?

- Acima de tudo correspondeu muito acima das expectativas que eu quando iniciei a formação nem eu própria tinha a noção do que era a formação e depois pouco a pouco com aquilo que aprendi fui-me apercebendo do que era realmente a formação PNEP porque inicialmente não tinha essa percepção. Na altura era aquelas formações que atribuíam os créditos, nós estávamos ali meia dúzia de horas e ... não tinha a noção, mas depois com a continuação apercebi-me que realmente foi uma mais-valia, continuo a dizer que foi uma mais-valia e ganhei muito por estar nesta formação tanto ao nível da planificação das actividades que fui propondo aos meus alunos isso foi tudo ganho e aquilo que aconteceu superou todas as expectativas

- Tu já estás no segundo ano da formação, portanto neste momento já tens uma ideia muito clara dos princípios e da filosofia subjacentes ao programa. Quais são para ti esses princípios?

- O primeiro ponto, é sempre a mudança, a mudança na escola, a maneira como se trabalha a língua portuguesa nas escolas, mudar mentalidades e o PNEP veio ajudar, veio abrir caminhos, veio dar uma nova luz ao trabalho dos professores e isso ajudou muito. Ajudou-me a mim e ajuda a quem está pela primeira vez. Já tenho falado com algumas colegas de outros agrupamentos e todas elas dizem que o estar na formação PNEP levou a que mudassem a maneira de trabalhar. E isso também aconteceu comigo, até a maneira de pensar, a maneira de planificar, tudo mudou, tudo mudou. Não é só escrever lá que eu vou dar isto amanhã e que vou planificar. Não é uma planificação mais cuidada, obriga a pensar o que se vai fazer, para quê e quais os materiais que se podem usar. A opinião não é só minha, é de todos os que estão no PNEP é que as coisas mudaram. A filosofia face à forma de trabalhar mudou. O PNEP iluminou-me.

- Tu neste momento és capaz de distinguir a tua prática pedagógica, antes da formação e depois?

- Sim, claramente. Eu deixei de fazer determinadas coisas que agora não fazem sentido. Até na escolha de textos eu questiono-me: "eu vou fazer isto por fazer ou isto que eu vou dar tem sentido, faz sentido para os meus alunos, ou é mais um?". Isso agora comigo, já não acontece, porque tenho cuidado... penso no "que é que eu posso tirar deste texto para que os meus alunos aprendam, para que possa trabalhar com eles, o que é que eu quero que eles aprendam mesmo". Agora nas aulas, nas aprendizagens dos alunos, comecei a introduzir coisas que eles não estavam habituados, não conheciam, como o caligrama, que fizemos há pouco tempo, para o dia do pai. Eles nunca tinham ouvido isso e estive a explicar-lhes e fizemos e já ficaram a saber outra coisa que desconheciam. Foi outra maneira de escreverem um texto, a que eles não estavam habituados. Também trabalhámos o mapa semântico que é uma grande ajuda para escrever textos. Eles por regra não gostam de escrever textos, se disser para escreverem um texto "ai, um texto e o que é que vamos dizer, isto é uma seca!" mas se lhes disser vamos fazer o mapa semântico para escrevermos um texto, por exemplo, sobre a Primavera, eles já gostam e fazem, e escrevem. Eu, isto nunca fazia, nunca fiz até estar nesta formação. Eu nunca tive a preocupação de

dar, de trabalhar os tópicos para se escrever um texto. Eu não tinha essa preocupação e passei a ter. Passei a estar mais consciencializada das dificuldades deles e da resistência deles em escreverem um texto. É como se alguém agora chegasse e dissesse "olha tens de escrever este texto!" eu ficava assim... e com os alunos passa-se o mesmo. O mapa semântico, a chuva de ideias, ajuda muito, a conclusão a que eu chego é que ajuda muito e eu não tinha essa noção, não tinha. E o PNEP abriu estes caminhos e são meios facilitadores do nosso trabalho de que eu não tinha conhecimento. E os meus alunos... já tem acontecido dizerem "ó professora, mas podemos fazer com o mapa semântico para ser mais fácil?" portanto, também aprendizagens deles houve uma mudança.

- O que é que desejas ainda mudar na tua prática pedagógica?

- É assim, todos os dias nós aprendemos um bocadinho mais, vamos completando o nosso puzzle. Mudar...eu posso aqui falar no aperfeiçoar. Nós já temos os conteúdos, fomos já trabalhadas na formação, agora é o aperfeiçoar do que foi apreendido e continuar a implementar o que foi apreendido.

- Relativamente à aprendizagem dos teus alunos o que sentes que pode ainda melhorar?

- Em relação à aprendizagem dos alunos pode melhorar, mas tem tudo a ver comigo. Eu tenho que continuar o meu trabalho continuar a realizar o meu trabalho a dar a conhecer aos alunos para que haja frutos, daquilo que eu quero. No fundo é, nós já temos as bases agora temos que trabalhar e trabalhamos na sala de aula e continuar a orientar o nosso trabalho com aquilo que nós aprendemos na formação

- E em termos de escola, sentes que há mudanças?

- Eu estou no segundo grupo, há colegas que estão no primeiro grupo e é engraçado que às vezes vêm ter comigo e "olha o que é que tu fizeste, o que é que tu achas que eu devo fazer para dar isto? Dá-me uma ideia para eu..." e há uma partilha. Nós conversamos muito, o que é que a colega faz, o que é que eu faço, acabamos sempre por partilhar, dar ideias, reflectir o que é que eu faço e o que é que a colega faz e porque é que faz. Trabalhei este tema e fiz assim, fiz assim porque...e experimenta... já o ano passado acontecia e continua a acontecer.

- E em termos de cultura de escola, sentes que há alguma mudança?

- Eu sinto que há mudança com os colegas que frequentam a formação. Aí eu não tenho dúvidas de que há mudança. Agora, os outros colegas, ou não têm a noção do que é que é a formação ou pensam se calhar que é mais uma formação, se é que alguns pensam. Há outros que se calhar pensam que é só mais uma formação para ter os créditos, mas não, não há cultura de escola. Só as pessoas que estão no PNEP é que já têm esse espírito, desde o primeiro grupo. Eu sinto essa mudança da parte destas colegas, das outras não. Eu sinto que ainda não estão, ainda não interiorizaram...mas os que estão no PNEP sim.

- Os contextos podem ser facilitadores ou inibidores do desenvolvimento da formação, de qualquer formação. Tu vens de uma escola onde estavas na formação PNEP e vens para outra escola e continuas com a formação PNEP. Por aquilo que já me foi dito, na tua outra escola os restantes professores não queriam saber do que se passava, do que se fazia nesta formação do PNEP. E nesta escola achas que também é assim?

- Não. A escola quer saber, até porque os trabalhos que fazemos com os alunos, leva a envolver a escola num todo. O outro contexto era mais inibidor, sinceramente não havia.... Muitas vezes nós fazíamos os trabalhos e havia comentários "pois é para se mostrar". Não percebiam, o porquê. Aqui não, não tenho notado, não sinto esse clima. Mesmo as pessoas que não estão no PNEP, não olham os outros com... aceitam, participam, não têm desconfianças.

- Achas que o PNEP tem aspectos facilitadores? Quais?

- Teve, tem e continua a ter. Como eu já referi o PNEP ajuda muito o trabalho do dia a dia, a nossa planificação, tudo, e eu continuo a dizer houve a mudança, há a mudança e vai continuar e a participação das colegas facilitou muito o trabalho. Mas também tem dificuldades. Nem tudo é fácil. Nós perdemos muito tempo, que não é o perder tempo, nada disso. Temos de pesquisar, temos de ir à procura de livros, de materiais. Temos de construir outro tipo de materiais, não é só ficar sentada e aí agora vou... não. Tem as suas dificuldades. Eu pessoalmente estou a ter uma dificuldade na parte de... da planificação, mas com a formação eu sei que me vai ajudar. Leva o seu tempo, não é tudo facilidades. Eu comecei a planificar e senti dificuldades, mas depois devagarinho, as coisas vão mudando. Nem tudo é fácil. Há um trabalho por trás disto tudo.

- Quais as vantagens que identificas na formação recebida pelo PNEP? E em que aspectos?

- Em relação à língua portuguesa houve muitos aspectos que mudaram: a planificação é uma planificação mais pensada, o tipo de actividades porque dantes podia agarrar num livro e contar simplesmente a história e hoje já não, já consigo planear e já consigo pensar noutro tipo de actividades. Primeiro é motivar os alunos para depois ter resultados positivos. Eu posso apresentar uma actividade mas se não for uma actividade bem pensada, bem planeada, eu posso estar a cair na rotina e muitas vezes na monotonia, ser sempre a mesma coisa e agora já vejo o trabalhar textos, não tem nada a ver com aquilo

que eu fazia. Agora é muito mais pensado, mais elaborado, e as actividades que proporciono aos meus alunos, os resultados são bastante mais positivos e graças à formação PNEP

- Relativamente ao PNEP ser uma formação centrada no Agrupamento, com formadoras no e do Agrupamento, apesar de ter como suporte uma instituição de ensino superior, qual é a tua opinião?

- Na minha opinião só tem vantagens termos no agrupamento as formadoras porque para já o trabalho é muito mais facilitado. Até a nossa deslocação! É muito melhor estarmos no nosso agrupamento e estarmos perto da formação do que irmos fazer formação noutra lado e até quando existe alguma dificuldade temos as formadoras próximo e podemos tirar as nossas dúvidas, e isso tem toda a vantagem, porque facilmente nos encontramos. E as formadoras serem do agrupamento só facilita o trabalho porque já conhecem o meio, já conhecem as facilidades e as dificuldades, e é muito mais fácil para nós como formandas e para as formadoras.

- Que constrangimentos ou dificuldades sentes em relação à formação PNEP e quais identificas no decorrer da formação? Em que aspectos?

- Aquelas dificuldades que eu senti... já não sinto. Em relação às vezes, o facto de alguém te estar a avaliar, por vezes, uma pessoa parece que se atrapalha, apesar da formador nos pôr à vontade. Desvantagens... não vejo. Nem sequer a linguagem pois é uma questão de hábito. Assim como nós quando começámos era um tipo de linguagem que ...por exemplo: a planificação anual, a planificação mensal, a planificação quinzenal, e fazíamos de acordo com aquela linguagem, agora é uma questão de hábito. Depois da pessoa trabalhar e começar a planificar com a nova linguagem, depois é mais fácil. Depois é muito mais fácil e não vejo como desvantagem. Desvantagens, desvantagens não vejo.

- Como é que tu defines e caracterizas a formação do primeiro ano e do segundo ano?

- O primeiro ano foi mais intensivo, foi mais intensivo porque... pelo número de horas, mas eu já cheguei a ter saudades do meu primeiro ano na formação, não sei. Tenho saudades, não sei. O número de horas, nós este ano temos muito menos horas, mas eu sinto... sinto que no ano passado era muito mais intenso, sem dúvida e a exigência de trabalho era muito maior. As tutorias eram quase semanais... mas apesar de ser muito intensivo, eu às vezes sinto saudades! De estar aquelas semanas todas com aqueles trabalhos. Agora no segundo ano sinto-me um bocadinho perdida! Às vezes parece que estou ali. É a minha opinião, parece que estou ali e sinto a falta de qualquer coisa. Entrou na rotina apesar de serem muitas horas.

- Mas não deixa de ser engraçado porque vocês no ano passado diziam "ai que horror tantas horas, ainda bem que para o ano são menos!". E agora queixam-se de serem poucas.

- Foi, foi, mas eu sinto saudades. No segundo ano há menos aquela pressão. No ano passado fazíamos aqueles trabalhos e depois tínhamos aquelas sessões que partilhávamos em conjunto e este ano, como são menos horas, às vezes as coisas passam e não é por mal, fazemos coisas na sala mas como passou aquele tempo, acabamos por nos esquecer depois de contar. E sinto essa falta.

- Inicialmente este ano começámos por fazer a reflexão em dois grupos, os de primeiro e os de segundo ano, mas a dada altura eu resolvi juntar os grupos. Qual é a tua opinião sobre esta decisão?

- Lá está. É sempre bom nós partilharmos as nossas experiências com os outros e os outros partilharem as suas experiências connosco. Sempre. E é engraçado porque agora parece que nós nos sentimos mais à vontade com eles, a falar, a partilhar, do que eles. Ainda estão um bocadinho inibidos na partilha, mas no fundo, nós também aprendemos com eles, porque eles fazem coisas diferentes e acabamos por também usufruir daquilo que partilhamos e daquilo que eles fazem. Nós até podemos trabalhar os mesmos livros mas de maneiras diferentes. Isso acontece e isso aconteceu. Eu no ano passado trabalhei "A ovelhinha que veio para jantar" e houve uma colega de outra escola que trabalhou o mesmo livro mas de maneira diferente e eu achei engraçado e por acaso até fixei algumas coisas que ela fez e achei muito engraçado. Claro que está, houve partilha e todos nós aprendemos com os nossos colegas, aprendemos sempre e claro acabamos por partilhar com o primeiro grupo e eles connosco. Neste momento sinto-me mais à vontade até de dar ideias às colegas, do que no ano passado. Muito mais à vontade para lhes dizer "tu com isto podes fazer isto e isto", porque foram coisas que eu fiz, que eu experimentei.

- É muito importante experimentarem-se coisas, mas não se pode partir do nada. Tem de haver um suporte teórico por trás e por isso existiam as sessões temáticas e existem este ano as de aprofundamento. Qual é a tua opinião sobre estas sessões?

- Sobre as sessões, as sessões... os conteúdos tratados tem tudo a ver com a prática e até com o próprio programa. Vai de encontro àquilo que nós trabalhamos na sala de aula, nós também precisamos de saber, de aprofundar, sobre a leitura, a escrita. Nós temos de saber, de aprofundar, não é só a parte prática, temos de saber a parte teórica. As sessões vão de encontro ao que é feito na planificação, a tudo o que precisamos para pôr em prática com mais segurança.

- Imagina que eras tu que organizavas a formação. Como o farias?

- Continuará com a mesma planificação, não mexia na carga horária do 1º ano. Acrescentava mais horas ao segundo ano, pelo menos de tutorias para não nos sentirmos tão abandonadas. Mais nada.
- Sabes que a formação tem um papel de supervisão que neste caso é atribuído à formadora. Como encaras a supervisão na formação?
- No primeiro ano assustou-me um bocado, sou sincera, porque eu... tinha um curso, nesse curso as nossas aulas foram observados, eu tinha professores a verem-me e já sabíamos que era assim. Mas ter uma formação com alguém a ver as nossas aulas de uma maneira tão intensa, assustou-me um bocado. Eu tinha tido na Matemática uma ou duas observações mas foi assim, nem chegava a meia hora e agora ter uma pessoa várias vezes, como foi o ano passado, confesso que foi assim...complicado "isto agora vai ser assim...", mas depois entrou no hábito, no meu e no dos alunos porque eles às vezes perguntavam "mas então a professora B não vem?" já sentiam a falta. Depois as coisas correram normalmente e neste momento já não me faz diferença nenhuma. A ideia que eu tinha é de que é sempre bom ter alguém a avaliar o nosso trabalho porque nós se há aspectos que podemos melhorar e se vem alguém analisar a nossa aula e ver pode dizer "tu devias melhorar isto, isto e isto. Tu devias de fazer assim..." e isto é uma mais-valia para o nosso trabalho, para nós melhorarmos a nossa prestação e isso é importante. eu encarei com o receio de ter alguém ali a ver a aula, será que vai gostar. Havia aquela preocupação, será que estou a fazer bem, mas depois eram tantas vezes que a pessoa acaba por se habituar e é bom, essa supervisão, para nós aperfeiçoarmos a nossa prestação.
- Para ti, que características deve ter um supervisor?
- Acima de tudo sincero, com o que está a analisar. Referir o que está menos bem e ajudar-nos a melhorar. Sobretudo dar-nos a mão, mesmo que as coisas possam não correr bem, sabemos que muitas vezes no contexto de sala de aula, as coisas não correm muito bem com os alunos, estar ali e ajudar-nos. Dizer o que devemos mudar para melhorar. Dizer "devias agarrar nisto, experimenta fazer assim ou assim", sobretudo isto: ajudar a melhorar e a ver o que está menos bem.
- A actividade supervisiva depende de vários factores. Quais são para ti os mais importantes?
- Eu no caso do PNEP, nunca encarei a supervisora, que é a nossa formadora como uma inspectora que está ali para avaliar.
- Mas também está a avaliar.
- Mas eu, no meu caso não encaro isso assim. Nunca encarei que a supervisora ia ali para ver o nosso trabalho só para criticar, não eu encarei sempre como alguém que me ia ajudar. A minha aula é supervisionada e eu estou sempre a pensar como é que correu para no fim poder saber em que aspectos é que posso melhorar. Há um outro olhar, porque nós... há muitas coisas que nos escapam e no fim há sempre uma ajuda.
- Então como é que defines, para ti, o que é uma supervisora, neste caso?
- É...uma...uma ferramenta que eu tenho ali à mão e que me pode ajudar a fazer qualquer coisa de diferente. Eu sei que se precisar tenho ali ajuda, um apoio. É assim que eu acho...
- Achas que é importante haver supervisão na formação? Porquê?
- Sim, e até a minha atitude, a minha opinião sobre esse assunto também mudou porque eu fazia as formações e pensava "e agora como é vir alguém agora ver as minhas aulas?" e até a minha opinião sobre as formações também mudou. E eu no início, o que é que é isto de supervisão? Não estava a perceber porque associei a ideia de supervisão a inspecção, aos inspectores que vão à escola e vão ver o trabalho e são muito críticos, muitas vezes,... há sempre qualquer coisa de negativo a apontar, há sempre coisas a apontar de errado e nós criamos essa ideia e esta formação levou-me a mudar porque eu agora não vejo as coisas assim. vejo sempre pelo outro lado, pelo lado de me ajudar no meu trabalho, de me dar armas para eu fazer de outra forma. Qualquer coisa que não está bem a supervisora diz "não fizeste tão bem" e eu aceito e ajuda-me a melhorar.
- Compara esta formação com outras anteriores e diz-me o que é diferente e qual a que te preparou melhor e porquê.
- Eu sou sincera. Eu fiz dois anos de formação de matemática e não sei porquê, a formação de língua portuguesa cativou-me muito mais. Não sei se foram os conteúdos, ou a maneira de trabalhar, mas cativou-me mais. Eu pessoalmente gostei muito mais da formação da língua portuguesa do que propriamente da matemática. Talvez...fomos mais orientados, eu senti uma maior orientação na língua portuguesa, porque na matemática senti-me muitas vezes perdida. Aquele apoio que nos é dado na formação PNEP, não é o mesmo apoio que é dado na matemática. Muitas vezes sentia-me perdida...até a nível da planificação. Cheguei ao final e nunca me consegui orientar nas novas temáticas e a nível de planificação. Nesta formação PNEP, não senti isso, não me senti tão perdida. Nós tínhamos sempre o apoio, a organização do trabalho foi muito diferente e talvez por isso a minha opinião em relação à formação é diferente porque ...acabei por fazer os dois anos, mas foi diferente a maneira como eu própria até trabalhei e estou muito mais motivada do que estava na formação de matemática.
- Queres referir mais alguma coisa seja sobre a supervisão seja sobre o PNEP que não tenhas dito na nossa conversa?
- Não, nada. Só que recomendava e recomendo esta formação para outros colegas e até já recomendei, já recomendei

ANEXO XIV – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE TERESA

Investigadora - Já sabes que eu estou a fazer o mestrado em supervisão pedagógica e o meu trabalho de final de curso tem a ver com o papel da supervisão na mudanças das práticas e o enfoque que eu lhe vou dar é em relação ao PNEP de forma a tentar provar ou não, se ele é indutor de novas práticas pedagógicas. Portanto, começo por agradecer a tua colaboração e as informações que tu me fores prestar são informações muito importantes para a realização deste estudo. São confidenciais como é óbvio e quando eu trabalhar os dados eles vão ser codificados e portanto quando eu apresentar os resultados, tu não vais ser identificada como a professora S. vais ser identificada como a XPTO, por exemplo. Portanto solicito-te autorização para poder gravar esta entrevista e garanto-te que quando tiver o trabalho feito devolvo-te o resultado do estudo realizado. Podemos começar?

Teresa - Podemos começar.

I - Primeira questão: qual é a tua idade?

T - Trinta e quatro

I - Quais são as tuas habilitações académicas e profissionais?

T - Portanto, sou professora do Ensino Básico na variante de Matemática Ciências da Natureza, mas dei sempre aulas no 1º ciclo.

I - Há quanto tempo é que és professora?

T - Este é o meu... estamos em quê? 2010? Este é o meu décimo segundo ano. Mas tive muitas interrupções pelo meio.

I - Ok! Há quanto tempo é que estás nesta escola? Há quanto tempo lá estás a exercer?

T - Esta escola é o meu oitavo ano.

I - E porque é que lá estás?

T - Olha, primeiro fui para lá porque tinha horário duplo e, como eu trabalhava muito, não... como eu dava aulas no recorrente e dava explicações e aulas de informática queria ir para uma escola que tivesse o horário duplo, com o objectivo de dar aulas de manhã e ter a tarde livre para fazer essas coisas todas. Durante dois anos isso ainda aconteceu. Eu tinha um terceiro e quarto ano de manhã, mas depois a escola, depois ... eu tive o Henrique e estive aqueles quatro anos sem dar aulas e entretanto a escola mudou para o horário normal. E entretanto fiquei, entrei para o quadro da escola, não é, quadro de escola? E depois fui ficando. Claro que ... dantes andava sempre a concorrer mas depois quando fiquei deixei de concorrer e fui ficando.

I - Tu neste ano estás a exercer que funções?

T - Estou no apoio educativo.

I - Só?

T - Não, estou no apoio educativo, sou coordenadora das AECs e mais nada... Ah! Ainda dinamizo a Biblioteca.

I - Dinamizas a biblioteca para alguns grupos específicos, para a toda escola, como é? Conta-nos um bocadinho do que é que fazes.

T - Não, dinamizo a biblioteca para a escola inteira, para a escola toda, para todas as turmas incluindo as da pré que são três.

I - Quantas turmas tem a tua escola?

T - Tem quinze turmas, mais três da pré como já disse. Exacto, são dezanove ao todo e faço várias actividades consoante a idade, mais ou menos.

I - Como é que tu caracterizas ou defines o relacionamento que existe entre ti e os alunos? Podes considerar os anos que estão para trás, nesta escola. Como é que tu te posicionas, como é que tu te sentes em relação como tu és capaz te relacionares com os teus alunos? Tu e os teus alunos. Como é que defines?

T - Ah! Muito bem. Quer dizer, eu acho que sempre tive um óptimo relacionamento com os meus alunos. Porque tenho sempre em primeiro lugar a parte afectiva. Então isso ajuda-me a aproximar-me deles e vice-versa. Por coincidência ou não tenho sempre aquelas turmas difíceis e portanto é por aí que eu consigo chegar até eles.

I - Como é que tu defines o relacionamento entre os alunos?

T - Entre os alunos...

I - ...da tua escola.

T - Da minha escola. É mais ou menos, acho que é um bocadinho agressivo, às vezes é um bocadinho agressivo. Pelo menos a turma que eu tive no ano passado sentia isso. Tive que fazer ali um grande trabalho à volta disso até eles perceberem bem que tinham de ser amigos e que tinham de se ajudar e eram como se fossem uma família e portanto trabalhava muito isso porque acho que há ali um bocadinho de agressividade entre eles.

I - E achas que isso tem a ver com quê?

T - Eu acho que tem muito a ver com a falta de afectos, com as famílias desmembradas, com essas coisas todas. Isso influencia muito o comportamento deles. Acho que é principalmente à volta disso, falta de atenção que eles têm dos pais, principalmente dos pais mas também do resto da família. Depois também têm sempre muitos irmãos. A maioria tem muitos irmãos e depois uns estão em Cabo Verde e outros estão não sei onde, não estão todos juntos e também os pais muitos estão separados e estão longe e, portanto eu acho que isso influencia muito o comportamento deles.

I - E como é que tu defines o teu relacionamento enquanto docente com a escola?

T - O meu relacionamento com a escola... eu acho que é bom. Eu antes de chegar a esta escola estava sempre a saltar de escola em escola e em cada escola que eu chegava dava-me bem com toda a gente e aquilo era tudo uma maravilha. Quando cheguei a esta escola as coisas foram um bocadinho diferentes porque como tinha os dois turnos, o da manhã e o da tarde... eu sentia-me muito bem com o turno da manhã, dava-me muito bem com toda a gente. Mas quando estava na escola à tarde parecia que não estava no meu mundo. Parecia que estava numa escola desconhecida, que não era. Apesar de eu não lidar com as pessoas diariamente como lidava com as pessoas do meu turno, eram pessoas da minha escola com quem eu acabava também por me relacionar mas não tinha assim, não sentia assim um bom relacionamento.

I - E agora em horário normal?

T - Agora em horário normal esse relacionamento também é um bocadinho frio. Portanto, com as pessoas com quem eu já me dava bem ... claro que eu me dou bem com todas, mas com aquelas com quem eu falo mais e lido mais diariamente continuo a dar-me bem. Com as outras continua assim esse clima de distanciamento.

I - Como é que tu caracterizas o teu relacionamento com os pais dos teus alunos?

T - Eu acho que é muito bom. Nunca tive problemas com os pais também porque eu acho que fiz entender aos pais qual era minha posição ali e eu acho que eles também perceberam sempre pela minha maneira de ser e pela minha maneira de lidar com eles que eu tinha um bom relacionamento. Portanto eu acho que para os pais também é importante quando percebem que os professores têm um bom relacionamento com os filhos para eles também é meio caminho andado para estarem tranquilos e saberem que está tudo bem. Portanto eu sempre tive um bom relacionamento com os pais. Nunca tive qualquer tipo de problema.

I - Nestes anos em que tu tens sido professora como é que tens caracterizado as aprendizagens dos teus alunos na língua portuguesa? Vamos pôr o enfoque na língua portuguesa.

T - Portanto na primeira turma que eu tive quando cheguei a esta escola, que tive durante o terceiro e o quarto ano. Apanhei-os no terceiro ano e depois tive no quarto, tinha... eram alunos com muitas dificuldades e eu sentia que eles tinham alguma relutância em relação à língua portuguesa. Porque geralmente nós sentimos isso com a matemática. Com aquela turma eu sentia com a língua portuguesa e acho que até ao final do ano, até ao final do 4º ano se calhar a minha prestação não foi das melhores e então eu sentia sempre que eles tinham essa relutância em relação à língua portuguesa. Não queriam escrever, não gostavam de ler. Não...liam muito mal. Portanto aquilo não corria muito bem. Perguntaste em relação às turmas todas?

I - Em relação aos teus alunos. Não tem de ser às turmas todas.

T - É que eu faço uma diferença entre o antes do Henrique e o depois. Portanto nessa altura, com essa turma achei que as coisas, achei que eles estavam muito verdinhos, sabes? Liam muito mal. Era uma turma muito atribulada. Tinham tido muitos professores até ali só comigo é que depois estiveram dois anos e estabilizaram mais mas achei que eles não tinham uma boa relação com a língua portuguesa. Quanto a estes que eu tive no ano passado, claro que com esta turma as coisas correram-me totalmente de maneira diferente, não é, não só por eu estar no PNEP mas também porque eu já estava há quatro anos sem dar aulas e fazia-me muita falta os afectos e portanto a ...claro que criei uma ótima relação com eles e acho que isso se traduziu nas aprendizagens deles e quanto à língua portuguesa isso foi muito notório porque eram miúdos que nunca tinham convivido com livros nunca tinham mexido com livros acho que nunca tinha ouvido histórias e portanto foi muito gratificante porque eu acho que ao contrário dos outros acho que estes passaram a ter uma boa relação com a língua portuguesa e passaram a olhar para a escrita de outros e para a escrita deles e para a leitura deles de maneira diferente.

I - Tu falaste no PNEP, tu és uma das pessoas que está a fazer formação no PNEP e eu gostaria de saber quais foram as motivações que te levaram a inscrever nesta formação.

T - Em primeiro lugar eu, apesar de ser de matemática, adoro a língua portuguesa e adoro livros de histórias. Adoro, adoro, adoro. É a minha paixão desde muito pequenina. E sempre tive esta tendência para explorar as histórias e depois também como gosto muito de desenhar... tenho essa parte que me ajuda não é, que é uma mais-valia como eu gosto muito de desenhar porque herdei esse...herdei do meu pai que também... que é um artista...Não, gosto muito de desenhar e gosto muito de dar... gosto muito de ver as imagens dos livros não só a história em si como o relacionamento que a história tem com as imagens e isso fascina-me. Esse é sempre o meu ponto de partida mesmo que eu vá a uma livraria e veja um livro e não saiba qual é a história mas se as imagens me agradam é meio caminho andado para eu querer ter aquele livro e querer

trabalhá-lo e tirar algum partido dali. Portanto essa foi a motivação principal porque eu já tinha tido uma formação de dois dias sobre literatura infantil na Câmara de Oeiras há muitos anos para aí no segundo ano que eu dava aulas e aquilo deixou-me um bichinho que eu nunca mais consegui libertar-me dele. Aprendi lá muitas coisas só nesses dois dias, não me lembro quem era a formadora, não me lembro, nem me lembro de ninguém que estava lá porque eu inscrevi-me sozinha, a única da minha escola porque eu tinha mesmo vontade de saber mais coisas sobre a literatura infantil e foi assim que começou. Portanto, eu tinha lá o bichinho e queria saber mais coisas. Claro que depois também as colegas com quem eu me dava bem e dou também se inscreveram e então foi assim o ponto de partida.

