



Susana Augusta Guedes Alves **Supervisão do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo de caso**

UMinho | 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Susana Augusta Guedes Alves

Supervisão do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo de caso

Julho de 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Susana Augusta Guedes Alves

Supervisão do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo de caso

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na
Educação em Línguas Estrangeiras

Trabalho realizado sob a orientação da
**Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas
Lopes Moreira**

Julho de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a verdade.

(Paulo Freire, 1996: 20)

Agradecimentos

À Doutora Maria Alfredo pelo iluminar de um trajecto nem sempre claro e fácil de seguir, mas cujo percurso me levou a reflectir de uma forma consciente e autónoma sobre as dificuldades que foram surgindo. A sua orientação foi preciosa para chegar ao final.

Aos meus Pais pelo apoio incondicional, pela persistência e compreensão que sempre demonstraram, pela força, por vezes silenciosa, nos momentos em que desistir era uma palavra por vezes presente.

Ao meu marido, Pedro, pela paciência demonstrada e pelo incentivo na concretização deste projecto.

À minha irmã pelas suas palavras de ânimo...

À Coordenadora das AEC's, professora Ângela Vasconcelos, pela total disponibilidade em colaborar, pelos seus sábios e experientes conselhos.

A todos os professores de Inglês das AEC's com quem trabalhei pela simpatia e carinho com que fui recebida e pelo seu incondicional apoio e disponibilidade.

À Direcção do Agrupamento de Escolas onde foi realizado este estudo, pela cordialidade e aceitação da implementação deste projecto.

A todos os meus amigos pela força e pela "companhia" nesta etapa.

Resumo

O estudo de caso que aqui se apresenta teve como principal finalidade indagar como a supervisão assente numa base colaborativa pode caminhar numa direcção emancipatória, promovendo processos de regulação e reflexão, e desenvolvendo a autonomia dos alunos.

No estudo estiveram envolvidas a investigadora, a coordenadora das Actividades extra curriculares (AEC's) e seis professoras a leccionar, no ano lectivo de 2009/2010, Inglês nas diversas escolas que integram um Agrupamento de Escolas situado no concelho de Vila do Conde.

Os objectivos do estudo foram os seguintes: Conhecer as percepções da supervisora e dos professores sobre funções, práticas e constrangimentos da supervisão do ensino de Inglês no 1º CEB; Caracterizar práticas de (auto-)supervisão da supervisora e dos professores participantes neste estudo; Identificar potencialidades e constrangimentos da (auto-)supervisão neste contexto.

As fontes de evidência incluíram entrevistas e a análise de diários colaborativos, tendo como complemento as actas das reuniões mensais realizadas, sendo que todos os procedimentos de análise foram de cariz qualitativo.

Os resultados finais deste estudo permitem concluir que a supervisão é promotora da reflexão, do diálogo, da descoberta, do gosto de experimentar, de partilhar, de vivenciar. Esta é uma abordagem que promove processos colaborativos potenciando a renovação e melhoria de práticas, a bem da aprendizagem dos alunos numa reconceptualização das práticas supervisivas, com repercussões no desenvolvimento pessoal e profissional das participantes no estudo.

Abstract

The case study presented here had the main goal investigate how the purpose of supervision based on a collaborative emancipator can walk in one direction, promoting processes of regulation, and developing students' autonomy.

In this investigation were involved the researcher, the supervisor and coordinator of the ex and six teachers. They teach in the academic year 2009/2010 English in the various schools that involve a group of school located in Vila do Conde.

The objectives of the study were the following: knowing the perceptions of the supervisor and the teachers' roles, practices and constraints of the supervision of teaching English in the 1st CEB; characterize practices of (self-) supervision of the supervisor and the teacher participants in this study and identify potentials and constraints of (self-)supervision this context.

The evidence sources included interviews and analysis of collaborative diaries, and in addition the register of the meetings held monthly. The procedures of analysis were qualitative.

The final of this study showed that supervision is a promoter of reflection, dialogue, discovery, to share, to experience. This is an approach that promotes collaborative processes enhancing the renewal and improvement of practices, and student learning on a reconceptualization of the supervised practice, with repercussions on the personal and professional development in this study.

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Lista de abreviaturas	ix
Introdução	1
Capítulo I - A educação em Línguas	7
1.1 – O ensino precoce das línguas – das políticas às práticas	7
1.2 - O ensino do Inglês nas escolas de 1º ciclo em Portugal (AEC's)	16
1.3 - A supervisão no ensino do inglês no 1º ciclo	23
Capítulo II - A supervisão: um processo interactivo, reflexivo e emancipatório	30
2.1. A supervisão colaborativa e auto-supervisão - modelos promotores do desenvolvimento e melhoria do ensino	30
2.2. Supervisão interpares	35
2.3. O diário colaborativo – um instrumento de partilha e emancipação	39
Capítulo III- Metodologia de formação e investigação.....	45
3.1.Objectivos do estudo	45
3.2. Posicionamento paradigmático	46
3.3. Processo de recolha e análise da informação	50
3.3.1. As entrevistas	51
3.3.2. Diário colaborativo	55
3.3.3. As actas das reuniões mensais ordinárias	56
3.3.4. Acção de formação.....	58
3.4. Caracterização do contexto	58
IV- Apresentação e análise da informação.....	61
4.1 As entrevistas	61
4.2 O diário colaborativo - as entradas da coordenadora e dos professores ...	69
4.2.1- As entradas às professoras.....	69
4.2.2- As entradas da coordenadora	74
4.3. Síntese e cruzamento da informação	77
V- Conclusões finais.....	83
Referências bibliográficas	94
Anexos	103

Índice de Quadros

Quadro 1 - Fases da investigação.....	49
Quadro 2 - Categorias de análise das entrevistas à Coordenadora das AEC's e às Professoras de Inglês.....	54
Quadro 3 - Categorias e sub-categorias da análise dos diários colaborativos	56
Quadro 4 - Análise das entrevistas às professoras de Inglês.....	62
Quadro 5 - Análise da entrevista à Coordenadora das AEC's.....	67

Lista de abreviaturas

AEC's - Actividades de Enriquecimento Curricular

APPI - Associação Portuguesa dos Professores de Inglês

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DGIDC - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EPLE - Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

ME - Ministério da Educação

RAM - Região Autónoma da Madeira

EU - União Europeia

Introdução

“(...) ao ensinar-se Inglês aos mais novos está-se a contribuir para o desenvolvimento global da criança, não apenas para o seu sucesso na aprendizagem das línguas.”

(Bento et al., 2006:10).

A aprendizagem de línguas estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) promove uma diferente exposição à língua e cultura, nomeadamente dos países falantes dessas línguas. O processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é complexo e o Ensino Precoce das Línguas, nos dias de hoje, passa a ser visto com alguma responsabilidade no desenvolvimento e aquisição da chamada Competência Comunicativa Intercultural da criança. Desenvolver a Competência Comunicativa Intercultural do aluno em fase de aprendizagem de uma segunda língua significa desenvolver uma consciencialização de si próprio e da sua cultura através da aquisição de habilidades necessárias para saber sobre a língua e a cultura do outro de modo a desenvolver uma atitude positiva. Tal atitude, entretanto, só é possível se o aluno vê a aprendizagem da língua estrangeira como uma oportunidade de tornar-se um membro mais consciente da comunidade em que vive. A língua não é só um veículo que medeia a cultura mas também um vector de construção da identidade.

Em Portugal, e na perspectiva da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), “A aprendizagem de línguas estrangeiras é um pré-requisito de primordial relevância para o acesso ao conhecimento. A par do domínio da língua materna, a capacidade de comunicar em outras línguas é, no mundo globalizante em que vivemos que não se confina às fronteiras nacionais, uma mais-valia para o exercício da cidadania de forma activa e participada” (www.dgidc.pt). Além disso, o domínio de competências de comunicação em várias línguas permite o acesso a outras culturas, outros valores, modos de viver e pensar.

Para o Conselho da Europa, o interesse na promoção do ensino de línguas europeias foi tão forte, numa clara política de promoção do plurilinguismo e do multiculturalismo europeus, que lançou em 1989 o projecto

“Language Learning for European Citizenship”, no qual a aprendizagem precoce de línguas estrangeiras estava incluída. O plurilinguismo ajuda as crianças a perceberem melhor a sua língua materna, uma vez que as crianças têm oportunidade de comparar uma língua e outra; como diz Strecht-Ribeiro, “o contacto com uma outra língua não é só compatível com o domínio com a língua materna como ainda a favorece” (1988: 22).

O plurilinguismo e o pluriculturalismo que se pretende desenvolver nos cidadãos europeus são conceitos-chave presentes no QECR (Conselho da Europa, 2001) onde se pode ler que: “(...) a finalidade [do estudo das línguas] passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. Isto implica, evidentemente que a oferta das línguas em instituições de ensino deva ser diversificada e que os estudantes possam ter oportunidade de desenvolver uma competência plurilingue (Conselho da Europa, 2001: 24)”.

O Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras (EPLE's), segundo Fróis (2002), é o trabalho de iniciação a determinada língua no 1º ciclo ou no Jardim de Infância. É a sensibilização a um outro idioma, desencadeador de processos, mais de aquisição (processo natural espontâneo) do que aprendizagem (processo construtivo, programado). O trabalho de sensibilização é uma grande tarefa, pois implica despertar a emoção da criança para a descoberta de algo novo. Desta forma, e independentemente do processo de E/A utilizado, devem ser tidos em conta alguns pressupostos que regem ambos os processos: deve fomentar-se a curiosidade pelo outro, sua língua e cultura; deve levar-se os alunos a encontrar afinidades entre as línguas estrangeiras (LE) e a língua materna (LM), traduzindo e interpretando. Assim, o Ensino Precoce das Línguas passou a ser visto com responsabilidade e seriedade no desenvolvimento da chamada Competência Comunicativa Intercultural da criança, que será (re)construída ao longo da vida.

No caso português, se tivermos em conta as Orientações Programáticas apresentadas pelo Governo no ano lectivo 2005/ 2006, relativas à aprendizagem do Inglês logo no início da sua escolaridade, ou seja no 1º CEB, verificamos que a inclusão duma língua estrangeira, nomeadamente o Inglês, na formação da criança, traria as seguintes vantagens: “sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; promover o desenvolvimento da consciência

da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s); fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia; promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania; contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócio-afectivas, culturais e psicomotoras da criança; favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber-fazer; promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Estes objectivos potenciam um alargamento da visão da criança sobre o mundo, os seus povos, as suas línguas e as suas culturas, mas também da sua própria língua, povo e cultura”.

Indubitavelmente, desde o ano em que foi implementado (2005/2006) assistimos a um progresso relativo no desenvolvimento do sistema educativo português no que concerne ao ensino das línguas no 1º CEB. Inicialmente apenas os alunos no 3º e 4º anos beneficiavam das aulas de inglês. Estas foram alargadas para o 1º e 2º anos dois anos depois (2008/2009) tendo abrangido, neste ano, 97% dos alunos no 3º e 4º anos e 30% no 1º e 2º anos, de acordo com dados da DGIDC (http://www.dgidc.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/LEstrang_curriculo.aspx).

De acordo com o Despacho 14753/2005, “o sistema educativo português necessita recuperar algum do seu atraso, promovendo a elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações, pela aquisição de competências fundamentais através da aposta no desenvolvimento do ensino básico, nomeadamente na generalização do ensino do inglês desde o 1º ciclo do ensino básico”. Ainda, e de acordo com o referido Despacho, “A oferta do ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico assume também o objectivo de promoção de igualdade de oportunidades perante o sistema educativo.” Apesar de visualizarmos um relativo avanço nesta área, continuam a existir lacunas e insuficiências no que diz respeito à definição de objectivos, materiais e infra-estruturas e, também, à formação e acompanhamento dos profissionais que trabalham nesta área. Alguns estudos realizados, nomeadamente pela APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês) e baseados na observação de aulas, relevam falta de formação pedagógica dos professores para trabalharem com alunos desta faixa etária. Não diversificam as formas sociais

de trabalho porque privilegiam o trabalho individual ou o trabalho de turma centrado no professor, e não seguem as Orientações Programáticas, que apelam a aulas de carácter lúdico, enquanto alguns professores insistem em trabalhar com manuais que privilegiam uma abordagem centrada no registo escrito (www.appi.pt/appiforma/noticias.htm).

As actividades desenvolvidas pelo professor devem despertar para uma aprendizagem activa, não só da análise e conceptualização da língua como também da descoberta da cultura. Estas devem ser diversificadas e não redutoras das capacidades das crianças, para que estas possam desenvolver competências orais e escritas, de forma a conseguirem compreender e expressar-se nestes domínios. A curiosidade, criatividade e colaboração devem ser activadas por parte do professor e, posteriormente, fomentadas nas diferentes actividades que se realizem. É aqui que por vezes, que se constata que o professor se sente um pouco perdido, devido a vários factores, um deles à sua parca formação teórica e prática para leccionar uma língua estrangeira a crianças em iniciação escolar. Segundo Cruz e Miranda (2005) o número de instituições de Ensino Superior em Portugal que oferecem o curso de Licenciatura em Ensino Básico descarta, de modo geral, a formação relativa à problemática do ensino precoce de uma ou mais línguas estrangeiras. Isto revela que é necessário repensar os planos de estudos de curso do Ensino Básico, com o intuito de incluir formação de ensino precoce de línguas estrangeiras e de habilitar os professores a serem agentes facilitadores do processo de aquisição/aprendizagem numa idade considerada precoce. A formação inicial, continua e/ou especializada, deve ser considerada área primordial. Ainda de acordo com estes autores, escasseia o número de docentes adequadamente preparados para tal inovação, baseada em metodologias actualizadas para o ensino das línguas.

Podemos, então, afirmar que os professores de LE no 1º Ciclo estão sós, naufragos numa ilha de onde esperam ser resgatados. É “a partilha de problemas e soluções, dificuldades e sucessos, desmotivações e entusiasmos (...), que tem permitido sucessivas melhorias no processo de implementação, tentando que as AEC’s se tornem um efectivo enriquecimento no currículo dos alunos do 1º ciclo” (www.appi.pt/noticias/doc/appi.htm).

De acordo com as entrevistas realizadas aos professores colaboradores da APPI, e até aqui, as práticas de supervisão do ensino do Inglês nas escolas de 1º ciclo são praticamente nulas.

De acordo com o Despacho 12591/2006 de 16 de Junho, a actividade de supervisão pedagógica no 1º ciclo deve promover, entre o professor titular de turma e o professor de Inglês, “o desenvolvimento de aspectos como a programação de aulas; acompanhamento das actividades através de reuniões com os respectivos dinamizadores; a avaliação da sua realização”, entre outros. Estes são aspectos relevantes que podem e devem propiciar um aumento do sucesso e a qualidade do E/A: “O acto de supervisionar ou orientar o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do formando (...) inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino/aprendizagem em que o desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis” (Alarcão e Tavares, 1987: 50).

Com este estudo, pretende-se alertar para a necessidade de práticas de supervisão, neste ciclo de ensino em particular, e aferir como a presença de um supervisor experiente e (in)formado pode ajudar os profissionais desta área a tornarem-se mais reflexivos e críticos, desenvolvendo processos alicerçados numa postura colaborativa e potencialmente emancipatórios.

O questionamento, a participação crítica, a partilha e reflexão sobre problemas da prática, a possibilidade de realização de uma formação conjunta que envolva o supervisor e os professores, sustentadas em referentes teóricos, tornam possível uma aprendizagem colaborativa e a inovação nos modos de pensar e agir, tendo por base uma relação de empatia e cumplicidade: “O supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação-acção num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa, profissional” (Alarcão e Tavares, 1987: 47)

Neste estudo pretende-se, salientar a importância da supervisão colaborativa, da supervisão interpares e da auto-supervisão para uma melhoria da qualidade da formação da acção educativa no ensino do Inglês no 1º CEB, identificando também os constrangimentos que afectam a prática supervisiva neste contexto particular.

Os objectivos pelos quais este estudo se rege são os seguintes:

1. Conhecer as percepções da supervisora e dos professores participantes sobre funções, práticas e constrangimentos da supervisão do ensino de Inglês no 1º CEB.