I - E quais eram as tuas expectativas iniciais em relação a esta formação? O que esperavas que fosse?

T - A minha expectativa principal, além de aprender essas coisas, era... queria uma fórmula mágica que ensinasse os meninos que têm muita dificuldade a aprender a ler... queria uma fórmula mágica.

I - E encontraste?

T - Não encontrei uma fórmula, mas encontrei muitos caminhos para lá chegar e portanto concretizei alguns dos objectivos e consegui alcançar alguns dos objectivos. Depois... isto é quanto à parte da leitura, quanto à parte da escrita que eu também gosto, mas não sou muito criativa. Na escrita não sou muito criativa, mas acho que consigo dar algumas ideias aos meus alunos. Lá está, através das imagens, das histórias e daquelas coisas e dos meus desenhos e...enfim... portanto quanto à parte da escrita também aprendi imensas coisas e também passei a conseguir transmitir coisas diferentes. Explorar imagens de maneira diferente, portanto levá-los a ...Quanto às histórias aprendi imenso e tenho sempre ideias a chover na minha cabeça, já arranjei um caderno onde escrevo. Quando tenho ideias escrevo lá no caderno ainda há bocado, de manhã quando estava lá escola estive a combinar com a L como é que vão ser as minhas próximas dinâmicas e fico assim muito entusiasmada e isso acho que o PNEP para além de eu já ter sempre o meu entusiasmo, acho que o PNEP levantou assim o meu ego e depois claro com a oportunidade de dinamizar a biblioteca lá na escola, e bem que as condições não são as melhores, eu tenho muito pouco tempo e são muitas turmas, mas eu sinto-me muito bem a fazer isso.

I - Descreve-me um bocado esse teu trabalho. Como é que tu fazes com as turmas?

T - Portanto, já estamos no final do segundo período e eu ainda só consegui receber cada turma uma vez. Mas em todas as turmas eu contei duas histórias que não foram as mesmas para todas as turmas. Fiz uma distinção entre as turmas de 3º e 4º e a pré e o 1º e 2º. Tenho sempre o cuidado de ler as histórias... aliás eu apresento sempre a história duas vezes, uma vez é contada por mim integralmente e vou mostrando o livro, vou mostrando as imagens originais do livro, e a segunda vez, já fica à minha criatividade, não é? Gosto muito de fazer uma leitura participada e fiz com eles todos. Explorei o livro do Quarto da Rita que foi um livro que eu descobri este ano assim por acaso mas adorei trabalhar esse livro e tive pena de não trabalhar com as turmas todas, porque só trabalhei na pré e no 1º e 2º anos, porque eu acho que os gestos a acompanhar as histórias é muito importante. E depois também tenho esta coisa de estar a aprender a língua gestual o que também me sensibiliza um bocadinho. Portanto explorei essa história com as turmas dos meninos mais pequeninos. Fiz também uma leitura participada com o livro "Dantes havia gigantes" na mesma linha, eu conto a história integral como está no livro, mas como esse livro é muito engraçado, eles percebem rapidamente que há uma frase, há uma parte que se repete e eles próprios conseguem... conseguem começar a repetir sem ter que lhes dizer, mas com as turmas dos mais velhos foi muito engraçado, principalmente agora para o fim, porque ... e também dependendo das turmas, porque eu estava sempre a dizer-lhes que eles tinham de repetir essa parte com entusiasmo, de acordo com o entusiasmo da história. É muito engraçado porque eles libertavam-se. Depois, houve um livro que é o livro do OH! que eu trabalhei com todas as turmas dos pequeninos, da pré até ao 4º ano, eu acho que este livro é adequado para todas as idades, desde os cinco aos cinquenta, ou desde os oito aos oitenta, eu acho que esse livro é excelente, não só porque trabalha claro, a memória visual e isso é muito importante, acho eu, para mim é muito importante mas também porque eles adoram a parte da expectativa, de estar a descobrir o que é que vem a seguir, e depois uns não se lembram e os outros dão dicas e então já os leva a descobrir e é muito interessante.

I - Tu recebes as turmas todas na biblioteca e na tua escola existem pessoas que estão a fazer formação PNEP e outras que não estão na formação. Há alguma diferença entre as turmas? Notas alguma diferença?

T - Posso dizer a verdade?

I - É mesmo para dizer a verdade.

T - Há uma diferença abismal! Há uma diferença muito, muito, muito grande e isso é notório assim a milhas. Ou seja, uma turma PNEP tem uma visão completamente diferente, não só da antecipação da história porque eu esqueci-me de dizer há bocadinho, que tanto no livro do "OH!" como no "Dantes havia gigantes" como no "Quarto da Rita" eu fiz sempre a antecipação da história e as turmas PNEP têm um vocabulário diferente, têm uma visão diferente do que é que poderá estar a acontecer dentro daquela história e depois claro está, não é? Uma turma PNEP sabe o que é a capa, a contracapa, a

lombada, o que é que significa a editora, o que é que se faz na editora, o que é o ilustrador, o que é o tradutor, a diferença entre um livro traduzido e um livro não traduzido, porque é que o livro tem tradutor. Uma turma não PNEP está a zeros ou seja...

I - Mesmo no 4º ano?

T - Mesmo no 4º ano. Aliás a última turma que eu recebi que foi na semana passada no penúltimo dia de aulas, é uma turma de 4º ano, não é uma turma PNEP, e essa turma, para além de eu já ter constatado que as turmas que não eram, que não são do PNEP, são muito diferentes das turmas trabalhadas pelas professoras que andam no PNEP, esta turma foi assim ... o mais notório... porque eles não... eles pareciam que nunca tinham visto um livro de histórias. Foi assim uma coisa que até me deixou, deixou-me preocupada. Eles sabiam o que era o título, claro, mas depois até parecia que não sabiam relacionar as imagens com as histórias, com a própria história, nunca lhes tinha sido falado sobre o autor, o escritor o que é que ele faz, qual é o objectivo quando escreve um livro, portanto eu achei muitas diferenças entre as turmas PNEP e as turmas não PNEP. As turmas PNEP claro que são muito mais participativas, são muito mais... lá está quando é a parte do entusiasmo têm muito mais entusiasmo. Tive um aluno, que eu tive imensa pena de não ter gravado aquele dia ou filmado porque eu tive um aluno numa turma PNEP, claro, eu mostrei o livro do OH e quando acabei de mostrar ele disse que tinha adorado e assim em dois minutos fez uma história com as imagens. Uma história oral, uma história, uma história. Disse que era um menino que ia à pesca, que encontrou um elefante, bem ele fez ali uma coisa que eu fiquei... eu própria que já tinha tentado com a minha outra turma fazer... desenvolver aquele livro e não tínhamos conseguido chegar ali. E ele ali sozinho sem ninguém lhe ter dito nada, ele próprio disse "podemos fazer uma história com estas imagens, pode ser assim, pode ser assado, pode ser assim..." e ficámos todos... Claro que eu depois pedi à professora para ... se tivesse tempo... escrever, pedir ao aluno para escrever mas entretanto ela ainda não me deu feedback dos acontecimentos.

I - Disseste uma coisa que me despertou a curiosidade. Referiste aquela turma que parece que nunca tinha ouvido falar nos livros, nem dos autores, nem dos ilustradores. A que é que achas que isso se deve?

T - Deve-se ao facto de eles não ouvirem histórias, deles ... da turma não... da professora não trabalhar com eles, não explorar esse tipo de

I - Mas não achas isso estranho?

T - Acho. Acho muito estranho. Acho muito estranho. Acho muito estranho e... eu acho que por causa disso e por eu ter notado essas diferenças acho que toda a gente devia participar, não sei, não num carácter obrigatório, mas acho que todas as pessoas deviam estar sensibilizadas para este tipo de trabalho, para a exploração da língua portuguesa e tudo o que ela envolve e acho que se as pessoas... acho que muitas pessoas que estão lá na escola se apercebem do trabalho que é feito pelas turmas PNEP mas não vejo assim grande entusiasmo em quererem saber o que é que nós fazemos, o que é que não fazemos, porque é que exploramos determinadas maneiras, por exemplo: eu que nunca fiz a formação de ciências, este ano nem tanto porque estou no apoio, chateava muitas vezes a F para ela me dizer o que é que faziam lá, para ela me emprestar as brochuras, porque também é uma coisa que eu gosto muito e quando ela contava coisas que fazia lá nas ciências eu ficava entusiasmada, eu queria saber o que é que faziam mais porque é que faziam determinadas coisas e até algumas coisas que não me pareciam de acordo com a idade, com a nossa faixa etária eu ficava curiosa e eu não sinto isso em relação ao PNEP. Não sinto isso de algumas colegas, não sinto isso em quererem perguntar-nos o que é que nós fazemos, e porque é que nós fazemos, como é que exploramos e eu não sinto...

I - E és capaz de conseguir explicar porque é que isso acontece? Ou pelo menos tentares entender porque é que isso acontece?

T - Quer dizer, eu não sei bem porque é que isso acontece. Se calhar as pessoas não estão motivadas para isso ou ...

I - Mas é a nossa língua. Falamos da nossa língua.

T - Pois é a nossa língua, mas se calhar as pessoas centram-se mais só nos conteúdos programáticos que temos que dar. Claro que isto também está tudo envolvido. E como nós sabemos através de uma história damos imensa coisa: estudo do meio, matemática, língua portuguesa, tudo. Se nós quisermos podemos relacionar tudo e eu o ano passado fiz isso várias vezes mas eu não sei, acho que as pessoas limitam-se muito ao livro adoptado, aos textos lidos...

I - Queres dizer ao manual?

T - Sim, ao manual, aos textos que vêm no manual, às perguntas de interpretação que vêm em cada texto, claro ligado à parte gramatical e as pessoas limitam-se a fazer isso. Não têm a curiosidade, por exemplo, uma coisa que é, que eu acho assim aberrante. Nós lá na escola temos a sorte de termos imenso livros do Plano Nacional de Leitura, temos muitos mesmo e outros que não são do plano mas que são óptimos. Eu como ando sempre a mexer nas prateleiras a arrumar e isto e aquilo, tenho uma visão geral dos livros que temos na escola e portanto os livros só são mexidos e remexidos e requisitados pelas turmas PNEP. Só há uma colega, aliás duas, que a D é um bocadinho picada por mim. Portanto só há duas colegas além das colegas das turmas PNEP que requisitam, de vez em quando livros e pedem para ir mais vezes à

biblioteca. As outras pessoas não requisitam, acho que nem têm conhecimento do tipo de livros e dos livros que lá temos e da quantidade que temos e portanto não se interessam assim muito.

I - Mas podem ter biblioteca de turma.

T - Hum! Não me parece, não. Não me parece. Sabes porquê? Porque... Sabes que eu sou um bocadinho bisbilhoteira nesse aspecto porque para mim, para mim a sala de aula tem que ser um sítio completamente agradável e completamente onde eu me sinta à vontade e bem e portanto eu gosto muito de ver as salas de aula das pessoas, mas eu não escondo isto de ninguém. As pessoas sabem que eu sou assim. Eu gosto muito de ver a sala de aula e eu acho que a sala de aula mostra tudo. A maneira como a pessoa tem a sala, a disposição da sala, a decoração da sala, quer dizer a decoração da sala com as coisas dos meninos, não é? Não vamos exagerar... mas eu acho que isso é meio caminho andado para ver que tipo de trabalho é que é feito e que tipo... que tipo de professor é que podemos encontrar. Claro que depois há outros que saem fora do contexto, há pessoas que têm a sala completamente nua e fazem um trabalho excelente. Não acredito que isso não aconteça, aliás acredito que isso aconteça, mas isso para mim é meio caminho andado e eu acho que para qualquer criança isso é meio caminho andado e quando nós entramos numa sala nua e despida é claro que essa sala não tem biblioteca de turma, para mim é evidente, mas enfim...

I - Continuando a falar das tuas expectativas, como se concretizaram?

T - Concretizou-se... para já através da relação com os alunos. Isso foi o primeiro passo e foi talvez o mais importante, depois daí veio tudo o resto. Concretizou-se através dos trabalhos e do feedback deles, não é? E depois das apresentações que nós fizemos, que eu acho que é aí é que foi o culminar de tudo. Aí é que se viu realmente o que é que tinham conseguido fazer e até onde tinham chegado. Não só nos trabalhos escritos, mas também nas apresentações e etc. etc. em tudo o que fizeram.

I - E o que é que não aconteceu?

T - Sei lá.... Eu acho que aconteceu de tudo um pouco. Claro que houve uns que colaboraram mais do que outros, uns que escreveram melhor do que outros...

I - Estamos a falar em relação às tuas expectativas iniciais?

T - Eu acho que aconteceu tudo. Quer dizer, eu acho que aconteceu mais para além do que eu estava à espera, muito para além do que eu estava à espera.

I - O programa PNEP, ele tem princípios e uma filosofia subjacente, quais são para ti os princípios e filosofia subjacentes deste programa?

T - Olha para mim os princípios e filosofia está tudo muito ligado mas acho que o objectivo principal é dar a conhecer às crianças do nosso país a riqueza da nossa língua e claro se podemos fazer isso de uma parte com..., de uma maneira lúdica, de uma maneira que eles gostem, que eles amem, que os chame a atenção, que os entusiasme, acho que isso é meio caminho andado para conseguir os objectivos.

I - Tu já estás na formação no segundo ano, como é que tu neste momento olhas para a tua prática pedagógica?

T - Ui! Muito, muito diferente.

I - Que diferença é que tu fazes, se fazes, antes da formação e depois da formação? O que é que mudou?

T - Faço, faço uma grande diferença entre o antes e o depois porque agora... antes, como eu já disse eu tinha o bichinho, fazia algumas coisas mas não fazia nada que se parecesse com o que aquilo que eu faço agora, com o que faço agora depois do PNEP porque, eu já disse que passei a usar estratégias diferentes e passei a olhar para as coisas de maneira diferente, passei a explorar as histórias de maneira diferente, passei a ter uma postura diferente perante a língua portuguesa, e...e passei a transmitir de maneira diferente isso aos meus alunos, ou seja, acho que o meu entusiasmo, o meu gosto acaba, acaba por contagiá-los. E portanto...e depois claro isso é muito através disso é muito mais fácil aplicar as novas estratégias, experimentar coisas novas, aliás eu, eu... lembras-te do meu aluno Ivan? O meu aluno Ivan do ano passado? Eu tenho imensa pena de não ter tido oportunidade de continuar com ele porque agora no apoio, tê-lo agora comigo no apoio, fora do contexto de sala de aula, porque se já eu no ano passado me sentia motivada para trabalhar com ele e com os outros todos claro, mas mais especificamente ele, porque eu acho que.... Eu às vezes sinto remorsos, sabes? Porque eu acho que devia ter feito outras coisas com ele que eu agora faço com os meus meninos do apoio e com ele não fiz, estás a perceber? Não fiz porque ainda não sabia ou porque não tinha tempo, claro que era diferente, não é? Ou porque ainda não tinha estruturado na minha cabeça como é que podia fazer e adaptar as coisas a ele, mas às vezes sinto isso.

I - Também não te esqueças que no ano passado estavas no primeiro ano de formação que eu penso que é substancialmente diferente de um segundo ano, não é?

T - É, é muito diferente porque agora nós já temos as ideias mais amadurecidas. Já lidamos também com os nomes tu cá tu lá, mapa semântico, sequência didáctica, agora já é assim tudo muito familiar, não é? No ano passado aquilo era tudo novo, algumas coisas eram novas, mas para mim a maioria era novo, e claro também tínhamos que digerir aquilo tudo e depois

aplicar, estar na expectativa de ver se aquilo ia dar resultados ou não, porque eu tive muito essa dúvida, por exemplo, quando eu dei por mim, porque eu acho que isso aconteceu de uma maneira natural, quando eu dei por mim, de estar sempre, ou muitas vezes a fazer a correcção dos textos daquela maneira, de estar no quadro e a escrever com erros e a corrigir com eles os próprios erros e aquilo tudo e eu pensava muitas vezes oh meus deus será que isto vai dar frutos, será que eles estão a perceber onde é que eu quero chegar, será que vou conseguir? Eu acho que consegui. Aliás, eu nunca mais na vida acho que vou fazer de uma maneira diferente, só se me aparecer outra fórmula mágica. Porque eu acho, isso...esse tipo de correcção e os mapas semânticos e as sequências didácticas, que nós o ano passado não chamávamos sequências e que agora chamamos e que eu agora olho para trás e vejo que sem chamar sequências didácticas fiz muitas sequências didácticas. Cada livro que trabalhei, cada tema que tentei explorar, fiz sempre uma sequência didáctica sem perceber.

I – Já me disseste o que mudou na tua prática pedagógica, mas também gostaria de saber o que ainda há para mudar. O que desejas mudar?

T – O que desejo mudar? Eu desejo continuar... sempre a fazer, a partir de agora ou melhor, a partir do ano passado, eu desejo, continuar sempre a fazer aquilo que...as muitas coisas que aprendi e nunca mais voltar a ser como era dantes! Isso é que é o mais importante. E cada vez melhorar, claro melhorar sempre. É como eu já te expliquei, como eu estive, como eu tenho aqueles quatro anos e separação, eu na minha cabeça penso sempre no antes e no depois e como o depois começou logo com o PNEP é assim uma diferença abismal, portanto eu nunca mais vou ser como antes, vou sempre melhorar, quero sempre melhorar aquilo que aprendi e agora, acho que já se nota muito. É por isso que eu penso no meu aluno I que...deixei ali algumas falhas, porque eu agora faço tantas coisas diferentes com estes alunos, claro que no ano passado também fiz algumas coisas com ele, mas era diferente, portanto isso deixa-me sempre aquela magoazinha....

I - Falando das aprendizagens dos teus alunos, tu sentes que há impacto da formação nas aprendizagens deles?

T - Sinto que há muito impacto. Eles próprios, eu acho que eles próprios também percebem que aquele professor independentemente de quem seja, eu ou outro qualquer, que aquele professor está a trabalhar de uma maneira diferente com eles e eles estão a conseguir aprender alguma coisa e eu senti muito isso o ano passado. O ano passado os meus alunos, aquilo era uma aberração, os alunos não escreviam uma linha, não escreviam nada de jeito, aquilo não se aproveitava uma e depois ao fim de algum tempo... claro que começámos por coisas muito simples, como tu sabes e como tinha mesmo que ser, mas eu acho que ao fim eles já conseguiam fazer qualquer coisa e, claro com os mapas semânticos. Eu acho que os mapas semânticos, aquele tipo de correcção, as sequências, termos na nossa cabeça todos os passos que vamos dar e termos sempre um objectivo, sabermos que temos que alcançar aqueles objectivos e que fazemos tudo para alcançar aquele objectivo, acho que eles percebem isso e que também eles acabam por estruturar dessa maneira e eu acho que é meio caminho andado. Deu muitos resultados e lá está, eu acho que nunca mais vou fazer de outra maneira, nunca mais vou deixar de fazer assim. Aliás seria burrice da minha parte não fazer.

I – Que efeitos teve, ou tem a formação PNEP na mudança de práticas e na aprendizagem dos alunos? O que é que mudou?

T - Ai eu acho que sim, ocorreram mudanças nas aprendizagens, muitas mudanças, eles... eles percebem que há caminhos diferentes para chegar à leitura, para chegar à escrita, não estar ali a martelar e não estar ali a dizer um p e um a pa e um p e um o po, portanto há outros caminhos muito mais fáceis e criativos que eles podem percorrer até lá chegar, isto na leitura e na escrita a mesma coisa, imensas maneiras deles perceberem como é que podem escrever de uma forma simples e fácil, eu acho que isso mudou muita coisa e por isso é que eu digo que eu acho que as pessoas deviam perceber o que é um bocadinho o PNEP e fazerem todas a formação, embora fiquem um bocadinho assustadas porque acham que tem muitas tutorias, que dá muito trabalho, mas no fundo, no fundo não são muitas tutorias nem dá muito trabalho. A pessoa está tão embrulhada naquilo, que às tantas já faz aquilo de uma forma natural e explora um livro de uma forma natural e as tutorias já passam a fazer parte da, do nosso dia a dia das aulas, portanto ter ali mais uma pessoa a ver-nos não no sentido de nos avaliar, mas de ver o nosso trabalho e de ver como é que nós conseguimos transmitir isso aos nossos alunos e também como é que eles recebem, não é? Nós transmitimos mas também temos de perceber que eles também estão a receber e eu acho que sim, que houve muitas mudanças.

I - Mas a pessoa que está ali a avaliar, dizes tu que não está a avaliar, mas está a avaliar.

T - Pois está a avaliar, mas eu nunca vi isso como uma avaliação. Eu ao princípio pensava “bem eu tenho que fazer aqui um brilharete que é para ter uma boa nota” mas depois com o desenrolar das coisas eu percebi que eu tinha mais é que fazer o meu trabalho de uma forma natural e que tinha quer ter sempre a preocupação de eles estarem a aprender, esse é que era o meu objectivo e portanto mesmo que aprendessem de uma maneira menos correcta ou menos científica, ou menos pedagógica, ou fosse como fosse eles estavam a aprender e eu sentia isso e portanto como eu senti isso já não via a pessoa que estava lá a ver como uma avaliadora. Ia aprender também.

I – E o que é que ainda pode mudar na mudança das práticas e na aprendizagem dos alunos?

T – Ui! Sempre tanta coisa, há sempre muita coisa para mudar. Eles têm sempre muitas coisas para melhorar. Eu acho que ... no trabalho todo que foi feito, eu acho que vou pegar sempre nas partes que me marcaram mais e que eu acho que é mais produtivo e mais eficaz para eles e depois insistir sempre cada vez mais nessas coisas que são, nomeadamente, como eu já te disse, os mapas semânticos, o contraste entre o certo e o errado, o melhoramento de texto. Insistir sempre muito nessas coisas que eu aprendi e vi que são eficazes, e portanto, acho que ... é por aí.

I - Tu já falaste em relação à escola, as pessoas não procuram muito saber coisas sobre o PNEP, tu achas que esta formação poderá contribuir para uma mudança de cultura de escola? Considerando a tua escola.

T - Ai, na minha escola é difícil, na minha escola eu acho que as pessoas que estão no PNEP são as indicadas para estar no PNEP porque as outras, eu posso dizer mesmo o que é que eu acho?

I - À vontade.

T - As outras acham que já sabem tudo. Acham que já sabem tudo e, como nós costumamos dizer há assim uns pequeninos dinossauros lá na nossa escola que já estão lá há muito anos e acham que já tiveram muitas formações e então já não têm mais nada para aprender. Eu não concordo nada com isso. Eu acho que se chegámos a esse ponto na minha escola, era muito difícil. Era muito difícil mesmo, por essas razões que eu já disse e porque as pessoas acham-se muito... muito sabedoras, do seu trabalho e da sua profissão, as pessoas acham que já sabem tudo. Sabem, tudo bem e portanto já não precisam de aprender outras coisas e eu estou um bocadinho sensibilizada com o que aconteceu hoje, ou melhor com o que aconteceu ontem, as pessoas pensam mais que tem que ter autoridade, que tem que mandar, que tem que exigir dos alunos de uma forma drástica, de uma forma arrogante, de uma forma de mandar do que de ir pela outra via, que é do afecto, do carinho, do chegar lá de uma forma calma e do transmitir que podemos aprender a brincar e eu acho que essas pessoas esquecem-se que nós temos de pôr os nossos alunos a aprender a fazer, a concretizar, não é a ver como se faz, é fazer e portanto eu acho que há algumas pessoas lá minha escola que eu acho que não aceitavam isso.

I - Os contextos podem ser inibidores ou facilitadores de uma formação, do desenvolvimento de uma formação.

T - Podem sim sem dúvida!

I - Para ti o PNEP tem aspectos facilitadores?

T - Tem, tem muitos. Claro que ao princípio nós achamos que as coisas vão ser complicadas mas depois nós percebemos que o PNEP nos vai dar muito e começa logo a dar e começamos logo a perceber isso e portanto eu acho...

I - Quais as vantagens que identificas nesta formação? Em que aspectos?

T – As vantagens? As vantagens foi termos uma formadora muito acessível, sim, sim, sim, porque eu já fiz muitas formações em que isso não aconteceu e eu acho que isso é muito importante, a pessoa ter uma boa relação, depois tudo aquilo que nos transmitias e depois a forma como nos transmitias e o entusiasmo com que tu fazias isso. Isso era contagioso, era e é, dá para ver não dá? Isso é contagioso, apesar de eu gostar muito de, como já te disse, deste tipo de coisas, a maneira como tu transmites as coisas também é muito importante e isso fazia e faz com que nós tenhamos sempre vontade de fazer mais, ir à procura de livros e de explorar e fazer sempre mais e melhor

I – E sendo o PNEP uma formação centrada no Agrupamento, achas que é facilitador, é inibidor, tem vantagens, tem desvantagens?

T - Eu acho que tem vantagens. Acho que tem vantagens. Se bem que nos outros agrupamentos também há PNEP, não é?

I - Não há em todos mas há numa grande maioria. Mas por exemplo, enquanto este programa tem uma formadora residente ou duas formadoras residentes a Matemática e as Ciências não têm.

T - Eu acho que isso é uma mais-valia termos, termos nestas condições porque nós criamos uma relação diferente com a formadora. Também depende da pessoa não? Mas eu acho que tem muitas vantagens. Criamos uma relação diferente, partilhamos, sim partilhamos, essencialmente partilhamos, e...

I - E o facto da formadora/supervisora ser do mesmo agrupamento, achas que tem inconvenientes, tem vantagens, o que é que achas?

T - Tem vantagens, tem vantagens.

I – Porquê?

T - Porque nós conhecemos a pessoa, estamos mais à vontade, sabemos quem é que vai estar connosco, quem é que nos vai acompanhar, e como é uma pessoa muito aberta, que és tu, não é?, é uma pessoa muito aberta que nos ajuda, que nos põe à vontade. Acho que isso só tem vantagens. Se for uma pessoa desconhecida, uma pessoa fica sempre de pé atrás, não sabe bem com o que é que pode contar.

I - E o facto de ser uma pessoa que conhece o agrupamento, conhece o meio?

T - Isso influencia muito, porque a pessoa sabe que tipo de alunos é que existe no agrupamento, que tipo de trabalho é que poderá ser feito e que deverá ser feito. Claro que, com este tipo de alunos, fazemos um trabalho completamente diferente

do que...com aqueles alunos, por exemplo da Quinta Grande. Claro que também se faz um trabalho excelente. Eu já tive oportunidade de trabalhar numa escola assim, nesse meio, claro que se faz um trabalho completamente diferente mas isso é muito importante. E a formadora conhecer o agrupamento e conhecer os alunos, o tipo de alunos que temos e onde moram e que tipo de condições vivem, acho que isso é muito, muito importante. Aliás, acho que isso é meio caminho andado para percebermos qual é o ponto de partida. Para percebermos onde é que temos que incidir mais e onde é que temos de explorar mais e dar mais atenção. Acho que isso é muito importante.

I - A formação, como tu já disseste tem muitas tutorias, mas não tem só tutorias. Fala-me um bocadinho como é que foi a formação o ano passado e este ano.

T - Este ano não tem assim tanta coisa, mas como o ano passado tinha muita, ficou lá tudo. Quer dizer, não é... ficou lá... como é que eu te vou explicar? A nossa maneira de, eu falo por mim, a minha maneira de trabalhar mudou, mas mudou de uma maneira natural e como essa mudança foi natural, passou a ser a minha forma de trabalhar.

I - Mas foi só o aspecto de estar alguém na sala, em tutoria que te ajudou a mudar?

T - Isso ajudou-me mas não foi só, pois quando não tínhamos tutorias também fazia muitas coisas da língua portuguesa e do PNEP, independentemente de estares lá ou não. Portanto é como eu digo, a minha forma de dar aulas foi mudando naturalmente e isso passou a fazer parte de mim e portanto, quer estivesse lá ou não as coisas decorriam da mesma forma. E isso acontece agora. Agora a forma de trabalhar é tão natural e aquilo ficou tão intrínseco, tão cá dentro, tão familiarizado que é de uma forma normal. Agora já fazemos aquilo como dantes fazíamos outras coisas que agora achamos que eram menos correctas ou que eram menos encaminhadoras para os alunos chegarem lá.

I - E em relação às sessões temáticas?

T - Também gostei. Gostei e gosto porque aprende-se também sempre muita coisa e eu gosto de nas sessões temáticas de poder partilhar aquilo que nós fizemos ou vamos fazer. E ouvir o que outras pessoas fizeram...

I - Isso é o que acontece nas sessões de planificação/reflexão.

T - Sim, isso é nas sessões de planificação/reflexão. Nas sessões temáticas, naquelas mesmo em que tu estás lá a mostrar-nos as coisas, eu também gosto. Gosto de aprender e gosto de saber e de relacionar com a parte prática.

I - Portanto achas que é um suporte teórico?

T - É um suporte teórico que se alia à prática e que é muito importante.

I - Foi fácil para ti, começares a fazer as sessões temáticas?

T - Se foi fácil? Não foi muito fácil. Não foi muito fácil. Mas quando comecei a perceber que aquilo tudo junto fazia sentido, passou a ser fácil. Passei a ver, passei a ter uma visão geral das coisas e passei a ter a encarar as sessões temáticas de outra maneira. Porque claro, gostava muito mais da parte prática e das reflexões, de dizer o que é que fiz e o que é que não fiz e de ouvir o que as outras pessoas fizeram. Mas, lá está quando comecei a perceber que aquilo era um todo, fazia tudo parte do mesmo e que dali podíamos tirar muitas coisas para a parte prática, claro que não custou nada.

I - Pões o enfoque muito na reflexão e na partilha, porquê?

T - Porque isso para mim é muito importante. Eu penso muito na escola, eu fora da escola penso muito na escola e penso muito... e penso muito no bem estar dos meus alunos. E eu tenho que sentir que eles estão bem e que eu tenho que sentir que eles estão a aprender e que tenho que sentir que eles acham que estão a aprender porque isso é muito importante para mim. Porque se eu tenho um aluno que acha que tudo é uma seca e que não está ali a fazer nada, eu não descanso enquanto não o ponho a pensar de outra maneira e enquanto não arranjo maneiras de o motivar para ele achar que está a aprender e que para ele ter a certeza que está a concretizar coisas e que está a aprender.

I - O ano passado o grupo era constituído por oito formandas. O grande grupo era da tua escola, mas havia pessoas de outra escola. Foi fácil estabelecerem relações entre vocês, partilharem?

I - Foi fácil, foi fácil porque ... com a A não foi muito fácil porque ela era meio esquisita, meio esquisita não, não quero dizer isto no mau sentido. Ela tinha algumas limitações no sentido de partilhar e de dizer o que é que... as dificuldades que tinha e não tinha...embora nós tentássemos pô-la sempre à vontade, mesmo quando estávamos fora das sessões, ela não conseguia. E eu já a conhecia porque ela já tinha trabalhado dado aulas lá na escola, e eu sentia que ela não tinha melhorado, nesse aspecto. Os anos tinham passado, pelo menos dois ou três e ela não se tinha libertado ainda. Mas de uma maneira geral foi fácil relacionarmo-nos com as outras pessoas. Com a Z foi muito fácil porque ela é uma pessoa muito aberta, muito querida e partilha muito, partilha tudo e gostei muito quando ela foi à nossa escola, fazer aquele trabalho com a L e depois foi visitar, pelo menos foi visitar a minha sala de aula. Não sei se ela chegou a ir visitar outras salas de aula, mas achei isso muito importante e foi fácil o relacionamento.

I - E ajudou-vos a crescer?

T - Ajudou muito. Ajudou-nos a crescer porque eu acho que estamos sempre a crescer e a aprender e acho que partilharmos as nossas coisas é muito importante e sabermos receber a partilha das outras pessoas. Porque não é só ver o

que é que o outro faz, e dizer ai vou fazer assim, ai vou fazer assim, vou fazer igual, vou fazer parecido. Não é só isso. é ver com olhos de ver o que a outra pessoa fez e tentar relacionar com o grupo que nós temos e com a realidade que nós temos. Se calhar fazendo a mesma coisa e adaptando às necessidades e adaptando ao objectivo que nós queremos concretizar.

I – Quais as implicações desta formação relativamente ao trabalho em parceria com as colegas?

T – Pois é que isso é muito complicado! Quanto às colegas do PNEP, a maioria, a partilha, houve sempre a partilha com a maioria das pessoas e isso foi sempre uma mais valia, foi sempre muito importante. Eu aprendi sempre a ouvir o que as outras pessoas faziam e pensava “bem, se ela fez assim eu vou fazer igual, ou vou fazer melhor ou vou aproveitar um bocadinho daqui e dali” isso aconteceu sempre e eu acho que foi sempre muito importante. E foi conseguido, porque também podia não ser, não é? Por exemplo com a Sofia eu conseguia fazer isso lindamente. Nós partilhávamos sempre o que fazíamos, embora eu achasse que ela fosse sempre mais aplicadinha do que eu, mas conseguíamos fazer muito isso. Com as colegas do PNEP isso aconteceu sempre. Agora...com as outras colegas...é que é um bocadinho mais complicado. Porque é que é complicado? Se calhar a culpa também foi um bocadinho nossa, porque como nós transmitíamos tanto aquilo que fazíamos, isto acontecia muito o ano passado, este ano nem tanto, nós transmitíamos muito aquilo que fazíamos e partilhávamos e falávamos a hora do intervalo e elas percebiam que estavas lá na escola muitas vezes e eu acho que começaram a achar que a formação de língua portuguesa era assim uma coisa muito difícil, que dava muito trabalho, o que na realidade não tem nada a ver não é? Todas as formações têm trabalho, mas acho que o nosso entusiasmo era tanto que não dizíamos isso com sentido de “ai que chatice”, não era nada disso, é que nós partilhávamos tantas coisas que elas achavam que se calhar era muito trabalhoso. Mas também na escola há um grupo de colegas que não tem uma abertura muito grande e o que é que isso implica? Implica que para além de não termos um bom relacionamento... claro que temos um relacionamento cordial, agora a nível pedagógico devia ser muito mais. Não temos um bom relacionamento e o que é que acaba por acontecer? Nós não sabemos o que é que se passa nas outras salas, e elas também não estão muito interessadas em saber o que é que nós fazemos. O que para mim não é uma mais valia, ou seja, é exactamente o contrário, porque eu acho que nós podíamos transmitir muito mais, embora haja uma colega ou outra que vai fazendo um bocadinho, vai perguntando, e vai tentando fazer um bocadinho as coisas. Este ano eu já noto que há pelo menos duas colegas que já vêm perguntar: “olha quando tu lês a história, como é que tu fazes?”, e eu vejo isso na biblioteca. Quando eles vão à biblioteca e vêem como é que eu faço, depois, vêm-me perguntar muitas vezes “o que é que tu fazes depois de ler? Porque é que tu fazes perguntas enquanto estás a ler a história? Porque é que lês sempre duas vezes?” e portanto eu noto que já há um bocadinho mais de interesse de algumas pessoas. Eu acho que com o tempo, as pessoas vão-se apercebendo de determinadas coisas e vão vendo que é muito importante a formação da língua portuguesa e que os frutos se vêem. E portanto aquelas pessoas mais interessadas vão continuando na mesma

I - Tu tens já dois anos de contacto com a organização deste programa de formação. Qual é a tua opinião sobre essa organização? Se fosses tu a organizá-la como o farias?

T - Eu acho que está bem organizada. Acho que no primeiro ano é preciso haver essa carga.... Essa carga para a pessoa entrar, entra de vez e depois já não consegue sair mas eu acho que essa carga... eu ao princípio achava que eram muitas tutorias, muitas, muitas, muitas sessões. Mas lá está quando comecei a perceber que ... e quando entrei para o PNEP de vez e me familiarizei com tudo e isso passou a fazer parte da minha forma de estar na sala, da minha forma de estar na vida, na minha vida na escola e isso passou, passou a ser de uma forma natural e portanto, eu acho que está bem organizada, acho que... aliás eu este ano, como não tenho turma senti duas coisa. Senti que não tinha a turma e depois também sentia que não tinha a presença de outra pessoa, não tinha tão assiduamente... o que é diferente. Apesar de ir lá na mesma mas é diferente. Não dá aquela continuidade. O ano passado a mim dava-me um certo gozo porque nós podíamos mostrar-te de semana para semana o que é que tinha evoluído, o que é que tinha acontecido, o que é que tínhamos feito e este ano, as coisas não são bem assim. No segundo ano, acho que devíamos de ter um bocadinho mais de tutoria porque eu sinto que são muito espaçadas e às vezes, eu pelo menos aqui no apoio sinto isso, não sei se as colegas na sala sentem isso, mas eu sinto alguma dificuldade em depois coordenar e dar alguma sequência para quando tu vais, consegues ver o que é que foi feito durante a tua ausência. Portanto, eu acho que não eram precisas tantas tutorias como no primeiro ano, embora eu ache que as do ano passado foram muito bem feitas, e eu às tantas já gostava daquilo e como tu sabes eu ia fazendo as coisas assim de uma maneira suave. Agora no segundo ano eu acho que devíamos ter um bocadinho mais tutorias, ou se não fossem mais, pelo menos que fossem durante três meses e naqueles três meses fazíamos as tutorias todas e depois nos outros meses fazíamos outro tipo de trabalho. Continuando a ter na mesma a planificação e a reflexão que eu também gosto e acho muito importante. no geral eu acho que está bem organizada. Se fosse eu se calhar faria da mesma maneira, só mudava um bocadinho o segundo ano

I - E concordas com dois anos de formação, ou serão precisos mais?

T - Não sei precisar, não sei responder a isso porque eu acho que se fossem três anos nós íamos aprender mais coisas na mesma, ou se fossem quatro ou cinco, mas para mim o importante foi ter ficado este gosto e ter desenvolvido competências independentemente do número de anos da formação. O importante foi mesmo isso. Foi perceber o que era o PNEP, o que é o PNEP, foi perceber os vários caminhos que podemos usar até chegarmos a um objectivo, e foi também principalmente pegar numa coisa e perceber “eu quero chegar aqui, como é que eu vou chegar lá”. E claro que o PNEP ajuda imenso. Quanto à reflexão de que eu há bocado estava a falar, eu penso muito, como eu já te disse eu penso muito na escola fora da escola. Isso para mim é muito importante. Isso é muito importante porque eu tenho que me sentir bem quando estou na escola, mas também tenho que me sentir bem com a escola quando não estou lá e portanto se alguma coisa não está bem as reflexões fazem-me perceber o que é que eu tenho que mudar, nem que seja um móvel, nem que seja o lugar de um aluno, nem que seja alguma coisa que me está a incomodar ou que eu percebo que algum aluno está incomodado com alguma coisa... eu tenho que resolver esse assunto. E depois penso muito nisso até chegar lá.

I - Já falaste no papel da tutora... e como é que tu encaras o papel da supervisão na formação?

T - Supervisão? Encaro de uma forma natural, acho que também é preciso. Acho que as pessoas precisam de perceber que... não é que nós temos que mostrar o nosso trabalho feito, o fruto do nosso trabalho, mas eu acho que, umas pessoas mais do que outras, mas todas, em geral, têm que perceber que nós temos muita responsabilidade em cima de nós. Ter uma turma à nossa frente é termos muita responsabilidade não só nas aprendizagens mas com tudo o que envolve essas crianças e essas turmas e isso tudo. Portanto, eu acho que as pessoas têm que perceber e têm que sentir que a supervisão existe e que há pessoas que estão, não a controlar mas que estão atentas àquilo que é feito.

I - Que características, é que tu achas, que um supervisor deve ter?

T - Primeiro que tudo tem de ser uma pessoa muito acessível e muito aberta e muito chegada às pessoas que vai ver, às pessoas que vai observar. Porque eu acho que isso é meio caminho andado para ambas as partes, estarem à vontade e não estarmos ali com aquele sentido da avaliação, da inspecção. Portanto eu acho que deve haver essa relação primeiro que tudo e tem de ser assim uma pessoa moderada. Nem tanto ao mar nem tanto à terra, não é? Não pode ser uma pessoa “deixa andar”, não é?, mas também não deve ser uma pessoa muito rígida. Acho que deve haver um meio-termo e acho que essa característica para mim é mesmo muito importante. Portanto que a pessoa seja... que nos possa por à vontade e vice-versa. E que percebamos que temos ali uma pessoa que para qualquer coisa que aconteça, para o bem e para o mal, não nos vai apontar o dedo, ou até nos pode apontar o dedo, mas de uma forma pacífica, de uma forma suave, de uma forma, dizendo temos que melhorar aqui ou ali, temos que estruturar mais, temos que adequar mais isto ou aquilo, a determinadas situações. Portanto, eu acho que deve haver partilha de ambas as partes nunca esquecendo... lá está o que estás a ver e qual é o objectivo a alcançar.

I - Para haver alguma eficácia na actividade supervisiva, depende de alguns factores. Quais é que são para ti os mais relevantes?

T - Para haver uma eficácia na supervisão? Eu acho... olha, eu acho que acima de tudo, o que para mim é muito importante é as relações entre as pessoas. Eu acho que se houver uma boa relação entre as pessoas, entre o professor e a turma e vice-versa e o supervisor, eu acho que isso não é meio caminho andado. É o caminho todo. Para todos aprenderem e para todos tirarem um partido positivo do que se está a fazer. Eu acho que isso é muito importante.

T - Atribuis assim uma importância de que género à supervisão na formação? Muito importante, nada importante..

I - Eu acho que é muito importante pelas razões que eu já disse. Porque eu acho que as pessoas têm que sentir que há outras pessoas que estão atentas àquilo que é feito e portanto têm que sentir a responsabilidade de ter que dar alguma coisa àqueles alunos, àquela turma.

I - E tu achas que o papel do supervisor contribui para alguma mudança?

T - Depende da pessoa. Se a pessoa não tiver essa postura vai ter uma mudança radical porque tem de passar a tê-la a ter essa postura, se a pessoa já tiver isso interiorizado e já tiver... já tiver... já fazer as coisas com essa postura com esse objectivo, acho que não há assim uma grande mudança. Já faz parte do dia a dia da pessoa

I - E em relação ao programa, ele ajudou-te a mudar, ajudou a mudar a vida dos teus alunos e do teu Henrique?

T - Também. Claro que também mudou muito a vida do meu Henrique. Porque... claro que ele tem muitas limitações e isso às vezes preocupa-me, irrita-me porque eu às vezes queria que ele fosse igual aos outros todos e ele não é. Mas isso também.... Ai agora tens de me deixar acalmar... também me desafia muito sabes? Eu acho que... eu digo isto muitas vezes e digo isto desde que o Henrique nasceu, se calhar não foi à toa que ele nasceu em mim, que ele nasceu na minha família ou que ele me teve a mim como mãe. Claro que eu não me estou a valorizar em nada. Não é nada disso mas o facto do Henrique ser assim e relacionando isto tudo com o PNEP eu passei a ver as coisas de uma maneira completamente diferente. Passei a perceber melhor que há muitos caminhos para chegar lá e que o Henrique também vai ter o caminho dele. Essencialmente isso.

I - Queres referir alguma coisa que eu não tenha perguntado, alguma questão que tu tenhas?

T - Sim, quero referir que eu acho que toda a gente deveria participar na formação PNEP porque é uma mais-valia para a nossa vida, para a nossa estrutura como professores, para a nossa maneira de actuar e de tudo. Acho que toda a gente devia participar. Por exemplo eu também fiz a formação de matemática e é claro que também aprendi imensa coisa mas não foi assim uma mudança tão grande como na língua portuguesa. Não foi assim, quer dizer, não desvalorizando, não é, mas não foi assim... também os conteúdos são diferentes. Mas eu acho que o PNEP tem outras vertentes, com uma postura diferente, com características diferentes que nos faz pensar em mudar em muitas coisas. Portanto eu acho que toda a gente devia... devia pelo menos tentar.

I – Falaste das formações que também fizeste anteriormente e o que é que para ti é diferente, comparando com esta claro, e qual foi a que te preparou melhor? Em que aspectos e porquê?

T – Realmente é verdade, eu já fiz várias formações, a mais recente foi a do PNEP claro e antes foi a da Matemática. E sem dúvida nenhuma foi a língua portuguesa que me preparou melhor, que me mudou mais e que me ajudou mais porque a, porque o PNEP é muito feito no terreno, e isso é muito importante e claro também a tua maneira de nos estares a ver e de nos dares feedback daquilo que nós fazemos e o à vontade, isso também ajuda muito, o que não acontecia tanto na formação da matemática. Também era no terreno mas, lá está, não tinha tantas tutorias e isso não ajudava muito. A formadora só me via uma vez por período, ou seja três vezes durante um ano lectivo e portanto, em quarenta e cinco minutos ou uma hora, não dava para ver na realidade o que é que, quais eram os frutos que a formação nos dava, enquanto que a língua portuguesa não tem nada a ver, não teve nada a ver. Ao longo do ano, nós fomos vendo as diferenças e fomos vendo o que é que tínhamos que mudar e onde podíamos mudar e o que é que podíamos fazer melhor e o que é que não podíamos fazer, o que é que não resultava tanto. Por isso é que eu digo, há diferença entre o que fazemos no terreno, na prática e aquilo que aprendemos na teoria, porque comparando com a Matemática, nós aprendíamos muitas coisas na teoria e eu acredito que sejam eficazes e que também dêem frutos, porque eu depois como tive aquele tempo todo sem dar aulas, não pude concretizar, mas o ano passado já fiz isso um bocadinho e claro também dá para ver que, entre aspas, a nova matemática, que é como nós chamamos também dá os seus frutos, mas grande diferença é que a língua portuguesa está lá, está em cima, é agora, está a acontecer, estamos a aprender, é aprender fazendo, e com a matemática eu não senti que fosse assim

I - Portanto, para ti a formação PNEP valeu a pena?

T - Valeu muito a pena e há uma turma na escola que eu acho que precisava muito de experimentar. Todas precisam não é mas aquela turma tem o Francisco e tem outros meninos que eu conheço, que eram da turma do Henrique e que têm assim algumas características e eu tenho imensa pena que essa turma não tenha entrado para o PNEP, que não tenha entrado porque eu acho que o professor faz um bom trabalho mas acho que faria um trabalho muito melhor se estivesse no PNEP. Porque eu acho que aquele colega tem muitas características com as quais eu me identifico e eu acho que ele consegue transmitir isso aos alunos, porque embora as pessoas achem que ele é assim um bocadinho mais calado, ou mais pacato, eu acho que isso não é, uma...uma coisa má. Acho que as pessoas não têm que ser completamente extrovertidas para conseguirem transmitir alguma coisa. Eu acho que não é à toa que ele tem uma turma calma e com um bom comportamento. Eu acho que aquela turma precisa, precisava do PNEP mesmo ali a sério. Há ali muitos miúdos com muitas características, que gostam de representar, que gostam de cantar, que gostam de ouvir, e eu acho que isso teria sido muito importante, mas paciência, não deu. Esperemos que ele para o ano esteja lá ou que esteja por aqui, ou que esteja num agrupamento onde haja PNEP e que ele possa fazer a formação. Olha, sabes porque é que eu acho que ele não entrou? Olha porque ele dizia-me assim. Isto foi logo ao princípio do ano, quando eu falava com ele sobre os alunos, porque eu gosto daquela turma, porque como tem meninos que eram da sala do Henrique, eu familiarizo-me com eles e com esta história de eu estar na biblioteca todos os alunos da escola me conhecem muito bem e então acabo por me relacionar com todos, mas ele ao princípio dizia-me assim “ ai no ano passado as minhas colegas andavam na formação, no PNEP e aquilo era uma canseira, aquilo era uma trabalhadeira”. Portanto eu acho que apesar de nós todos gostarmos muito e tu sentes isso, não sentes? Nós todos gostámos muito e trabalhámos todos e etc, etc, o que passa se calhar é que nós trabalhamos muito. Ou mais do que a conta, mas eu acho que isso assustou algumas pessoas. Assustou e assusta. Lá está porque as pessoas não percebem o que é que nós fazemos. As pessoas também não se interessam, as pessoas também não querem saber. Mas apesar de ter sido feita uma sessão no início do ano para toda a escola isso é diferente de se explicar o que é e lá estar.

I - Mas mesmo assim, sabendo a carga horária toda, tu foste uma das pessoas que aceitaste o desafio e te inscreveste.

T - Claro, mas isso para mim não me assustava nada. Mas eu também acho que há pessoas que se assustam de ter outra pessoa dentro da sala de aula. Assustam-se muito com isso embora eu ache que não tenho nada para esconder, não é? Se aqueles alunos aprendem, se aqueles alunos adquirem conhecimentos e se aqueles alunos estão felizes é porque o

professor está lá para eles. Ou de uma maneira ou outra é porque lhes transmite alguma coisa. Portanto eu acho que as pessoas não têm que ter medo. Eu acho que tudo faz parte da nossa vida, nós começamos por aí, no estágio, na formação inicial. Nós quando tiramos o curso tínhamos sempre pessoas a ver-nos, a avaliar-nos, a criticar-nos pelo bem e pelo mal. Portanto eu habituei-me muito a isso. Aliás eu fui para o curso de professores porque eu quis, porque era aquilo que eu queria. Tenho pena de na altura não ter tirado o 1º ciclo, mas eu na altura queria matemática e ciências, pronto. Nem me perguntes porquê porque eu nem sequer sei explicar bem, porque eu achava que tinha de ser de matemática e de ciências porque eu gostava daquilo, eu ainda não tinha as coisas bem definidas na minha cabeça porque eu sabia que gostava muito de língua portuguesa, mas eu era muito virada para a parte das ciências, porque eu também gosto muito dessa parte. Portanto eu achava que se tirasse o curso do 1º ciclo ia aprender pouco. Que estupidez! Eu agora olho para trás e vejo que realmente isso era uma parvoíce. Porque se calhar, se eu tivesse tido outra formação, se calhar...mas foi assim!