2. Caracterizar práticas de (auto-)supervisão da supervisora e dos professores.

3. Identificar potencialidades e constrangimentos da (auto-)supervisão neste contexto.

A escolha desta temática prende-se, em primeiro lugar, com motivação e preocupações pessoais. A experiência profissional exercida nesta área revelou-se rica em termos profissionais, mas parca em termos de acompanhamento e formação complementar, à excepção dos anos a leccionar a disciplina de Inglês no 1º CEB na Região Autónoma da Madeira, gerando uma forte vontade de reflectir, questionar, investigar, crescer e aprender. Por outro lado, e sendo esta uma área em franco desenvolvimento no nosso país, são ainda escassos os estudos que nos permitam compreender o que é feito e o que está por fazer. Pressupõe-se que a supervisão pedagógica se reveste da máxima importância, uma vez que o desenvolvimento dos professores se repercute desejavelmente, no desenvolvimento dos seus alunos.

O estudo proposto centra-se num caso que podemos caracterizar como representativo de possibilidades de intervenção inovadoras no actual cenário da supervisão do ensino do Inglês no 1º CEB. Trata-se, portanto, de um estudo acerca do que a supervisão neste contexto pode ser, procurando compreender em que medida ela caminha numa direcção emancipatória, promovendo processos de regulação e reflexão, desenvolvendo a autonomia dos professores e dos alunos.

Capítulo I - A educação em Línguas

1.1 – O ensino precoce das línguas – das políticas às práticas

“The necessity of teaching at least one foreign language to every European citizen is so obvious that there remains hardly any doubt about its justification. The liberating value of stepping outside one’s own culture and one’s one language has long been recognized in educational philosophy and the competence to communicate in more than one language has become an accepted postulate of modern educational theory”

(Doye & Hurrell, 1997: 9).

Seja quais forem as razões - económicas, diplomáticas, sociais, comerciais ou militares -, a necessidade de entrar em contacto com falantes de outro idioma é muito antiga. Supõe-se que as primeiras aprendizagens de uma língua estrangeira aconteceram pelo contacto directo com países estrangeiros. Paralelamente a estas aquisições em meio natural, alguns povos tiveram a preocupação de aprender e ensinar, de forma sistemática, algumas línguas estrangeiras.

De acordo com alguns historiadores, como Germain (1993) os romanos procuravam aprender a língua falada dos povos por eles conquistados. Assim, desde o século III a.C., os romanos aprendem o grego como segunda língua, sem dúvida, por causa do prestígio da civilização grega, rejeitando as línguas bárbaras, tais como o celta e o germânico. No século III d.C. datam os primeiros manuais de aprendizagem de uma língua estrangeira. Tratavam-se de manuais bilingues, enfatizando a prática do vocabulário e da conversação, e eram sobretudo utilizados pelos falantes do latim que aprendiam grego. Já no século IV, na França, o latim ensinado as escolas tem o estatuto de língua estrangeira em relação à língua francesa.

A aprendizagem das línguas acompanha-nos desde então. No entanto, uma nova ordem política e económica na Europa e no mundo, bem como as perspectivas filosóficas contemporâneas, exigem uma outra abordagem para o ensino/aprendizagem das línguas/culturas estrangeiras. Este deverá “centrar-se no desenvolvimento de uma consciência cultural crítica, na aquisição de capacidades de comunicação intercultural e deverá ter como objectivo final a

formação de cidadãos democráticos” (Guilherme, 2003: 215). Assim, os sistemas educativos europeus pretendem “valorizar a diversidade linguística e cultural, no sentido de formar cidadãos para sociedades cada vez mais plurais, onde o diálogo com o Outro se torne uma realidade” (Andrade & Martins, 2007: 7).

A aprendizagem das línguas estrangeiras possibilita a construção de uma identidade linguística e cultural, que permite ao cidadão europeu tornar-se num cidadão multilingue e multicultural.

Hoje, constatamos que o intercâmbio entre povos europeus se solidifica cada vez mais e são várias as línguas que coexistem harmoniosamente em todo o continente europeu. As línguas definem a identidade de um povo, de um indivíduo, mas fazem igualmente parte de uma herança comum. As línguas podem servir de ponte para chegar a outras pessoas e permitir o acesso a outros países e culturas, promovendo a compreensão mútua. Uma política de multilinguismo bem sucedida pode traduzir-se em novas oportunidades para os cidadãos: pode aumentar a sua empregabilidade, facilitar o acesso aos serviços e o exercício dos seus direitos, e contribuir para a solidariedade através da promoção do diálogo intercultural e da coesão social. Nesta perspectiva, a diversidade linguística pode representar uma mais-valia preciosa, sobretudo tendo em conta o mundo globalizado em que vivemos hoje.

O projecto educativo da Europa assume cada vez mais a educação em línguas como promotora da cidadania, ou seja, a promoção do multilinguismo, desenvolvendo relações de intercompreensão e de uma competência de comunicação intercultural que constitui o objectivo primordial das políticas linguísticas europeias. Trata-se de um conceito que, para além do seu valor funcional, na necessidade de dar resposta à diversidade linguística e cultural, valorizando-a, e de comunicar e viver numa sociedade multilingue e multicultural, comporta a dimensão intercultural do estabelecimento de interacções de mediação sócio-comunicativa. Assim, a “União Europeia, através das suas instituições e, gradualmente, da sociedade civil, tem revelado uma profunda consciência do desafio que representa viver numa Europa multicultural e, por conseguinte, multilingue, isto é, uma sociedade, formada por indivíduos monolingues ou plurilingues, em que coexistem e se falam diversas

línguas” (Rodrigues et al, 2010: 27). Com efeito, a educação em línguas “constitui-se, assim, como um espaço privilegiado do objectivo político da educação para a cidadania democrática” (Beacco & Byram, 2003: 34-35).

Ainda e de acordo com Ferreira “A consolidação de uma Europa da cidadania plural e intercultural exige (...) um projecto educativo renovado, alicerçado numa cultura de direitos humanos, complementados por uma nova ordem de direitos culturais – ou colectivos – em defesa das liberdades fundamentais de grupos humanos. A abolição do preconceito é tarefa educativa prioritária (2010: 5).

Desta forma, surgem, de acordo com a supra-citada autora, conceitos como competência plurilingue, competência intercultural, competência de comunicação intercultural e intercompreensão que o QECR enfatiza: “O plurilinguismo tem que ser visto no contexto do pluriculturalismo. A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais” (Conselho da Europa, 2001: 25).

De acordo com Alves, “o desenvolvimento das competências plurilinguística e intercultural não se fundamenta na aprendizagem de todas as línguas, mas antes numa comunicação intercultural que acontece através de actividades de intercompreensão, nas quais o falante utiliza a sua própria língua e compreende o discurso dos outros, em diferentes línguas” (2007: 100).

De acordo com autores como Galisson (1997), Porcher (1995), Porcher e Groux (1998) e Strecht-Ribeiro (1998), a aprendizagem das línguas em contexto europeu deverá iniciar-se quando a criança é ainda jovem e a escola deve proporcionar um desenvolvimento global e harmonioso da personalidade do indivíduo, de modo a dar resposta às novas exigências e necessidades da sociedade europeia. Valorizar o plurilinguismo e iniciar a aprendizagem de uma língua ou mais línguas estrangeiras desde cedo permite à criança “reconhecer a diferença (...) através de estratégias que as façam abrir ao mundo do Outro numa tentativa de o compreender, e sobretudo, de aceitar na sua unidade (Andrade, Araújo e Sá, Moreira, 2007: 73). Esta valorização e consequente aprendizagem vai permitir “trabalhar a elasticidade e flexibilidade cognitiva no sentido da aquisição de uma consciência metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva” (Andrade, Araújo e Sá, 2006: 76).

As políticas educativas do ensino das línguas estrangeiras por parte da Comissão Europeia “apontam para um novo conceito de educação que pressupõe uma aprendizagem ao longo da vida (...) iniciada nos primeiros anos de vida (...)” (Vasconcelos, 2009: 36) No actual contexto europeu, considera-se que todos os cidadãos devem adquirir conhecimentos, aptidões e competências e manter permanentemente actualizadas as que já possuem, por meio da educação e da formação ao longo da vida. A aprendizagem ao longo da vida pretende segundo a Comissão das Comunidades Europeias (2001: 10), envolver " (...) toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego".

Actualmente e de acordo com a opinião de Doye & Hurrell, “all national educational systems in Europe provide the opportunity for their citizens to acquire at least a basic communicative competences in languages other than their own” (1997: 9) Neste contexto, a escola é o local ideal para a aprendizagem das línguas estrangeiras.

Numa União Europeia (UE) multilingue, tal significa que: i) todos devem ter a oportunidade de aceder a meios de comunicação apropriados, que lhes permitam realizar o seu potencial e explorar plenamente as oportunidades oferecidas por uma UE moderna e inovadora; ii) todos devem ter acesso a uma aprendizagem adequada das línguas estrangeiras ou a outros meios que promovam a comunicação, para que seja possível viver, trabalhar e comunicar na UE sem obstáculos indevidos de natureza linguística; iii) num espírito de solidariedade, mesmo aqueles que não podem aprender outras línguas devem dispor de meios de comunicação apropriados, que lhes permitam aceder a um contexto multilingue. A comissão europeia adopta uma nova abordagem para gerir a mudança que caracteriza o mundo globalizado, centrando-se nos princípios-chave da criação de oportunidades, do acesso livre e global e da solidariedade. A mobilidade dos trabalhadores e estudantes é tida, actualmente, como um factor essencial, não apenas para o reforço da coesão social, mas também para a criação de um *espaço europeu do conhecimento*, e construção de uma identidade europeia. Este tipo de experiência é considerado fundamental, defendendo-se que a mobilidade transnacional dos indivíduos

pode contribuir muito para o enriquecimento cultural e profissional de cada um, para além de fomentar o entendimento e a tolerância. A capacidade das pessoas para utilizarem várias línguas, o acesso à cultura e a sua participação como cidadãos activos, além da possibilidade de beneficiarem de uma comunicação mais alargada, uma maior inclusão e melhores oportunidades de emprego e negócio, são alguns dos objectivos traçados pela UE.

Desde a década de 90, altura em que a “construção europeia se tornou uma realidade (...), com um conjunto de estados, política, cultural e linguisticamente diversos, (...) que as questões de ordem de política linguística têm sido colocadas com mais ênfase e problematizadas em diversos momentos e contextos” (Melo, 2004: 2)

Os objectivos do Conselho da Europa estão centrados na promoção da comunicação interpessoal e intercultural entre os povos europeus, não esquecendo que a aprendizagem de línguas deve também incidir na aquisição dos códigos linguísticos, atitudes e capacidades para concretizar essa mesma comunicação. Segundo o Conselho da Europa, esta aquisição deverá acontecer ao longo de toda a vida. Este interesse do Conselho da Europa na promoção da aprendizagem de línguas é tão forte que acabou por lançar em 1989 o projecto “Language Learning for European Citizenship” (Council of Europe, 1989), no qual se inclui como factor prioritário a introdução precoce do ensino das Línguas Estrangeiras; os princípios estabelecidos neste primeiro projecto foram aplicados numa série de projectos que cobriam vários sectores da Educação e que serviram de ferramenta, entre outros, para a consciência da necessidade de uma interacção entre as escolas, uma maior sensibilização para o uso das novas tecnologias com vista a partilharem experiências e materiais entre os estados membros para assim favorecer a inovação nos métodos e materiais a utilizar na sala de aula. A formação de professores foi contemplada como agentes da inovação, pois o professor deve estar preparado para abordar a educação plurilingue e a sensibilizar à diversidade linguística e cultural de forma a desenvolver capacidades e atitudes de abertura ao diferente, de compreensão da diversidade das línguas e das culturas, na sua complexidade e inter-relações, enquadrando-se, por isso, numa educação para o plurilinguismo em que o desenvolvimento de competências linguístico-

comunicativas de âmbito mais geral possa ser rentabilizado ao serviço da aprendizagem de uma qualquer língua” (Andrade *et al.*, 2008: 10-11).

Em 1992, o Conselho da Europa publica a “Charte européenne des langues régionales et minoritaires”, cuja intenção era atribuir importância à defesa de línguas minoritárias e posteriormente, em 1998, publica “Recommandation de l'Assemblée Parlementaire: Diversification linguistique” e “Recommandation du Comité des Ministres aux États Membres concernant les langues vivantes”, com o intuito de defender o património linguístico europeu. Em 2001 iniciativas como o Ano Europeu das Línguas e 26 de Setembro, Dia Europeu das Línguas foram lançadas pelo Conselho da Europa numa tentativa de salvaguardar a pluralidade e as múltiplas vozes da Europa. Ainda neste ano surge o documento “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas”, que “assume o papel de súpula das principais ideias e definições em termos de política educativa linguística e de contextualização ao nível dos currículos de línguas, dos programas e das práticas de sala de aula” (Trim e tal, 2001: 3).

Em 2008 é publicado o relatório da Comissão das Comunidades Europeias, cujos objectivos continuam vinculados na sensibilização da “opinião pública para o valor e as oportunidades oferecidas pela diversidade linguística na UE e incentivar a eliminação das barreiras ao diálogo intercultural” (Comissão das Comunidades Europeias, 2008:5).

A aprendizagem precoce das línguas, que deve começar, desde logo, no ensino primário (Doye & Hurrell, 1997), proporciona à criança o desenvolvimento da sua capacidade de memorização, de raciocínio e de reflexão crítica, mas ao mesmo tempo expande a sua imaginação e fantasia. Daí que a maioria dos estados membros introduziu programas de língua estrangeira na educação básica, ou seja entre os 6 e os 9 anos. Nos jardins-de-infância já se vislumbra, igualmente, a aprendizagem de uma língua estrangeira. Cerca “de 30% dos países que constituem a União Europeia introduziram o ensino de uma língua estrangeira, ainda que de carácter opcional” (Dendinos, 2010: 1). Para este autor, são vários os programas que contribuíram para a consciencialização dos benefícios da aprendizagem de uma língua em idade precoce, destacando o “Resolution to promote linguistic diversity” (2002), o “Language Action Plan”, e “Strategy for Multilingualism”, ambos de 2005. Ainda e segundo Dendinos (*ibidem*), “European policy

statements (...) have been decisive for an early start in foreign language instruction". O autor continua a afirmar que "language learning affects positively children's scholastic achievement, their personal and social development" (ibidem).

Relativamente às metodologias a utilizar, estas devem estar sempre centradas na criança e nos seus interesses para que se sinta motivada para a aprendizagem da mesma. O programa de aprendizagem de línguas "deve corresponder aos interesses dos alunos, apelar às suas emoções, estimular o seu envolvimento activo, a sua imaginação e criatividade" (Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º CEB, 3º e 4º anos, 2005: 13). Apela-se às actividades lúdicas, ao jogo, pois é "a brincar que a criança começa por se relacionar com outras, e é no jogo que começam a definir-se as regras de socialização e de intervenção" (Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º CEB, 1º e 2º anos, 2006: 4). Privilegia-se as actividades de compreensão e expressão oral "reconhecendo que, numa fase inicial como esta, o desenvolvimento da compreensão oral é de importância crítica para que, posteriormente, a criança possa começar a ensaiar os primeiros passos na expressão" (ibidem: 5).

Na faixa etária dos 6 aos 10 anos, idade em que se inicia a aprendizagem da LE em Portugal, a criança começa "(...) a ver-se mais claramente a si mesma como uma pessoa entre pessoas, actuando, praticando e fruindo" (Gesell, 1977: 184), ou seja, passa do egocentrismo à capacidade de se pôr no lugar do outro. Para este autor (1956) esta é a idade ideal (inferior a 10 anos) para uma criança aprender uma língua estrangeira, pois "is ready to learn, to listen, to communicate by word of mouth, in playful and dramatic situations. With favorable motivation he is emotionally amenable to a second or even a third language".

Por conseguinte, aprender nesta fase uma LE poderá ser o momento privilegiado que lhe permitirá abrir as portas do seu mundo, até aí centrada em si própria, na realidade do seu povo e da sua língua, para partir para a descoberta de novas percepções sobre outros povos, outras culturas, que contribuirá para atenuar "(...) algumas doenças culturais como o racismo, o fanatismo, a xenofobia ou a intolerância" (Strecht-Ribeiro, 1998: 73).

Verifica-se no nosso contexto educativo, um domínio do Inglês entre as línguas vivas propostas nos estabelecimentos escolares, língua que é igualmente preferida pelos alunos e pelos encarregados de educação, quando estes são chamados a auxiliar os seus educandos na decisão de escolherem uma LE (Silva, 2008). De uma forma simples e bastante sintética, Crystal (1997: 19), afirma, a propósito da primazia do Inglês que, “the answer is that English has repeatedly found itself in the right place at the right time”.