ANEXO XV – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA DE JOANA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Identificação da professora • Aspectos profissionais	Habilitações profissionais <ul style="list-style-type: none"> • Magistério Primário Tempo na profissão <ul style="list-style-type: none"> • 30 anos Tempo na escola <ul style="list-style-type: none"> • 3 anos Percurso profissional <ul style="list-style-type: none"> • Professora no 2º ciclo no ensino do português como segunda língua • Professora do 1º ciclo 	Formação de base Magistério Primário Trinta anos Sou efectiva lá há doze anos e só há três é que lá trabalho (...) estive nove anos fora do 1º ciclo e... recebia ... alunos com uma preparação muito deficiente... que chegavam ao 5º ano e que mal sabiam ler e, escrever, muito pouco ou nada (...) o facto de ter estado fora e ter uma experiência tão negativa permitiu-me perceber que ou eu arranjava estratégias ou então ia chegar ao fim dos quatro anos e os meus resultados iam ser equivalentes ao que eu tinha visto (...) quando retomei o 1º ciclo foi com muita ansiedade... porque achei que ...os meus alunos iriam chegar ao fim de quatro anos com essas lacunas todas
• Aspectos pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • A pessoa • Face aos alunos <ul style="list-style-type: none"> • muito preocupada • com o sucesso dos alunos • com a qualidade de vida dos alunos • boa relação • Face aos Pais <ul style="list-style-type: none"> • relação: • de ajuda • de compreensão • de confiança • com objectivos claros • com regras 	(...) tenho um bocado esta tendência de me preocupar... fazer como se fossem os meus filhos (...) eu estou sempre preocupada com os meus alunos...preocupa-me muito porque é que um aluno faz um esforço absolutamente incrível para conseguir aprender. (...) tenho um aluno cigano que só funciona porque emocionalmente está muito ligado a mim e portanto tem sucesso por isso. (...) tenho o caso de um aluno que é obeso e que eu não consigo que aquela avó perceba que está a fazer muito mal àquela criança. (...) tem sido um aluno (de etnia cigana) que me tem dado muitíssimo trabalho, com quem tenho uma excelente relação, mas que me tem dado muitíssimo trabalho. (...) nos contactos pessoais...quando falo individualmente...falo como se estivesse a ajudar um filho meu a resolver um problema. (...) eles contam comigo para muita coisa, muita coisa para além do ensinar os filhos. E pedem-me ajuda para muita coisa. (...) percebo a grande incapacidade que muitas têm de educar os seus filhos e de não saberem exactamente as prioridades. (...) eles confiam em mim profissionalmente e normalmente quando tomo uma decisão sou apoiada pelos pais. (...) disse exactamente que tipo de trabalho, que tipo de pessoa era e como é que eu gostava das coisas organizadas (...) em todas as reuniões eu sou muito clara nas coisas que quero, como é que quero e porque é que quero (a relação com os pais) foi sempre bastante boa porque desde o início defini muito bem as regras.
Aspectos Pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Face aos Pais <ul style="list-style-type: none"> • relação de proximidade • Consequências do tipo de relação <ul style="list-style-type: none"> • mudança de atitude 	(...) consigo ter uma relação muito próxima...mas com muito cuidado porque sei que tipo de pessoas tenho ali à minha frente (...) se os pais percebem que nós estamos a ajudá-los, eles depois também vão mudando a sua atitude.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Caracterização do contexto	Alunos <ul style="list-style-type: none"> • 3º ano Grupo heterogéneo • etnia cigana • etnia africana • etnia lusa • empenhados • com grande espírito de grupo • de protecção entre eles • de protecção face aos mais pequenos 	<p>(...) é um 3º ano com vinte e um alunos, dos quais treze rapazes e oito raparigas</p> <p>(...) grupo muito heterogéneo mas muito dinâmico, dos quais cinco alunos, de etnia africana, têm o português como língua segunda e 3 alunos o português do Brasil. Tenho ainda um aluno de etnia cigana.</p> <p>(...) desenvolveram o empenho na escola e na aprendizagem escolar</p> <p>(...) entre eles (os alunos) no início não havia nada. Era cada um por si neste momento acho que há um grande espírito de grupo</p> <p>(...) eles, da mesma maneira que sentem que eu sou um bocado a protectora, fazem depois esse papel entre eles.</p> <p>(...) os mais crescidos deixaram já de ter esse papel de ameaça para começarem também a ter o papel de protectores relativamente aos mais pequenos.</p>
	Escola <ul style="list-style-type: none"> • espaço fechado com rotinas enraizadas • ausência de abertura e partilha entre colegas • discordância da professora com as práticas das professoras 	<p>(...) quando cheguei (à escola) senti-me bastante deslocada porque as pessoas que estavam tinham já rotinas muito enraizadas nas quais eu não entrava.</p> <p>(...) não senti também abertura por parte das pessoas...</p> <p>(...) não é um espaço onde eu me sinto muito à vontade para partilhar as coisas que faço ou que não faço, as dúvidas que tenho ou que não tenho</p> <p>(...) não me sinto muito de acordo com as práticas que fazem, que a maioria tem naquela escola.</p>
Caracterização dos processos de aprendizagem	Processos de interacção Professora/alunos <ul style="list-style-type: none"> • de disponibilidade • de confiança • de desenvolver espírito de sacrifício e de esforço • definição de regras 	<p>(...) estava ali para os ajudar e para os ajudar a ser pessoas e não só para os ajudar a aprender coisas novas</p> <p>(...) desde o momento em que os conheci, tentei que me vissem como alguém que estaria preparado para vir a gostar muito deles e...desenvolvi esse espírito de confiança</p> <p>(...) tentei sempre que me vissem como alguém em que vão poder confiar como pessoa e como professora.</p> <p>(...) achei que era importante ao mesmo tempo que as aprendizagens iam decorrendo desenvolver também o espírito de sacrifício, de esforço, fazê-los sentir que é preciso lutar pelas coisas, que é preciso querê-las, que é preciso empenhamento</p> <p>(...) sou muito rigorosa nas regras que são definidas a nível de sala porque acho que isso ajuda a criar um espírito diferente.</p>
Caracterização da formação PNEP	Motivação <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos intrínsecos <ul style="list-style-type: none"> • angústia face à qualidade do desempenho • de não saber mudar • ansiedade face ao sucesso dos alunos • Aspectos extrínsecos 	<p>(...) o facto de ter estado fora e ter uma experiência tão negativa permitiu-me perceber que ou eu arranjava estratégias ou então ia chegar ao fim dos quatro anos e os meus resultados iam ser equivalentes ao que eu tinha visto</p> <p>(...) por outro lado uma certa angústia também, porque não via muitas alternativas, pela mesma razão</p> <p>(...) a angústia de que não vou ser capaz de mudar as coisas e por outro a ansiedade de que quero fazer mas quero fazer melhor do que aquilo que tenho visto fazer.</p> <p>(...) o que me motivou...foi toda esta ansiedade em que eu estava, de pegar no 1º ano e pensar...que não ia conseguir...que eles saíssem do 1º ciclo com conhecimentos suficientes.</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Caracterização da formação PNEP	<ul style="list-style-type: none"> dificuldades dos alunos considerar a língua portuguesa como fundamental 	<p>(...) percebi que a maioria daqueles meninos tinha muito pouco contacto com os livros...percebi que o trabalho ia ser árduo e difícil</p> <p>(...) não tive dúvida nenhuma em aderir porque...valorizo muito a função da língua porque acho que é fundamental</p>
	Expectativas face ao programa de formação <ul style="list-style-type: none"> de ajuda permitir um outro olhar Concretização das expectativas <ul style="list-style-type: none"> foram suplantadas permitiu contacto com outras experiências 	<p>(...) era que isso me ajudasse a ver coisas diferentes, a arranjar estratégias diferentes,</p> <p>(...) a olhar para as coisas de uma maneira que eu ainda não tinha percebido, ainda não tinha visto, nunca tinha experimentado</p> <p>(...) concretizou-se...e foi para além das minhas expectativas</p> <p>(...) foi melhor do que aquilo que eu esperava...foi bastante melhor do que aquilo que eu esperava...é uma coisa que digo a toda as pessoas com quem falo do PNEP</p> <p>(...) as minhas expectativas foram suplantadas porque de facto esta formação, permitiu-me um contacto muitíssimo grande com a experiência das outras pessoas.</p>
	Objectivos da formação <ul style="list-style-type: none"> visa o sucesso dos alunos valorizar a língua portuguesa formação de qualidade para professores 	<p>(...) um dos princípios tem que ser, sem dúvida, o sucesso dos nossos alunos,</p> <p>(...) outro é valorizar a língua portuguesa</p> <p>(...) e outro princípio tem de ser também a formação das pessoas, a boa formação das pessoas.</p>
	Vantagens <ul style="list-style-type: none"> segurança partilha com colegas 	<p>(...) eu quando penso em PNEP e no início, a sensação que eu tenho é que preciso de um certo reconforto, preciso de alguém que me conforte das minhas ansiedades, das minhas dúvidas, das minhas inseguranças</p> <p>(...) uma vez que não tenho possibilidade de partilhar com colegas da escola, se não fosse esta formação, não teria a possibilidade de partilhar com outras colegas</p> <p>(...) esta partilha, esta entreajuda, porque sentimos que não estamos sozinhos perante um problema</p>
	Vantagens <ul style="list-style-type: none"> partilha com colegas evita o isolamento permite a reflexão com colegas permite perceber o que são competências e objectivos 	<p>(...) existe muito este espírito da partilha. Eu no ano passado fiquei completamente fascinada com esta forma de funcionar.</p> <p>(...) provavelmente estaria a trabalhar isoladamente sem perceber se estava a fazer bem, se estava a fazer mal ou se estava a fazer razoavelmente</p> <p>(...) somos uma série de pessoas a pensar no mesmo assunto, da mesma maneira para conseguir subtrair daí coisas diferentes para fazer.</p> <p>(...) há uns anos via-me francamente grega para perceber o que eram competências e o que eram objectivos...agora quando me confrontei com o PNEP percebi que há cinco competências gerais e depois tenho de arranjar actividades...que têm de ser descritas através de palavras que me permitam dizer o que eu pretendo com aquela actividade...isso chamam-se os descritores de desempenho</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Caracterização da formação PNEP	Constrangimentos pessoais face à formação <ul style="list-style-type: none"> a linguagem utilizada elaborar materiais com recurso às TIC formalizar a planificação do trabalho reflectir por escrito 	<p>(...) inicialmente a linguagem, se bem que neste momento já me dou muito bem com os descritores de desempenho</p> <p>(...) é elaborar materiais diferentes...muitas vezes até os tenho na cabeça, mas depois não consigo pô-los no papel pelas limitações que tenho...depois é a parte das TIC que de facto são para mim um problema...</p> <p>(...) outra coisa que eu tenho sempre muita dificuldade...pedem-me para formalizar aquilo que faço...mas depois formalizar estas coisa todas, pôr no papel, uma planificação, uma sequência eu tenho muita dificuldade</p> <p>(...) sinto-me constrangida quando tenho de dizer às outras pessoas por escrito "eu fiz assim ou eu vou fazer assim"</p>
	Organização <ul style="list-style-type: none"> bem organizada aulas de tutoria carga horária sessões de planificação/reflexão oficinas temáticas preferências pessoais 	<p>(...) como está organizada a formação, tem os componentes todos, é muito bom</p> <p>(...) esta vertente das aulas de tutoria, para mim foram muito importantes que é disso que eu gosto</p> <p>(...) as aulas de tutoria para mim são importantíssimas, a nível de 1º ano são muitas mas são necessárias...e a nível de 2º ano não me custaria nada aceitar que fossem mais</p> <p>(...) as sessões de planificação/reflexão têm sido muitíssimo úteis</p> <p>(...)as oficinas temáticas também tem toda a utilidade, em todas as práticas tem que estar a teoria</p> <p>(...) francamente o que eu gosto é das aulas de tutoria e das sessões de planificação/reflexão</p>
Atitude perante as práticas	Preparação da Formação Inicial <ul style="list-style-type: none"> insuficiente leitura de histórias por intuição mobilizar a atenção dos alunos 	<p>(...) a nossa formação (inicial) estava longe de pensar nestas coisas [planificações/seqüências] e depois ao longo dos anos todas nós tínhamos à nossa frente um programa nacional, um currículo e olhávamos para aquilo</p> <p>(...) comecei, por intuição, a contar uma história todos os dias e pôr as crianças em contacto com uma história diária.</p> <p>(...) comecei com a hora do conto...e lia-lhes uma história...durante o primeiro período raramente eu conseguia contar uma história sem interrupções...eles não conseguiam estar quietos, não prestavam atenção</p>
	<ul style="list-style-type: none"> consciência do que ainda tem para aprender 	<p>(...) acho que quando saí do Magistério estava mais convencida que sabia as coisas. Hoje já não estou nada convencida que sei as coisas...ainda temos milhentas coisas para experimentar</p>
	Antes da formação PNEP <ul style="list-style-type: none"> importância da língua portuguesa na prática importância da língua portuguesa na preparação dos alunos iniciação à escrita: método analítico sintético/método global dificuldades na escrita e correcção de texto antes da formação havia coisas que fazia bem balanço entre o que foi e o que será 	<p>(...) uma das coisas que eu achei que tinha de ser muito importante para a minha prática era exactamente a língua portuguesa</p> <p>(...) se eu conseguisse ter sucesso em língua portuguesa, depois tudo o resto, transversalmente giraria à volta disso e... viria por acréscimo.</p> <p>(...) na iniciação à escrita decidi introduzir o método analítico sintético mas depois misturar um bocadinho com o global</p> <p>(...) durante nove anos, cada vez que era para escrever um texto, eu demorava horas a corrigir tanto erro. Não conseguia e portanto achava aquilo praticamente impossível</p> <p>(...) também é muito bom para a nossa auto-estima perceber que mesmo antes do PNEP já havia coisas que fazíamos bem</p> <p>(...) eu ainda estou neste momento a fazer um bocadinho o balanço entre aquilo que já fui e aquilo que sou agora e aquilo que acho que ainda poderei ser</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Atitude perante as práticas	Durante a Formação PNEP <ul style="list-style-type: none"> • espírito de grupo para a continuidade na formação • perceber como por em prática na sua turma Depois da Formação PNEP <ul style="list-style-type: none"> • o que mudou • maior segurança 	<p>(...) custou-me muito e não teria aguentado se o espírito que há entre todos, entre ti como formadora e depois o grupo das formandas fosse outro não o teria feito. Foi esse espírito que me levou a fazer este 2º ano.</p> <p>(...) tenho de perceber exactamente que impacto é que aquilo tem na minha turma...como é que vou pôr em prática o que outros fizeram nas suas salas</p> <p>(...) mudou o facto de me sentir reconfortada...sinto-me quase como se me fizessem um miminho na cabeça.</p> <p>(...) penso que se não tivesse entrado na formação PNEP, neste momento estava muito mais insegura, muito mais angustiada.</p>
	Depois da Formação PNEP <ul style="list-style-type: none"> • valorização de certos aspectos na prática • aprendizagem colaborativa entre os professores do PNEP 	<p>(...) após a formação, há de facto, aspectos muito práticos, que eu não valorizava porque nunca tinha visto ninguém a trabalhar daquela maneira</p> <p>(...) há muita aprendizagem colaborativa, mas só entre as pessoas que estão no PNEP</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • utilização de novas estratégias na área de língua portuguesa • maior competência na expressão oral • abriu novas perspectivas 	<p>(...) temos que ir adequando as nossas estratégias àquilo que temos ali. O uso que hoje faço dos livros de histórias não faria por mim se não tivesse entrado na formação.</p> <p>(...) há uma coisa em que sei que sou francamente melhor, é na expressão oral, no contacto com eles</p> <p>(...) eu sei que para o ano, daqui a dois anos quando voltar a ter o 1º ano...vou fazer coisas que não fui capaz de fazer anteriormente</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • no trabalho com alunos • na expressão escrita <ul style="list-style-type: none"> • dificuldades nesta área • prioridade para a escrita 	<p>(...) abriu-me imensas portas e que se calhar para mim, até foi bom..quando começar um 1º ano, esse 1º ano vai ser completamente diferente</p> <p>(...) de facto no 4º ano vou pegar na parte escrita de forma mais aprofundada e ser a área a desenvolver mais com os alunos</p> <p>(...) se não fosse o PNEP eu não teria trabalhado esta área [escrita] porque é uma área que oferecia-me dificuldades</p> <p>(...) coloquei como minha prioridade, pelo menos com este grupo, eu quero que eles saiam dali a escrever e ler muito bem</p>
Impacto da formação na mudança das práticas	Na reflexão <ul style="list-style-type: none"> • importância em reflectir sobre a língua • disponibilidade para reflectir com os outros • ajuda a esclarecer dúvidas • permite a partilha • mobiliza as aprendizagens dos professores • ajuda a tomar consciência de como fazer • a importância do grupo na reflexão 	<p>(...) para mim é fundamental reflectir sobre estas coisas e esta vertente, esta valência é uma aprendizagem enorme</p> <p>(...) reflectirmos, sermos capazes de reflectir e termos disponibilidade interior para reflectir, sobre aquilo que fazemos e aquilo que os outros fazem de maneira construtiva...</p> <p>(...) acho importantíssimo que cada coisa que nós fazemos, para além de o partilharmos, sermos capazes de reflectir em comum, em conjunto ...esclarecem-se muitas dúvidas, resultam muito menos inseguranças e ...acho muito útil.</p> <p>(...) tu fazeres das nossas sessões, dos nossos encontros sempre uma partilha muito grande</p> <p>(...) eu acho que quando nós não gostamos e não somos capazes de fazer e não temos o hábito de as fazer, também não conseguimos transmiti-las tão bem aos nossos alunos.</p> <p>(...) eu acho que quando não sabemos fazer as coisas nem sequer somos capazes de reflectir sobre elas</p> <p>(...) tive a sorte enorme do grupo ser extraordinário. Pessoas que eu nunca tinha visto e com um espírito completamente diferente daquilo que eu tinha, que eu tive nos últimos anos.</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Impacto da formação na mudança das práticas	Na escrita <ul style="list-style-type: none"> surpresa da professora face ao desempenho dos alunos na escrita: facilidade de elaborar 	(...) fico às vezes até surpreendida como é que os miúdos já conseguem fazer resumos e recontos tão bem, tão rapidamente que se não fosse o PNEP, não sabia.
Impacto da formação nas aprendizagens dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> facilidade de elaborar recontos facilidade de planificar a escrita motivação dos alunos para a escrita 	(...) tenho a certeza absoluta que uma grande parte de alunos do 4º ano não são capazes de escrever assim, não fariam recontos com aquela "limpeza" (...) a escrita dá muito trabalho. Perceber tudo aquilo e fazer com que os alunos nesta idade tenham já uma série de referências de como se escreve um texto, de como se elabora, como se planifica, é um trabalho muito difícil que exige muito tempo. (...) eles, com cada coisa que vão escrever entusiasmam-se
	Na oralidade/leitura <ul style="list-style-type: none"> desenvolveram o gosto pelas histórias (ouvir e recontar). 	(...) ao fim de 3 ou 4 meses comecei a ter o grupo a ser capaz de ouvir a história...e comecei a sentir o gosto que eles começaram a criar pela história.
Atitudes dos professores face à formação	<ul style="list-style-type: none"> Professores da escola em geral <ul style="list-style-type: none"> pouca abertura à mudança Professores da escola que estão em formação <ul style="list-style-type: none"> na escola pouca abertura na acção de formação abertura 	(...) (os colegas) não são pessoas que estejam abertas à mudança, nem alterações, nem a coisa nenhuma que impliquem mudança e que dão trabalho (...) com o facto de duas pessoas novas terem entrado no PNEP pode vir a abrir novos horizontes, uma vez que uma delas, já faz parte da escola há muitos anos (...)mas na formação é fantástico, mesmo as pessoas que lá em baixo "não!" depois chegam aqui a cima e parece que se libertam de qualquer coisa e abrem-se e transformam-se
Caracterização do processo de supervisão	<ul style="list-style-type: none"> Fase inicial <ul style="list-style-type: none"> dúvidas insegurança apreensão em expor fragilidades 	(...) nas primeiras vezes todos nós pensávamos "que coisa, vou-me expor, são as minhas inseguranças, as minhas fragilidades todas ficam aqui expostas a outra pessoa.
Supervisão na Formação	Papel da supervisora na tutoria em sala de aula <ul style="list-style-type: none"> alguém que orienta 	(...)Eu gosto de estar a fazer as coisas e depois ter alguém, não me incomoda nada ter alguém na sala, ter alguém ali que seja capaz de me dizer "não faças assim" ou "faz assim"
	Perfil da Supervisora <ul style="list-style-type: none"> competente a nível profissional <ul style="list-style-type: none"> segurança reconhecimento pelos pares empenhamento 	(...) eras uma pessoa que eu admirava a nível profissional... (...) atribuo imensa importância, se não fosses tu já cá não estava.
	<ul style="list-style-type: none"> Competências pessoais <ul style="list-style-type: none"> segurança relação com os outros próxima confiança verdadeira 	(...) estão a supervisionar ou a formar, portanto que têm este papel, todos eles têm que ser seguras (...) o facto de seres tu é fundamental porque eu não consigo encaixar com alguém com quem não consiga ter uma relação próxima (...) se não fosse com alguém com quem eu não estabelecesse uma relação tão verdadeira e de confiança, se calhar a esta hora estava em casa a ver televisão
	<ul style="list-style-type: none"> disponível atenciosa 	(...) essa capacidade que tu tens, essa disponibilidade que eu sinto em ti... (...) consigo perceber que ela é suficientemente delicada comigo, suficientemente atenciosa

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Supervisão na Formação	<ul style="list-style-type: none"> capacidade de liderança capaz de dar feedback positivo reconhecer que a supervisora sabe mandar 	<p>(...) eu não me chateia nada que as pessoas mandem, eu tenho é de reconhecer nessas pessoas que sabem mandar bem e que são melhores do que eu.</p> <p>(...) ter alguém ali que seja capaz de me dizer "não faças assim" ou "faz assim", ou "naquilo estiveste muito bem, mas aqui podias ter feito de outra maneira", "sim, aqui estiveste bem, mas ainda há uma série de formas de fazer a mesma coisa"</p> <p>(...) eu não me chateia nada que as pessoas mandem, eu tenho é de reconhecer nessas pessoas que sabem mandar bem e que são melhores do que eu. Desde que eu reconheça isso, eu adoro ser mandada.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> recurso ao elogio como factor de auto-estima pelo trabalho bem feito 	<p>(...) e o elogio é daquelas coisas que as pessoas já não fazem, já não usam</p> <p>(...) nesta formação acontece muito o elogio que é uma coisa extraordinária...é ótimo para a auto-estima de toda a gente</p> <p>(...) quando qualquer coisa é bem feita, é feita muito bem, somos elogiados por isso</p>
	<p>Características do supervisor</p> <ul style="list-style-type: none"> maneira de ser e de estar coloca os docentes à vontade para partilhar docentes não têm receio em colocar questões bom acolhimento aos professores não humilha os docentes 	<p>(...) acho que isso se deve absolutamente também a ti a à tua maneira de ser e de estar. .</p> <p>(...)Se fosses muito dirigista e muito formal também ninguém se sentia à vontade para partilhar</p> <p>(...) a maneira como toda a gente te refere nas aulas...não há neste momento quem sinta qualquer tipo de receio em colocar qualquer questão, qualquer dúvida</p> <p>(...) gostaria que todas as pessoas fossem de facto como tu e que todos os formandos se sentissem tão bem tratados e acolhidos nas suas fragilidades...</p> <p>(...) estou muito grata por ter caído onde caí. Eu não suportaria ninguém na minha sala que ...entrasse e me tratasse de alguma maneira que a mim me parecesse que me humilharia</p>
	<ul style="list-style-type: none"> respeito pelos outros a nível pessoal e profissional objectividade e rapidez nas chamadas de atenção 	<p>(...) agradeceria imenso que essa pessoa respeitando-me como pessoa e como profissional seja capaz de me dizer o que está bem e o que está mal.</p> <p>(...) eu às vezes penso que me devias dizer mais coisas que não estarão tão bem, porque é raríssimo ...lembro-me de...no fundo da sala me chamaste a atenção...fizeste-o com uma subtilidade, com uma delicadeza, com uma objectividade e com uma rapidez que eu apanhei rapidamente</p>
	<ul style="list-style-type: none"> subtil e delicada segura como pessoa e como profissional 	<p>(...) é esse tratamento que eu exijo das pessoas...completamente oportuno e feito de uma maneira absolutamente subtil e delicada</p> <p>(...) pessoas seguras como pessoas e como profissionais</p>
	<ul style="list-style-type: none"> disponibilidade: para procurar respostas disponibilidade: para ajudar os outros não coloca em causa os docentes 	<p>(...) para mim é absolutamente fundamental que a pessoa de quem espero uma resposta para a minha dúvida, ela seja capaz de me dizer "olha não sei, mas vou tentar saber, ou vou perceber ou ainda bem que falaste nisso porque eu nunca tinha pensado", se essa pessoa é capaz de me dar essa resposta eu confio em absoluto nela</p> <p>(...) eu não sabia, não conhecia essa disponibilidade para os outros, para ajudar os outros essa disponibilidade não é vulgar</p> <p>(...) a partir do momento em que eu consigo olhar para uma pessoa e consigo perceber que ela não é a dona do saber, do conhecimento que não me põe em cheque, que não me põe em causa mesmo que eu faça uma asneira, que está ali para me ajudar e se o faz de modo subtil ...não me sinto desconfortável.</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Supervisão na Formação	<ul style="list-style-type: none"> • merecedor de confiança • personalidade • empenho e conhecimento das coisas • abertura 	<p>(...) se eu sentir que a outra pessoa me merece a minha confiança e manda bem, eu vou atrás completamente.</p> <p>(...) personalidade, nem todas as pessoas podem ser formadoras e nem todas as pessoas podem supervisionar, portanto a personalidade é fundamental</p> <p>(...)eu sempre soube que eras muitíssimo empenhada e sempre soube que tens um conhecimento enorme das coisas</p> <p>(...) a personalidade da pessoa é muitíssimo importante, essa capacidade, essa disponibilidade para os outros, disponibilidade e abertura acho fundamental</p>
Comparação da formação PNEP com processos de formação anteriores	<p>Frequência de outras formações</p> <ul style="list-style-type: none"> • para obtenção de créditos • por obrigação • surpresa pela positiva • com pouco interesse • desilusão 	<p>(...) fiz muitas (formações)</p> <p>(...) todos os anos tinha pelo menos mais um crédito e muitas foram por opção e outras por obrigação</p> <p>(...) não percebemos o seu interesse mas somos obrigadas a fazer e acabamos por fazer</p> <p>(...) algumas surpreenderam-me pela positiva...há coisas que podemos retirar de tudo aquilo que fomos fazendo</p> <p>(...) umas porque fomos obrigadas a fazê-las, outras porque me despertaram interesse e aderimos...mas depois uma grande parte das vezes quando chegamos ao fim, e vamos espremer aquilo tudo que andámos ali a fazer, aproveitamos muito pouco</p> <p>(...) outras foram uma desilusão, formações feitas por pessoas que eu reconhecia intelectualmente um valor enorme e que depois me desiludiram porque não foram minimamente ao encontro das necessidades daquilo que eu sentia</p>

ANEXO XVI- GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEUDO DA ENTREVISTA DE MARIA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
<p>Identificação da professora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos profissionais 	<p>Habilitações académicas e profissionais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Magistério Primário • Licenciatura em Português <p>Tempo na profissão</p> <ul style="list-style-type: none"> • 21 anos <p>Tempo na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • 14 anos <p>Motivo de permanência nesta escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • alunos que precisam dela • gosto pelo que faz 	<p>Formação de base o Magistério Primário Licenciatura em Português, em 1º ciclo</p> <p>Professora há 21 anos</p> <p>Catorze anos</p> <p>(...) já pensei em mudar de escola ...mas acho que estas crianças precisam mais de nós a todos os níveis e... (...) dá-me mais gosto trabalhar com este tipo de crianças</p>
<p>Caracterização do contexto</p>	<p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3º ano • Grupo heterogéneo • interessados • pouco acompanhados em casa <p>• alunos carenciados</p> <p>Comportamentos inadequados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • no recreio • são agressivos • provocam conflitos • bom relacionamento entre eles • protegem-se • participam nas aulas sem medo de errar • assíduos • gostam de ir à escola • é uma turma boa • contexto pouco favorecido 	<p>Turma de 3º ano com doze rapazes e onze raparigas (...) grupo muito heterogéneo a todos os níveis (...) são alunos muito interessados, a maior parte deles (...) alguns alunos não têm em casa o acompanhamento que deviam (...) O L por exemplo, vive com os avós, nem sempre o pai o acompanha, nem sempre vê as coisas giras que ele faz, nem nada. (...) os meninos não são deixados ao abandono, mas ou fica com a tia ou com um irmão mais velho (...) são meninos muito carenciados</p> <p>(...) há um ou outro que tem alguns comportamentos inadequados, mais ao nível do recreio, não da sala de aula (...) são agressivos com os colegas (...) alguns conflitos no recreio entre turmas (...) entre eles são amigos, ajudam-se (...) são amigos uns dos outros (...) defendem-se no recreio, uns aos outros e protegem-se... têm em relação aos outros atitudes de protecção (...) não têm medo de errar, participam nas aulas</p> <p>(...) são muito assíduos (...) raramente faltam e eles vêm à escola doentes. (...)os meus alunos gostam de vir à escola (...) nunca tive uma turma tão boa como esta (...) nunca tive assim um 3º ano se quiser comparar (...) é um contexto em termos sócio económicos e culturais pouco favorecidos</p>
	<p>Escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • espaço fechado • os colegas não aceitam bem as inovações • a escola devia aproveitar a experiência das colegas • pena que as colegas e a escola não lucrem com a formação • as colegas ignoram a formação PNEP 	<p>(...) a escola é um bocadinho fechada (...) os outros colegas não aceitam muito bem as inovações</p> <p>(...) a escola devia ganhar mais com a experiência de todos, mas não estou a ver que isso esteja a acontecer</p> <p>(...) tenho pena que na escola, isto (a formação) não seja mais bem aproveitado porque acho que todas as colegas podiam lucrar com isto (...) as outras de facto, não nos perguntam muito, as que não estão envolvidas neste projecto</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Caracterização do contexto	Escola <ul style="list-style-type: none"> • não se trabalha em grupo • ausência de partilha • bom funcionamento dos grupos de formação Pais <ul style="list-style-type: none"> • empenhados • trabalham muito • famílias complicadas • famílias desestruturadas • vão à escola • não gostam de ouvir que os filhos se portam mal • interessados • boa relação • colaboram na leitura • valorizam o trabalho dos filhos 	<p>(...) na minha escola nós não trabalhamos muito em grupo, em ano nenhum</p> <p>(...) podia-se partilhar mais na escola</p> <p>(...) há partilha só para algumas colegas que gostam de saber e perguntam</p> <p>(...) os grupos que fazem formação, por exemplo do PNEP e da matemática, entre eles funcionam bem, trocam ideias</p> <p>(...) os pais empenham-se em ajudá-los</p> <p>(...) os pais trabalham muito</p> <p>(...) há ali famílias muito complicadas</p> <p>(...) algumas famílias desestruturadas</p> <p>(...) os pais vão à escola</p> <p>(...) não gostam muito de ouvir quando os filhos se portam mal.</p> <p>(...) de uma maneira geral são pais interessados</p> <p>(...) boa relação com os pais</p> <p>(...) os pais colaboram, os pais lêem livros com eles</p> <p>(...) os pais valorizam muito o trabalho das crianças e gostam de ver</p>
Caracterização dos processos de aprendizagem	Processos de aprendizagem dos alunos <ul style="list-style-type: none"> • boa aprendizagem da língua portuguesa • aprendizagem da leitura com o método das 28 palavras • preparados para fazerem uma prova de aferição • gosto pelas actividades 	<p>(...) nesta área (língua portuguesa) é a melhor possível.</p> <p>(...)o PNEP aliado ao método das vinte e oito palavras facilitou a aprendizagem da leitura</p> <p>(..) estão prontos para fazer uma prova de aferição do 4º ano</p> <p>(...) os alunos gostam do português e gostam de todas as coisas que se fazem à volta do português</p>
Caracterização da formação PNEP	Motivação <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos intrínsecos <ul style="list-style-type: none"> • não gosta de escrever • não gosta de ler • maior dificuldade no português • Aspectos extrínsecos <ul style="list-style-type: none"> • necessidade de aprender mais • melhorar a prática Expectativas face ao programa <ul style="list-style-type: none"> • melhoria da prática • dar aulas melhor • concretização das expectativas • correspondeu • aprendeu o que queria 	<p>(...) eu não gosto de escrever. Sou muito sintética porque não gosto de escrever</p> <p>(...) eu própria não gosto muito de ler e foi isso que me levou a inscrever na formação</p> <p>(...) pois a minha maior dificuldade é ao nível do português</p> <p>(...) como não gosto senti a necessidade de aprender mais para poder transmitir mais, porque temos sempre de fazer o melhor.</p> <p>(...) melhorar a minha prática pedagógica</p> <p>(...) era aprender uma maneira nova de transmitir o português</p> <p>(...) criar gosto para transmitir melhor, para dar melhor as aulas</p> <p>(...) O PNEP correspondeu completamente a esta expectativa</p> <p>(...) tudo o que eu queria saber aprendi</p>
	Objectivos da formação <ul style="list-style-type: none"> • melhoria do ensino do português • motivar os alunos a aprender • ajuda a uma abertura diferente 	<p>(...) tentar que o ensino do português no nosso país melhor</p> <p>(...) há que melhorar e melhorar desde os primeiros anos de escolaridade</p> <p>(...)fazer com que as crianças tenham gosto por estar na escola e aprender</p> <p>(...) a formação PNEP ajuda as pessoas a ter uma abertura diferente</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Caracterização da formação PNEP	Vantagens <ul style="list-style-type: none"> • aulas mais atractivas • os alunos manifestam gosto • mudança de estratégias • utilização de novos termos • permite trabalhar conceitos mais cedo • partilha de saberes com os alunos 	<p>(...) as aulas são dadas de uma maneira muito mais atractiva</p> <p>(...) os alunos passam a gostar e aquilo não é uma seca</p> <p>(...) permitem mudar estratégias e dar aulas de forma diferente</p> <p>(...) a utilização de novos termos, as planificações e mesmo com os alunos, não tenho medo de lhes transmitir conceitos que eles provavelmente só dariam no 5º ou 6º anos</p> <p>(..) descobri que se pode mais cedo trabalhar conceitos que se calhar só se davam no 3º ou 4ºanos</p> <p>(...) falei com os alunos sobre o acordo ortográfico, quando vim da Plenária Regional</p>
	Desvantagens <ul style="list-style-type: none"> • falta de articulação com o 2º ciclo • mais seminários • mais tempo • novas terminologias 	<p>(...) não há assim uma ligação muito grande com o segundo ciclo e particularmente os meus alunos que estão muito trabalhados a este nível...</p> <p>(...) nós fazemos um trabalho ao nível do 1º ciclo e depois lá as coisas são tão engavetadas que cada um faz o seu trabalho, não há uma ligação muito grande...</p> <p>(...) e eles (os alunos) não vão continuar este tipo de trabalho, o que é pena</p> <p>(...)é pena que miúdos destes deixem de fazer isto</p> <p>(...) acho que devia haver mais seminários...aprende-se muito. um por ano é pouco</p> <p>(...) mudaria os seminários, porque só um é muito pouco</p> <p>(...) devia haver um seminário por período...para a partilha de informação</p> <p>(...) o seminário, em si é muito limitativo porque há muita coisa para aprender e só conseguimos ir a uma ou duas conferências e a dois ou três ateliers.</p> <p>(...) dois anos é muito pouco</p> <p>(...) houve novas terminologias, nomeadamente no programa que nós não estávamos habituados</p>
	Organização <ul style="list-style-type: none"> • 1º ano <ul style="list-style-type: none"> • muito trabalhoso • preparar aulas intensamente • sufocante • 2º ano <ul style="list-style-type: none"> • pouco intenso • sensação de abandono • sessões temáticas • sessões de planificação/reflexão • sessões conjuntas com as formandas de 1º ano • sessões tutoriais • continuidade da formação 	<p>(...) o primeiro ano foi muito trabalhoso</p> <p>(...) temos de preparar aulas todas as semanas ...de uma forma muito intensa</p> <p>(...) toda a gente acha que o primeiro ano é sufocante</p> <p>(...) no segundo ano devia ser mais intenso...não deixamos de fazer as coisas no 2º ano, mas devia ser mais intenso</p> <p>(...) sentimo-nos um bocadinho deixadas ao abandono..não é bem assim, mas eu sei que já sabemos fazer, mas ter ali a formadora por trás, dá-nos algum aconchego</p> <p>(...) tivemos muitas sessões temáticas, muita informação, mas faz falta</p> <p>(...) havia as planificações e as reflexões e claro as sessões tutoriais</p> <p>(...) acho muito bem as sessões de reflexão feitas com as colegas que estão no 1º ano</p> <p>(...) as sessões tutoriais são muito importantes, deviam ser mais, é isso que acho que faz falta este ano.</p> <p>(...) as sessões tutoriais são muito engraçadas porque os alunos sentem que podem fazer perguntas (à formadora)</p> <p>(...) as sessões tutoriais são muito importantes</p> <p>(...) esta formação devia ser contínua, não devia parar no segundo ano.</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Atitude perante as práticas	<p>Antes da formação</p> <ul style="list-style-type: none"> • As aulas eram: <ul style="list-style-type: none"> • rotineiras • pouco diversificadas • estratégias pouco variadas <p>Os alunos tinham:</p> <ul style="list-style-type: none"> • relutância em escrever • escreviam com limitações • não havia registos <ul style="list-style-type: none"> • era aborrecido trabalhar textos • havia limitações na escrita de textos • a leitura era feita de modo diferente • resultados dos alunos <p>Depois da formação</p> <p>Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fazem melhoramento de texto 	<p>(...) as aulas eram um bocadinho rotineiras (...) as coisas eram um bocadinho rotineiras (...) era...análise de um texto, perguntas de interpretação, gramática. Pronto (...) se calhar as aulas não eram tão diversificadas</p> <p>(...) não havia estratégias tão variadas (...) até aí era, corrigir não sei quantas vezes, um erro</p> <p>(...) os alunos tinham sempre relutância em escrever (...) até ao PNEP os meus alunos escreviam com muitas limitações (...) não registavam, não havia registos nas paredes para os alunos seguirem (...) para os alunos era muito aborrecido passar textos e corrigir erros (...) os meus alunos escreviam textos engraçados, histórias engraçadas...mas era sempre com algumas limitações (...) lia apenas um livro por mês e de forma muito diferente (...) não trabalhava as histórias como agora (...) sempre tive bons resultados, mas não eram tão bons como agora (...) eles (os alunos) habituaram-se de tal maneira a fazer melhoramento de texto que não corrigem só os erros, perguntam sistematicamente se podem pôr mais uma ou outra ideia (...) os textos podem sempre ser melhorados (...) eles (os alunos) não se importam de escrever, de melhorar</p>
Atitude perante as práticas	<p>Depois da formação</p> <p>Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • têm mais motivação para a escrita • gostam do que fazem • sugerem • planificam a escrita • lêem semanalmente • fazem os registos • usam a biblioteca da sala • têm muitas ideias • dão sugestões • na melhoria de texto • nos registos no caderno de escrita 	<p>(...) agora é diferente porque a motivação para a escrita é de tal maneira outra (...) os alunos gostam do que estão a fazer, de escrever, de ler (...) os próprios alunos dão sugestões</p> <p>(...) nunca fazem um texto sem fazerem ordenadamente (...) planificam, usam tópicos, usam os mapas semânticos usam mapas de ideias, usam chuva de ideias (...) eles lêem todas as semanas para a turma (...) os alunos gostam ... de ler, lêem muitos livros lêem imensos livros. (...) quando não têm na parede, eles próprios fazem os registos (...) quando estão em casa eles próprios fazem os registos (...) usam a biblioteca da sala de aula para trocar livros (...) nota-se imenso as ideias que eles usam na escrita...não vêm baralhadas (...) os próprios miúdos dão sugestões para melhorar um texto (...) há um aluno que faz as perguntas que foram escritas e sugeridas por todos no caderno de escrita</p>
Impacto na mudança das práticas	<p>A professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliza estratégias diversificadas • trabalha muitas histórias 	<p>(...) uso estratégias muito diversificadas</p> <p>(...) trabalhamos muito histórias que os miúdos adoram</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Impacto na mudança das práticas	<ul style="list-style-type: none"> • planifica • prepara melhor as aulas • utiliza os novos programas • vê mudanças nos alunos • preocupa-se com a passagem para o 2º ciclo • lamenta não haver continuidade • melhoria da prática • trabalha as obras de forma diferente • reflecte com os alunos • gostava de não utilizar os manuais 	<p>(...) sempre que planifico uma história faço uma sequência didáctica</p> <p>(...)os descritores de desempenho, as sequências, as compreensões leitoras e do oral e depois de fazermos várias planificações é mais fácil</p> <p>(...) prepara-se as aulas de uma forma mais intensa e até é giro porque há sempre ideias novas</p> <p>(...) os novos programas sugerem-nos muitas estratégias</p> <p>(...) eu vejo mudanças nos meus alunos e na minha prática pedagógica</p> <p>(...) preocupa-me quando eles se forem embora daquela escola se o trabalho vai ser continuado no 2º ciclo</p> <p>(...) é pena que alunos deste deixem de fazer isto no 2º ciclo</p> <p>(...) a prática tem que melhorar</p> <p>(...) trabalho muitas obras, que era uma coisa que eu não fazia</p> <p>(...) acho que se passa nas minhas aulas com os meus alunos o que se passa nas nossas reflexões.</p> <p>(...) podia mudar...não trabalhar com os manuais, por exemplo</p> <p>(...) eu gostava de ter coragem para assumir não trabalhar com os manuais</p>
	<p>O PNEP ajudou</p> <ul style="list-style-type: none"> • a gostar de português • a modificar as práticas • na reflexão e partilha com os outros • na aprendizagem com os outros, com os pares 	<p>(...) a nível das aprendizagens as coisas correram muito bem, portanto o PNEP faz-nos gostar de dar português</p> <p>(...) Se calhar tudo o que fazemos no PNEP era suficiente para dar, para transmitir os conhecimentos todos, para dar as matérias todas... sem manuais</p> <p>(...) permitiram-me mudar estratégias, dar aulas de forma diferente. Eu já fazia algumas coisas, mas agora é de forma diferente</p> <p>(...) É bom que haja esta partilha, esta reflexão conjunta, é bom. (...) comigo e com as minhas colegas, reflectia-se, podíamos dar algumas achegas.</p> <p>(...) há sempre quem saiba mais, quem saiba menos é uma partilha muito interessante</p> <p>(...) é bom que haja essa partilha, esta reflexão conjunta</p> <p>(...) nós temos é que nos ajudar e partilhar e aprendemos sempre uns com os outros com os nossos pares, aprendemos sempre com eles. (...) podemos completar as nossas ideias com as dos outros</p> <p>(...) todas nós fazemos coisas diferentes e também aprendemos com as colegas do 1º ano (na formação) e elas conosco</p> <p>(...) nós na escola falamos das coisas que fizemos, mas nos momentos de reflexão e planificação, reflectíamos com as outras colegas e aprendíamos com elas.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • a trabalhar com os novos programas • a utilizar nova nomenclatura • no trabalho em parceria com algumas colegas 	<p>(...) eu até acho, que este programa está mais ... vê-se com mais facilidade e é de mais fácil consulta, porque depois de nós nos habituarmos a lidar com ele, as coisas estão mais divididas mais compartimentadas e depois de fazermos várias planificações...até é fácil. E até nos sugerem muitas estratégias e muitas coisas.</p> <p>(...) No princípio assusta um bocadinho, todas as terminologias novas, as TLEBS e tudo, mas depois é fácil, a pessoa habitua-se como em tudo. Habituo-nos e eu acho que se domina mais ou menos bem as coisas.</p> <p>(...) o trabalho em parceria é possível com algumas colegas</p> <p>(...) algumas colegas mostram interesse em saber com se fez</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Impacto na mudança das práticas	a expressar desejos: <ul style="list-style-type: none"> • de ver mudanças na escola • de ver melhoria em todas as áreas • a ponderar a obrigatoriedade da formação 	(...) vejo mudanças nos meus alunos, como já te disse e eu própria mudei a minha prática. Gostaria de ver mudanças na escola e no país se calhar... (...) As aulas seguramente melhoravam. Mas isto devia ser em todas as áreas, não é só ao nível da língua portuguesa, mas no português agora (...) toda a gente devia ser obrigada, era assim como que um voluntariado à força, porque a prática têm que melhorar
	Nas aprendizagens dos alunos <ul style="list-style-type: none"> • ao nível da leitura • conhecem os tipos de texto • lêem muito 	(...) sabem os tipos de textos todos que há (...) lêem muitas histórias (...) lêem muitos livros lêem imensos livros
	Nas aprendizagens dos alunos <ul style="list-style-type: none"> • ao nível da leitura • adoram ler • falam sobre o que lêem 	(...) histórias que é o que eles mais gostam (...) há um aluno que veio para esta escola sem saber ler, trocava as letras e tudo e agora está a ler, adora ler os livros de histórias. (...) ele (um aluno que veio do Senegal) fala sobre o livro
	<ul style="list-style-type: none"> • ao nível da escrita • dão menos erros • usam ideias das histórias • planificam • escrevem por prazer • gostam de escrever • escrevem bem • escrevem com facilidade • utilizam o caderno da escrita 	(...) os alunos dão muito menos erros (...) usam muitas ideias das histórias (...) As ideias não vêm baralhadas, isso era uma coisa que me acontecia muito, antes de ir para o PNEP (...) planificam, usam tópicos, usam os mapas semânticos, usam mapas de ideias, usam chuva de ideias (...) adoram fazer poesia (...) nunca escrevem um texto só por escrever (...) adoram escrever (...) eles não se importam de escrever nem de melhorar (...) os alunos escrevem bem e usam ideias e gostam de fazer isso tudo. (...) eles escrevem muito bem (...) têm mais facilidade na escrita (...) as perguntas que foram escritas e sugeridas por todos no caderno de escrita
	<ul style="list-style-type: none"> • ao nível do conhecimento explícito da língua 	(...) porque até a nível gramatical também estão muito bem
	Caracterização do processo de supervisão	Fase Inicial <ul style="list-style-type: none"> • Alguma estranheza inicial • Não se sentiu nervosa com a presença da supervisora • Sentimento de ajuda Opinião sobre a supervisão <ul style="list-style-type: none"> • Bem feita • Não vê outra forma de se fazer a supervisão • Eficácia através das relações humanas • Gosto pela supervisão • Depende da maneira de ser das pessoas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Caracterização do processo de supervisão	Opinião sobre a supervisão <ul style="list-style-type: none"> • A alegria que se imprime no que se faz • Falar do que se fez • Dizer o que corre mal para mudar 	<p>(...) há pessoas que conseguem imprimir muita alegria naquilo que fazem e no que dizem</p> <p>(...) é diferente falar do que se fez ou em presença ver o que é que aconteceu, porque às vezes escapa-nos muita coisa.</p> <p>(...) se alguma coisa corre mal até é bom que nos digam o que corre mal, porque temos que mudar</p>
	Papel da supervisora <ul style="list-style-type: none"> • de ajuda • observação • de crítica • indicar o que está bem e mal • apontar caminhos • transmitir gosto pelo que faz • incentivar • ajudar a crescer como se fosse um pai • dá força 	<p>(...) é mais uma pessoa que está ali para nos ajudar</p> <p>(...) deve ter uma atitude de observação e de ajuda também</p> <p>(...) não deve criticar por criticar "não fez bem assim" e mais nada...</p> <p>(...) deve dizer o que está bem e o que está mal</p> <p>(...) se calhar deve apontar caminhos</p> <p>(...) transmitir aos outros o gosto por aquilo que faz</p> <p>(...) alguém que nos incentiva "vá lá, vamos experimentar, vamos fazer, vão ver que resulta"</p> <p>(...) deve ter sempre um papel de pai. Está lá para nos ajudar a crescer e ajudar a levantarmo-nos quando damos quedas</p> <p>(...) sempre conseguiste dizer vamos para a frente e acabou. Portanto tu dás muita força</p>
Comparação da formação com processos de formação anteriores	O PNEP proporcionou <ul style="list-style-type: none"> • Mais apoio • Mais acompanhamento • Mais intensa • Com muitas sessões temáticas 	<p>(...) com a de português eu senti-me muito mais apoiada</p> <p>(...) esta realmente dá muito mais acompanhamento, é muito mais envolvente</p> <p>(...) a de português é muito mais intensa e uma pessoa empenha-se muito mais</p> <p>(...) temos muitas sessões temáticas</p>
	A formação de Matemática <ul style="list-style-type: none"> • Sessões mensais • Com menos pressão • devia ser mais intensa 	<p>(...) na matemática é mais um bocado por carolice porque as pessoas vão uma vez por mês às sessões</p> <p>(...) não trabalham com a mesma pressão na matemática</p> <p>(...) a matemática devia ser mais intensa</p>

ANEXO XVII - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEUDO DA ENTREVISTA DE SOFIA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Identificação da professora • Aspectos Profissionais	Habilitações académicas e profissionais • 1º ciclo • Licenciatura em educação física Tempo na profissão • Doze anos Tempo na escola • Mudou de escola no corrente ano • Na escola anterior esteve 8 anos	(...) comecei por tirar o 1º ciclo entretanto houve aquela mudança e tirei a licenciatura de ensino básico com a variante de educação física (...) doze anos (...) mudei de escola este ano, (...) na (escola)anterior estive oito anos
Caracterização do contexto	Alunos • 23 alunos de 4º ano • 13 rapazes e 10 raparigas • interessados e empenhados • aderem bem às novidades • muito participativos • excelente contexto familiar • diferença entre a turma anterior • relação de amizade ganha gradualmente • ganharam confiança • modificação da relação • manifestam saudades da professora quando vão de férias • alunos que se conhecem há muito tempo • relação de amor e ódio	(...) estou com um 4º ano, vinte e três alunos, treze rapazes e dez raparigas (...) é um grupo interessado...empenhado...que reage muito bem às novidades (...)tudo o que saia um pouco do livro, o trabalhar textos, as perguntas, tudo o que saia, tudo o que seja novidade eles aderem muito bem (...) caracterizo este grupo assim, tudo o que seja diferente do que é habitual eles gostam e são muito participativos e colaboram muito (...) têm um contexto diferente...qualquer coisa que seja pedida os pais têm logo a preocupação de participar (...) há uma diferença entre esta turma que tenho e a do ano passado (...) existe uma relação de amizade que tem sido ganha gradualmente (...) deixei que eles ganhassem aquela confiança (...) a base da confiança, da amizade, da partilha, da conversa...se as coisas correrem mal eu falo com o grupo e tenho conseguido...a relação tem-se modificado (...) alguns dizem "eu tenho saudades da professora...eu vou para férias mas já tenho saudades da professora" (...) entre eles, têm dias , porque já se conhecem há muito tempo ... há dias em que se adoram e tudo corre bem, mas há outros dias que não (...) aquilo é uma relação de amor e ódio, mas no fundo estão muito ligados entre eles
	Escola • incompatibilidade com a coordenadora • mal interpretada pela coordenadora	(...) mudei para esta escola porque surgiu uma incompatibilidade com a coordenadora (...) não era bem interpretada por ela, nalguns aspectos
	• teve oportunidade de mudar de escola e aproveitou-a • sente-se bem na nova escola	(...) agarrei a oportunidade que tive e aproveitei e estou a gostar muito (...) sinto-me muito bem na escola onde estou agora.
	Escola • ajudam-se umas às outras • a nova coordenadora é compreensiva e dialogante	(...) tenho umas colegas que nos ajudamos umas às outras (...) e qualquer coisa que haja a própria coordenadora é uma pessoa que compreende, sabe falar, não fecha logo a porta, não diz isto é assim porque é assim, não. Ela ouve

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Caracterização do contexto	Escola <ul style="list-style-type: none"> mudou do dia para a noite 	(...) houve uma mudança foi o dia e a noite porque eu estava habituada muitas vezes a ser mal recebida e que as coisas não se resolvessem da melhor maneira (...) este ano as coisas são diferentes, as coisas mudaram
	Pais <ul style="list-style-type: none"> participam e gostam conversa com os pais chama os pais à escola mesmo fora do horário de atendimento vão ter com a professora para conversar não se pode agradar a todos já confiam na professora Já os cativou alguns pais ajudam os filhos colaboram quando pede que pesquisem quando a professora pede os pais ajudam mesmo que cheguem tarde a casa 	(...) os pais participam e até têm gosto (...) eu tenho o cuidado de conversar com os pais (...) chamo os pais à escola. Nunca fecho a porta aos pais. Mesmo não sendo o meu dia de atendimento, eu recebo os pais (...) por hábito eles vêm ter comigo e converso, tento resolver as situações da melhor maneira (...) já sabemos que não podemos agradar a gregos e troianos, no 1º período houve ali uma situação ou outra...mas foi sempre resolvida (...) a análise que eu faço é que eles já depositaram confiança em mim. (...) eu já consegui cativá-los (...) eles ajudam, há pais que participam e ajudam os filhos em casa, outros não (...) quando eu peço algum trabalho, alguma pesquisa eles ajudam...é metade metade (...) às vezes chegam muito tarde a casa e não têm tempo para estar com os filhos. Mas quando eu peço ajudam.
Caracterização dos processos de aprendizagem	Processos de interação professora/alunos <ul style="list-style-type: none"> trabalha com base nas aprendizagens da formação PNEP os alunos tem gostado da forma de trabalhar pedem trabalho ao nível da língua portuguesa 	(...)os trabalhos que tenho feito com eles tem sido na base, naquilo que...no ano anterior trabalhei na formação PNEP (...) há muita coisa que aprendi e continuo a fazer com esta turma que nunca estive no PNEP e eles têm gostado (...) muitas das vezes até me pedem...por exemplo o texto instrucional, as rimas, trabalhamos a língua portuguesa não ao nível do manual
Caracterização da formação PNEP	Motivação Aspectos intrínsecos <ul style="list-style-type: none"> acabar com a monotonia objectivo de aprender mais curiosidade sobre o que poderia retirar para a prática pedagógica interesse por aprender coisas novas 	(...) para mim é monótono, eu tenho a mania da mudança, para não estar sempre a fazer o mesmo (...) sempre foi o meu objectivo aprender sempre mais ...há sempre mais coisas para aprender (...) e foi a curiosidade: "o que será, de que posso usufruir para a minha prática pedagógica" (...) sempre tive interesse em partilhar e procurar...de aprender coisas novas
	Aspectos extrínsecos <ul style="list-style-type: none"> como trabalhar determinados temas tirar partido da formação uma área muito vasta a formação era novidade 	(...) o meu principal objectivo foi como havia de trabalhar determinados temas, determinados conteúdos (...) o meu objectivo foi "eu posso tirar partido desta formação e então vou-me inscrever" e fui (...)é uma área que tem muita coisa onde eu me posso agarrar, mas muitas coisas não sabia (...) primeiro a formação era novidade e depois era sobre a língua portuguesa

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Caracterização da formação PNEP	Expectativas face ao programa de formação <ul style="list-style-type: none"> • receio • dúvidas • vontade de aprender • exigência correspondida 	<p>(...) no início ia assim um bocadinho receosa, no meio disto tudo, tantas exigências, "será que vou conseguir?"</p> <p>(...) e foi sempre "o que é que eu tiro daqui para a minha prática pedagógica?"</p> <p>(...)ao mesmo tempo fui sempre a pensar que ia aprender muito com aquela formação</p> <p>(...) com aquela exigências que foi pedido eu fiquei a pensar se seria capaz...e correspondeu</p>
	Objectivos da formação <ul style="list-style-type: none"> • mudança na forma de trabalhar • mudança de mentalidades 	<p>(...) primeiro é sempre a mudança, a mudança na escola, a maneira como se trabalha a língua portuguesa nas escolas</p> <p>(...) mudar mentalidades e o PNEP veio ajudar, veio abrir caminhos e dar uma nova luz ao trabalho dos professores</p>
	Vantagens <ul style="list-style-type: none"> • alargar conhecimentos • ajuda • ajuda a mudar: • a forma de trabalhar • a maneira de pensar e de planificar • abrir caminhos que facilitam o trabalho • a participação dos colegas contribuiu para a mudança • formação centrada no agrupamento • estar mais perto da formação • proximidade da formadora • a formadora tem conhecimento do meio 	<p>(...) a formação permitiu-me o alargar conhecimentos</p> <p>(...) ajudou-me muito e ajuda quem está pela primeira vez no PNEP</p> <p>(...) todos os que estão no PNEP acham que as coisas mudaram, a filosofia, a forma de trabalhar, mudou. O PNEP iluminou-me</p> <p>(...) já tenho falado com outras colegas de outros agrupamentos e todas elas dizem que o PNEP levou a que mudassem a maneira de trabalhar</p> <p>(...) a maneira de pensar, de planificar tudo mudou com o PNEP</p> <p>(...) O PNEP abriu caminhos que são facilitadores do nosso trabalho e de que não tinha conhecimento</p> <p>(...) o PNEP ajuda muito o trabalho do dia a dia, a nossa planificação, tudo...houve e há mudança e vai continuar e a participação das colegas facilitou muito o trabalho</p> <p>(...) ser uma formação centrada no agrupamento...é muito mais facilitador...até a nossa deslocação</p> <p>(...) é muito melhor estarmos perto da formação do que irmos fazê-la a outro lado</p> <p>(...) quando existe alguma dificuldade temos a formadora próximo e podemos tirara dúvidas e isso tem vantagens, facilita o encontrarmo-nos</p> <p>(...) a formadora ser do agrupamento só facilita o trabalho, porque já conhece o meio, já conhece as facilidades e as dificuldades</p>
	Vantagens <ul style="list-style-type: none"> • ligação entre a prática e os conteúdos • recomenda a formação a todas as colegas 	<p>(...) os conteúdos tratados tudo tem a ver com a prática e até com o programa</p> <p>(...) recomendava esta formação a todas as colegas</p>
	Constrangimentos <ul style="list-style-type: none"> • exige que se pesquise, procure livros, construa materiais • exige muito trabalho • exige muito tempo 	<p>(...) mas há dificuldades, nem tudo é fácil, perdemos muito tempo, que não é perder tempo...temos de pesquisar, temos de ir à procura de livros, de materiais, temos de construir outro tipo de materiais... não é para ficar sentada</p> <p>(...) nem tudo é fácil, há um trabalho por trás disto tudo</p> <p>(...) leva o seu tempo, não é tudo facilidades...mas devagarinho as coisas vão mudando</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Caracterização da formação PNEP	Organização <ul style="list-style-type: none"> • muito intensivo • muitas horas no 1º ano • tutorias quase semanais • o segundo ano tem menos horas • no segundo ano há menos pressão • permite a partilha de experiências • as sessões vão de encontro ao que é feito • tem de se saber a parte teórica e a prática • modificava as horas de tutoria no 2º ano 	<p>(...) o primeiro ano foi muito intensivo pelo número de horas, mas já cheguei a ter saudades desse primeiro ano</p> <p>(...) o número de horas, temos muito menos, mas ...no ano passado era muito mais intenso e a exigência era maior</p> <p>(...) as tutorias eram quase semanais...mas apesar de ser muito intensivo...sinto saudades</p> <p>(...) no segundo ano sinto-me um bocadinho perdida...parece que estou ali e falta qualquer coisa...entrou na rotina apesar de serem muitas horas</p> <p>(...) no segundo ano há menos aquela pressão...fazemos coisas na sala mas como são menos horas como passou aquele tempo acabamos por nos esquecer depois de contar</p> <p>(...) é sempre bom partilharmos as nossas experiências com os outros e eles connosco</p> <p>(...) as sessões vão de encontro ao que é feito na planificação, a tudo o que precisamos de pôr em prática com mais segurança</p> <p>(...) nós temos de saber de aprofundar, não é só a parte prática, temos de saber a parte teórica,</p> <p>(...) continuaria com a mesma planificação, não mexia na carga horária do 1º ano, acrescentaria mais horas ao segundo ano, pelo menos nas tutorias</p>
Atitude perante as práticas	Antes da formação <ul style="list-style-type: none"> • fazia coisas sem sentido • nunca teve a preocupação de dar tópicos para a escrita de textos 	<p>(...) eu antes fazia coisas que não faziam sentido</p> <p>(...) eu nunca tive a preocupação de dar, de trabalhar os tópicos para se escrever um texto</p>
	Durante a formação <ul style="list-style-type: none"> • gratificante • mudou a maneira de trabalhar • trabalha de modo diferente • introduziu aprendizagens novas 	<p>(...) continuei o meu trabalho, tem sido muito gratificante e continua a ser</p> <p>(...) eu deixei o manual um bocado de parte...lá está mudamos a nossa maneira de trabalhar</p> <p>(...) comecei no ano passado a ter consciência de fazer coisas diferentes</p> <p>(...) nas aulas, nas aprendizagens dos alunos comecei a introduzir coisas que eles não estavam habituados, não conheciam</p>
Atitude perante as práticas	Durante a formação <ul style="list-style-type: none"> • contacto com os mapas semânticos • consciencializou-se das dificuldades dos alunos 	<p>(...) eu nunca fiz mapas semânticos até estar na formação</p> <p>(...) passei a estar mais consciencializada das dificuldades deles e da resistência em escreverem um texto</p>
Impacto na mudança das práticas	<ul style="list-style-type: none"> • os alunos começaram a ter contacto com trabalho no âmbito do PNEP • trabalharam o caligrama • trabalharam o mapa semântico e a chuva de ideias 	<p>(...) esta turma tem aderido bem às novidades e como eles nunca tinham trabalhado no âmbito do PNEP...há maneiras de apresentar, são coisas novas que eles não conheciam e que gostam</p> <p>(...) o caligrama, que fizemos e que eles nunca tinham ouvido, foi outra forma de trabalhar</p> <p>(...) o mapa semântico e a chuva de ideias ajudou muito e eu tinha essa noção</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Impacto na mudança das práticas	<p>Depois da Formação</p> <ul style="list-style-type: none"> • sentiu mudanças nos alunos • trabalha os conteúdos de modo diferente • preocupa-se em trabalhar de forma cativante • planifica de modo mais cuidado • questiona-se na escolha de textos • pensa no que quer que os alunos aprendam • ajuda as colegas a partir da sua experiência na formação <p>Nas aprendizagens dos alunos ao nível da escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • escrevem textos em caligrama 	<p>(...) no ano passado comecei logo a sentir a mudança nos alunos porque comecei a fazer coisas diferentes</p> <p>(...) trabalho os mesmos conteúdos mas de maneira diferente, de uma maneira mais pensada, preocupo-me em levar coisas diferentes para trabalhar os temas</p> <p>(...) a grande preocupação não é só levar é também levar coisas que sejam cativantes e eles têm gostado</p> <p>(...) é uma planificação mais cuidada, obriga a pensar o que se vai fazer, para quê, quais os materiais que se podem usar...</p> <p>(...) até na escolha de textos questiono-me "eu vou fazer isto por fazer ou isto que eu vou dar tem sentido, faz sentido para os meus alunos, ou é mais um?"</p> <p>(...) agora tenho cuidado penso no que é que posso tirar partido deste texto para que os meus alunos aprendam...o que é que eu quero que eles aprendam mesmo</p> <p>(...) neste momento sinto-me mais à vontade até de dar ideias às colegas, do que no ano passado...porque foram coisas que eu fiz, que eu experimentei</p> <p>(...) o caligrama...foi outra maneira de escrever o texto a que eles não estavam habituados</p>
Impacto na mudança das práticas	<p>Nas aprendizagens dos alunos ao nível da escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • trabalham o mapa semântico • gostam de utilizar o mapa semântico como ajuda à escrita • pedem para utilizar o mapa semântico 	<p>(...) também trabalhámos o mapa semântico que é uma grande ajuda para escrever textos</p> <p>(...) eles, por regra não gostam de escrever textos...mas se lhes disser que vamos fazer o mapa semântico para escrevermos um texto...eles gostam e escrevem</p> <p>(...) já dizem "podemos fazer com o mapa semântico?"</p>
	<p>Na dinâmica da escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • existe partilha • há mudanças com as colegas que frequentam a formação 	<p>(...) em termos de escola..há uma partilha, nós conversamos muito e acabamos por partilhar e dar ideias, reflectir o que é que faço e o que a colega faz e porque faz</p> <p>(...) há mudança com as colegas que frequentam a formação, aí não tenho dúvidas</p>
	<p>Na dinâmica da escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • os outros colegas não têm a noção do que é a formação • pensam que é uma formação só para ter créditos • só as pessoas que estão no formação é que têm espírito de cultura de escola • não sente mudanças nos colegas que não estão no PNEP • a escola quer saber o que se faz • a escola anterior era mais inibidora • mesmo as pessoas que não estão no PNEP não têm desconfianças 	<p>(...) os outros colegas, ou não têm a noção do que é a formação ou pensam que é mais uma formação, se é que pensam</p> <p>(...) os outros colegas pensam que é mais uma formação para se ter créditos</p> <p>(...) não há uma cultura de escola, só as pessoas que estão no PNEP é que já têm esse espírito desde o primeiro grupo</p> <p>(...) sinto mudança da parte dos colegas que estão no PNEP, os outros não...ainda não interiorizaram, mas os que estão no PNEP, sim</p> <p>(...) a escola quer saber até porque os trabalhos que fazemos com os alunos leva a envolver a escola num todo</p> <p>(...) o outro contexto era mais inibidor...fazíamos os trabalhos e havia comentários "é para se mostrar"</p> <p>(...) aqui ...mesmo as pessoas que não estão no PNEP aceitam, participam, não têm desconfianças.</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Caracterização do processo de supervisão	<p>Fase inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> • medo • associação de supervisão a inspecção • inspecção como ideia de algo negativo • receio • medo • mudou de opinião sobre a supervisão • entrou na rotina • não tem objecções à supervisão <p>Papel da supervisora em tutoria na sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • alguém que indica aspectos a melhorar • mais valia • entra no hábito • nunca encarou como inspectora 	<p>(...) ao princípio assustou-me um bocado, sou sincera (...) a minha opinião e atitude mudaram porque eu pensava como é verem as minhas aulas, não estava a perceber e associei a ideia de supervisão a inspecção (...) os inspectores vão à escola e vão ver o trabalho e são muito críticos às vezes...há sempre algo negativo a apontar, há sempre coisas erradas e nós criamos essas ideia (...) encarei com algum receio de ter alguém ali a ver a aula...será que vai gostar (...) ter uma formação com alguém a ver as nossas aulas de uma maneira tão intensa assustou-me (...) esta formação levou-me a mudar a minha opinião sobre supervisão, agora vejo as coisas de outra forma (...) ter uma pessoa várias vezes...confesso que foi complicado, mas depois entrou no hábito, no meu e no dos alunos (...) as coisas correram bem e neste momento não faz diferença nenhuma (...) a ideia que eu tinha é de que é sempre bom ter sempre alguém a avaliar o nosso trabalho porque há aspectos em que podemos melhorar (...) é uma mais valia para o nosso trabalho, para melhorarmos a nossa prestação e isso é importante (...) eram tantas as vezes que a pessoa acaba por se habituar e é bom para aperfeiçoarmos a nossa prestação (...) nunca encarei a supervisora como inspectora</p>
Caracterização do processo de supervisão	<p>Papel da supervisora em tutoria na sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • alguém que vai ajudar • um outro olhar sobre as coisas • ajuda a melhorar • ferramenta <p>Perfil da supervisora</p> <ul style="list-style-type: none"> • sincero • dar a mão • indicar o que deve mudar • apoio 	<p>(...) nunca encarei que ia ali para criticar, encarei como alguém que me ia ajudar (...) há um outro olhar...porque há muitas coisas que nos escapam e no fim há sempre ajuda (...) deu-me armas para fazer de outra forma e ajuda-me a melhorar (...) é uma ferramenta que está ali à mão e que me pode ajudar (...) acima de tudo sincero com o que está a analisar referir o que está menos bem e ajudar-nos a melhorar (...) sobretudo dar-nos a mão, mesmo que as coisas não corram muito bem com os alunos, estar ali a ajudar-nos (...) dizer o que devemos mudar para melhorar. Dizer "devias agarrar nisto, experimenta assim ou assim (...) ajudar a melhorar e a ver o que está menos bem eu sei que se precisar tenho ali ajuda, um apoio</p>
Comparação da formação com processos de formação anteriores	<ul style="list-style-type: none"> • na formação inicial nunca foi ensinada a trabalhar desta forma • Na matemática as observações eram menos e durante pouco tempo 	<p>(...) no curso (formação inicial) nunca ninguém me ensinou que para trabalhar tem de se fazer isto, isto e isto (...) eu tinha tido na Matemática uma ou duas observações mas foi assim nem chegava a meia hora</p>