De acordo com a APPI, o domínio do Inglês deve-se à aquisição “do estatuto de língua comum da comunicação; a sociedade global em que vivemos está, cada vez mais, interligada através dos meios de comunicação social, dos negócios à escala mundial e do uso da Internet. O factor que une os homens no mundo do trabalho e do lazer, na paz e na guerra, pondo-os em relação, é a língua inglesa, mais do que qualquer outra língua, na diversidade alargada das suas variedades ou do Inglês internacional. Parece, assim, perfeitamente aceitável afirmar-se que conhecemos mais acerca de tudo e de todos, e que somos capazes de fazer mais com este conhecimento, porque o Inglês está disseminado ao nível planetário e atravessa a nossa existência” (<http://www.appi.pt/noticias/1ciclo.htm>).

O inglês reclama a sua hegemonia; no entanto, a aprendizagem de outras línguas deve ser facilitada pois o "multilinguismo é um valor importante para a promoção do diálogo intercultural, da coesão social e da prosperidade. Desempenha um papel fundamental na aprendizagem ao longo da vida, nos meios de comunicação social e nas tecnologias de informação, bem como nas relações externas da UE” (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef003_pt.htm). De acordo com a Comunicação da Comissão Europeia ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, de 18 de Setembro de 2008 – *Multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum* – o valor da diversidade linguística na União Europeia é essencial. É o veículo que promove coesão social e a prosperidade. A mesma comissão pretende alcançar a “comunicação na língua materna e mais duas línguas; no entanto, e apesar de estar longe de cumprir este objectivo, prevê-se que esta proceda à recolha e divulgação das melhores práticas em matéria de ensino e aprendizagem das línguas entre os

Estados-Membros. Os Estados-Membros são também convidados a promover a aprendizagem das línguas através de medidas que vão desde “a oferta de oportunidades para a aprendizagem da língua nacional mais duas outras línguas; a disponibilização de uma maior variedade de escolha em matéria de línguas; a melhoria da formação das pessoas envolvidas no ensino das línguas; o apoio à mobilidade dos professores de línguas” (op.cit.). Estas são sem dúvida medidas excepcionais que proporcionarão um extremo e positivo desenvolvimento linguístico e cultural nos hoje apelidados, *cidadãos do Mundo*.

1.2 - O ensino do Inglês nas escolas de 1º ciclo em Portugal (AEC's)

“Les apprentissages en langues étrangères, au premier cycle, devront être orientés dans le sens d'une sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle. L'ouverture de l'école à cette pluralité se traduira par la création d'espaces de réceptivité aux autres langues et aux autres cultures - éventuellement présentes dans l'environnement -, à l'établissement de relations entre celles-ci et la langue maternelle et au partage avec d'autres façons d'être et de vivre” (http://jaling.ecml.at/english/welcome_page.htm).

Portugal entra na Comunidade Económica Europeia (CEE) a 1 de Janeiro 1986. Passados três anos, em 1989, Portugal introduziu o ensino das LE's no 1º CEB com a reforma do sistema educativo. Por esta altura, o ensino das línguas nos primeiros anos de escolaridades já alastravam um pouco por toda a Europa, “dando origem a vários projectos promotores da diversidade linguística e cultural no meio escolar” (Andrade & Pinho, 2010: 66).

De acordo com o Decreto-lei 286/89 de 29 de Agosto “as escolas podem proporcionar a iniciação da língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico”. No entanto, a decisão de implementar o ensino da língua “competia aos órgãos directivos das escolas, sendo que o número de escolas com condições para a implementação do ensino precoce das línguas era bastante reduzido” (Silva, 2008: 11). Portugal pretendeu assim alcançar (ainda que tarde) os seus congéneres europeus, que já haviam introduzido o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras nas duas décadas anteriores e numa fase inicial de escolaridade. Em alguns países da Europa, o ensino precoce das línguas estrangeiras começou na década de 60/70, como é o caso da Suécia (1962), Noruega (1969), a Islândia (1973) e a Finlândia (1970), cumprindo com as Recomendações do Conselho da Europa.

Não obstante, não houve por parte das entidades governamentais portuguesas uma responsabilização no que concerne ao “apoio e acompanhamento que tal decisão exigia, limitando-se (...) à emissão de tímidas ‘orientações’ e mais do que insuficientes ‘disposições’ e ‘despachos’, dispersos no tempo (Strecht-Monteiro, 2005: 7).

Em 2001 surge o Decreto de Lei 6/2001, onde o Ministério da Educação assume como “objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos” (Ministério da Educação, 2001: 258) reconhecendo uma sociedade cada vez mais pluricultural. O mesmo documento determina que as escolas do 1º ciclo “podem (...) proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral” (ibidem: 261).

A aprendizagem do inglês no 1º ciclo do ensino básico deve ser considerada essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, bem como elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da UE. Foi neste contexto que foi criado, passados três anos, mais precisamente, no ano lectivo 2004/2005, o Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico público, como oferta educativa extracurricular gratuita. O objectivo deste Programa é desenvolver competências e fomentar o interesse pela aprendizagem deste idioma ao longo da vida, bem como aumentar a competitividade dos trabalhadores e da economia portuguesa.

O governo português vai assim de encontro às políticas educativas da UE que incentivam claramente os seus cidadãos a aprender outras línguas. Foi em Março de 2002 que a UE apela de forma explícita aos estados membros que se passe a ensinar pelo menos duas línguas estrangeiras. Segundo conclusões apresentadas pela Comissão Europeia, a aprendizagem precoce de línguas, para ser eficaz, deve ser, contudo, acompanhada de outras condições, nomeadamente a existência de professores especificamente formados para este fim; a criação de turmas reduzidas que permitam uma aprendizagem eficaz; a elaboração de materiais didácticos adequados; e suficiente tempo lectivo reservado às línguas.

Foi apenas em 2005 que a EU avança com indicações precisas neste sentido, ao reconhecer que a “aptidão para compreender e comunicar em mais de uma língua (...) é uma competência de vida desejável na bagagem de todos os cidadãos europeus (Comissão das Comunidades Europeias, 2005: 4). No entanto, as condições e características da sua implementação em Portugal eram manifestamente dúbias e assim continuaram até à real implementação do

Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º ano do CEB no ano lectivo de 2005/2006” (Cruz, 2009: 29).

Voltando ao Despacho 14753/2005, que reconhece a introdução de uma língua desde cedo, “o sistema educativo português necessita recuperar algum do seu atraso, promovendo a elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações, pela aquisição de competências fundamentais através da aposta no desenvolvimento do ensino básico, nomeadamente na generalização do ensino do inglês desde o 1º ciclo do ensino básico”. De acordo com Strecht-Ribeiro, “este interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras é “claramente devido aos novos referenciais entretanto surgidos, ou seja, ao conjunto de diferentes disposições internacionais, nomeadamente as do Conselho da Europa que, no *Quadro Europeu Comum de Referência*, perspectiva a aprendizagem de LE como um processo de construção de uma competência que é simultaneamente plurilingue e pluricultural” (in <http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1429.1.pdf>). É uma competência complexa, que deverá ser desenvolvida com a caminhada da criança ao longo do sistema educativo. Isto envolverá o domínio de várias línguas e o contacto com várias culturas, “permitindo-lhe olhar para o diferente enquanto objecto de curiosidade cuja prática favorece a recepção e a descoberta da substância das diferenças que o mundo tem para nos surpreender” (Strecht-Monteiro, 2007: 219).

O Despacho 14753/2005 determina igualmente o perfil dos professores de Inglês no 1º CEB, onde se pode ler que estes deverão possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência de Inglês no ensino básico, ou seja, “previa-se a definição de um perfil de competências, sendo este associado a um programa de formação de professores” (Silva, 2008: 12). Ainda, e de acordo com esta autora verifica-se “que o perfil definido para os professores de Inglês aponta para a inexistência de formação específica no âmbito de ensino de línguas precoce”. (ibidem: 12)

Ao ser detectada esta lacuna surge o Despacho 21440/2005 de 12 de Outubro, onde se lê que “as orientações relativas ao perfil dos professores de inglês que se encontram previstas não são totalmente adaptáveis à realidade do mercado existente relativa a professores”.

Segundo Strecht-Ribeiro (1988: 134-137), a formação é necessária e possível, e deve visar “o desenvolvimento das competências necessárias, para

além da competência científica na língua estrangeira da sua especialidade, com o fim de atingir uma intervenção satisfatória e de qualidade na sala de aula”.

Apesar de, como já salientado, visualizarmos um relativo avanço nesta área, continuam a existir lacunas e insuficiências no que diz respeito à definição de objectivos, materiais e infra-estruturas e, também, à formação e acompanhamento dos profissionais que trabalham nesta área.

Não se verifica, de forma sistemática, uma responsabilização do processo por parte de instituições de formação de educadores (professores para o 1º CEB) de forma a que incluam, nos seus planos de estudos, programas de línguas estrangeiras ou de metodologias de ensino das mesmas, devido ao estatuto opcional da própria língua estrangeira.

Ainda, e de acordo com o Despacho 14753/2005, é necessário “desenvolver uma estratégia de generalização progressiva do ensino precoce da língua estrangeira que seja descentralizada, flexível e consistente, atribuindo-se especial importância ao envolvimento das escolas, dos agrupamentos, das autarquias e das associações de pais, entre outros, na construção de respostas diversificadas, em função das realidades locais, ao mesmo tempo que se pretende assegurar uma actuação coordenada de acompanhamento desta medida”.

Se inicialmente este Despacho indicava que as aulas seriam inicialmente para o 3º e 4º anos de escolaridade dos estabelecimentos públicos com a duração semanal correspondente a um tempo e meio lectivo, actualmente foi alargado, abrangendo o 1º e 2º anos. Este alargamento ocorreu no ano lectivo 2008/2009 e, de acordo com o Despacho 14460/2008, acontece “pelo sucesso alcançado com o lançamento em 2005 do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, primeira medida efectiva de concretização de projectos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro e o sucesso alcançado com o lançamento em 2006 do Programa de Generalização do ensino do Inglês e de outras actividades de enriquecimento curricular”.

Actualmente, e de acordo com o Despacho 14460/2008, os planos de actividades incluem obrigatoriamente o Inglês e o apoio ao estudo para todos os anos de escolaridade. Para os alunos dos 1.º e 2.º anos, a duração semanal

do ensino do Inglês é de 90 minutos, enquanto para os alunos dos 3.º e 4.º anos esse tempo aumenta para 135 minutos semanais. O mesmo Decreto explicita as habilitações para o ensino do Inglês:

1 - Os professores de inglês no âmbito do presente programa devem possuir uma das seguintes habilitações:

a) Profissionais ou próprias para a docência da disciplina de inglês no ensino básico;

b) Cursos de formação especializada na área do ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico, ao abrigo do Decreto -Lei n.º 95/97;

c) Cursos de estudos superiores especializados (CESE) na área do ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico;

d) Pós-graduação em ensino de línguas estrangeiras (inglês) na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

2 — Os professores de Inglês podem ainda deter os cursos/graus de *Bachelor of Arts/Bachelor in Education/Bachelor of Science* ou *Masters Degree (Master of Arts/Master in Education/Master of Science)* acrescidos de um dos seguintes diplomas/certificados:

a) Certificado «PGCE» (*Postgraduate Certificate in Education*) para o Ensino Básico;

b) Certificado da Universidade de Cambridge ESOL «CELTYL» (*Certificate in English Language Teaching to Young Learners*);

c) Certificado da Universidade de Cambridge ESOL «CELTA» (*Certificate in English Language Teaching to Adults*), mais experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;

d) Certificado da Universidade de Cambridge ESOL «DELTA» (*Diploma in English Language Teaching to Adults*), mais experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;

e) Certificado da Universidade de Cambridge ESOL «TKT» (*Teaching Knowledge Test*), mais experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;

f) Diploma emitido pelo *Trinity College* no âmbito do ensino do inglês a *young learners*;

g) Certificado «IHCTYL» (*The International House Certificate in Teaching Young Learners*);

h) Certificado «CTEYL» (*Certificate in Teaching English to Young Learners*) emitido por NILE, Pilgrims ou VIA LINGUA;

i) Certificado «CTEFL» (*Certificate in Teaching English as a Foreign Language*), emitido por VIA LINGUA, mais experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;

j) Certificado/diploma de pós-graduação — *Certificate/Postgraduate Diploma in Teaching English to Young Learners*, emitido por universidades, *Colleges of Further Education* (equivalente a escolas superiores de educação do ensino superior politécnico) no Reino Unido e escolas acreditadas pelo British Council.

3 — Os professores de inglês podem deter habilitações reconhecidas a nível internacional, nomeadamente o «CPE» (*Certificate of Proficiency in English*) e o «CAE» (*Certificate in Advanced English*) de Cambridge/ ALTE (Association of Language Testers in Europe) e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa.

4 — Os professores de Inglês que possuam as habilitações e cursos/ graus identificados nos números anteriores devem deter conhecimentos da língua portuguesa.

5 — Outros profissionais com currículo relevante.

6 — A contratação de profissionais referidos no n.º 5 carece de autorização prévia da CAP, a quem compete analisar o currículo respectivo.

O ME definiu orientações relativas às AEC's, como o perfil dos profissionais a afectar e o valor mínimo da respectiva remuneração, o tempo de duração semanal das diferentes actividades e as normas para a constituição de turmas. À excepção do Apoio ao Estudo, tanto o Inglês como as restantes actividades de enriquecimento curricular são comparticipadas financeiramente pelo ME, de acordo com montantes variáveis, atribuídos consoante as actividades de enriquecimento curricular proporcionadas aos alunos. A frequência das actividades de enriquecimento curricular depende da inscrição dos alunos por parte dos encarregados de educação, que assumem o compromisso de os seus educandos frequentarem as actividades até ao final do ano lectivo. Os agrupamentos devem referir no seu regulamento interno as implicações das faltas às actividades de enriquecimento curricular.

Este alargamento do ensino/aprendizagem do Inglês do 1º ciclo vem timidamente comprovar que a necessidade de aprender uma LE desde cedo traz vantagens ao desenvolvimento global da criança, na medida em que “faz com que a criança desenvolva uma atitude positiva face a outros povos e culturas, bem como para o aumento do seu espírito crítico e da sua criatividade” (Silva, 2008: 17) e impulse também o desenvolvimento da sua capacidade de comunicação. Estes aspectos vêm referenciados nas finalidades, expressas nas Orientações Programáticas no Programa de Generalização do Ensino de Inglês, onde se pode ler, entre outros: “sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s); fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua; fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia; contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócio-afectivas, culturais e psicomotoras da criança; proporcionar experiências de aprendizagem significativas diversificadas, integradoras e socializadoras; favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber-fazer; promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e fomentar outras aprendizagens” (Orientações Programáticas no Programa de Generalização do Ensino do Inglês, 2005: 11).

Apesar dos constrangimentos que ainda se verificam, como por exemplo, e de acordo com a APPI, no Relatório Final de Acompanhamento relativo ano lectivo de 2007/2008, ao carácter extracurricular atribuído à língua, ao facto de esta ser de “natureza opcional da frequência respectiva, da carga horária reduzida” (in http://www.confap.pt/docs/appi_AEC07-08.pdf), esta medida é, sem dúvida, uma medida positiva e vital para o enriquecimento intelectual e sócio-afectivo dos mais novos em Portugal.

1.3 - A supervisão no ensino do inglês no 1º ciclo

“A supervisão é “uma tarefa complexa e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação”.

(Vieira *et al*, 2006: 39).

Foram grandes as mudanças nas escolas Básicas do 1º ciclo com o surgimento das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC's). O ensino de Inglês no 1º ciclo surge inserido nas AEC's. Foi o Despacho nº 16 795/2005, de 3 de Agosto, que introduziu pela primeira vez o desenvolvimento de AEC's ou outras actividades extra-curriculares com o intuito de responder à necessidade de adaptação dos horários escolares às necessidades das famílias, estabelecendo a obrigatoriedade de se organizarem as actividades educativas e curriculares em regime normal, mantendo-se os estabelecimentos de ensino públicos abertos até às 17:30 horas, num mínimo de 8 horas diárias, para oferta dessas actividades, de frequência facultativa, por parte das crianças e alunos interessados. Os planos de actividades de enriquecimento curricular são definidos em parceria entre agrupamentos de escolas e autarquias, ou associações de pais, ou ainda com instituições particulares de solidariedade social e têm domínios definidos (ensino da música, actividade física e desportiva, expressões artísticas, ensino do inglês e actividades de apoio ao estudo) bem como o tempo de duração semanal estabelecida.

Estas são ofertas educativas de frequência não obrigatória e gratuita. Estas mudanças foram não só de carácter organizacional e curricular, bem como no assumir de funções por parte dos professores titulares de turma de “supervisão pedagógica”. Para além destes professores, que têm a função de supervisionar o trabalho dos professores das AEC's, há ainda, em consonância com a pirâmide hierárquica, o agrupamento que tem igualmente a função de planificar e supervisionar e a autarquia, instituição que selecciona e coloca os professores nas escolas, e os remunera, que tem a função de gestão (Cruz, 2008).

São vários os diplomas que regulamentam o ensino de Inglês no 1º CEB onde podemos constatar que a supervisão pedagógica é “da competência dos titulares de grupo e dos professores titulares de turma (...), tendo em vista garantir a qualidade das actividades, bem como a articulação com as

actividades curriculares” (Despacho 14460/2008, ponto 31). Desta forma, torna-se inegável que ao “professor titular de turma são colocados novos desafios e novas competências. Inevitavelmente podemos afirmar que, à semelhança dos professores titulares de turma, toda a EB1 sofreu mudanças com a implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico” (Cruz, 2009: 1179).

Participar na dinamização de actividades de apoio ao estudo e zelar pela supervisão pedagógica das AEC’s, que envolve as funções de programação de actividades, acompanhamento das AEC’s através de reuniões, avaliação e observação da sua realização (Despacho 14 460/2008, ponto 32), são as novas responsabilidades e desafios que se colocam ao professor titular de turma. Tais metas poderão operacionalizar-se através de diversos procedimentos, dos quais se destacam: a “realização de reuniões periódicas, sugestões de programação, assistir às sessões de AEC, uniformização de critérios e optimização de recursos, utilização de instrumentos comuns de avaliação ou pela elaboração de grelhas de observação e de assiduidade dos docentes, supervisão partilhada com o conselho executivo ou com o coordenador de 1º ciclo, ou ainda a nomeação de supervisores por anos de escolaridade” (CAP, 2006/2007: 33-34).

As recomendações para a preparação e desenvolvimentos das AEC’s, baseadas no relatório da respectiva Comissão de Acompanhamento (CAP), salientam a relevância do papel a desempenhar pelos órgãos de gestão das escolas e pelos professores titulares de turma na organização e supervisão destas actividades. De acordo com este despacho, cabe aos agrupamentos a definição de um plano de actividades de enriquecimento curricular, seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no Projecto Educativo da Escola.

No entanto, existem algumas limitações e constrangimentos no processo de supervisão, pois assiste-se a “um distanciamento entre a componente curricular e a de enriquecimento curricular, o que acarreta dificuldades tanto para o(a) supervisor como para o supervisionado(a)” (Cruz, 2009:3). As Câmaras Municipais, responsáveis pela selecção e colocação dos professores e também pela sua remuneração, são a instituição a quem se destina a prestação de contas no que concerne à supervisão, mas têm-se debatido com

algumas dificuldades em gerir este processo. Para além das autarquias, os agrupamentos também têm um papel a cumprir na supervisão, pois são eles que definem as indicações e os parâmetros da supervisão, para além de que são também os agrupamentos que planificam as AEC's, organizam as turmas e estabelecem horários. De acordo com o relatório final de acompanhamento da APPI relativo ao ano lectivo 2007/2008, verificam-se algumas fragilidades por parte dos professores, como a insegurança na tomada de decisões pedagógicas e na elaboração de materiais; a falta de apoio pedagógico por parte da Entidade Promotora/Entidade Parceira; a inexistência de articulação com o professor titular e/ou com o Departamento de Línguas do Agrupamento; a falta de integração do Inglês e das outras Actividades de Enriquecimento no Projecto Curricular da Turma e da Escola. De salientar, no entanto, que as tais fragilidades não podem ser exclusivamente atribuídas ao professor. Estas situações são, regra geral, não só motivadas “pela falta de apoio por parte da Entidade Promotora /Entidade Parceira que tem a seu cargo a colocação dos respectivos professores, não se preocupando, na generalidade, com a sua preparação pedagógica e não prevendo quaisquer mecanismos de formação para os mesmos, como também pela falta de co-responsabilização do próprio Agrupamento, ao qual compete a planificação das AECs, tendo em conta a mobilização dos recursos humanos, técnico-pedagógicos e de espaços existentes no conjunto das suas escolas” (in http://www.confap.pt/docs/appi_AEC07-08.pdf).

Ainda, e de acordo com o mesmo relatório, a supervisão pedagógica, o acompanhamento da execução das AEC's e a articulação com as actividades curriculares, da competência dos educadores titulares de grupo e dos professores titulares de turma, não é, ainda, integralmente assumida por estes. Mas, e comparativamente ao início da implementação das AEC's constatou-se uma aceitação quase generalizada das AEC's, traduzida num esforço de articulação, mais evidenciado ao nível da articulação horizontal (professor de Inglês ↔ professor titular) do que da articulação vertical (professor de Inglês ↔ Departamento de Línguas do Agrupamento/professores de Inglês do 2º Ciclo) e numa maior integração dos professores das AEC's na comunidade escolar. Este processo de articulação horizontal e vertical necessita de aumentar, pois ainda se evidencia, sobretudo, a débil articulação vertical, e

onde o representante da Entidade Promotora denota uma preocupação de cariz meramente administrativo na implementação das AEC's (in http://www.confap.pt/docs/appi_AEC07-08.pdf).

Passados três anos sobre a implementação do Programa de Generalização do Inglês, um longo caminho já foi percorrido: as AEC's foram aceites; foram sendo feitos ajustes ao Programa; começou a desenhar-se uma acção pedagógica concertada; e a escola a tempo inteiro começou a tomar forma. Constrangimentos, ainda existem. Através da leitura e análise do mencionado relatório da APPI, um dos constrangimentos é a situação precária em que os professores se encontram, que ao longo do ano lectivo abandonaram o Programa para aceitarem colocações cíclicas, justificada pelo escasso número de horas de contratação, pelo baixo pagamento e pela não vinculação ao ME. Ainda, e de acordo com o mencionado relatório, tal permitiu que houvesse turmas que conheceram três professores na mesma actividade ou que ficassem sem professor na fase final do ano lectivo, criando problemas de estabilidade ao nível de atitudes e comportamentos menos adequados por parte dos alunos e impedindo o desejável desenvolvimento de competências no domínio sócio-afectivo. Continuando a elencar os constrangimentos, estes passam pela demissão dos intervenientes no processo, das responsabilidades que lhes são imputadas. Uma dessas responsabilidades passa pelo conceito de supervisão que “nas recomendações emanadas e legisladas pelo Ministério da Educação apresenta-se algo (...) ambíguo, uma vez que não se compreende quais são as suas reais finalidades” (Cruz, 2008: 39).

O alargamento da oferta obrigatória aos quatro anos de escolaridade, no ano lectivo 2008/2009, permitiu que o número de professores nesta actividade aumentasse significativamente, o consentiu o recrutamento de muitos professores sem habilitações para o ensino do Inglês preconizadas pelo despacho das AEC's, “situação que denota, por um lado, a tentativa da entidade que recruta, de não cumprir o estipulado na legislação e por outro, a demissão do Agrupamento no envolvimento de recrutamento, no processo de recrutamento e de verificação das habilitações” (APPI, 2009: 3). Este incumprimento demonstra que a entidade que tem a seu cargo a colocação de professores não se preocupa com a sua formação pedagógica, não prevendo

quaisquer mecanismos de formação para os mesmos. Também se verifica falta de habilitações para a prática de ensino a esta faixa etária.

A APPI recomenda no seu relatório de 2008/2009 que as entidades responsáveis devem proceder à rigorosa verificação e controlo das habilitações académicas e profissionais dos professores que contratam. Segundo este relatório, e apesar dos constrangimentos, a supervisão nas AEC's deveria ser "(...) organizada em torno da planificação, partilha de experiências e reflexão conjunta sobre possibilidades concretas de enriquecimento curricular e melhoria de competências" (2008: 12), nomeadamente entre os professores titulares de turma e os professores de Inglês.

Depois de uma mudança tão profunda nas escolas do 1º CEB pretende-se que haja uma genuína comunicação pedagógica capaz de favorecer e valorizar fins também eles comuns. As mudanças tendem a ser geradoras de resistências, mas, e apesar das resistências, pretende-se que a supervisão assente numa perspectiva colaborativa onde se privilegiem relações de interdependência positiva favoráveis à comunicação e interacção supervisivas que se caracterizam por atitudes de colegialidade, confiança, apoio, abertura e respeito mútuo: " (...) a supervisão da prática pedagógica deverá ser uma actividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos" (Alarcão & Tavares, 2003: 59).

Vieira destaca de forma explícita uma relação de colaboração entre supervisor e professor, em que o primeiro se co-responsabiliza pelas opções do segundo (1993: 30): "O supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a sua autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção". A esta ideia de co-responsabilização Waite (1995: 73) acrescenta a *co-construção*: "Supervision can no longer be viewed as a one-way phenomenon, an imposition of supervisory control on a docile teacher (...) both parties have resources on which they may draw – neither is defenseless and both are

responsible for the environment, the context, they co-construct.” Em ambas as perspectivas estamos perante um sentido de colaboração supervisiva que valoriza a partilha de poder, da experiência e do conhecimento.

Acreditamos que só uma colaboração alicerçada em pressupostos desta natureza poderá concorrer para um ambiente formativo/supervisivo favorável à investigação e à reflexão, à mudança e inovação pedagógicas.

De acordo com o estudo realizado por Cruz (2008), sobre o ensino do Inglês no 1ºCEB, e ao analisar os processos de supervisão dos diversos intervenientes nesta área, num grupo restrito, pertencente a um agrupamento de escolas do distrito de Braga, a autora concluiu que “a supervisão constitui (...) uma área problemática da implementação do ensino do Inglês no 1ºCEB, o que coloca em causa a sua qualidade”, pois nem sempre o(a) supervisora terá conhecimentos suficientes para avaliar as competências linguísticas de um(a) professor(a) de Inglês, embora deva acompanhar a sua competência pedagógica (2008: 97, 98). A juntar a estes aspectos, os professores das AEC’s consideram que ainda não estão criadas condições de desenvolvimento colegial, pois ainda à supervisão está associada a avaliação de desempenho. Ainda segundo esta autora “impõe-se criar algumas condições (...) que permitam uma actuação convergente e consistente face a visão de educação que se pretende desenvolver” (ibidem: 98).

Esta é uma área recente de ensino em Portugal, mas que necessita de uma supervisão efectiva e continua das práticas, com o intuito de promover o desenvolvimento profissional dos professores nela envolvidos. A supervisão está (ainda) muito ligada à formação inicial de professores. Ainda está associado ao “processo de procurar erros ou desvios (...) ligado ao papel do superintendente escolar, associado a uma função de inspecção e controlo da eficiência (...) para melhorar a instrução” (Moreira, 2004: 21).

Nas AEC’s, esta definição espelha o que acontece, pois o processo supervisivo incide sobre a “inspecção” e avaliação, evidenciando “ao(à) professor(a) do(a) AEC o poder que o(a) seu(ua) supervisor(a) detêm sobre ele(a), promovendo desta forma, entre eles uma relação desigual e pouco solidária” (Cruz, 2008: 40) e não o acompanhamento dos professores titulares sobre os professores das AEC’s como se pode deduzir pelo emanado no Decreto de Lei 14460/ 2008. A referida definição remete-nos

inconscientemente para a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) a qual os professores temem e que inibe as suas práticas. Nem todos os professores encaram com serenidade a ideia de serem supervisionados. Ainda se verifica alguma contestação, desconfiança e cepticismo em relação à avaliação, nomeadamente à observação de aulas. Hoje, a função de “apoio docente” parece ser confundida com a “função de avaliação do desempenho do professor e certificação da sua entrada na profissão” (Moreira, 2004: 22). Ora esta função administrativa parece legitimar uma visão hierárquica e autoritária entre actores. Assim, com frequência se assiste ao “exercício de poder de uma pessoa sobre outra” (ibidem), o que difere do esperável. Esta supervisão tende a ser entendida como uma acção fiscalizadora e não como um contributo válido para aperfeiçoar práticas. Numa área onde o isolamento ainda é vivido, expor os desempenhos a um olhar crítico de um coordenador, que é ao mesmo tempo colega, pode, na opinião de Lima, comportar “sérios riscos para a sua auto-estima pessoal e profissional. O seu próprio sentido de identidade profissional pode ser ameaçado” (2002: 180).

Actualmente, não é isso que se pretende da supervisão, muito menos nesta área de ensino. A supervisão deve ser vista como “actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação aliados a uma postura reflexiva e formação especializada” (Vieira, 1993: 11). Ela pode ser a soma de “fragmentos coloridos de um caleidoscópio, de cujos reflexos em espelhos podem resultar múltiplos padrões” (ibidem:16). Um trabalho colaborativo, de partilha, de diálogo e entre-ajuda entre autarquias, agrupamentos, professores titulares e professores das AEC's deveria ser o mote para o desenvolvimento profissional e conseqüente sucesso dos alunos.

Capítulo II - A supervisão: um processo interactivo, reflexivo e emancipatório

2.1. A supervisão colaborativa e auto-supervisão - modelos promotores do desenvolvimento e melhoria do ensino

“A supervisão pedagógica institui-se como instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da acção pedagógica”.

(Moreira, 2004: 134)

Repensar a escola, especialmente frente ao contexto educacional presente, está a tornar-se uma prática comum aos profissionais da educação. Nunca se discutiu tanto e se procurou estudar uma nova possibilidade de escola como actualmente; daí que o campo da supervisão tem vindo a ganhar destaque e a sofrer transformações ao longo dos tempos. A busca do desenvolvimento profissional e pessoal ainda se faz de forma isolada e solitária, mas começamos a vislumbrar uma lenta e discreta necessidade de desenvolvimento colaborativo e reflexivo com vista ao auto-conhecimento e à regulação das práticas.

A supervisão pedagógica, enquanto interface comunicativa, impede o isolamento do professor que necessita de partilhar em grupo os seus problemas e as suas realizações para se auto-conhecer, auto-avaliar e, finalmente, se reposicionar quanto ao ensino e à aprendizagem inovando as suas práticas. Isto implica um processo de reflexão contínuo e permanente do professor.

Em Portugal o termo supervisão ainda provoca desconfiança e/ou uma certa rejeição “por atribuição de características que entre si entrelaçam concepções afins de superioridade e hierarquização, normatividade e transmissividade, imobilismo e reprodução de práticas, inflexibilidade e desumanização” (Alarcão, 1995: 5). Esta constatação de Isabel Alarcão permanece actual, pois é o que ainda se verifica quando são questionados e confrontados alguns professores sobre a palavra supervisão. Muitos consideram que pensar supervisão e praticar supervisão implica um olhar de cima para baixo. Supervisão pedagógica no nosso país, tem estado mais ligada

à formação inicial e à função de inspecção realizada por elementos exteriores à escola, como refere Alarcão (2001: 18): “ A supervisão em Portugal tem sido pensada, sobretudo, por referência ao professor em formação inicial e à sua interacção pedagógica em sala de aula”. Mais tarde, Alarcão (2003) referiu que “a supervisão é uma actividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores (...) e (...) joga-se na interacção entre o pensamento e a acção, com o objectivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido isto é, de compreender melhor para melhor agir (...)” (Alarcão, 2003: 69). Ainda, e de acordo com Alarcão “fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospectiva” (ibidem: 5). O conceito de supervisão associado ao contexto de desenvolvimento profissional de professores ganhou relevo na década de 50, nos Estados Unidos da América, através do modelo de “supervisão clínica”, desenvolvido por M. Cogan, R Goldhammer e R. Anderson.

Na obra pioneira de Alarcão e Tavares (1987: 7), os autores referem-se ao conceito que começou a ser usado em Portugal como alternativa à designação “orientação da prática pedagógica”. Afirmam ainda estes autores (ibidem) que “a prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores; (...) processo lento que, iniciado na chamada formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada ‘formação contínua’”.

O termo supervisão tem vindo, no entanto, a impor-se revelando uma certa evolução, pois esse conceito esteve associado a “conotações de poder e de relacionamento sócio-profissionais contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas” (Alarcão e Tavares, 2003: 3). Vieira (1993: 28), na mesma linha de pensamento afirma que a utilização da palavra supervisão não reúne consenso porque se encontra associada a conotações de chefia, imposição e autoritarismo”.