ANEXO XVIII GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA DE TERESA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Identificação da professora <ul style="list-style-type: none"> Aspectos profissionais 	Habilitações académicas e profissionais Tempo na profissão Tempo na escola Funções	(...) Professora do ensino básico na variante Matemática/Ciências (...) Este é o meu 12º ano (...) Nesta escola é o 8º ano (...) Professora de apoio educativo, coordenadora das Actividades de Enriquecimento Curricular e dinamizadora da Biblioteca da escola
Caracterização do contexto	<p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> bom relacionamento tem as turmas mais difíceis alunos agressivos entre si tem falta de afectos relutância em relação à língua portuguesa não gostavam de ler nem de escrever turma muito atribulada e com muitos professores boa relação com os alunos que se traduziu nas aprendizagens nunca tinham contactado com livros nem ouvido histórias passaram a olhar para a língua portuguesa de outro modo <p>Escola</p> <ul style="list-style-type: none"> dois turnos que remetiam para escola diferente relacionamento frio no horário normal clima de distanciamento as pessoas da escola ignoram o trabalho feito pelas turmas PNEP as colegas não se interessam na escola as pessoas centram-se nos conteúdos as pessoas não têm curiosidade sobre a formação e limitam-se a trabalhar com os manuais os livros da biblioteca só são requisitados pelas turmas que estão na formação só duas colegas que não estão na formação é que requisitam livros 	(...) óptimo relacionamento com os alunos porque ponho sempre em primeiro lugar a parte afectiva (...) por coincidência ou não tenho sempre as turmas mais difíceis e aí consigo chegar até eles (...) o relacionamento entre os alunos da escola é um bocadinho agressivo (...) a falta de afectos, as famílias desmembradas, a falta de atenção influencia o comportamento deles (...) a primeira turma que tive nesta escola...sentia que tinham alguma relutância em relação à língua portuguesa (...) essa turma que tive até ao 4º ano...não queriam escrever, não gostavam de ler...aquilo corria tudo mal (...) tinham tido muitos professores, era uma turma muito atribulada...não tinham uma boa relação com a língua portuguesa (...) com os alunos que tive no ano passado as coisas correram de maneira diferente...criei uma óptima relação com eles e isso traduziu-se nas aprendizagens (...) eram miúdos que nunca tinham convivido com livros, nunca tinham mexido em livros, nunca tinham ouvido histórias (...) ao contrário dos outros estes passaram a ter uma boa relação com a língua portuguesa, passaram a olhar para a escrita dos outros, da deles e para a leitura de modo diferente (...) eu sentia-me bem no turno da manhã...mas quando estava à tarde parecia...que estava numa escola desconhecida (...) neste horário normal o relacionamento é um bocadinho frio (...) existe um clima de distanciamento (...) as pessoas na escola não se apercebem do trabalho que é feito pelas turmas PNEP, não vejo assim um grande entusiasmo em quererem saber o que é que nós fazemos, o que é que não fazemos, porque é que exploramos de determinadas maneiras (...) não sinto da parte das colegas quererem perguntar-nos...não sinto (...) lá na escola, as pessoas não querem saber se calhar porque não estão motivadas para isso, centram-se mais nos conteúdos que temos de dar (...) as pessoas limitam-se muito ao livro adoptado, aos textos do manual, às perguntas de interpretação e claro à parte gramatical, limitam-se a isso...não têm curiosidade.. (...) lá na escola temos muitos livros que só são mexidos e remexidos e requisitados pelas turmas PNEP (...) só há duas colegas, uma picada por mim, que de vez em quando requisitam os livros e pedem mais vezes para ir à biblioteca

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Caracterização do contexto	Escola <ul style="list-style-type: none"> as restantes colegas não requisitam livros da biblioteca 	(...) as outras pessoas não requisitam, acho que nem têm conhecimento do tipo de livros e ...não se interessam muito
	Pais <ul style="list-style-type: none"> fez entender aos pais qual a sua posição perceberam a forma de estar da professora a importância do bom relacionamento com os alunos 	(...) nunca tive problemas com os pais porque...fiz entender qual era a minha posição ali (...) eles perceberam pela minha maneira de ser e pela minha maneira de lidar com eles que eu tinha um bom relacionamento (...) é importante quando percebem que os professores têm um bom relacionamento com os filhos
Caracterização dos processos de aprendizagem	Processos de interacção professora/ alunos <ul style="list-style-type: none"> necessidade de sentir que estão a aprender leva os alunos a pensar a escola de outra maneira procura formas de motivar os alunos 	(...) penso muito no bem estar dos meus alunos e tenho de sentir que eles estão bem e tenho de sentir que eles estão a aprender e que acham que estão a aprender (...) se eu tenho um aluno que acha que tudo é uma seca e que não está ali a fazer nada, eu não descanso enquanto não o ponho a pensar de outra maneira (...) não descanso enquanto não arranjo maneira de motivar para ele achar que está a aprender e que está a concretizar as coisas
Caracterização da formação PNEP	Motivação <ul style="list-style-type: none"> Aspectos intrínsecos adora a língua portuguesa 	(...) apesar de ser de matemática adoro a língua portuguesa e adoro livros de histórias. É a minha paixão desde pequenina, portanto esta foi a motivação principal
	Expectativas face ao programa de formação <ul style="list-style-type: none"> procura de uma fórmula mágica saber se resultava na prática 	(...) além de aprender essas coisas ...queria uma fórmula mágica que ensinasse os meninos que têm dificuldades a aprender a ler (...) no ano passado era tudo novo, algumas coisas eram novas e ...tínhamos de digerir aquilo tudo e aplicar, estar na expectativa se dava resultado, porque tive muito essa dúvida
	Objectivo da formação <ul style="list-style-type: none"> dar a conhecer a riqueza da língua portuguesa 	(...) para mim princípios e filosofia está tudo muito ligado, mas o objectivo principal é dar a conhecer às crianças do nosso país a riqueza da nossa língua
	Vantagens <ul style="list-style-type: none"> encontrar caminhos levantou o ego fazer de maneira natural ajuda 	(...) não encontrei uma fórmula, mas muitos caminhos para lá chegar (...) acho que o PNEP levantou assim o meu ego e...sinto-me muito bem a fazer isso (...) quando dei por mim estava a fazer tudo de uma maneira muito natural (...) no principio achamos que as coisas vão ser complicadas mas depois percebemos que o PNEP nos vai dar muito
	Vantagens <ul style="list-style-type: none"> relação de partilha formadora do mesmo agrupamento sabem quem vai acompanhar perceber o que era o PNEP 	(...) criamos uma relação diferente, partilhamos, essencialmente partilhamos... (...) a formadora ser do mesmo agrupamento tem vantagens porque conhecemos a pessoa (...) estamos mais à vontade, sabemos quem é que vai estar connosco, quem é que nos vai acompanhar. (...) foi importante perceber o que era o PNEP e perceber os vários caminhos que podemos usar

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Caracterização da formação PNEP	Organização <ul style="list-style-type: none"> • as tutorias passam a fazer parte do dia a dia • sessões temáticas onde se aprende muita coisa • sessões de planificação /reflexão onde se partilha • suporte teórico muito importante • encarar as sessões temáticas de outra maneira • necessidade da carga horária no 1º ano • tutorias passaram a fazer parte da forma de estar • bem organizada mas sentiu falta assídua da formadora no 2º ano • o importante foi ficar o gosto • acompanhamento tutorial no 2º ano diferente do 1º ano 	<p>(...) a pessoa está tão embrulhada naquilo que às tanta, já faz de uma forma natural...as tutorias já passam a fazer parte do nosso dia a dia</p> <p>(...) gostei das sessões temáticas e gosto porque aprende-se muita coisa ..gosto de saber e de relacionar com a parte prática</p> <p>(...) nas sessões de planificação/reflexão gosto de poder partilhar aquilo que fizemos ou vamos fazer e ouvir o que outras pessoas fizeram.</p> <p>(...) as sessões temáticas são um suporte teórico que se alia à prática e que é muito importante.</p> <p>(...) no início não foi fácil mas quando comecei a perceber que tudo aquilo fazia sentido...passei a ter uma visão geral das coisas e passei a encarar as sessões temáticas de outra maneira</p> <p>(...) acho que no primeiro ano é preciso haver essa carga...para a pessoa entrar...entra e depois já não consegue sair</p> <p>(...) eu ao principio achava que eram muitas tutorias...mas quando me familiarizei isso passou a fazer parte da minha forma de estar</p> <p>(...) acho que está bem organizada e este ano como não tenho turma senti duas coisas: senti que não tinha a turma e não tinha a presença de outra pessoa tão assiduamente</p> <p>(...) acho que se fossem três anos íamos aprender mais coisas na mesma, ou se fossem quatro ou cinco mas para mim o importante foi ter ficado o gosto</p> <p>(...) o ano passado dava-me um certo gozo porque podíamos mostrar semana a semana o que é que tinha evoluído, o que é que tinha acontecido, o que é que tínhamos feito e este ano não é bem assim</p>
Atitude perante as práticas	Antes da formação PNEP <ul style="list-style-type: none"> • não trabalhava como agora Durante a formação PNEP <ul style="list-style-type: none"> • passou a trabalhar de maneira diferente • experimentou coisas novas Durante a formação PNEP <ul style="list-style-type: none"> • vai trabalhar de outra maneira • concretizou os objectivos 	<p>(...) faço uma grande diferença entre o 1º e o 2º ano porque antes...fazia algumas coisas mas não fazia nada que se parecesse com aquilo que faço agora, com o que faço depois do PNEP</p> <p>(...) passei a usar estratégias diferentes e passei a olhar para as coisas de maneira diferente, passei a explorar as histórias de maneira diferente, passei a ter uma postura diferente sobre a língua portuguesa</p> <p>(...) é muito mais fácil aplicar as novas estratégias, experimentar coisas novas</p> <p>(...) nunca mais na vida vou fazer de maneira diferente, só se me aparecer outra fórmula mágica</p> <p>(...) concretizei alguns objectivos e consegui alcançar alguns objectivos</p>
Impacto na mudança das práticas	Na dinamização da biblioteca da escola <ul style="list-style-type: none"> • faz leitura participada • conta a história duas vezes • trabalha os livros de acordo com os anos de escolaridade 	<p>(...) gosto muito de fazer uma leitura participada e fiz com eles todos</p> <p>(...) apresento sempre a história duas vezes, uma vez é contada integralmente e vou mostrando o livro e a segunda vez fica à minha criatividade</p> <p>(...) na biblioteca fiz uma distinção entre as turmas de 3º e 4º ano e a pré, 1º e 2º anos e... trabalho os livros de acordo com os anos</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Impacto na mudança das práticas	No apoio educativo: <ul style="list-style-type: none"> • começou a corrigir os textos da maneira como aprendeu na formação • aprendeu muitas coisas sobre a escrita • vai continuar a fazer sequências didáticas • a maneira de trabalhar mudou • entusiasmos os alunos e contagiou-os • os alunos percebem que o professor trabalha de maneira diferente • questionava se os alunos aprenderiam 	<p>(...) quando dei por mim estava a fazer sempre ou muitas vezes a correcção dos textos daquela maneira (como aprendeu na formação)</p> <p>(...) quanto à parte da escrita aprendi imensas coisas e passei a transmitir de maneira diferente</p> <p>(...) eu acho que as sequencias didáticas, no ano passado fizemos muitas sequencias didáticas e agora olho para trás e acho que não vou fazer mais de outra forma</p> <p>(...) a minha maneira de trabalhar mudou e passou a ser a minha forma de trabalhar</p> <p>(...) passei a transmitir aos meus alunos o meu entusiasmo, o meu gosto que acaba por contagiá-los</p> <p>(...) os alunos percebem que aquele professor está a trabalhar de uma maneira diferente com eles</p> <p>(...) pensava muitas vezes se aquelas estratégias iam dar frutos, se eles iriam aprender, mas acho que consegui</p> <p>(...) a sala de aula tem de ser um sitio completamente agradável e onde eu me sinto à vontade e eu gosto muito de ver as salas de aulas das colegas e acho que a sala, a disposição da sala, mostra tudo</p> <p>(...) eu acho que a sala é meio caminho andado para ver que tipo de trabalho é que é feito...que tipo de professor podemos encontrar e...quando entramos na sala que não tem biblioteca de turma...para mim é evidente...</p>
	Na reflexão: <ul style="list-style-type: none"> • sente mais segurança • percebeu que poderia retirar conhecimentos para a utilizar na prática • pensa que todos devem conhecer a formação • a importância da partilha • fácil relacionamento com as formandas 	<p>(...) agora temos ideias mais amadurecidas, já lidamos com os nomes tu cá tu lá</p> <p>(...) quando comecei a perceber que aquilo era um todo que fazia parte do mesmo e que dali podíamos tirar muitas coisas para a parte prática, não custou nada</p> <p>(...) acho que as pessoas deviam perceber um bocadinho o que é o PNEP e fazerem todas a formação, porque acho que ficam todas muito assustadas porque tem muitas tutorias, que dá muito trabalho</p> <p>(...) para mim a partilha é muito importante...eu penso muito na escola, eu fora da escola penso muito na escola</p> <p>(...) foi fácil relacionarmo-nos umas com as outras e ajudou-nos a crescer</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizagem e partilha • ajuda a estruturar o desempenho profissional • todos devem fazer a formação • tem muitas ideias e regista-as num caderno 	<p>(...) estamos sempre a aprender e partilharmos as nossas coisas é muito importante e sabermos receber a partilha das outras pessoas...</p> <p>(...) toda a gente devia participar na formação porque é uma mais-valia para a nossa vida, para a nossa estrutura como professores, para a nossa maneira de actuar</p> <p>(...) acho que toda a gente devia participar</p> <p>(...) aprendi imenso e tenho sempre ideias a chover na minha cabeça, já arranjei um caderno onde escrevo</p>
	Nas aprendizagens dos alunos inseridos em turma PNEP <ul style="list-style-type: none"> • grande diferença nas aprendizagens 	<p>(...) há uma diferença abismal! (...) há uma diferença muito grande e isso é notório a milhas</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Impacto na mudança das práticas	<p>Nas aprendizagens dos alunos inseridos em turma PNEP</p> <ul style="list-style-type: none"> têm uma visão diferente do trabalho a desenvolver conhecem os aspectos paratextuais são participativos são inventivos e espontâneos conhecem os diferentes caminhos para chegar à leitura têm conhecimentos <p>Nas aprendizagens dos alunos inseridos em turma PNEP</p> <ul style="list-style-type: none"> têm dificuldades em lidar com livros de histórias 	<p>(...) uma turma PNEP tem uma visão completamente diferente, não só da antecipação da história...o vocabulário é diferente, têm uma visão diferente do que poderá estar a acontecer na história</p> <p>(...) uma turma PNEP sabe o que é a capa, a contracapa, a lombada, o que significa a editora, o que se faz na editora, o que é o ilustrador, o que é o tradutor, a diferença entre um livro traduzido e um livro não traduzido, porque é que o livro tem tradutor</p> <p>(...) as turmas PNEP são muito mais participativas...têm mais entusiasmo</p> <p>(...) tive um aluno de uma turma PNEP que quando acabei de mostrar o livro OH! ...em dois minutos fez uma história com as imagens. Uma história oral, uma história</p> <p>(...) eles percebem que há caminhos diferentes para chegar à leitura...há caminhos muito fáceis e criativos</p> <p>(...) uma turma não PNEP está a zeros</p> <p>(...) para além de já ter constado que as turmas não PNEP são muito diferentes das turmas trabalhadas...pareciam que nunca tinham visto um livro de histórias</p>
	<p>Nas aprendizagens dos alunos inseridos em turma PNEP</p> <ul style="list-style-type: none"> a professora não explora as actividades inerentes à leitura os alunos apresentam diferenças 	<p>(...) foi uma coisa que me deixou preocupada...e isso deve-se ao facto de eles...da professora não explorar com eles esse tipo de...actividades</p> <p>(...) acho muito estranho e é por causa disso, por ter notado essas diferenças acho que todos deviam ...estar sensibilizados para este tipo de trabalho</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Nas aprendizagens dos alunos ao nível da escrita: dificuldades em escrever a importância dos mapas semânticos 	<p>(...) no ano passado os meus alunos não escreviam uma linha, não escreviam nada de jeito e ao fim de algum tempo...claro que começámos com coisas muito simples...eles já conseguiam fazer alguma coisa</p> <p>(...)eu acho que os mapas semânticos aquele tipo de correcção, as sequências, termos na nossa cabeça todos os passos acho que eles percebem isso e acabam por estruturar dessa maneira</p>
	<ul style="list-style-type: none"> os resultados dos mapas semânticos existem diferentes maneiras de se aprender a escrever fica com remorsos por não ter trabalhado de outra maneira 	<p>(...)os mapas semânticos...deu muitos resultados e acho que nunca mais vou deixar de fazer assim</p> <p>(...) para chegar à escrita...não é preciso estar ali a martelar um p e um a pa há imensas maneiras diferentes deles perceberem como é que podem escrever de uma forma simples e fácil</p> <p>(...) eu às vezes tenho remorsos porque acho que deveria ter feitos outras coisas que eu agora faço com os meus meninos não fiz porque não sabia ou porque não tinha tempo ou porque ainda não tinha estruturado na minha cabeça como poderia fazer...às vezes sinto isso</p>
Atitude dos professores face à formação	<ul style="list-style-type: none"> as colegas que estão no PNEP são as indicadas as colegas mais antigas na escola entendem já ter feito a formação toda as colegas entendem já saber tudo as pessoas não se interessam pela formação PNEP 	<p>(...) na minha escola as pessoas que estão no PNEP são as indicadas para estar porque as outras acham que já sabem tudo</p> <p>(...) há os pequeninos dinossauros lá na escola que já lá estão há muitos anos e acham que já fizeram a formação toda e que já não têm mais nada para aprender</p> <p>(...)as pessoas acham-se muito sabedoras do seu trabalho e da sua profissão, acham que já sabem tudo e portanto já não precisam de aprender outras coisas.</p> <p>(...) as pessoas não se interessam nem querem saber</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Atitude dos professores face à formação	<ul style="list-style-type: none"> as colegas pensam que se deve exigir aos alunos de uma forma drástica 	(...) as pessoas pensam mais que têm que ter autoridade, que têm que mandar, que têm que exigir dos alunos de uma forma drástica, de uma forma arrogante
	<ul style="list-style-type: none"> as pessoas não entendem como se deve levar os alunos a aprender necessidade de sentir-se bem na escola lamenta um colega não se ter inscrito na formação 	<p>(...) as pessoas esquecem-se que nós temos de pôr os nossos alunos a aprender, a fazer, a concretizar pela via do afecto e de forma calma</p> <p>(...) eu tenho de me sentir bem quando estou na escola, mas também tenho de me sentir bem com a escola quando não estou lá</p> <p>(...) há uma turma na escola que eu tenho pena que não tivesse entrado na formação porque aquele colega tem características com as quais me identifico</p>
Supervisão na formação	Fase Inicial <ul style="list-style-type: none"> fazer um brilharete medo de ter alguém na sala não deve haver medo receio face a alguém desconhecido 	<p>(...) ao princípio pensava que tinha de fazer um brilharete mas com o desenrolar das coisas percebi que eu tinha era de fazer o meu trabalho de forma natural</p> <p>(...) as pessoas assustam-se de ter outra pessoa dentro da sala embora eu ache que não tenho nada a esconder</p> <p>(...) eu acho que as pessoas não têm de ter medo</p> <p>(...) se for uma pessoa desconhecida uma pessoa fica de pé atrás, não sabe bem com o que pode contar</p>
	Papel da supervisora na tutoria em sala de aula <ul style="list-style-type: none"> alguém que também vai aprender alguém que está atento ao trabalho desenvolvido alguém que leva a pensar na responsabilidade de se ser professor 	<p>(...) a pessoa está a avaliar mas eu nunca vi isso como uma avaliação...não via a pessoa que estava lá a ver como avaliadora. la aprender também</p> <p>(...) as pessoas têm que perceber e que sentir que a supervisão existe e que há pessoas que estão atentas àquilo que é feito.</p> <p>(...) as pessoas têm de sentir que há outras pessoas que estão atentas àquilo que é feito e sentir a responsabilidade de ter que dar alguma coisa aos alunos</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Papel da supervisora na tutoria em sala de aula alguém que vai ver a forma de trabalhar 	(...) ter ali uma pessoa a ver-nos não no sentido de avaliar mas de ver o nosso trabalho e de como transmitimos isso aos alunos faz parte do dia a dia das aulas
	Características do supervisor <ul style="list-style-type: none"> ajuda acessível, com abertura e chegada moderada com bom senso que coloca os outros à vontade com quem se pode contar que indica caminhos que não esquece os objectivos a alcançar 	<p>(...) e como é uma pessoa muito aberta que nos ajuda, que nos põe à vontade, acho que só tem vantagens</p> <p>(...) primeiro que tudo tem de ser uma pessoa muito acessível e muito aberta e muito chegada às pessoas que vai ver, que vai observar</p> <p>(...) tem de ser uma pessoa moderada</p> <p>(...) não pode ser uma pessoa "deixa andar" mas também não pode ser muito rígida</p> <p>(...) a pessoa que nos possa pôr à vontade e vice-versa</p> <p>(...)que temos ali uma pessoa que para qualquer coisa que aconteça, para o bem e para o mal, não nos vai apontar o dedo, ou até apontar mas de uma forma pacífica, de uma forma suave</p> <p>(...) uma pessoa que diga que temos de melhorara aqui ou ali, de estruturar mais, de adequar isto ou aquilo</p> <p>(...) não deve esquecer o que está lá a ver e qual o objectivo a alcançar</p>
	<ul style="list-style-type: none"> que estabelece boas relações 	(...) acima de tudo as relações entre as pessoas. Se houver uma boa relação é o caminho todo para todos aprenderem e tirarem um partido positivo do que se está a fazer
	<ul style="list-style-type: none"> conhecedora do meio 	(...) ser uma pessoa que conhece o tipo de alunos que existe e qual o tipo de trabalho que poderá ser feito e deverá ser feito e...conhecer o agrupamento e o tipo de alunos...é muito importante

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Supervisão na formação	Percepção sobre a supervisão <ul style="list-style-type: none"> encara de forma natural 	(...) encaro a supervisão de uma forma natural, acho que é preciso (...) quer estivesse lá ou não, as coisas decorriam da mesma forma. E isso acontece agora.
Comparação da formação com processos de formação anteriores	Frequência de outras formações <ul style="list-style-type: none"> uma formação de dois dias sobre literatura infantil que lhe agradou na matemática não sentiu uma mudança tão grande como na língua portuguesa 	(...) eu já tinha tido uma formação de dois dias sobre literatura infantil... há muitos anos e...aquilo deixou-me um bichinho que eu nunca mais consegui libertar-me dele (...) eu fiz a formação da matemática e é claro que aprendi muita coisa mas não foi assim uma mudança tão grande como na língua portuguesa

ANEXO XIX – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA REFLEXÃO INDIVIDUAL DE JOANA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Motivação para frequentar o PNEP	<p>Justificação</p> <ul style="list-style-type: none"> • importância da língua • características <p>• contextos dos alunos</p>	<p>(...) a transversalidade da língua é fundamental para todas as aprendizagens e é a mola propulsora do sucesso escolar dos alunos</p> <p>(...) o sucesso deve estender-se muito para além da escolaridade.</p> <p>(...) o contexto social (...) não estimula a maioria dos meus alunos a uma boa aprendizagem natural da língua (...)</p>
<p>Concepção face ao PNEP</p> <ul style="list-style-type: none"> • princípios 	<p>Participação/filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> • nova filosofia • alteração de conteúdos <p>• abordagens e valorização nas áreas da língua</p> <p>• planificação prévia</p> <p>• desenvolvimento das competências linguísticas</p> <p>• empenho</p>	<p>(...) a formação PNEP tem subjacente nova filosofia de educação linguística</p> <p>(...) sendo necessário modificar e alterar conteúdos, algum modo de abordagem</p> <p>(...) valorizar áreas da língua que não eram tão “desenvolvidas”</p> <p>(...) coloca-se um novo desafio: a escrita</p> <p>(...) a formação passou a ter para mim uma obrigatoriedade e exigência particulares.</p> <p>(...) o trabalho da desenvolver com os alunos deve ser devidamente planificado (...) desenvolvimento das suas competências linguísticas (...)</p> <p>(...) estou a aprender que é necessário consciencialização e empenho que vão muito para além da participação efectiva</p>
Constrangimentos face ao PNEP	<ul style="list-style-type: none"> • dificuldade em corresponder a todas as solicitações • pôr por escrito o que é feito na aula 	<p>(...) deparo-me mesmo assim, com dificuldades em corresponder a tudo o que me é pedido nesta formação, essencialmente no que diz respeito à nova nomenclatura, às planificações, no fundo, a pôr por escrito, tudo o que é desenvolvido dentro da sala de aula.</p>
<p>Atitude perante a prática</p> <ul style="list-style-type: none"> • antes do PNEP 	<p>Considera como referência os novos programas</p> <ul style="list-style-type: none"> • diagnóstico das características linguísticas dos alunos <p>• adequar à escola e ao grupo de alunos</p>	<p>(...) perante os novos programas ser capaz de tomar decisões adequadas de operacionalização</p> <p>(...) aprender a extrair da observação da realidade linguística concreta, informação sobre o estágio em que cada um se encontra</p> <p>(...) turma com heterogeneidade linguística e cultural, diferentes atitudes e interesses e motivações face às aprendizagens</p> <p>(...) cada um de nós perante os novos programas, terá que ser capaz de tomar decisões adequadas de operacionalização, adaptando-as ao contexto da sua escola e do seu grupo de alunos, respeitando o que neles é essencial e tendo sempre presente as metas a alcançar.</p> <p>(...) a escola deve dinamizar, inovar e contribuir para que se apropriem dos procedimentos e instrumentos que permitam as aprendizagens essenciais</p>
<p>Atitude perante a prática</p> <ul style="list-style-type: none"> • depois do PNEP 	<ul style="list-style-type: none"> • desenvolver competências • na leitura • na escrita <p>• definir prioridades</p>	<p>(...) tentei desenvolver as competências ligadas à leitura e ajudando os meus alunos a desenvolver hábitos e criar gosto pela leitura</p> <p>(...) pretendo levar os meus alunos a planificar os seus textos</p> <p>(...) grande diversidade de estratégias e métodos</p> <p>(...) capacidade de gerir as diferenças tornando-as numa mais valia para a turma</p> <p>(...) estabelecer prioridades e delinear progressos</p>
Impacto na mudança das práticas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias mais atractivas • Desenvolvimento de competências <p>• Reflexão e capacidade de inovação</p>	<p>(...) a desenvolver novas estratégias e metodologias mais atractivas</p> <p>(...) darei à escrita mais ênfase, aproveitando cada oportunidade para desenvolver as competências necessárias</p> <p>(...) eu, como professora devo de estar preparada para corresponder a este desafio</p> <p>(...) isto exigirá de mim uma grande capacidade de inovação pedagógica</p> <p>(...) exigindo tempo e reflexão</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Impacto nos resultados dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade do desempenho • Produção de vários tipos de textos 	<p>(...) pressupõe que desenvolvam competências que lhes permitam utilizar a língua para ter acesso a outros saberes</p> <p>(...) pretendo que os meus alunos escrevam para aprender a escrever</p> <p>(...) reflectindo-se na produção dos vários tipos de texto</p>
Aprendizagens/ Vantagens da formação PNEP	<p>Mudança de práticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciação da escrita • Estimular os alunos para a escrita pessoal e criativa 	<p>(...) é talvez na escrita que para mim esta formação se tem revelado surpreendente ajudando-me de forma concreta a estimular os alunos para a escrita</p> <p>(...) um bom domínio da escrita envolve planeamento e utilização de diversas estratégias</p>
Papel da supervisora	<p>Processo de desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • impulsionador de mudança 	<p>(...) senti que se colocava no papel de colaboradora no processo de desenvolvimento de todas nós envolvendo-se nas dificuldades e empenhando-se na transformação das nossas práticas pedagógicas</p>