Vieira (1993), Sá-Chaves (1996; 1999, 2000) e Alarcão e Tavares (2003) definem a supervisão como um processo sistemático de orientação pedagógica onde um professor mais experiente orienta outro docente ou candidato à docência no seu desenvolvimento humano e pessoal. Na óptica destes autores, a supervisão é um processo de desenvolvimento profissional e pessoal assente

em processos de reflexão sobre o vivenciado, numa constante (re)construção de conhecimentos com vista à melhoria da prática pedagógica.

A sua aceitação fez parte de um processo estrutural, de uma lenta transformação, mas significativa, pois actualmente em Portugal, começa-se a reconhecer a supervisão como parte inerente ao desenvolvimento profissional e como sendo o acompanhamento do processo formativo. A propósito da (lenta) evolução que a supervisão tem sofrido, Alarcão e Roldão, (citando Sá-Chaves, 2000) defendem “uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva, e auto-formativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social” (2008: 15). Vieira vai mais longe, ao afirmar que é imprescindível apoiar a colaboração colaborativa de uma visão da educação capaz de resistir ao poder erosivo das forças históricas e estruturais que condicionam a pedagogia “interrogando as inúmeras formas de autoridade a que o educador está sujeito; orientando-o para a gestão da incerteza e da complexidade; questionando os interesses aos quais a escola serve; mantendo a esperança na possibilidade de melhorar as condições irracionais, injustas e insatisfatórias da educação”, o que confere à natureza transformadora e orientação emancipatória (Vieira, 2009: 202).

Isto transporta-nos para uma dimensão da supervisão que se tem vindo a intensificar e a tomar um papel cada vez mais importante que é o papel da supervisão na formação permanente ao longo da vida profissional. Neste quadro de formação, e sem esquecer a supervisão na formação inicial, a supervisão da prática pedagógica “emerge como uma auto e hetero-supervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino” (Alarcão & Tavares, 1987: 148). Esta definição abarca práticas de auto-supervisão em que os professores regulam as suas acções, tornam-se supervisores da sua própria prática (Vieira 2009). Isto acontece quando (re)conceptualizam o seu saber pedagógico e participam individual ou colectivamente, na (re)construção da pedagogia escolar. Para possibilitar esta transformação entre as teorias e práticas pedagógicas é necessário “indagar e refazer o modo como estas forças se (des)articulam ou (re)forçam entre si. Esta será a principal função da

supervisão pedagógica como prática de regulação” (Vieira, 2009: 202). A presença da supervisão justifica-se pelas acções de acompanhamento, colaboração, pesquisa e orientação num ambiente de colegialidade. É uma prática que regula a prática docente e que permite igualmente a auto-regulação dos professores ao reflectir sobre a mesma. O trabalho colaborativo não deve ser entendido como uma conquista individual da parte dos profissionais da educação, mas como uma dimensão essencial de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação ou colaborativa. É de referir a importância de uma análise colectiva das práticas pedagógicas que pode sugerir espaços de debate e questionamento, momentos de partilha e de produção colegial da profissão. Num certo sentido, «trata-se de inscrever a dimensão colectiva no habitus profissional dos professores» (Nóvoa, 1999:212).

Quando alguém aprende uma nova profissão (numa espécie de rito de iniciação), é “noviço” ou “pricipiante” nas suas convenções, dificuldades, exigências, limitações, saberes e linguagens específicas, sistema de valores, conhecimento de casos típicos, esquemas de pensamento e de acção. Para Moreira “o que distingue um profissional experiente de um noviço não é tanto a quantidade do saber, mas a sua qualidade, a capacidade de relacionar, seleccionar, ajustar, adaptar ao contexto (...) com rapidez e sem esforço” (2004: 49). Os professores são profissionais cujas técnicas e conhecimentos estão em constante mudança devido sobretudo ao domínio da informação numa sociedade cada vez mais tecnológica. Para acompanhar as mudanças os professores têm para formar e educar os seus alunos de forma eficaz, precisam, eles próprios de ser formados de forma contínua. Aliado a este pressuposto, não nos podemos esquecer que os professores são, também, profissionais de uma actividade relacional, a sua *pessoa*, está presente. “O professor é a pessoa; e uma parte da pessoa é o professor” (Jennifer Nias cit. In Nóvoa, 2009:9). Estas afirmações realçam, não só a dimensão profissional do professor, mas também a pessoal e tudo o que o enriquece: as atitudes e valores enquanto pessoa, “numa perspectiva de aprendiz que forma e de formador que aprende, que é a essência do conceito de aprendizagem ao longo da vida (Oliveira-Formosinho, 2002: 11).

Seguindo esta linha de pensamento, o papel do supervisor também se altera. Este já não é, nem deve ser visto como alguém numa posição hierárquica superior que exerce o seu poder sobre outro alguém. O supervisor deverá ser alguém capaz de criar situações geradoras de verdadeira (re)construção educativa que favoreça uma interação, “a comunicação, a negociação, a argumentação e a actuação estratégica dos interlocutores” em presença (Vieira, 1995: 56).

Um bom supervisor trabalha colaborativamente lançando “o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos destes microcosmos; estabelece relações ecológicas interactivas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolvem a educação e socialização das crianças e jovens” (Alarcão, 1995: 5). Acredita-se que, nos processos de supervisão, “as atitudes reflexivas do supervisor influenciarão o desenvolvimento de atitudes semelhantes nos (...) professores (...) e que a postura crítica e de questionamento sobre as práticas são componentes de auto-regulação dos processos de formação inicial e contínua” (Alarcão, 2000: 94).

A multiplicidade destes olhares e a coerência da sua abrangência justificam a presença de uma visão de qualidade superior, de uma superVisão. O supervisor já não possui uma função de inspecção, de controle, numa óptica de exercício de poder sobre os outros, mas sim, um papel fundamental, de parceria, de articulação, de troca de experiências, de ajuda, de orientação e centrado na articulação dos processos formativos dos professores “numa perspectiva emancipatória” (Cunha, 2003: 93). Todos estes ingredientes irão com certeza proporcionar o desenvolvimento reflexivo dos professores. Desta perspectiva surge aquilo que podemos considerar a definição de supervisão apresentada por Schön quando afirma que a supervisão é um processo que “inclui qualquer actividade que apoia, orienta ou encoraja os professores no seu ensino reflexivo” (1988: 18).

Para finalizar esta secção e voltando a citar Alarcão e Tavares o supervisor deve, inserido numa escola autónoma e responsável “(...) acompanhar e avaliar a actividade dos recursos humanos com vista à

concretização da missão da escola que não poderá deixar de, na sua essência, visar a qualidade da educação” (2003: 147).

A supervisão pedagógica abre, assim, caminho para a reflexão, partilha e uma imprescindível colaboração entre todos os intervenientes que fazem parte do(s) contexto(s) educativo(s).

2.2. Supervisão interpares

“A supervisão consiste numa visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro” (Alarcão, 1987:47)

O campo da supervisão tem, vindo a conhecer nos últimos anos um certo desenvolvimento, apesar de lento. A alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário (ECD), accionada pelo Ministério da Educação em 2007, que inclui a avaliação de desempenho docente, a avaliação externa das escolas e processos de auto-avaliação, pretendeu desenvolver a cooperação entre professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado.

A tendência actual é lutar contra o isolamento do professor onde durante décadas se refugiou e solicitar novas concepções e práticas de desenvolvimento profissional (Cabral, 2009: 20). Também é exigido à escola uma mudança, abrindo-se mais à comunidade e privilegiando o trabalho em equipa (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro).

No domínio da supervisão, assistimos a um reforço de competências por parte de alguns professores, que embora já evidenciadas em normativos anteriores, não se encontravam todavia, presentes nas práticas das escolas, como é o caso do Decreto-lei 14460/2008.

A supervisão, de acordo com Alarcão (2000), é um processo que implica continuidade e que não deve ficar confinada apenas à sala de aula, mas deve ser alargado a toda a escola. A autora defende que a escola deve redefinir a

supervisão com o objectivo de desenvolver qualitativamente a “organização escola e dos que nela desenvolvem o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2000: 18-19). Alarcão defende a ideia de que a supervisão deve ser alargada à formação contínua, considerando que o supervisor que emerge desta reconceptualização deve ser “o líder facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (ibidem: 19). Interpretando as suas palavras, podemos concluir que a escola terá que ser uma escola reflexiva, que é aquela que está em constante desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história. Alarcão (2002: 220) propõe uma definição de escola reflexiva, considerando-a “como organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

É nesta escola reflexiva que, na actualidade, o agir profissional do professor tem que ser realizado em equipa assente numa reflexão colaborativa, e onde o seu conhecimento profissional deve alicerçar-se através do diálogo com os seus pares, na prossecução de objectivos comuns.

É este modelo que se pretende para a escola contemporânea e em que as práticas partilhadas e reflectidas “precisam de ser acompanhadas por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é sejam simultaneamente treinadores, companheiros, conselheiros” (Alarcão & Tavares, 2003: 35).

Oliveira-Formosinho (2002b) considera que é tempo de repensar a definição de supervisão no seu conceito, papel e funções. Esta nova definição de supervisão que se desenvolve e reconstrói, terá de se libertar do papel de inspecção a que está associado e colocar-se no papel de apoio, de escuta, de colaboração activa, de envolvimento na acção educativa quotidiana, de experimentação reflectida através da acção que visa responder a um problema identificado. Esta autora considera que é fundamental “pensar a supervisão como instrumento de inovação e mudança, sentindo-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação” (ibidem: 13).

Oliveira (2000) advoga que há uma necessidade de alargar o conceito de supervisão a outros contextos formativos da organização escolar, não estando unicamente ligado à formação inicial e à profissionalização em exercício. Ainda, e de acordo com a mesma autora, o supervisor é um formador que usa modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas, consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisivo.

Neste sentido, e pelo referido ao longo deste texto, depreendemos que a supervisão interpares é um modelo de desenvolvimento profissional cooperativo, um processo que se desenvolve num ambiente colegial, onde um grupo de professores trabalha em união, num mesmo sentido, adoptando objectivos comuns: o seu desenvolvimento profissional e conseqüentemente o dos seus alunos. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional deverá ser estabelecido com base na partilha, no confronto com os outros e no contexto profissional. Isto implica nova visão de trabalho que valorize o(s) conhecimento(s) existente(s) em cada um dos professores que o integram, com vista a melhorar as práticas e conseguir transformar a escola num local de formação. Este modelo promove o abandono do individualismo e apresenta-se como meio “eficaz para o desenvolvimento da reflexividade e da autonomia do professor e promotora de mudanças efectivas nas práticas pedagógicas, visando o seu melhoramento” (Costa, 2009: 51) e uma construção social de conhecimento. De acordo com o referido e tendo em consideração o contexto deste estudo, o supervisor das AEC’s deve ser alguém que favoreça a aprendizagem do professor; crie espaços de diálogo para análise do real; observe e/ou relate de situações de ensino; procure junto dos professores outras formas de organizar a aprendizagem dos alunos.

Os professores, através da supervisão interpares, constroem entre si redes de ajuda e apoio, partilham e analisam conjuntamente experiências comuns e individuais, “enquanto troca e partilha reflectida de informação e de experiência através das vivências interpessoais e profissionais, que se podem fundar os laços interpessoais de confiança, transparência e abertura” (Sá-Chaves, 2002: 73). Mobilizam conhecimentos de origens diversas, envolvem-se na tomada de decisões colaborativas, avaliam as suas acções e dos seus pares e são avaliados pelos mesmos.

As narrativas profissionais são uma estratégia de supervisão interpares que neste estudo, através do diário colaborativo, assumiram uma forte centralidade constituindo o principal instrumento analítico. Estas narrativas estão ligadas, essencialmente, à actuação profissional das professoras, sensibilizando-as a “olhar”, a indagar e a partilhar sobre as suas práticas. Estão “muitas vezes associadas a processos de observação e apresentam um potencial elevado no desenvolvimento de práticas de reflexão” (Vieira e Moreira, 2011: 39). Através delas podemos ter acesso às suas histórias de vida enquanto professoras. Quando partilhadas, como neste estudo, possibilitam a promoção do “diálogo reflexivo com o supervisor ou com outros professores” (ibidem: 40), numa perspectiva horizontal de supervisão.

As narrativas contêm, indubitavelmente, potencialidades inegáveis. Elas “constituem um processo-produto situado e único, revelador do “eu” na sua relação com o “outro” e com o contexto em que ambos (inter)ligam (ibidem: 40).

Por outro lado, a sua escrita pode ser um acto “solitário” ou colaborativo. Quando colaborativo, verificamos “uma dualidade/pluralidade de vozes que se confrontam, desafiando cânones tradicionais de aprendizagem e elevando a capacidade crítico-reflexiva dos sujeitos” (Vasconcelos: 2009: 32).

Apesar das limitações que da escrita podem emergir, e que abordaremos mais adiante, esta é uma estratégia que permite a partilha de dúvidas, dilemas, as alegrias e as desilusões das professoras e da supervisora, numa triangulação de vozes com vista à transformação das práticas e ao desenvolvimento profissional através de possíveis mudanças de pensamento e na acção profissionais (Vieira e Moreira, 2011: 41), que quebra o isolamento profissional e promove uma relação mais horizontal/equalitária na supervisão.

2.3. O diário colaborativo – um instrumento de partilha e emancipação

“(...) a caracterização da qualidade da supervisão é (...) uma busca pela compreensão das experiências vividas, tal como são percebidas pelos sujeitos, e uma tentativa, sempre inacabada, de compreensão da(s) sua(s) epistemologia(s) de acção”.

(Vieira et al.; 2006: 132)

Se observarmos o ser humano em diferentes momentos do seu percurso de vida, percebemos que quer na infância, na adolescência ou na idade adulta, o contar histórias faz parte natural da sua existência. Desde cedo, contamos aos outros as nossas histórias e envolvemo-nos, de maneiras diversas, com suas histórias, “somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatáveis” (Connely & Clandinin, 1995: 11).

A percepção desse fenómeno tem motivado a tentativa de compreender e investigar a potencialidade das narrativas nos diferentes contextos em que a educação está presente, pois a ideia que decorre de uma das actuais definições de educação é que ela pode ser vista como a (re)construção de histórias pessoais e sociais. Nesta perspectiva, professores e alunos são contadores de histórias e também personagens não só das histórias dos demais, como também das suas próprias histórias.

É por meio de narrativas que nós organizamos a nossa experiência diária e a nossa experiência de acontecimentos humanos... Expomos tristezas, alegrias, expressamos sentimentos, criamos esperanças, fazemos perguntas, ... Reflectimos! Como seres humanos, vivemos e contamos histórias sobre as nossas vidas e experiências, mas, como investigadores, utilizamos a narrativa para descrever, construir e reconstruir as histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo dos acontecimentos. Citando Van Manen (1990: 126-127) “a escrita é o método”. O (...) escritor produz texto e produz mais do que texto. Produz-se. (...) Escrever é medir a profundidade das coisas, e também compreender a nossa profundidade”. A escrita é a ponte entre a reconstrução e a interpretação do passado “é um fazer valer o passado para o presente” (Larrosa, 1996: 417). A escrita implica reflexão e uma atitude crítica.

O ensino é uma actividade profissional reflexiva. Daí surgirem cada vez com mais frequência narrativas como um modo de reflectir, relatar e representar a experiência, produzindo sentido ao que somos, pensamos, sentimos, dizemos. A construção de narrativas potencia a reflexão e a sua leitura, análise e discussão, em contextos de formação inicial e contínua, pois encerram potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Através da escrita “os professores ganham voz e autoridade na construção do conhecimento profissional” (Vieira e Moreira, 2011: 42).

Por outro lado, apresenta-se a narrativa como modo de estudar/investigar a experiência, isto é, como um modo especial de interpretar e compreender a experiência humana, levando em consideração a perspectiva e interpretação de seus participantes. Zabalza (2004) apresenta os diários como um significativo recurso para explicitar os próprios dilemas em relação à actuação profissional. Para este autor, o diário cumpre um papel importante como elemento de expressão de vivências e emoções. Considera que o escrever sobre si mesmo implica processos como: racionalizar a vivência ao escrevê-la, ou seja, o que tinha natureza emocional ou afectiva passa a ter também natureza cognitiva, tornando-se manejável. Permite reconstruir a experiência, abrindo a possibilidade de distanciamento e de análise e, por último, facilitar a possibilidade de socializar experiências.

Neste estudo, e como estratégia de supervisão, utilizou-se o diário colaborativo, um instrumento com vincadas potencialidades como a partilha e organização do pensamento e a estruturação das aprendizagens. O diário colaborativo, enquanto registo escrito por duas ou mais pessoas alternadamente ou em simultâneo “apresenta grandes virtualidades no estabelecimento de um diálogo profissional e epistemológico de natureza crítica e indagatória dos contextos, teorias e práticas pedagógicas e de (investigação em) supervisão” (Moreira, 2011: 3). De acordo com Vasconcelos (2009: 33), “o diário colaborativo funciona (...), como uma porta aberta para a reflexão de diferentes padrões de actuação, procurando encontrar respostas para angústias, dilemas e constrangimentos inerentes à prática pedagógica. Os professores, através da escrita do diário, permitem que os leitores acedam aos seus percursos pessoais e profissionais, aos seus sucessos e fracassos, às suas perspectivas sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação e o currículo.

Outros professores, lendo, analisando e discutindo os diários atribuem-lhes um sentido e apropriam-se do seu conteúdo de uma forma muito particular (re)lembrando e partilhando os seus próprios conhecimentos e vivências), retirando dessas histórias os aspectos que consideram mais significativos. Os diários, apesar do distanciamento de quem as lê e analisa, permitem a aproximação dos leitores por um mecanismo de identificação com as situações descritas. Verifica-se, portanto, uma partilha e um *feedback* que segundo Vasconcelos “podem tornar-se elementos fundamentais no diário dialógico (2009: 33). A não existência de *feedback* pode colocar em causa o sucesso desta estratégia, pois a sua pertinência, eficácia e o seu carácter formativo e dialógico deixam de fazer sentido. No entanto, importa salientar que neste *feedback* “não há um discurso de maior autoridade, mas antes uma troca aberta e franca de ideias e pensamentos...” (Moreira, Durães e Silva, 2006: 132).

Por outro lado, é possível através deste instrumento, descrever, interpretar e confrontar a acção pedagógica com os pares, sendo possível aos professores tornarem-se actores activos na (re)construção do seu conhecimento profissional”. Permite, igualmente, aprender de forma activa, desenvolver capacidades analíticas, partilhar e interiorizar conhecimentos, expor dilemas sobre a sua actuação, reforçar a auto-confiança e trabalhar colaborativamente. Esta é uma estratégia que evidencia a “natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção do conhecimento, através da relação supervisiva” (Sá-Chaves, 2009: 7).

A escrita do diário colaborativo caracteriza-se por ser sobretudo, uma prática de emancipação, na medida em que propicia o desenvolvimento do *EU*. O facto de alguém reflectir sobre as suas acções e permitir que outra pessoa participe nessa reflexão, está a contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Profissional na medida em que o professor/supervisor faz uma análise de toda a sua prática pedagógica e/ou supervisiva, em colaboração com o seu parceiro, estabelecendo uma relação interactiva, em que há uma fase de consciencialização de teorias e práticas, uma fase de desconstrução das mesmas, o confronto com o outro e a reconstrução. Os diários colaborativos apresentam a necessidade da formação colaborativa e auto-reflexiva que valoriza “a experiência educativa como ponto de partida e de

chegada, conferindo-lhe um lugar central na (re)construção do conhecimento e da acção do professor” (Vieira, 2006: 17).

Estes são também um instrumento de partilha dos aspectos positivos inerentes a esta complexa profissão, expectativas e esperanças dos professores relativas ao presente e ao futuro, não esquecendo e aludindo ao passado. Esta é indubitavelmente uma estratégia reflexiva que conduz ao auto-conhecimento e ao auto-desenvolvimento do professor. O professor reflexivo exerce de certa maneira, uma introspecção, visto que questiona as suas acções, os seus caminhos, as suas escolhas, “faz um activo, prolongado e cuidadoso exame de toda a espécie hipotética de conhecimento, exame efectuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega” (Dewey, 1979: 18). Desta forma, a escrita do diário “cria simultaneamente uma objectivação do eu, que se desoculta para se rever, e um prolongamento do sujeito que se forma e se transforma no próprio acto de escrita” (Andrade, Araújo e Sá: 2006: 91). Ainda, e de acordo com as referidas autoras a reflexão através da escrita é “reflectir-se sobre si, destacando-se de si” (ibidem).

Desta forma, o uso dos diários colaborativos neste estudo prenderam-se com o desenvolvimento de práticas reflexivas colaborativas e com a (des)(re)construção do pensamento e prática pedagógicos baseados em pressupostos de uma reflexão *sobre* e *para* a acção. Os professores quando escrevem sobre as suas histórias fazem mais que registar esse momento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentem uma motivação extra para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. A escrita do diário leva o professor a questionar as suas atitudes e acções, a aprender através da sua narração e a (des)(re)(construir) as suas próprias experiências de E/A e os seus percursos de formação. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados). Quer dizer, a “narração constitui-se em reflexão” (Zabalza, 1994: 95).

Por vezes a perspectiva que os professores têm do seu trabalho auto-esclarece-se na sua própria verbalização (oral e escrita). Escrever um diário

“pode ser um instrumento adequado para conhecer o professor e os seus problemas” (Zabalza, 1994: 10). Através do diário, os professores podem explorar a sua actuação profissional. O pensamento do professor e as suas relações com a acção podem ser explorados, a partir da sua perspectiva. O sentido do diário “é o de ele se converter em espaço narrativo dos pensamentos dos professores. O que se pretende explorar (...) é (...) aquilo que nele figura como a versão que o professor dá da sua própria actuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara” (ibidem). Para além desta visão do diário, há outra, que podemos considerar mais alargada e abrangente, na medida que o diário “pode e deve” ser visto como estratégia de investigação e de regulação da acção profissional.

Esta estratégia já tinha sido experimentada pela coordenadora o ano lectivo anterior, com um significativo grau de sucesso. A triangulação de vozes existente possibilitou “uma revisão dos dilemas, estrangimentos e dúvidas das professoras e da própria coordenadora assente numa relação de supervisão colaborativa, permitindo elevar os níveis de reflexão e criticidade” (Vasconcelos, 2009: 35). Quando partilhados com outros “os diários potenciam o espaço de transformação pessoal e profissional que encerram (Vieira e Moreira, 2011: 45). Assim, “a sujeição da escrita pessoal a um (ou mais) comentário de interlocutores críticos faz com que o processo de ‘revelação’, muito próprio da escrita não se torne num exercício narcísico ou autista, com pouca ou nenhuma implicação para a mudança da teoria e da prática educativa (ibidem: 45). Esta é uma estratégia cujo potencial permite “a quebra do isolamento profissional e consagração das práticas de reflexão escrita colaborativa como teoria e prática de emancipação (pessoal e) profissional” (Moreira, Durães e Silva, 2006: 130).

A construção do diário dialógico neste estudo contempla as entradas das seis professoras de Inglês, bem como da coordenadora, que transmitem de uma forma reflexiva, crítica e auto-reguladora a “realidade profissional circundante” (Vasconcelos, 2009: 35) expõem as suas dúvidas e dilemas, e as respectivas respostas/reflexões num ambiente colaborativo e colegial. A sua análise possui um carácter muito subjectivo, pois “são (...), textos susceptíveis de serem sujeitos a diferentes tipos de análise e interpretação, emergentes de uma variedade de perspectivas teóricas e envolvendo diferentes graus de

interferência, mas o seu real significado poderá ser melhor extraído pelos professores-autores, como intérpretes críticos das suas histórias pedagógicas. Estes textos podem, assim, ser analisados pelo professor em termos de conteúdo, tom, permeabilidade e comunicabilidade das suas construções, aumentando o seu autoconhecimento, melhorando o seu poder de comunicação e fornecendo uma base mais clara para avaliar as sugestões de outros e qualquer informação vinda do exterior” (Alarcão, 1996: 141).

Em síntese, no desenvolvimento de práticas supervisivas reflexivas assentes numa relação horizontal, há estratégias supervisivas, como os diários colaborativos, que se figuram de um enorme significado, promotor de atitudes positivas face à escola, à aquisição de novas competências de ensino e sobretudo ao desenvolvimento de práticas reflexivas.

Capítulo III- Metodologia de formação e investigação

Este capítulo tem por objectivo apresentar a metodologia que regulou o desenvolvimento de um estudo que pretende ser um olhar sobre outros olhares. É um estudo empírico, cujo enfoque de observação principal é a análise de práticas de supervisão colaborativa e de auto-supervisão. Recorre a entrevistas, diários colaborativos (fontes principais) do estudo e a actas das reuniões mensais ordinárias (fonte secundária).

3.1.Objectivos do estudo

Este estudo centrou-se num caso que podemos caracterizar como representativo de possibilidades de intervenção inovadoras no actual cenário da supervisão no 1º CEB numa “perspectiva (...) colaborativa assente numa formação reflexiva, crítica e emancipatória” (Vasconcelos, 2009: 44). O estudo contemplou estratégias investigativas como a análise do diário colaborativo, as entrevistas e as actas das reuniões realizadas com a coordenadora e as professoras de Inglês das AEC's. O facto do ensino do Inglês no 1º CEB ser uma área recente em Portugal e daí advirem ainda, poucos estudos na mesma, aliados também a motivos pessoais impulsionaram a investigadora a explorar esta área.

Relembramos que os objectivos foram:

1. Conhecer as percepções da supervisora e das professoras participantes sobre funções, práticas e constrangimentos da supervisão do ensino de Inglês no 1º CEB.
2. Caracterizar práticas de (auto-)supervisão da supervisora e dos professores.
3. Identificar potencialidades e constrangimentos da (auto-)supervisão neste contexto.

3.2. Posicionamento paradigmático

O estudo assume a tipologia de estudo de caso e enquadra-se no paradigma interpretativo-qualitativo uma vez que se assume que “os significados manipulam-se e modificam-se mediante um processo interpretativo promovido pela pessoa ao confrontar-se com as coisas” (Blumer, 1998: 2), ao invés de uma concepção do conhecimento objectivo e puro referente a uma realidade única e monolítica, cujo sentido é exterior ao homem, em que o trabalho do investigador passa pela manipulação de variáveis e o estabelecimento de relações causais. Bogdan e Biklen (1994: 16) sublinham esta dupla dimensão deste paradigma: por um lado, “os dados recolhidos são (...) qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” e, por outro, “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. É interpretativa, pois procura reconstruir a experiência social em que cada um vai elaborando significado, usando para isso métodos que nela se baseiam directamente ou que dela se aproximam.

O estudo é ainda interpretativo pois valoriza a compreensão e explicação e subscreve uma perspectiva relativista da realidade: “o objectivo primordial da investigação centra-se no significado humano da vida social e na sua clarificação e exposição por parte do investigador” (Erickson, 1989: 196). A investigadora adoptou a postura de observadora não participante, recolhendo informação detalhada no contexto em estudo. De acordo com Lodi (1989: 27) “não há método mais importante de colecta de dados do que a observação, onde as informações são percebidas e inferidas...”. As entrevistas, os diários e as actas foram lentes imprescindíveis deste trabalho de investigação. Estas tornam-se para o investigador as suas ferramentas mais preciosas de recolha de informação descritiva, pois tratam-se de registos das observações do quotidiano das pessoas que constituem o grupo observado.

Foi realizada uma abordagem qualitativa por acreditarmos nas potencialidades que esta oferece. Este método permite a compreensão dos dilemas da prática, descrever a complexidade de determinados problemas, analisar a interacção de certas variáveis, compreender processos dinâmicos

vividos por grupos sociais, bem como possibilitar o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Diante destas possibilidades de acção e ao procuramos uma coesão entre os procedimentos investigativos, natureza e objectivos do estudo, percebemos que a pesquisa qualitativa se apresentou como a abordagem mais compatível com o tema, por permitir estudar os dilemas dos professores sob o ponto de vista dos próprios, classificando e compreendendo os processos vivenciados por eles no exercício da prática. Assim, a partir dessa abordagem qualitativa interpretamos o discurso dos professores, tentamos ultrapassar a mensagem aparente, alcançar e conhecer significados latentes.

Essa perspectiva parece, então, encaixar-se no pensamento de Minayo (1994) sobre o método qualitativo, ao enfatizar que “os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da acção humana objectiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis (Minayo, 1994: 24).

Os investigadores qualitativos, como afirmam Bogdan e Biklen (1994: 48), “entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência”. É neste sentido que se procurou recolher informação de diferentes fontes e com recurso a diversas estratégias, procedendo-se à sua triangulação de forma a elevar a credibilidade do estudo. A triangulação permite controlar “a validade dos significados expressos (...), clarificar o significado da informação recolhida (...) e identificar significados complementares” (Afonso, 2005: 73).

Assim, e de acordo com o citado, a investigação qualitativa “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994: 11). O que se pretende é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (ibidem: 16), por referência ao contexto do qual fazem parte e em confronto com a literatura especializada.

Trata-se de um estudo de caso, pois pretende-se analisar um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto particular, ou seja, analisar as práticas

de supervisão no ensino do inglês no 1ºCEB, num determinado agrupamento de escolas., seguindo um critério de selecção com base na exemplaridade. O caso é seleccionado e estudado tendo em conta a natureza inovadora do trabalho de supervisão colaborativa aí decorrente e que constitui um caso invulgar neste contexto.

A justificação da relevância deste estudo será a de evidenciar como as práticas supervisivas no ensino de inglês no 1ºCEB podem propiciar o desenvolvimento profissional dos professores.

Para Yin, um estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (2001:32). O mesmo tem por base o trabalho de campo e a análise documental. A realização de entrevistas e a sua transcrição, a análise dos diários colaborativos e das actas das reuniões mensais ordinárias foram as estratégias utilizadas, que nos permitiram poder conhecer e valorizar a experiência dos interlocutores em situações dilemáticas da prática e observar, embora de forma indirecta, diferentes situações que se consubstanciam na sala de aula e relacionar os dados obtidos com a fundamentação teórica que nos serviu de base.

Ainda, e de acordo com Bell, o estudo de caso está sobretudo “indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto do problema em pouco tempo(...)” (1972: 22)

Apresentamos de seguida, o quadro referente ao tratamento dos dados e as respectivas tarefas. A investigação foi realizada por fases, e sempre em estreita relação com os objectivos de estudo.

Quadro 1-Fases da investigação

Objectivos de estudo	Processos de recolha de informação	Procedimentos de análise e informação
1. Conhecer as percepções da supervisora e dos professores sobre funções, práticas e constrangimentos da supervisão do ensino de Inglês no 1º CEB.	-Entrevista semi-estruturada às professoras de inglês e à coordenadora das AEC's;	-Análise de conteúdo das entrevistas através da criação de categorias.
2. Caracterizar práticas de (auto-)supervisão da supervisora e dos professores.	-Diários colaborativos; -Actas das reuniões mensais ordinárias. -Entrevista semi-estruturada às professoras de inglês e à coordenadora das AEC's;	-Análise de conteúdo das entrevistas. (transcrição no anexo 4) -Análise de conteúdo dos diários e das actas (v. anexos 3 e 7).
3. Identificar potencialidades e constrangimentos da (auto-)supervisão neste contexto.	-Entrevista semi-estruturada às professoras de inglês e à coordenadora das AEC's; -Diários colaborativos; -Actas das reuniões mensais ordinárias.	-Análise de conteúdo das entrevistas -Cruzamento de informação e comparação dos resultados.

Neste tipo de metodologia de investigação qualitativa, o papel do investigador é complexo e daí que seja imperativo ele ter consciência, logo de início, das vantagens e das limitações do tipo de estudo em que se envolve.

O investigador entra no campo de investigação apoiado por um quadro conceptual, construído a partir de uma revisão bibliográfica abrangente que permanece como tarefa concomitante da investigação no terreno. É alguém que adopta uma postura discreta sem interferir no campo de trabalho, mas ouvindo e vendo atentamente tudo o que é transmitido de modo a recolher informação relevante para o estudo. Pode entender o mundo social que observa do interior porque está nele fisicamente, embora o seu papel não seja interventivo.

Assim sendo, relembramos que a informação foi recolhida com recurso ao inquérito por entrevista, junto da coordenadora/supervisora das AEC's e dos professores que leccionam a disciplina de Inglês, bem como através da leitura dos diários colaborativos. As entrevistas e os diários foram depois sujeitos a análise de conteúdo. Assim este estudo privilegiou, essencialmente, métodos qualitativos.