ANEXO XX - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEUDO DA REFLEXÃO INDIVIDUAL DE MARIA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Concepção face ao PNEP	<ul style="list-style-type: none"> • crescimento profissional 	(...) as sessões teóricas do primeiro ano de formação, bem como a literatura contribuíram para o meu crescimento enquanto professora.
Atitude perante a prática	<ul style="list-style-type: none"> • evolução diferente das turmas anteriores • desenvolvimento profissional mais seguro • ensino mais dinâmico 	(...) não tinha notado em turmas anteriores uma evolução assim (...) a minha prestação enquanto docente sofreu alterações, sinto-me mais segura e mais motivada para propiciar um ensino dinâmico, moderno, renovador, motivador, estimulante.
Impacto na mudança das práticas	<ul style="list-style-type: none"> • utilização de mapas semânticos • estratégias inovadoras (caixinhas dos segredos, dos desejos, das histórias, etc.) • melhoria da prática lectiva e das aprendizagens dos alunos 	(...) a realização do mapa semântico resultou bem, apesar de ter sido feito de modo diferente dos anteriores (...) recurso a actividades/estratégias inovadoras (...) criámos as caixinhas (dos segredos, dos desejos, das histórias) (...) convidei os alunos a escreverem as histórias, o que foi bem aceite, como sempre (...) todas as actividades desenvolvidas e a reflexão sobre os resultados, têm contribuído para melhorar por um lado, a aprendizagem dos alunos e, por outro, a minha prática lectiva.
Impacto nos resultados dos alunos	<p>Aprendizagens mais participadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • mais dedicação à leitura e melhor fluência • maior gosto pela leitura • produção de textos escritos com utilização das ideias das histórias • escrita de textos criativos • escrevem e corrigem os textos sem relutância • gosto em participar, mesmo os alunos com maior dificuldade • ajudam-se mutuamente 	(...) reflecte-se nas aprendizagens dos alunos e na sua participação na actividade lectiva (...) nota-se neste segundo ano, uma evolução significativa dos alunos na produção de textos escritos e no empenho na leitura (...) o tempo dedicado à leitura veio enriquecer a maneira de escrever dos alunos e tornou a leitura mais fluente (...) fomentou o gosto pela leitura e uma familiarização com os livros (...) os alunos utilizam com frequência ideias das histórias e por consequência elaboram textos criativos/imaginativos para além de escreverem sem medo de errar (...) não há nunca recusa de passar textos por mais longos que sejam sem revelarem qualquer espécie de relutância em escrever ou corrigir um texto e melhorá-lo (...) os alunos gostam muito de estar na escola a aprender e fundamentalmente de ler e escrever. (...) há sempre vontade de continuar com as ideias e todos gostam de participar e até os alunos com mais dificuldade, mesmo os que estão a nível de 2º ano aplicam-se (...) os alunos com mais dificuldade mostram vontade de participar e são levados pelos outros a fazer um esforço para acompanhar o grupo
Impacto nos resultados dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • os alunos contam uns com os outros na escrita de poemas • revelam maturidade na escrita de poemas • dão importância ao trabalho dos colegas • escrevem quando sentem vontade 	(...) quando é pedido para elaborarem poemas os alunos sabem que podem contar com os colegas (...) a maioria dos alunos conseguiu explicar com surpreendente maturidade sentimentos patentes no poema, fruto provavelmente, de explorações de histórias anteriores. (...) sentem que é importante ouvir e estar atento ao trabalho dos colegas (...) escrevem quando sentem vontade, indo colocar a história na caixinha que é posteriormente corrigida (...) os alunos escrevem para as caixinhas, com mais frequência para a dos desejos e semanalmente lêem o seu desejo à turma

ANEXO XXI GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEUDO DA REFLEXÃO INDIVIDUAL DE SOFIA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Concepção face ao PNEP	<ul style="list-style-type: none"> • crescimento profissional • desenvolver competências no ensino da língua • maior à vontade com terminologia • troca de experiências e evolução • Participação/filosofia <p>a) aperfeiçoar o ensino da língua.</p> <p>b) constituir-se como princípio a formação centrada na escola.</p>	<p>(...) fez com que desenvolvesse mais e melhor algumas competências no ensino da língua</p> <p>(...) permitiu-me sentir muito mais à vontade com certas terminologias utilizadas: conhecimento explícito e implícito, consciência fonológica</p> <p>(...) a diversidade das modalidades das sessões conduziu à troca de experiências e a uma evolução na sala de aula</p> <p>(...) é de realçar a importância do PNEP, na medida em que visa não só aperfeiçoar a qualidade do ensino da língua como ainda contemplar a formação e desenvolvimento profissional dos professores</p> <p>(...) a formação centrada na escola</p>
Atitude perante a prática	<ul style="list-style-type: none"> • alunos motivados com bons conhecimentos na área da língua portuguesa • trabalho mais distanciado dos manuais escolares • alunos receptivos e empenhados • desenvolvimento de actividades com maior segurança 	<p>(...) tenho novamente um 4º ano e constatei que a turma tinha bons conhecimentos na área de língua portuguesa</p> <p>(...) é uma turma que precisava de outro tipo de experiências e “libertar-se” um pouco dos textos dos manuais</p> <p>(...) os alunos são bastante receptivos...participando com motivação e empenho</p> <p>(...) comecei por desenvolver as actividades do ano anterior agora mais segura e confiante</p>
Impacto na mudança das práticas	<ul style="list-style-type: none"> • ensino mais pensado e melhor preparado • actividades diversificadas como a: • utilização de mapas semânticos; • textos descritivos • pré-leitura • texto instrucional • texto poético 	<p>(...) planificação mais pensada, aulas preparadas de forma mais cuidada e actividades com mais impacto educativo</p> <p>(...) as actividades que realizei foram:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) mapas semânticos b) construção de histórias através de jogos c) textos descritivos d) exploração de livros e) actividades de pré leitura <p>(...) vou trabalhar outros tipos de texto, como o instrucional e o poético</p>
Impacto nos resultados dos alunos	<p>Melhoria na:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura • Oralidade • Escrita 	<p>(...) senti uma melhoria ao nível da leitura e do domínio do oral e escrita</p> <p>(...) realizei um caderno de leitura e de escrita</p>

ANEXO XXII GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEUDO DA REFLEXÃO INDIVIDUAL DE TERESA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Contributos da formação PNEP	<ul style="list-style-type: none"> • crescimento profissional • dificuldade em iniciar a formação • dificuldades em acompanhar as sessões teóricas 	<p>(...) as sessões tutoriais e a literatura que nos foi aconselhada a consultar contribuíram para o meu crescimento enquanto professora</p> <p>(...) foi difícil iniciá-la mas como tudo correu de uma forma muito natural ficou enraizada e faz parte do ser que sou como pessoa e como profissional</p> <p>(...) as sessões de formação teórica do primeiro ano...inicialmente foram acompanhadas com dificuldade</p>
Vantagens da formação PNEP	<ul style="list-style-type: none"> • mudança de práticas • turmas com comportamentos diferenciados • partilha com as colegas da formação • espírito de grupo que persiste • crescer com os outros 	<p>(...) sinto que a minha prestação enquanto docente, nesta área de ensino do português sofreu alterações</p> <p>(...) as actividades desenvolvidas e as aprendizagens adquiridas melhoraram substancialmente a minha forma de ser professora</p> <p>(...) as turmas cujos professores se enquadram na formação PNEP apresentam um comportamento diferenciado e muito rico na exploração das histórias</p> <p>(...) o partilhar, o trabalho entre todo o grupo colocou uma tónica de envolvimento que a todas ajudou a crescer</p> <p>(...) ficou um espírito de grupo, até entre quem não era da minha escola, que ainda hoje persiste</p> <p>(...) crescemos através dos olhos dos outros e do nosso próprio olhar sobre o que partilhamos, planificamos e implementamos</p>
Atitude perante a prática	<ul style="list-style-type: none"> • maior segurança para ensinar de outra forma. • crescimento profissional que se reflecte nas aprendizagens dos alunos • reflexão conjunta com os alunos 	<p>(...) sinto-me mais segura e mais motivada para propiciar um ensino dinâmico, moderno, renovador, motivador, estimulante, com recurso a actividades/estratégias inovadoras que obviamente favorecem a aprendizagem e o gosto pela escola</p> <p>(...) o meu crescimento reflecte-se obviamente nas aprendizagens dos alunos e na sua participação na actividade lectiva.</p> <p>(...) as reflexões que vou fazendo sozinha e com os alunos têm contribuído para melhorar a minha prática lectiva</p>
Impacto na mudança das práticas	<ul style="list-style-type: none"> • utilização de nova linguagem e novas estratégias • estratégias diferentes e mais sistemáticas 	<p>(...) a utilização de nova linguagem e de novas estratégias como os mapas semânticos e o melhoramento de texto tornaram-se parte integrante do meu desempenho profissional.</p> <p>(...) este ano tenho aplicado não só as estratégias já utilizadas com a turma do ano passado, mas também outras que vou aprendendo e experimentando</p> <p>(...) as estratégias diferentes muito precisas e sistemáticas mostraram ser uma mais valia no crescimento daquela turma.</p>
Impacto na mudança das práticas	<ul style="list-style-type: none"> • enfoque no conhecimento explícito da língua • treino intensivo de leitura e escrita • dinamização da biblioteca de forma diferente 	<p>(...) vou desenvolvendo um trabalho de conhecimento explícito da língua como identificação de verbos, adjectivos, nomes próprios, comuns e colectivos</p> <p>(...) tenho feito um treino intensivo de leitura e de escrita utilizando reconstrução e segmentação de palavras</p> <p>(...) este ano tenho também a responsabilidade de dinamizar a biblioteca para todas as turmas e dinamizo as histórias de uma forma diferente (...) os alunos são levados a participar nas histórias</p>
Impacto nos resultados dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • apropriação de ferramentas linguísticas 	<p>(...) acredito que o trabalho que desenvolvi tenha dado os seus frutos e que os meus ex-alunos tenham aprendido algumas ferramentas para desenvolverem um bom trabalho na língua portuguesa</p> <p>(...) esta turma com recusa sistemática a trabalhos de escrita e de leitura conseguiu no final realizar algumas aprendizagens, mas principalmente adquirir o gosto pela língua</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Impacto nos resultados dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • gosto e empenho pela aprendizagem da língua portuguesa após recusa sistemática • apresentam maior riqueza vocabular • crescimento dos alunos através das boas experiências 	<p>(...) os alunos estão a gostar pois demonstram empenho e entusiasmo nas actividades e partilham isso de forma positiva.</p> <p>(...) os alunos das turmas PNEP apresentam um vocabulário mais rico e antecipam com relativo à vontade a história e ainda com facilidade inventam seja a partir de imagens ou propondo outro desenvolvimento para o que ouvem ler</p> <p>(...) os nossos alunos crescem através das boas experiências que lhes proporcionamos e dos incentivos que somos capazes de lhes transmitir</p>
Impacto nos resultados dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • levar os alunos a acreditar nas suas capacidades 	<p>(...) fazendo-os acreditar que são capazes de melhorar e de produzir textos com qualidade.(...) é preciso ajudá-los a caminhar, depois cada um irá desbravar o seu caminho. A isto sim, chama-se mudança</p>
Impacto na escola	<p>Alunos cujas turmas não estão na formação</p> <ul style="list-style-type: none"> • exploram as histórias de modo diferente • dificuldades em imaginar histórias • pouco contacto com livros de histórias 	<p>(...) as restantes turmas apresentam uma única forma de exploração das histórias: a leitura e a exploração com perguntas que remetem para respostas directas.</p> <p>(...) estes alunos têm grande dificuldade em participar e em imaginar histórias por mais simples que sejam</p> <p>(...) muitos alunos das turmas não PNEP parecem nunca terem tido contacto com livros de histórias, denotando apatia e pouca participação</p>
	<p>Professores das turmas não PNEP</p> <ul style="list-style-type: none"> • não questionam • cumprem apenas o que é emanado do PNL 	<p>(...) muitas das vezes também os docentes que não implicados na formação não questionam as estratégias utilizadas nem tão pouco as comentam ou pretendem saber como fazer</p> <p>(...) lêem um livro e cumprem o programa nomeadamente o emanado do PNL com a escolha das obras a ler, por anos de escolaridade</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • falta de envolvimento da escola 	<p>(...) a escola pouco se envolve neste processo de formação aparentando desinteresse pelo PNEP</p>
Papel da supervisora	<ul style="list-style-type: none"> • contributo da supervisora para o seu crescimento profissional 	<p>(...) o apoio que sempre tive (da parte da formadora) fosse nas sugestões, nas ideias, nas alterações e no incentivo contribuíram também para o meu crescer</p>

ANEXO XXIII GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEUDO DOS PORTEFÓLIOS (CONJUNTA)

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Motivação para frequentar o PNEP	<ul style="list-style-type: none"> reflexão sobre a concepção de ensino e a responsabilidade do docente 	(...) as dúvidas, inseguranças e desafios me obrigaram a reflectir sobre <i>o que é ensinar, como se ensina, o que se ensina e a quem se ensina...</i>		(...) interrogarmo-nos sobre a nossa própria responsabilidade (...) os professores deverão acompanhar a mudança, no sentido de poderem contribuir para a formação de cidadãos conscientes e participativos, promovendo o sucesso escolar e a igualdade de oportunidades.	
	<ul style="list-style-type: none"> necessidade de adquirir novas metodologias/estratégias/competências 	(...) inerente estava a necessidade que sentia em melhorar o meu desempenho nas aulas, em relembrar estratégias que diferentes exigências me fizeram esquecer, em ser capaz de chegar cada vez mais e melhor, a alunos tão especiais que, tanto quanto eu, precisam de ser cativados...	(...) inscrevi-me neste programa de formação, por ser uma área pela qual sinto uma predilecção especial, bem como o facto de querer e de sentir necessidade em adquirir novos conhecimentos (...) tenho bastante curiosidade em adquirir novas metodologias/estratégias de modo a conquistar e motivar os alunos para esta área essencial.		(...) inscrevi-me neste programa de formação por sentir necessidade em adquirir novos conhecimentos (...) tenho ainda muita curiosidade em aprender novas estratégias/metodologias para motivar os alunos para esta área
	<ul style="list-style-type: none"> importância da língua 	(...) as competências da leitura e da escrita ... constituem aprendizagens de base e funcionam como mola propulsora para as restantes actividades, condicionando transversalmente o sucesso das crianças.			
	<ul style="list-style-type: none"> ausência de neste âmbito 		(...) é a primeira vez que frequento nos últimos anos, na área da língua portuguesa, por não haver nenhuma até agora		
	<ul style="list-style-type: none"> valorizar as competências na área da língua 			(...) foi essencialmente obter o aperfeiçoamento das minhas práticas pedagógicas no âmbito do ensino da língua portuguesa	

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Motivação para frequentar o PNEP	<ul style="list-style-type: none"> • melhoria do desempenho pessoal 			(...) uma melhor valorização e desempenho pessoal	
	<ul style="list-style-type: none"> • contribuir para a diminuição do insucesso 			(...) contribuir para a diminuição do insucesso escolar nesta área (...) tanto os docentes como os alunos deverão estar aptos a saber utilizar várias estratégias conducentes ao sucesso.	
	<ul style="list-style-type: none"> • adequar as práticas ao comportamento dos alunos e alterá-los 			(...) comportamentos indisciplinados e desafiantes que inviabilizam muitas vezes o processo ensino/aprendizagem	
	<ul style="list-style-type: none"> • formação centrada na escola 			(...) os formadores trabalham com os professores no agrupamento a que pertencem	
	<ul style="list-style-type: none"> • défice de aprendizagem dos alunos e falta de interesse e de motivação para a realização de tarefas nesta área 			(...) enorme défice na aprendizagem e conseqüente falta de interesse, empenho e motivação para quaisquer tarefas na área da língua portuguesa (...) os meus alunos apresentavam um grande desinteresse, apatia pela leitura, verificando-se uma certa rejeição	
	<ul style="list-style-type: none"> • dificuldades na organização da escrita e na compreensão lexical 			(...) dificuldade em organizarem as ideias e elevado número de erros de compreensão do vocabulário, da estrutura frásica e desfasamento entre os interesses pessoais e o que os livros oferecem	
	<ul style="list-style-type: none"> • meio socio económico baixo 			(...) alunos provenientes de meio sócio económico médio-baixo e baixo e uma minoria com acesso a livros	
	<ul style="list-style-type: none"> • melhoria contínua para além da sala de aula 				(...) abracei este projecto, procurando uma melhoria contínua que tentarei projectar na escola, numa abrangência para além da sala de aula.

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Concepção face ao PNEP	• expectativas	(...) O que espero desta formação? Quero ser novamente cativada.			
	• criar outras dinâmicas de trabalho na sala de aula e fomentar o gosto pela escrita e leitura		(...) visando melhores resultados, criar dinâmicas de trabalho na sala de aula, fomentar o gosto pela leitura e pela escrita, melhorar a linguagem e expressão oral e aprofundar o conhecimento explícito da língua		
	• conhecimento pormenorizado dos novos programas		(...) o conhecimento pormenorizado dos novos programas, das novas terminologias e estratégias		
	• adequar as práticas de acordo com o espírito PNEP		(...) permitiu-me melhorar a minha prestação e adequar o meu dia a dia de acordo com o espírito PNEP		
	• aperfeiçoar o ensino da língua			(...) o ensino da língua é sistematizado, explícito e intensivo	
	• organização • sessões temáticas • sessões de planificação/reflexão • sessões tutoriais			(...) a formação nas escolas envolve sessões temáticas, sessões de planificação e prática supervisionada em sala de aula.	(...) na primeira sessão falámos de forma clara e muito importante para o sucesso da formação, a organização, os princípios orientadores, o programa e a avaliação (...) esta formação foi constituída por sessões temáticas, planificações e sessões tutoriais (...) tivemos oficinas temáticas e de acordo com as necessidades abordámos o desenvolvimento prático de temas, planificámos aulas e actividades
	• ligação entre as sessões permitiu a valorização pessoal				(...) a ligação e distribuição das diversas sessões de formação e acompanhamento foram equilibradas e decisivas para a nossa valorização pessoal
	• formação centrada na escola			(...) os formadores trabalham com os professores no agrupamento a que pertencem	

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Caracterização das turmas	Caracterização da turma A <ul style="list-style-type: none"> tipologia dos alunos <ul style="list-style-type: none"> famílias carenciadas 	(...) grande número de alunos de famílias carenciadas tanto a nível socioeconómico como cultural			
	<ul style="list-style-type: none"> muito tempo na escola 	(...) a generalidade dos alunos permanece muitas horas na escola			
	<ul style="list-style-type: none"> sem acompanhamento em casa 	(...) após o fim das actividades alguns dirigem-se sozinhos para casa, onde raramente têm alguém para os receber			
	<ul style="list-style-type: none"> necessidade de ser entendidos 	(...) dada a carga negativa que muitos deles transportam do meio social onde vivem, torna-se necessário mediar conflitos e situações de incompreensão, ouvi-los, perceber as suas angústias, os seus medos, partilhar as suas alegrias e ajudar a superar obstáculos.			
	<ul style="list-style-type: none"> pouco contacto com a língua padrão 	(...) muitas das nossas crianças têm poucas oportunidades de exercer a língua em todas as suas dimensões, nomeadamente na sua variedade formal...devido ao deficiente contacto com a linguagem dos adultos e com uma cultura literária			
	Caracterização da turma B <ul style="list-style-type: none"> alunos carinhosos e faladores 		(...) é uma turma onde os alunos são carinhosos mas bastante faladores		
	<ul style="list-style-type: none"> problemas de comportamento e de aquisição de regras 		(...) esta turma apresenta um grupo de alunos com alguns problemas de comportamento e de aquisição de regras		

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Caracterização da turma	<ul style="list-style-type: none"> alunos motivados para a leitura e escrita 		(...) a maioria dos alunos está bastante motivada para a leitura e escrita, objectivo do projecto de turma		
	<ul style="list-style-type: none"> a turma apresenta grupos de aprendizagem diferenciados 		(...) o grupo de alunos necessita de muita motivação, momentos de pausa, repetição de exercícios específicos e individualizados...a turma apresenta assim alguma diferenciação de grupos de aprendizagem		
	Caracterização da turma C <ul style="list-style-type: none"> turma hetero-génea e multi-cultural 			(...) a turma tem 17 alunos, nove rapazes e oito raparigas (...) nesta turma existem 11 alunos de etnia africana e seis lusos cujas idades variam entre os 9 e os 11 anos	
	<ul style="list-style-type: none"> português como segunda língua 			(...) os 11 alunos de etnia africana têm a Língua Portuguesa como 2ª língua	
	<ul style="list-style-type: none"> nível sócio económico baixo 			(...) o nível sócio económico é baixo e médio baixo, a maioria dos pais não tem emprego fixo	
	<ul style="list-style-type: none"> alunos com retenções 			(...) a maioria dos alunos tem uma retenção, só 3 é que não têm retenções	
	<ul style="list-style-type: none"> turma homogénea nas aquisições e nos comportamentos 			(...) é uma turma homogénea tanto a nível da aquisição e aplicação de conhecimentos como a nível comportamental	
	Caracterização da turma D <ul style="list-style-type: none"> elevado número de retenções 				(...) grande diversidade nas origens dos alunos e elevado número de retenções
	Caracterização da turma D turma heterogénea nas aprendizagens e nos comportamentos				(...) a turma é constituída por 16 alunos e é bastante heterogénea não só ao nível das aprendizagens como dos comportamentos

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Caracterização da turma	<ul style="list-style-type: none"> déficé nas aprendizagens 				<p>(...) enorme déficé nas aprendizagens e consequentemente a falta de interesse, empenho e motivação para a maioria das tarefas na área da língua portuguesa</p>
	<ul style="list-style-type: none"> dificuldades a vários níveis: lexical estrutura frásica desfasamento no domínio das técnicas de leitura e escrita; desfasamento nos interesses e a oferta dos livros 				<p>(...) os principais motivos de preocupação eram:</p> <ol style="list-style-type: none"> dificuldades de compreensão de vocabulário dificuldades de compreensão da estrutura frásica desfasamento entre os interesses dos alunos e o domínio das técnicas da leitura e da escrita desfasamento entre os interesses dos alunos e o que os livros oferecem
	<ul style="list-style-type: none"> Problemas nas aprendizagens ao nível: da escrita 				<p>(...)o grande problema centrava-se mais ao nível da escrita. a incapacidade de organizar ideias, de relacionar assuntos, de escrever sem erros ortográficos, de aplicar sinais de pontuação e outras regras gramaticais</p>
	<ul style="list-style-type: none"> da leitura 				<p>(...) afastamento da leitura também seria evidenciado devido a factores relacionados com a falta de pré-requisitos ao nível do domínio da língua, da compreensão de mensagens escritas e das técnicas e ritmos de leitura</p>
	<ul style="list-style-type: none"> sala de aula local privilegiado para: o desenvolvimento dos alunos: espaço complementar da casa 				<p>(...) a minha vivência junto dos meus alunos...a minha sala de aula...é o lugar onde se recontam as histórias a que chamamos nossas</p> <p>(...) a minha sala de aula é a complementaridade da minha casa, faz parte da minha vida</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Caracterização da turma	<ul style="list-style-type: none"> espaço de partilha e de vivências 				(...) tudo o que é vivido dentro deste espaço tem um significado individual e colectivo ... é um espaço de grupo onde desenvolvemos diferentes e verdadeiras formas de conhecimento e de relação
Atitude perante a prática	<u>ANTES DO PNEP</u> <ul style="list-style-type: none"> contacto com a realidade linguística de alunos no 5º ano de escolaridade perceber as dificuldades dos alunos na aprendizagem da língua 	(...) apoiava muitos alunos lusos que chegavam ao 5º ano com desempenhos muito fracos na língua materna, tanto para o seu nível etário como para o de escolarização (...) este trabalho proporcionou-me perceber que muitos alunos, por falta de condições de exercício da sua língua em ambientes comunicativos diversificados e também por inexistência de contrapontos modelares, de hábitos de memorização e de crítica linguística, pareciam estrangeiros na própria língua...			
	<u>DURANTE O PNEP</u> <ul style="list-style-type: none"> prioridades de intervenção educativa de definição de prioridades 	(...) defini como prioridade principal desenvolver as competências linguísticas dos meus alunos			
Atitude perante a prática	adequar métodos à nova realidade	(...) tentei adequar e diversificar métodos pedagógicos e didáticos a esta nova realidade.			
	<ul style="list-style-type: none"> incidir nas competências de leitura e de escrita 	(...) decidi incidir preferencialmente no desenvolvimento das competências da leitura e da escrita como consequência da experiência anteriormente descrita			

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Atitude perante a prática	ligar a teoria com a prática	(...) pretendo cruzar de alguma maneira a teoria e a didáctica aprendidas ou lembradas nesta formação com a minha prática do dia a dia.			
	<u>ANTES DO PNEP</u> • alunos com ausência de hábitos de: • leitura • reconto		(...) uma ausência significativa de hábitos de leitura no ambiente familiar dos alunos que é por si um potenciador da escrita		(...) os alunos não estavam habituados a recontar, nem a falar sobre os factos que já aconteceram ou estão para acontecer
	<u>DURANTE O PNEP</u> • procura de actividades que estimulassem a leitura • utilização de estratégias inovadoras, diversificadas e enriquecedoras		(...) escolhi várias actividades que fossem motivadoras e atraíssem a atenção dos alunos e os estimulasse para a leitura (...) só reforçou a ideia que a utilização de estratégias variadas e inovadoras são motivadoras para as aprendizagens (...) acrescentei novas práticas, corriji outras, verifiquei com satisfação que a maioria das inovações foram muito bem aceites pelos alunos e que de forma directa melhoraram a sua capacidade para aprender.		
	<u>DURANTE O PNEP</u> • Melhor compreensão dos mecanismos subjacentes às aprendizagens da leitura			(...) após ter consultado algumas obras sobre a aprendizagem da leitura e ter reflectido sobre a minha própria experiência pessoal, pude chegar a determinadas conclusões, que me ajudam a compreender melhor as dificuldades envolvidas	(...) demonstraram bastantes dificuldades não só na organização de ideias como na construção de frases
	• aplicação de documentos emanados da formação	(...) o primeiro trabalho e que reflecte bem o que acima refiro é uma ficha de avaliação diagnóstica da escrita fornecida numa das primeiras aulas de formação			

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Impacto na mudança das práticas	<ul style="list-style-type: none"> desenvolver competências: <ul style="list-style-type: none"> na leitura, na escrita e na oralidade 	(...) o segundo trabalho...o principal objectivo foi desenvolver a autonomia na leitura e propiciar aos alunos um espaço onde pudessem expressar de forma oral e escrita os sentimentos, emoções, opiniões.		(...) mais facilidade no que diz respeito a lidar e pôr em prática as orientações dos novos programas	(...) mais apta a transmitir mais e melhor conhecimentos e o gosto pela aprendizagem da língua portuguesa
	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento faseado de estratégias de ensino /aprendizagem Utilização de metodologias estimulantes, motivadoras e inovadoras, como: <ul style="list-style-type: none"> mapas semânticos 		(...) as estratégias foram levadas à prática faseadamente (...) as actividades foram estimulantes e motivadoras para os alunos (...) utilizei na área da escrita os mapas semânticos como elemento estruturante para a construção de narrativas (...) o mapa semântico era o ponto de partida para a produção de textos (...) o mapa semântico é uma estratégia que resulta em pleno	(...) dei muita importância ao tema da leitura e da escrita. (...) desenvolvi diversas actividades/estratégias (mapas semânticos, quantos queres? melhoramento de texto, caderno de escrita, textos descritivos, textos instrucionais) na sala de aula para cativá-los e incentivá-los a melhorarem o desempenho nesta área. (...) durante o ano apliquei várias vezes, o mapa semântico. Sentia que ao dar indicações sobre o tema se tornava mais fácil a escrita	
	<ul style="list-style-type: none"> melhoria da prática da docente 		(...) uma garantia da melhoria contínua da minha prática pedagógica	(...) mudei algumas práticas usadas anteriormente	
	<ul style="list-style-type: none"> maior enriquecimento e capacidade de transmitir melhor os conhecimentos 		(...) sinto-me mais enriquecida, mais experiente, com mais ferramentas para o ensino e motivação dos alunos e fundamentalmente mais capaz de melhor transmitir conhecimento e gosto pela aprendizagem da nossa língua portuguesa		(...) mais apta a transmitir mais e melhor conhecimentos e o gosto pela aprendizagem da língua portuguesa (...) apesar de ser dever do professor dinamizar as aulas não é menos importante que o faça de modo sempre renovado tornando as aprendizagens mais atractivas, transmitindo vontade, prazer e valorizando sempre as capacidades dos alunos

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Impacto na mudança das práticas	<ul style="list-style-type: none"> alteração das práticas bem aceite pela turma 				(...) corrigir algumas práticas, acrescentei outras e verifiquei sempre com a maior satisfação que a maioria das inovações foram muito bem aceites pelos alunos e de forma directa melhoraram a sua capacidade de aprender
	<ul style="list-style-type: none"> necessidade de continuar a evoluir 		(...) ainda que me pareça ter evoluído bastante nesta área sinto que existe ainda um percurso para evoluir, experimentar mais ainda o conhecimento adquirido e participar em novas acções logo que possível.		(...) apesar de sentir que melhorei bastante sinto que existe ainda um longo caminho a percorrer
	<ul style="list-style-type: none"> vontade de continuar a formação 				(...) gostaria de continuar esta formação para o ano pois contribuirá decisivamente para a melhoria do meu desempenho (...) com esta turma cresci, aprendi, reflecti, chorei, amei, desesperei com a certeza absoluta de que faria tudo de novo, ainda com mais vínculo se preciso fosse.
Impacto nas aprendizagens dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> Produções dos alunos expostas na sala de aula 	(...) nas paredes há sempre produções dos alunos e materiais de apoio ao ensino e aprendizagem da língua			
	<ul style="list-style-type: none"> primeiro contacto com o livro 	(...) para muitos alunos este foi o primeiro contacto que tiveram com um livro e para mim era a oportunidade de os cativar para a leitura.			
	<ul style="list-style-type: none"> temas diferentes: a notícia 	(...) na sala trabalhámos também a notícia através de pequenas dramatizações. A partir daí realizámos tarefas em que tiveram oportunidade de contactar com jornais e identificar o vocabulário relacionado com o tema.			