O estudo pretende fornecer um contributo para a melhoria da qualidade da supervisão na educação em línguas, em particular no ensino da Língua Inglesa no 1º ciclo, através de um processo indagatório, crítico e reflexivo, que toma como objecto de análise as práticas de uma supervisora e dos professores que acompanha. Evidencia, dessa forma, o conhecimento prático e a acção situada dos actores educativos, o que é congruente com o seu quadro ético-conceptual.

Visto ser um estudo que implica a interacção com sujeitos, estão igualmente presentes questões de ordem ética: “As questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela selecção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha de dados, aos procedimentos de análise adoptados, à redacção do texto e à própria publicação dos resultados” (Lima, 2006: 139), nunca esquecendo o respeito pela confidencialidade de informação, respeito pelo anonimato dos intervenientes e obtenção do seu consentimento informado. No que concerne às entrevistas, antes da sua realização, e após um primeiro contacto com a coordenadora das AEC's e a sua aceitação em participar neste estudo, procedeu-se ao pedido formal de autorização, através de carta, ao Conselho Directivo do Agrupamento onde se realizou este estudo. Na carta foram apresentados os objectivos de estudo.

3.3. Processo de recolha e análise da informação

O processo de recolha de dados decorreu ao longo do ano lectivo 2009/2010, mais concretamente, entre Outubro de 2009 e Maio de 2010. Desde os primeiros contactos com os professores, a ideia de colaborar neste estudo de caso foi muito bem acolhida por todos. Os primeiros convites foram feitos, a princípio, de maneira informal, através da coordenadora das AEC's. Entretanto, as cinco professoras participantes demonstraram, desde logo, interesse em aderir à investigação, estabelecendo-se um compromisso mais formal aquando da apresentação do primeiro instrumento de recolha de dados, que, neste caso foi a entrevista, através do pedido por carta à Direcção do

Agrupamento. A análise da informação foi sendo efectuada ao longo do período de investigação. Esta consistiu na análise de conteúdo, recorrendo a categorias apriorísticas, decorrentes dos objectivos de estudo e de literatura, sendo que as sub-categorias emergem da análise de informação.

3.3.1. As entrevistas

O processo de recolha de informação teve início com as entrevistas à coordenadora e às professoras de Inglês.

Após a confirmação da autorização, foram realizadas ao longo do ano lectivo, mais precisamente entre Dezembro e Fevereiro, entrevistas à Coordenadora das AEC's e às cinco professoras de Inglês, perfazendo seis no total. As entrevistadas foram informadas sobre as características da investigação, os tópicos a desenvolver durante a entrevista e ainda os procedimentos a ter relativamente ao registo do conteúdo das informações. Ficou acordado o anonimato das entrevistadas e a utilização de excertos no trabalho de investigação (v. guião nos anexo 1 e 2).

As entrevistas foram realizadas com o intuito de aferir as suas percepções acerca da supervisão, qual o seu conceito, de inferir potencialidades e constrangimentos de práticas da supervisão colaborativa. Um dos objectivos das entrevistas foi compreender melhor o grupo social e cada membro em particular e permitir que a conversa fluísse dando espaço e liberdade para que as entrevistadas expusessem as suas ideias, opiniões e sentimentos. As questões foram colocadas de acordo com o guião permitindo às entrevistadas uma margem de manobra para reflectirem e desenvolverem as suas próprias ideias sobre as questões apresentadas, havendo um espaço e tempo para um aprofundamento das respostas.

As entrevistas realizadas foram de tipologia semi-estruturada que segundo Lüdke “ (...) desenrola-se a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke, 1986: 34). Para que tudo aconteça sem percalços, foi utilizado um roteiro com o intuito de conduzir “(...) a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos”.

Esse roteiro seguiu naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, para que houvesse uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentar-se também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes” (Lüdke, 1986:35). Esta tipologia permite ao investigador fixar “com antecedência, os temas sobre os quais deseja que o seu interlocutor exprima, o mais livremente possível, a riqueza da sua experiência ou o fundo do seu pensamento e dos seus sentimentos. Para ajudar o investigador a utilizar correctamente e frutuosa este método não existe nenhum «truque», nenhum dispositivo preciso que bastasse aplicar como receita. O sucesso é aqui uma questão de experiência” (Quivy, 1995:77). Assim, foi redigido um guião que serviu de orientação ao desenvolvimento da entrevista. Este guião foi elaborado, de forma a que as questões permitissem juntar elementos com o fim de traçar uma caracterização da prática pedagógica das entrevistadas, bem como identificar as potencialidades e os constrangimentos das práticas supervisivas, e de que modo é que elas proporcionam o seu desenvolvimento profissional.

Neste tipo de entrevista, as informações são colhidas com base no discurso do entrevistado. Parte-se do pressuposto de que o informante é competente para exprimir-se com clareza sobre questões da sua experiência, bem como para comunicar as suas representações e análises, prestando informações fidedignas. A entrevista, como técnica de um método qualitativo, constitui um recurso naturalista de observação activa pois “conjugam-se o ver, o escutar e o partilhar” (Lessard et al, 1990:146). São interacções activas entre duas pessoas conduzindo a resultados, de certa forma, contextualmente negociados.

Desta forma, recolher dados junto às professoras através de entrevistas semi-estruturadas exigiu uma escuta atenta e uma atenção especial às informações prestadas. No decorrer das entrevistas, foram feitas, sempre que pertinente, intervenções cuidadosas no sentido de estimular respostas mais centradas e precisas nas questões do interesse da pesquisa. Nas palavras de

Bogdan e Biklen (1994:134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Assim, esta técnica permitiu-nos desde logo, obter um conjunto de informações concretas ao nível dos testemunhos, percepções e interpretações, respeitando sempre a linguagem do entrevistado. A entrevista como técnica de investigação permite extrair “elementos muito rico e matizados” (Quivy, 1992: 194) inerentes ao tema em estudo.

Ao longo da realização das entrevistas foi sentida uma forte necessidade de interagir com as entrevistadas, sendo que por vezes, à margem do guião foi introduzido um comentário, uma expressão, uma nova questão. Esta necessidade de interacção foi sentida com o intuito de criar ambiente empático de colaboração no sentido em que entendemos a entrevista não apenas para obter informações ou dados a tratar de forma académica, mas também no sentido em que a entrevista, ela própria, surja como um momento de partilha e construção de conhecimento.

Primeiramente, a nossa intenção era aplicar a entrevista quer à coordenadora quer às professoras em dois momentos distintos do processo da supervisão – no primeiro e último períodos escolares - com o fim de identificar elementos evolutivos do processo da supervisão pedagógica. Por motivos de escassez de tempo, disponibilidade e compatibilidade de horários, quer das professoras, quer da investigadora, só foi possível aplicar a entrevista uma vez. No cômputo geral, os objectivos das entrevistas foram cumpridos e pretendiam auscultar, de modo geral, a percepção e dinâmica da supervisão, recolher dados sobre as práticas de (auto)supervisão utilizadas quer pela coordenadora, quer pelas professoras de Inglês e recolher informação sobre as potencialidades e constrangimentos dessas práticas.

De referir que a última parte da entrevista se debruça sobre a Avaliação de Desempenho Docente e em como a supervisão pode impulsionar a qualidade e eficácia da educação, bem como promover o desenvolvimento profissional dos professores.

Foi realizada a transcrição integral e posterior análise das entrevistas à coordenadora e às professoras. Assim, acrescentamos que todas as

entrevistas foram gravadas e logo em seguida transcritas para posterior análise (v. anexos 4 e 5). Cada uma teve duração de aproximadamente uma hora.

Apresentamos de seguida o quadro com as categorias de análise das entrevistas à coordenadora e às professoras de Inglês.

Quadro 2-Categorias de análise das entrevistas à Coordenadora das AEC's e às Professoras de Inglês

Categorias de análise das entrevistas		
	Categorias	Subcategorias
Entrevista à Coordenadora	Visão de supervisão e a percepção do seu papel como supervisora.	Perspectiva não hierárquica da supervisão Regulação das práticas Pertinência da supervisão no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes com quem trabalha.
	Fundamentação das práticas de (auto-) supervisão por si utilizadas.	Consciencialização das teorias-práticas
	Potencialidades e constrangimentos da supervisão	Trabalho colaborativo
		Desenvolvimento profissional
		Observação de aulas Falta de tempo
Percepção do contributo da supervisão para dinâmicas de mudança.	Co-regulação das práticas	
	Reflexão individual e colectiva	
Entrevista às professoras	Visão de supervisão	Pertinência da supervisão no seu desenvolvimento pessoal e profissional.
	Fundamentação das práticas de (auto-)supervisão utilizadas	Auto-regulação das práticas
		Trabalho colaborativo
	Potencialidades da supervisão	Mudança no / do pensamento das teorias-práticas
		Consciencialização das teorias-práticas
	Constrangimentos da supervisão	Promoção do desenvolvimento profissional
		Reflexão sobre /na /para a acção
		Disponibilidade /falta de tempo Exposição do "EU" profissional Observação de aulas
	Finalidades da supervisão e da Avaliação de Desempenho Docente (ADD)	Relação entre supervisão e ADD
		Possíveis resultados enquanto professores supervisionados (Melhoria das práticas; trabalho colaborativo)

Na fase seguinte, a investigadora caracterizou as práticas de (auto-) supervisão dos participantes, observando e analisando os processos de

formação e estratégias utilizados pela coordenadora. Estes processos foram constituídos pela escrita e partilha de diários colaborativos com vista à triangulação de vozes.

3.3.2. Diário colaborativo

A escrita do diário colaborativo consubstanciou-se em entradas/reflexões mensais realizadas pela Coordenadora das AEC's e das 6 professoras de Inglês que leccionam as AEC's nas diferentes escolas do Agrupamento de escolas (v. anexo 6). Estes diários reflectem fundamentalmente as preocupações, dúvidas e dilemas acerca da sua identidade profissional e questões relacionadas com as relações e interacções com os alunos (comportamento, autonomia... ou a falta da mesma). Aqui as professoras podem repensar as concepções subjacentes ao seu modo de ser e de estar na profissão. A escrita do diário teve início no mês de Outubro de 2009.

As professoras tinham total liberdade de escolha nos assuntos que queriam explanar e partilhar com os demais colegas e coordenadora. Todas as professoras sem excepção escreveram entradas. A primeira entrada foi realizada pela professora A, que se auto-propôs para tal, tendo ficado registado em acta. As restantes e a coordenadora respondiam concordando, expondo igualmente os seus pontos de vista, e/ou refutando os comentários das colegas, ou seja, todas as entradas das professoras no diário obtiveram feedback das restantes colegas e da coordenadora em forma de comentário/reflexão. Os comentários caracterizam-se essencialmente por palavras de alento, conselhos, outras formas de ver e pensar estimuladores face aos assuntos expostos nas entradas do diário. De salientar que a coordenadora escreveu duas entradas no diário, a primeira no mês de Novembro e a segunda no mês de Maio, a última entrada. (v. anexo 6)

As entradas dos professores e da coordenadora eram enviadas via correio electrónico (e-mail) a fim de serem comentadas, e depois de todos comentarem eram enviadas para a investigadora pela coordenadora.

As categorias que advieram da análise destas entradas (quadro 3) reflectem diferentes preocupações e dilemas das professoras no que diz respeito às suas práticas diárias.

Quadro 3- Categorias e sub-categorias da análise dos diários colaborativos

Categorias	Sub-categorias
Auto-conhecimento profissional	Processos reflexivos
Sentimentos	Positivos
	Negativos
Atitude dos alunos perante as AEC's	Comportamento dos alunos
Impacto no processo de supervisão	Vantagens do trabalho colaborativo
	Potencialidades do diário colaborativo
	Constrangimentos do diário colaborativo

Esta foi uma estratégia que teve início no ano lectivo de 2008/2009 com a coordenadora e uma professora de Inglês, aquando da realização da tese de mestrado da primeira, na área da supervisão, o que significa que escrever o diário não era de todo uma estratégia desconhecida para todos os elementos deste grupo. As categorias estão separadas por ano civil, por um lado, para facilitar a leitura, por outro para se verificar uma possível evolução na técnica da escrita colaborativa, ao longo do ano (v anexo 3). Desta forma, encontrámos duas partes, dos que foram escritos no final do ano de 2009 e início de 2010.

Outra estratégia supervisiva aplicada foi a realização de reuniões mensais ordinárias.

3.3.3. As actas das reuniões mensais ordinárias

As reuniões ordinárias foram realizadas na sede do Agrupamento, com a coordenadora e as professoras. Estas eram uma forma de, pessoalmente, coordenadora e professoras, dialogar, trocar impressões, buscar força e alento quando as coisas correram “menos bem”, preparar e planificar actividades. As actividades realizadas eram registadas em acta. Podemos classificar a acta

como sendo o registo escrito de factos relacionados com o quotidiano. Este registo permite que algo seja verdadeiramente passível de constatação. Documenta factos de uma determinada instituição obedecendo a determinados requisitos para se tornar materializada.

Neste contexto em particular, a acta foi um documento que todas as professoras redigiram e que registou de forma resumida e clara as deliberações, resoluções e demais ocorrências das reuniões. Após assinada pela secretária e por todas as presentes, incluído a coordenadora, a acta constitui prova de que houve a reunião, das decisões nela tomadas, e das manifestações de todos os participantes em relação aos assuntos presentes na ordem de trabalho. Foram realizadas sete reuniões, no total, nas quais a investigadora tencionava estar presente, mas devido à incompatibilidade de horário tal não foi possível. No entanto, as actas das reuniões foram fornecidas (v. anexo 7), e apesar de o seu conteúdo não ser propriamente rico no que concerne aos objectivos deste estudo, foram lidas e analisadas tendo-se retirado alguma informação que veio “completar” a informação contida nas outras estratégias supervisivas utilizadas. Assim, constatámos que, na acta n.º 3 redigida em 23 de Novembro de 2009, as professoras fazem um primeiro balanço desta estratégia afirmando que indubitavelmente o diário é “bastante proveitoso na partilha de experiências”. Nas restantes actas não foi registado nada relevante no que concerne a este estudo. Trata-se, como inicialmente referido, simplesmente do registo de actividades a realizar nas escolas e agrupamento, elaboração de materiais e análise do aproveitamento das turmas após a realização de uma ficha diagnóstico.

Devido à escassa relevância da informação das actas para este estudo, estas foram consideradas como fonte secundária de suporte de análise das entrevistas e dos diários, as fontes primárias deste estudo. São apenas convocadas no momento de cruzamento e síntese da informação, pois consideramos que seria pertinente colocar alguns dos registos efectuados e que confirma a opinião das professoras no que concerne às estratégias de supervisão utilizadas em particular do diário colaborativo.

A professora A ficou responsável pela escrita da primeira entrada tendo as restantes escrito de forma aleatória e voluntária.

Foi, igualmente, realizada uma acção de formação, com todos os professores das AEC's.

3.3.4. Acção de formação

A coordenadora justifica a sua realização com a necessidade de partilhar a sua experiência profissional, pois desempenha a função de coordenadora das AEC's desde 2005 e pela obrigatoriedade de apresentar um programa de divulgação da acção, pois realizou a sua dissertação de mestrado ao abrigo do Art. 13.º, ponto 1, alínea a) da Portaria nº 350/2008 de 5 de Maio (licença sabática). A coordenadora pretendeu responder, junto dos professores das AEC's, a questões como o tipo de supervisão que é/pode ser realizada nas escolas e/ou agrupamentos; que tipo de estratégias supervisivas podem contribuir para o auto-conhecimento do professor e para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e qual o impacto das AEC's no desenvolvimento profissional dos professores e nas aprendizagens dos alunos.

Mais uma vez, e devido à incompatibilidade de horário não foi possível à investigadora estar presente nesta acção de formação. Na fase final, pretendia-se realizar uma nova entrevista para aferir as percepções dos sujeitos sobre a actividade supervisiva desenvolvida, e de que forma esta permitiu o seu desenvolvimento profissional. No entanto, tal não sucedeu, devido à já referida incompatibilidade de horários.

Após a descrição pormenorizada de todos os factores relevantes a nível da metodologia e procedimentos, nomeadamente, na recolha de dados através da entrevista e da análise dos diários e das actas das reuniões mensais, passaremos à descrição do contexto.

3.4. Caracterização do contexto

O sub-capítulo que agora inicia tem como objectivos descrever o contexto do estudo empírico, bem como proceder de forma sucinta, mas explícita, à

caracterização académico-profissional da coordenadora das AEC's e das 5 professoras que leccionam Inglês.