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Impacto nas aprendizagens dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> Melhoria da aprendizagem das competências da língua 			(...) em pequenos grupos discutiam as ideias, registavam-nas e apresentavam-nas à turma (...) em relação aos alunos consegui uma melhoria no domínio da língua com uma clara compreensão da mensagem oral e escrita	(...) o facto de exporem os seus textos com erros não lhes provoca qualquer constrangimentos pois têm consciência que é para melhorarem as suas aprendizagens
	<ul style="list-style-type: none"> Despertar o gosto pela aprendizagem da língua 			(...) foi possível despertar-lhes o gosto pela aprendizagem da língua, motivando-os e incentivando-os para o seu enriquecimento e aperfeiçoamento (...) ajudei-os na aquisição de uma melhor compreensão da mensagem oral ou escrita	
	<ul style="list-style-type: none"> Aumento da criatividade na escrita 			(...) tenho assistido com satisfação ao desenvolvimento de algum poder criativo na escrita de textos.	
	<ul style="list-style-type: none"> aprendizagem mais participada na escrita com a utilização de outras ferramentas como o jogo "Quanto queres?" 		(...) como ferramenta de construção de histórias usei o jogo "Quanto queres?"		(...) com estes alunos houve determinadas actividades que foram decisivas para a sua união, para o seu bem estar, para a gestão de conflitos. (...) com esta turma todas as actividades tiveram o seu grau de importância
	<ul style="list-style-type: none"> importância ao texto descritivo 		(...) dei muita importância ao texto descritivo		(...) gostaram da ideia de estarem a produzir textos a partir de uma pintura de uma colega
	<ul style="list-style-type: none"> melhoramento de textos em colectivo 		(...) introduzi a prática de melhoramento de textos, sempre em colectivo.		(...) foi de primordial importância o melhoramento de texto (...) todas as actividades realizadas culminaram com a melhoria de texto, a base principal para os alunos passarem a escrever textos, concretamente, nome de texto e não frases soltas a que alguém outrora chamou textos

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Impacto nas aprendizagens dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • utilização de mapas semânticos • como ferramenta propulsora da escrita de textos 		<p>(...) utilizei na área da escrita os mapas semânticos como elemento estruturante para a construção de narrativas</p> <p>(...) o mapa semântico era o ponto de partida para a produção de textos</p> <p>(...) o mapa semântico é uma estratégia que resulta em pleno</p>		<p>(...) a "magia" dos mapas semânticos veio aumentar a auto-estima dos alunos por terem um fio condutor, escreverem textos organizados e foi um factor decisivo para acreditarem que eram capazes de escrever.</p> <p>(...) sem darem por isso já faziam mapas semânticos sozinhos e a partir deles os "bem-vindos" textos</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • implementação do caderno de escrita 		<p>(...) o caderno de escrita foi um instrumento inovador e muito bem aceite pelos alunos</p>		<p>(...) os cadernos de escrita e de leitura foi assim...subir três degraus de uma vez só</p> <p>(...) podiam escrever livremente sobre temas à sua escolha</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • resultados acima das expectativas 		<p>(...) produziram resultados acima das expectativas iniciais</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> • alunos melhor preparados 		<p>(...) constituirão uma base de melhor conhecimento e preparação para o futuro dos meus actuais alunos</p>		<p>(...) não tenho qualquer duvida de que o facto de compararem aquilo que fazem errado, com aquilo que deveriam fazer , certo, está a ser uma mais valia</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • com maior gosto pela escola e pelas aprendizagens no domínio da língua 		<p>favoreceram a aprendizagem e o gosto pela escola</p>		<p>(...) não tenho qualquer relutância em afirmar que a maioria dos alunos desta turma gosta de escrever, gosta de ouvir histórias e gosta de ler</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizagens mais participadas na leitura: • levar livros para a sala de aula 		<p>(...) alguns alunos trouxeram, ao longo do ano, vários livros de histórias para serem lidos</p>		<p>(...) passaram a ter livros para ler...tinham um sitio especifico só deles onde podiam fazer registos</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • períodos de leitura diários 		<p>(...) durante meia hora por dia os alunos liam livremente</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> • livros para leitura de fim de semana 		<p>(...) aos fins de semana escolhiam um livro para ler e na segunda feira seguinte falavam sobre o livro, aos colegas</p>		

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Impacto nas aprendizagens dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> utilização do computador como mais valia nas aprendizagens 				(...) os alunos já começaram a perceber que o computador é um instrumento de trabalho que passou a fazer parte integrante das suas vidas e não apenas um instrumento de diversão
Contributos da formação PNEP	<ul style="list-style-type: none"> contributo para: descoberta de um caminho 	(...) esta formação contribuiu para eu ir descobrindo o que procuro...			
	<ul style="list-style-type: none"> diversificação de estratégias 	(...)para diversificar caminhos e estratégias e pensar seriamente na relevância do que ensinamos, da sua utilidade e ligação à vida activa.			
	<ul style="list-style-type: none"> utilizador mais proficiente da língua portuguesa 	(...) esta formação permite ao professor ser um utilizador mais proficiente da língua portuguesa e com conhecimentos consistentes sobre o desenvolvimento linguístico dos alunos no que respeita a processos de aquisição da linguagem e da aprendizagem			
	<ul style="list-style-type: none"> práticas na sala de aula mais pensadas 		(...) propiciou um ensino dinâmico	(...) conduziu a uma evolução das práticas na sala de aula (planificação mais pensada, aulas preparadas de forma mais cuidada e com mais impacto educativo)	
	<ul style="list-style-type: none"> empenhamento e vontade permanente para aprender 	(...) é necessário formação adequada, empenhamento e uma vontade permanente de aprender sobre a língua, sobre o ensino da língua e sobre a misteriosa capacidade humana que é a linguagem			
	<ul style="list-style-type: none"> responsabilidade do professor para: ajudar o aluno a contactar com livros 	(...) por ser responsabilidade (do professor) ajudar o aluno a contactar com livros, a mergulhar na magia das palavras, a compreender o mundo, a expressar o pensamento		(...) é aqui que entra a capacidade/competência do professor com todas as ajudas na sua formação para o conseqüente sucesso no aproveitamento dos seus alunos	

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Contributos da formação PNEP	<ul style="list-style-type: none"> contribuir para o desenvolvimento do aluno também enquanto pessoa 	(...) ao professor não cabe apenas procurar o sucesso escolar do aluno, mas sobretudo contribuir para o seu desenvolvimento enquanto pessoas através do uso pleno, com eficácia, rigor e correcção da língua.			(...) aprender sempre mais e melhor...aprender com os alunos não é um acto individual e isolado
	<ul style="list-style-type: none"> abordagem pertinente e um maior rigor no desempenho 	(...)a formação contribuiu para uma maior motivação, rigor e eficácia no nosso desempenho	(...) abordou questões e assuntos pertinentes	(...) foi extremamente útil e proveitosa a realização desta formação, na medida em que veio contribuir para o enriquecimento e alargamento de conhecimentos que até ao seu início estavam pouco aprofundados	(...) o conhecimento pormenorizado dos novos programas, das novas estratégias e terminologias, foi uma mais valia para a minha prestação e adequar o meu dia a dia de acordo com o espírito PNEP
	<ul style="list-style-type: none"> Mudança de práticas através de: <ul style="list-style-type: none"> a) leituras efectuadas b) aconselhamento superior c) gestão mais eficiente das aprendizagens 			(...) toda a aprendizagem recebida são o fruto de leituras efectuadas e do aconselhamento e orientação superior (...) um conjunto de considerações que poderão ajudar a compreender melhor e a gerir certos aspectos de aprendizagem observados em contacto directo com os meus alunos	
	d) enriquecimento cognitivo e) alargar horizontes			(...) todos estes ensinamentos vieram alargar os meus horizontes em determinadas temáticas	
	f) ajuda nas dificuldades inerentes à planificação			(...) ajudaram-me na planificação das aulas (até ao início da formação, eu não usava determinadas terminologias)	
	g) crescimento pessoal e profissional		(...) o programa desta formação foi muito útil, enriqueceu a minha prática lectiva e em consequência foi muito importante para o sucesso escolar dos meus alunos	(...) pude deduzir que foi inteiramente adequada aos objectivos propostos ajudando-me no meu crescimento pessoal e pedagógico	(...) o programa desta formação foi bastante útil, enriqueceu a minha prática lectiva e foi uma mais valia para o sucesso dos meus alunos
	h) crescimento pessoal e profissional		(...)contribuíram decisivamente, para o sucesso da própria acção de formação e crescimento pessoal		

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Contributos da formação PNEP	i) desejo de continuar a formação			(...) esta acção foi muito positiva para a minha formação pessoal e dar-me-ia muito prazer continuar a frequentá-la no próximo ano	(...) gostaria de continuar esta formação no próximo ano lectivo, uma vez que, estou certa, contribuirá decisivamente para o meu crescimento como professora e para a melhoria contínua do meu desempenho
	j) espírito de entreatajuda para ultrapassar as dificuldades		(...) gostaria de salientar que o espírito de ajuda e a partilha de experiências entre todas as formandas foi muito interessante	(...) é possível graças ao novo espírito inculcido por este programa que nos é possível planificar melhor e ultrapassar certas dificuldades sentidas anteriormente	(...) é de referir o espírito de partilha e de entreatajuda entre as formandas que foi bastante positivo e interessante
	k) apoio das colegas			(...) apoio dado pelas minhas colegas desta formação	
	l) organização e diversidade das sessões temáticas e l		(...) a ligação e a distribuição das diversas sessões de formação e acompanhamento foram bastante equilibradas	(...) a diversidade das modalidades das sessões constituiu uma mais valia	
	m) ligação teoria/prática				(...) as vantagens desta experiência formativa para continuar a ensinar a aprender num processo dialéctico entre teoria e prática
Supervisão	Papel da supervisora <ul style="list-style-type: none"> • disponibilidade • dedicação • relacionamento pessoal 		(...) sobre a formadora é importante destacar a disponibilidade constante, o entusiasmo com que nos contagiou, a forma simples mas muito profissional com que revestiu o relacionamento com as formandas, os conhecimentos que transmitiu com facilidade e segurança como factores determinantes para o sucesso desta formação.	(...) é ainda de realçar a extraordinária ajuda e dedicação da parte da formadora que em muito contribuiu para o sucesso desta formação	(...) não posso deixar de referir a disponibilidade constante, o entusiasmo e empenho que nos transmitiu, a forma tranquila, simples e profissional com que abraçou o relacionamento entre as formandas, os conhecimentos que transmitiu com destreza e segurança
	<ul style="list-style-type: none"> • despertou o interesse e a motivação 			(...) é igualmente positivo o papel desempenhado pela professora formadora que procurou despertar o interesse e a motivação	

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Supervisão	<ul style="list-style-type: none"> • alertou, orientou para investigação mais aprofundada • 			<p>(...) de acordo com a sua competência científica e experiência pessoal alertou-nos, orientou-nos para uma investigação mais aprofundada, com recurso à consulta das brochuras e/ou à exploração de livros técnicos relacionados com o ensino da língua portuguesa.</p>	
Formação Contínua	<ul style="list-style-type: none"> • participação noutras formações 		<p>(...) tenho feito incidir as minhas participações em acções de formação na área de Matemática por haver mais oferta para esta área de formação e por ter sido considerada como área de acção prioritária no ensino básico.</p>		

ANEXO XXIV – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEUDO DAS REFLEXÕES INDIVIDUAIS (CONJUNTA)

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Motivação para frequentar o PNEP	Justificação <ul style="list-style-type: none"> • importância da língua • características 	(...) a transversalidade da língua é fundamental para todas as aprendizagens e é a mola propulsora do sucesso escolar dos alunos (...) o sucesso deve estender-se muito para além da escolaridade.			
	• contextos dos alunos	(...) o contexto social (...) não estimula a maioria dos meus alunos a uma boa aprendizagem natural da língua			
Concepção face ao PNEP	Participação/filosofia <ul style="list-style-type: none"> • nova filosofia 	(...) a formação PNEP tem subjacente nova filosofia de educação linguística			(...) foi difícil iniciá-la mas como tudo correu de uma forma muito natural ficou enraizada e faz parte do ser que sou como pessoa e como profissional
	• alteração de conteúdos	(...) sendo necessário modificar e alterar conteúdos , algum modo de abordagem			
	• abordagens e valorização nas áreas da língua: <ul style="list-style-type: none"> • escrita 	(...) valorizar áreas da língua que não eram tão “desenvolvidas” (...) coloca-se um novo desafio: a escrita		(...) fez com que desenvolvesse mais e melhor algumas competências no ensino da língua	
	• planificação prévia <ul style="list-style-type: none"> • desenvolvimento das competências linguísticas 	(...) o trabalho da desenvolver com os alunos deve ser devidamente planificado (...) desenvolvimento das suas competências linguísticas (...)			
	• empenho	(...) estou a aprender que é necessário consciencialização e empenho que vão muito para além da participação efectiva			
	• crescimento profissional	(...) a formação passou a ter para mim uma obrigatoriedade e exigência particulares.	(...) as sessões teóricas do primeiro ano de formação, bem como a literatura contribuíram para o meu crescimento enquanto professora.	(...) é de realçar a importância do PNEP, na medida em que visa não só aperfeiçoar a qualidade do ensino da língua como ainda contemplar a formação e desenvolvimento profissional dos professores	(...) as sessões tutoriais e a literatura que nos foi aconselhada contribuíram para o meu crescimento enquanto professora (...) as actividades desenvolvidas e as aprendizagens adquiridas melhoraram substancialmente ser professora

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Concepção face ao PNEP	<ul style="list-style-type: none"> • maior à vontade com terminologia 			(...) permitiu-me sentir muito mais à vontade com certas terminologias utilizadas: conhecimento explícito e implícito, consciência fonológica e perceber da sua importância especialmente no 1º ano de escolaridade	
	<ul style="list-style-type: none"> • troca de experiências e evolução 			(...) a diversidade das modalidades das sessões conduziu à troca de experiências e a uma evolução na sala de aula	
	<ul style="list-style-type: none"> • a formação centrada na escola. 			(...) a formação centrada na escola	
	<ul style="list-style-type: none"> • dificuldades em acompanhar as sessões teóricas 				(...) as sessões de formação teórica do primeiro ano...inicialmente foram acompanhadas com dificuldade
Vantagens da formação PNEP	Mudança de práticas: <ul style="list-style-type: none"> • alteração no desempenho na área do português 				(...) sinto que a minha prestação enquanto docente, nesta área de ensino do português sofreu alterações
	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciação à escrita 	(...) é talvez na escrita que para mim esta formação se tem revelado surpreendente ajudando-me de forma concreta a estimular os alunos para a escrita			
	<ul style="list-style-type: none"> • estimular os alunos para a escrita pessoal e criativa 	(...) um bom domínio da escrita envolve planeamento e utilização de diversas estratégias			
	<ul style="list-style-type: none"> • turmas na formação com comportamentos diferenciados 				(...) as turmas cujos professores se enquadram na formação PNEP apresentam um comportamento diferenciado e muito rico na exploração das histórias

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Vantagens da formação PNEP	<ul style="list-style-type: none"> partilha com as colegas da formação 				(...) o partilhar, o trabalho entre todo o grupo colocou uma tónica de envolvimento que a todas ajudou a crescer
	<ul style="list-style-type: none"> espírito de grupo que persiste 				(...) ficou um espírito de grupo, até entre quem não era da minha escola, que ainda hoje persiste
	<ul style="list-style-type: none"> crescer com os outros 				(...) crescemos através dos olhos dos outros e do nosso próprio olhar sobre o que partilhamos, planificamos e implementamos
Constrangimentos face ao PNEP	<ul style="list-style-type: none"> dificuldade em corresponder a todas as solicitações 	(...) deparo-me mesmo assim, com dificuldades em corresponder a tudo o que me é pedido nesta formação, essencialmente no que diz			
	<ul style="list-style-type: none"> pôr por escrito o que é feito na aula 	respeito à nova nomenclatura, às planificações, no fundo, a pôr por escrito, tudo o que é desenvolvido dentro da sala de aula.			
Atitude perante a prática	<ul style="list-style-type: none"> alunos motivados com bons conhecimentos na área da língua portuguesa 			(...) tenho novamente um 4º ano e constatei que a turma tinha bons conhecimentos na área de língua portuguesa	
	<ul style="list-style-type: none"> trabalho mais distanciado dos manuais escolares 			(...) é uma turma que precisava de outro tipo de experiências e "libertar-se" um pouco dos textos dos manuais	
	<ul style="list-style-type: none"> alunos receptivos e empenhados 			(...) os alunos são bastante receptivos...participando com motivação e empenho	
	<ul style="list-style-type: none"> desenvolvimento de actividades com maior segurança 			(...) comecei por desenvolver as actividades do ano anterior agora mais segura e confiante	

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Atitude perante a prática	• desenvolver competências	(...) tentei desenvolver as competências ligadas à leitura e ajudando os meus alunos a desenvolver hábitos e criar gosto pela leitura			
	• definir prioridades	(...) estabelecer prioridades e delinear progressos			
	• estratégias diferenciadas	(...) grande diversidade de estratégias e métodos			
	• gestão das diferenças	(...) capacidade de gerir as diferenças tornando-as numa mais valia para a turma			
	• evolução diferente das turmas anteriores		(...) não tinha notado em turmas anteriores uma evolução assim		
	• ajudar os alunos a planificar os textos	(...) pretendo levar os meus alunos a planificar os seus textos			
	• desenvolvimento profissional mais seguro		(...) a minha prestação enquanto docente sofreu alterações, sinto-me mais segura e mais motivada para propiciar um ensino dinâmico, moderno, renovador, motivador, estimulante.		(...) sinto-me mais segura e mais motivada para propiciar um ensino dinâmico, moderno, renovador, motivador, estimulante, com recurso a actividades/estratégias inovadoras que obviamente favorecem a aprendizagem e o gosto pela escola
	• crescimento profissional que se reflecte nas aprendizagens dos alunos				(...) o meu crescimento reflecte-se obviamente nas aprendizagens dos alunos e na sua participação na actividade lectiva.
• reflexão conjunta com os alunos				(...) as reflexões que vou fazendo sozinha e com os alunos têm contribuído para melhorar a minha prática lectiva	

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Impacto na mudança das práticas	<ul style="list-style-type: none"> • ensino mais pensado, com estratégias atractivas: • actividades diversificadas como a: • utilização de mapas semânticos; • textos descritivos • pré-leitura • texto instrucional • texto poético 	<p>(...) a desenvolver novas estratégias e metodologias mais atractivas</p>	<p>(...) todas as actividades desenvolvidas e a reflexão sobre os resultados, têm contribuído para melhorar por um lado, a aprendizagem dos alunos e, por outro, a minha prática lectiva. (...) recurso a actividades/estratégias inovadoras criámos as caixinhas (dos segredos, dos desejos, das histórias) (...) a realização do mapa semântico resultou bem, apesar de ter sido feito de modo diferente dos anteriores</p>	<p>(...) planificação mais pensada, aulas preparadas de forma mais cuidada e actividades com mais impacto educativo (...) as actividades que realizei foram: f) mapas semânticos g) construção de histórias através de jogos h) textos descritivos i) exploração de livros j) actividades de pré leitura (...) vou trabalhar outros tipos de texto, como o instrucional e o poético</p>	<p>(...) este ano tenho aplicado não só as estratégias já utilizadas com a turma do ano passado, mas também outras que vou aprendendo e experimentando (...) as estratégias diferentes muito precisas e sistemáticas mostraram ser uma mais valia no crescimento daquela turma. (...) a utilização de nova linguagem e de novas estratégias como os mapas semânticos e o melhoramento de texto tornaram-se parte integrante do meu desempenho profissional.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • desenvolvimento de competências de escrita e leitura 	<p>(...) darei à escrita mais ênfase, aproveitando cada oportunidade para desenvolver as competências necessárias</p>	<p>(...) convidei os alunos a escreverem as histórias, o que foi bem aceite, como sempre</p>		<p>(...) tenho feito um treino intensivo de leitura e de escrita utilizando reconstrução e segmentação de palavras</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão e capacidade de inovação 	<p>(...) eu, como professora devo de estar preparada para corresponder a este desafio (...) isto exigirá de mim uma grande capacidade de inovação pedagógica exigindo tempo e reflexão</p>			
	<ul style="list-style-type: none"> • enfoque no conhecimento explícito da língua 				<p>(...) vou desenvolvendo um trabalho de conhecimento explícito da língua como identificação de verbos, adjectivos, nomes próprios, comuns e colectivos</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • dinamização da biblioteca de forma diferente 				<p>(...) este ano tenho também a responsabilidade de dinamizar a biblioteca para todas as turmas e dinamizo as histórias de uma forma diferente (...) os alunos são levados a participar nas histórias</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Impacto nos resultados dos alunos	Aprendizagens mais participadas		(...) reflecte-se nas aprendizagens dos alunos e na sua participação na actividade lectiva		(...) os alunos estão a gostar pois demonstram empenho e entusiasmo nas actividades e partilham isso de forma positiva.
	<ul style="list-style-type: none"> Qualidade do desempenho 	(...) pressupõe que desenvolvam competências que lhes permitam utilizar a língua para ter acesso a outros saberes (...) pretendo que os meus alunos escrevam para aprender a escrever			
	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagens significativas na <ul style="list-style-type: none"> leitura mais empenho 		(...) nota-se neste segundo ano, uma evolução significativa dos alunos na produção de textos escritos e no empenho na leitura	(...) senti uma melhoria ao nível da leitura e do domínio do oral e escrita	
	<ul style="list-style-type: none"> maior fluência 		(...) o tempo dedicado à leitura veio enriquecer a maneira de escrever dos alunos e tornou a leitura mais fluente		
	<ul style="list-style-type: none"> gosto em ler 		(...) fomentou o gosto pela leitura e uma familiarização com os livros (...) os alunos gostam muito de estar na escola a aprender e fundamentalmente de ler e escrever.		
	<ul style="list-style-type: none"> utilização de ideias das histórias 		(...) os alunos utilizam com frequência ideias das histórias e por consequência elaboram textos criativos/imaginativos para além de escreverem sem medo de errar		
	<ul style="list-style-type: none"> escrita de textos livremente 		(...) escrevem quando sentem vontade, indo colocar a história na caixinha que é posteriormente corrigida		
	Aprendizagens significativas na escrita: <ul style="list-style-type: none"> escrita de textos sem relutância 		(...) não há nunca recusa de passar textos por mais longos que sejam sem revelarem qualquer espécie de relutância em escrever ou corrigir um texto e melhorá-lo		

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Impacto nos resultados dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • gosto em participar mesmo os alunos com maior dificuldade 		<p>(...) há sempre vontade de continuar com as ideias e todos gostam de participar e até os alunos com mais dificuldade, mesmo os que estão a nível de 2º ano aplicam-se</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> • ajudam-se mutuamente • os alunos contam uns com os outros na escrita de poemas 		<p>(...)os alunos com mais dificuldade mostram vontade de participar e são levados pelos outros a fazer um esforço para acompanhar o grupo (...) quando é pedido para elaborarem poemas os alunos sabem que podem contar com os colegas</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> • revelam maturidade na escrita de poemas 		<p>(...) a maioria dos alunos conseguiu explicar com surpreendente maturidade sentimentos patentes no poema, fruto provavelmente, de explorações de histórias anteriores.</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> • dão importância ao trabalho dos colegas 		<p>(...) sentem que é importante ouvir e estar atento ao trabalho dos colegas</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> • escrevem quando sentem vontade 		<p>(...) os alunos escrevem para as caixinhas, com mais frequência para a dos desejos e semanalmente lêem o seu desejo à turma</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> • apropriação de ferramentas linguísticas 				<p>(...) acredito que o trabalho que desenvolvi tenha dado os seus frutos e que os meus ex-alunos tenham aprendido algumas ferramentas para desenvolverem um bom trabalho na língua portuguesa</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • gosto e empenho pela aprendizagem da língua portuguesa após recusa sistemática 				<p>(...) esta turma com recusa sistemática a trabalhos de escrita e de leitura conseguiu no final realizar algumas aprendizagens, mas principalmente adquirir o gosto pela língua</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Impacto nos resultados dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • apresentam maior riqueza vocabular 				(...) os alunos das turmas PNEP apresentam um vocabulário mais rico e antecipam com relativo à vontade a história e ainda com facilidade inventam seja a partir de imagens ou propondo outro desenvolvimento para o que ouvem ler
	<ul style="list-style-type: none"> • crescimento dos alunos através das boas experiências 				(...) os nossos alunos crescem através das boas experiências que lhes proporcionamos e dos incentivos que somos capazes de lhes transmitir
	<ul style="list-style-type: none"> • levar os alunos a acreditar nas suas capacidades 				(...) fazendo-os acreditar que são capazes de melhorar e de produzir textos com qualidade.(...) é preciso ajudá-los a caminhar, depois cada um irá desbravar o seu caminho. A isto sim, chama-se mudança
Impacto na escola	Alunos cujas turmas não estão na formação <ul style="list-style-type: none"> • exploram as histórias de modo diferente 				(...) as restantes turmas apresentam uma única forma de exploração das histórias: a leitura e a exploração com perguntas que remetem para respostas directas.
	<ul style="list-style-type: none"> • dificuldades em imaginar histórias 				(...) estes alunos têm grande dificuldade em participar e em imaginar histórias por mais simples que sejam
	Professores das turmas não PNEP <ul style="list-style-type: none"> • não questionam 				(...) muitas das vezes também os docentes que não implicados na formação não questionam as estratégias utilizadas nem tão pouco as comentam ou pretendem saber como fazer
	<ul style="list-style-type: none"> • cumprem apenas o que é emanado do PNL 				(...) lêem um livro e cumprem o programa nomeadamente o emanado do PNL com a escolha das obras a ler, por anos de escolaridade

Categorias	Subcategorias	Indicadores-Joana	Indicadores-Maria	Indicadores-Sofia	Indicadores-Teresa
Impacto na escola	<ul style="list-style-type: none"> • falta de envolvimento da escola 				(...) a escola pouco se envolve neste processo de formação aparentando desinteresse pelo PNEP
Papel da supervisora	Processo de desenvolvimento <ul style="list-style-type: none"> • impulsionador de mudança 	(...) senti que se colocava no papel de colaboradora no processo de desenvolvimento de todas nós envolvendo-se nas dificuldades e empenhando-se na transformação das nossas práticas pedagógicas			
	<ul style="list-style-type: none"> • contributo da supervisora para o seu crescimento profissional 	(...) para consolidar os conhecimentos e ajudar a percorrer este caminho pedagógico com mais segurança.			(...) o apoio que sempre tive (da parte da formadora) fosse nas sugestões, nas ideias, nas alterações e no incentivo contribuíram também para o meu crescer