O estudo realizou-se num Agrupamento de Escolas do concelho de Vila do Conde, no ano lectivo 2009/2010. A área de influência deste Agrupamento abrange 9 freguesias do interior do concelho onde estão a leccionar as professoras de Inglês.

Ao analisar o Projecto Educativo do Agrupamento de Escola, constata-se que o fenómeno de envelhecimento da população constitui um aspecto marcante na análise da estrutura demográfica do concelho e das nove freguesias da área de influência do Agrupamento. Estão inseridas neste Agrupamento 21 escolas divididas entre EB1 (Escolas Básicas do 1ºciclo) e JI (Jardim de Infância).

É apresentado, de seguida, um breve resumo de elementos que permitem caracterizar as professoras participantes do presente estudo, bem como da coordenadora das AEC's, de acordo com a informação prestada aquando da realização das entrevistas. De referir que inicialmente, e de acordo com o projecto, se realizariam 7 entrevistas, mas devido à colocação de um professor pela Bolsa de Recrutamento, tal não foi possível. No entanto, o professor participou no diário colaborativo nos meses de Outubro, Novembro, Dezembro e Janeiro, tendo sido identificado como *professor F*. A professora que o substituiu foi identificada como *professora G*. A esta professora não foi realizada entrevista, devido à sua colocação tardia, e por desconhecer o projecto de estudo e as práticas de supervisão levadas a cabo pela supervisora.

- Currículo académico e profissional da coordenadora das AEC's:

❖ Concluiu a licenciatura no ensino de Inglês e Alemão (com estágio integrado) na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;

❖ É actualmente professora do Quadro de Nomeação Definitiva do grupo 330;

❖ Realizou Mestrado em Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras – no ano lectivo 2008/2009.

- Currículo académico e profissional das professoras de Inglês das AEC's:

Professora A:

❖ Concluiu a licenciatura no ensino de Inglês e Alemão na Universidade do Minho;

❖ Lecciona há cinco anos a disciplina de Inglês no âmbito das AEC's.

Professora B:

❖ Concluiu a licenciatura no curso de tradução de Inglês e Francês;

❖ Já leccionou em anos anteriores nas AEC's.

Professora C:

❖ Concluiu a licenciatura no curso de Línguas e Literaturas Modernas na variante de estudos franceses e ingleses;

❖ Lecciona há cinco anos a disciplina de Inglês no âmbito das AEC's;

❖ Paralelamente lecciona numa escola profissional no concelho de Vila do Conde.

Professora D:

❖ Concluiu a licenciatura no curso de Línguas e Literaturas Modernas na variante de estudos franceses e ingleses;

❖ Realizou a componente curricular do Mestrado em Literaturas Norte-Americanas, na Faculdade de Letras do Porto;

❖ Lecciona há cinco anos a disciplina de Inglês no âmbito das AEC's.

Professora E:

❖ Concluiu a licenciatura em tradução de Inglês na Universidade de Coimbra;

❖ Lecciona há dois anos a disciplina de Inglês no âmbito das AEC's.

IV- Apresentação e análise da informação

No presente capítulo são apresentados e analisados os dados recolhidos no estudo empírico tendo em conta os objectivos do estudo. Aqui é analisada e interpretada toda a informação recolhida através dos procedimentos descritos no capítulo anterior.

Neste capítulo, serão, assim, apresentados os resultados da análise das entrevistas realizadas às cinco professoras de Inglês e à coordenadora das AEC's, as entradas do diário colaborativo dos respectivos professores e da coordenadora, realizadas mensalmente, bem como a análise das actas das reuniões realizadas igualmente todos os meses ao longo do ano lectivo.

4.1 As entrevistas

As entrevistas tinham como objectivos obter elementos para uma caracterização dos entrevistados (qualificações, perfil profissional, experiência de ensino/ supervisão/ formação...) e ainda sobre a sua percepção na dinâmica e acompanhamento da supervisão pedagógica pela coordenadora das AEC's; Recolher dados sobre as práticas de (auto)supervisão utilizadas pelos professores de Inglês; Recolher dados sobre as suas potencialidades e/ou constrangimentos dessas práticas enquanto promotoras de reflexão e desenvolvimento profissional, dos professores de Inglês do 1º ciclo; Aferir opinião sobre a importância da supervisão pedagógica no contexto político e social actual, nomeadamente, a relação da supervisão com a ADD (v. guião no anexo 2). Estas foram gravadas e a sua transcrição efectuada na íntegra. (v. anexo 4). Decorreram de Novembro de 2009 a Março de 2010, procedendo-se à gravação das mesmas. A sua transcrição foi realizada na íntegra, como já referido na metodologia.

Procedemos, de seguida, à análise das entrevistas às professoras participantes de acordo com as categorias e sub-categorias (quadro 4) e alguns indicadores no discurso dos professores e da coordenadora em cada uma.

Quadro 4- Análise das entrevistas às professoras de Inglês

Categorias	Sub-categorias	Professor a A	Professora B	Professora C	Professora D	Professora E
Visão de supervisão	Pertinência / Importância da supervisão no seu desenvolvimento pessoal e profissional.	“A minha visão é muito positiva (...) porque há sempre um trabalho conjunto”.	“para melhorarmos para nos guiarmos... para nos encaminhar”	“...criar um espírito de cooperação e de ajuda... porque assim caminhamos todos para o mesmo caminho”	“...facilitou e melhorou o processo de ensino/aprendizagem...”	“... a supervisão é muito (...) proveitosa ...”
Fundamentação das práticas de (auto)supervisão utilizadas	Auto-regulação das práticas; Trabalho colaborativo	“Não tenho nada a dizer sobre as práticas, muito pelo contrário (...) não eliminaria nada”	“... tenho achado tudo muito útil, muito útil mesmo (...) faz-me ver que o eu estava a fazer e o que tenho feito não está mal...”	“São boas, têm resultados, os resultados têm sido positivos (...) o que nos ajuda a nós próprias”	“Não tenho nada a apontar (...) porque nos sentimos apoiadas”	“... sinto-me mais acompanhada, sinto que (...) novas ideias podem ser aproveitadas, sinto que há coisas novas a fazer...”
Potencialidades da supervisão	Mudança no / do pensamento das práticas; Consciencialização das teorias-práticas	“o diário é uma mais-valia”	“eu sinto-me... evoluir... evoluir, será a palavra certa... evolução...”	“...leva-nos a pensar um bocadinho mais sobre o que estamos a fazer...”	“...colaboração de parte a parte...” “...aulas assistidas o que também será proveitoso para nós...”	“...ando muito mais acompanhada, sinto que são novos projectos, novas ideias que podem ser aproveitadas”
Constrangimentos da supervisão	Disponibilidade /falta de tempo; exposição do “EU” profissional) Reflexão sobre /na /para a acção	“as aulas assistidas”	Nenhum a apontar.	“...se entretanto houver aulas assistidas.”	“...a falta de disponibilidades de...”	“Para já não encontro nenhum”
Relação entre finalidades da supervisão e ADD	Relação entre supervisão e ADD Possíveis resultados enquanto professores supervisionados (Melhoria das práticas; trabalho	Ao ser “supervisionada as minhas práticas vão melhorar (...) logo vou ter uma melhor ADD.	“a supervisão é uma ajuda para melhorar a nossa forma de leccionar”	“se temos que ser avaliados a supervisão tem que seguir o nosso trabalho...”	“para ser avaliado (...) nada melhor que através de uma supervisão colaborativa”	“não encaixam, mas deviam. A avaliação devia ser mais (...) colaborativa”.

Iniciando a análise pelas entrevistas dadas pelas professoras relembra-se que a primeira parte pedia às mesmas que dissessem qual a sua *visão de supervisão*. Todas realçaram o carácter, auto-regulador, colaborativo, de partilha e de emancipação e crescimento. Vejamos os exemplos:

“ Vejo a supervisão não como um processo de avaliação, acho que a ideia não é essa. A ideia é (...) criar um espírito de cooperação e de ajuda, pelo menos, é o que nós temos aqui. (...) O importante é as pessoas trabalharem em conjunto, cooperar, arranjar soluções e propostas novas, porque assim caminhamos para o mesmo caminho e os resultados acabam por ser melhores...” (professora C)

“A minha visão de supervisão não é uma visão negativa como a maior das pessoas provavelmente têm, porque como eu já estive envolvida num processo de supervisão não achei que fosse um “bicho de sete cabeças”, antes pelo contrário, eu achei que a supervisão facilitou e melhorou o processo de ensino-aprendizagem, porque eu apercebi-me de muitos erros e também me apercebi das coisas boas que eu fazia, e portanto vou continuar a fazê-las, e com a ajuda da supervisão vou conseguir colmatar os erros, que não colmatei totalmente, mas isso é um processo...” (professora D)

No que concerne à *fundamentação das práticas de (auto)supervisão utilizadas* as professoras são unânimes quando revelam que utilizam várias, não só para orientar as suas práticas de forma a não cometerem erros, bem como para “dar voz aos alunos” e poderem melhorar as mesmas, como é o caso das grelhas de auto-avaliação. De referir que a maioria destas práticas, assim como a planificação das aulas são realizadas pelo grupo trabalhando sempre em interacção. A construção, partilha e troca de materiais também é uma constante.

“Ainda hoje utilizei grelhas de auto-avaliação (...) para os alunos terem um espaço para darem a opinião deles.” (Professora A)

“Tenho e costumo dar folhas para eles me dizerem (...) o que acham e eu vejo como estão, se gostaram do que aprenderam, se foi fácil, se foi difícil, o que é que gostavam de fazer mais, pelo menos para eu ter uma noção de que caminho tomar também...” (Professora B)

A utilização das grelhas, das fichas, da escrita do diário colaborativo são “uma forma de controlar tudo aquilo que se passa na sala (...) e de ver o

desenvolvimento dos alunos e do meu desempenho (...) o que está a resultar, o que é que está a correr mal, principalmente para depois poder melhorar”, (Professora C)

“(...) a minha preocupação com a opinião dos alunos é muito grande, mesmo com alunos do 1º ano que têm dificuldade em ler e escrever eu tento sempre fazer perguntas, para saber se eles gostam, se estão a gostar da forma como estão a decorrer as aulas.” (Professora D)

“Os alunos têm acesso a elas (às grelhas de auto-avaliação) é uma forma de eles se auto-avaliarem e nós sabermos aquilo que eles acham da aprendizagem deles e ao mesmo tempo darem sugestões, o que eu acho muito bom”. (Professora E)

Relativamente às *potencialidades da supervisão* as entrevistadas referem as mais-valias que estas trouxeram às suas vidas profissionais, em especial o trabalho colaborativo:

“Este agrupamento veio-me trazer uma noção de supervisão, e de coordenação completamente diferente daquela que eu tinha e só o saber que a coordenadora está disponível para qualquer problema que surja, para qualquer dúvida, e muitas vezes mesmo para pedir opinião... é que não é só os problemas, não só os problemas... para ouvir opinião, ou mesmo para nos dar, ela a nós, opiniões, mesmo sem nós pedirmos... opiniões, sugestões, tudo isso é muito bom. Eu acho que melhorei muito nestes três meses que cá estou, eu sinto-me... evoluir... evoluir será a palavra certa... evolução e... e acho que é muito bom e é necessário...” (professora B)

A supervisão “...leva-nos a pensar um bocadinho mais sobre o que estamos a fazer. Se estivermos sozinhas até nos podemos deixar ir sabendo que estamos ali a ser supervisionadas... não diria supervisionadas, mas guiadas, nós vamos levando as coisas mais direitinhas, já não nos perdemos tanto pelo caminho, e acabamos por dar mais de nós também e tentar fazer ainda melhor”. (professora C)

“ há uma colaboração de parte a parte que por si só já é uma grande vantagem...” (professora D).

“ sinto que ando mais acompanhada...” (professora E)

Relativamente aos *constrangimentos*, as professoras apontam as aulas assistidas como sendo o maior constrangimento da supervisão, pois sentem-se

inibidas com a possibilidade da coordenadora observar algumas das suas aulas. Outras referem a estratégia do diário colaborativo devido à dificuldade inicial em se exprimirem através da escrita, enquanto outras não tem nada a apontar a não ser as virtuosidades da supervisão:

“(...) a nível das aulas assistidas será aquele de que não estamos habituados, porque ainda somos jovens e há cinco ou seis anos tivemos aquela questão do estágio (...) e o nosso espaço acaba por ser um bocadinho invadido e julgo que poderá ocorrer aquela situação de não sermos verdadeiros (...)” (professora A)

“Não encontro constrangimentos. Acho que quando estamos todos a trabalhar para o mesmo, tudo o que vier de positivo é bom, é muito bom, por isso acho que negativo não tem nada”. (professora B)

“No início foi o diário colaborativo. Um bocadinho assim no início. "E porque escrever?" E no meu caso que não gosto muito de falar sobre mim, foi um bocadinho estranho, mas de resto não, estamos à vontade, acho que conversamos todas sobre os problemas que aparecem por isso, constrangimentos acho que não há nenhum” (professora C).

“...quando a ideia (do diário) foi proposta assustou (...). Tudo o que exija pensar, pensar, escrever, nós recuamos...” (professora A)

A última categoria centra-se na relação entre a supervisão e *Avaliação de Desempenho Docente (ADD)* a propósito das alterações ao Estatuto da Carreira Docente. As professoras revelam falta de informação pois consideram que não serão abrangidas pela mesma no que refere à progressão na carreira, enquanto outras, pelo contrário, consideram que ambas estão ligadas. Apenas uma afirma que não existe qualquer ligação entre ambas, pois a ADD não é colaborativa, cooperativa, auto-reflexiva, mas rígida e formal. Vejamos:

“(...) sou sincera, não estou muito a par da avaliação e em que ela consiste (...) há aqui uma confusão enorme(...)” (professora A)

“(...) se tivermos que ser avaliados, quem melhor que a supervisora para dar um aval sobre o nosso desempenho? (...) se temos que ser avaliados a supervisão tem que seguir o nosso trabalho (...) e sendo uma pessoa próxima do grupo, neste caso, do grupo de inglês, é mais fácil criar um perfil sobre nós e uma avaliação nossa...” (professora C).

“(...) a minha opinião (...) não está bem formada(...)” (professora D)

No entanto, esta professora é de opinião que a ADD deveria ser realizada com base na supervisão colaborativa, pois assim os resultados seriam mais profícuos:

“(...) para ser avaliado o professor o professor precisa de quem o avalie e nada melhor que sendo através de uma supervisão colaborativa(...)” (professora D)

A professora E considera não haver ligação entre a supervisão e a ADD e vai mais longe quando afirma que:

“(...) a avaliação não é tão colaborativa, é mais eliminatória e selectiva(...)” (professora E).

As crianças têm de ter a oportunidade de desenvolverem actividades que contribuam para a sua formação como ser social. No entanto, essas actividades têm o seu próprio espaço e tempo. Deve ser assegurado à criança tempo de lazer, ou seja, um tempo não escolar que permite à criança desenvolver múltiplas tarefas.

Deste modo, as AEC's apresentam interesse para o desenvolvimento integral da criança. Não se trata de meras actividades para preencher o dia de um aluno, mas devem ser actividades promotoras do desenvolvimento individual e social dos alunos. É também uma oportunidade de, através do desenvolvimento destas actividades, promover a relação entre a escola, os parceiros e a comunidade em geral.

Tornou-se, assim, oportuno proceder à entrevista à coordenadora das AEC's de modo a perceber a sua opinião sobre a temática em análise, ou seja, sobre aspectos pertinentes relacionados com a supervisão do ensino do Inglês.

Apresentamos na página seguinte o quadro síntese da análise da entrevista que foi realizada à Coordenadora das AEC's (quadro 5).

Quadro 5- Análise da entrevista à Coordenadora das AEC's

Análise da entrevista à Coordenadora das AEC's	Categorias	Sub-categorias	Coordenadora
	Visão de supervisão	<ul style="list-style-type: none"> -Perspectiva não hierárquica da supervisão -Regulação -Pertinência da supervisão no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes com quem trabalha. 	<p>“Entendo a supervisão com o V maiúsculo, não o S no início da palavra. (...) Entendo supervisão como processo global onde não existe a superioridade de alguém (...) mas sim alguém que colaborativamente apoia, forma e se vai formando também (...) apoiar é o meu verbo de eleição enquanto nas minhas práticas enquanto supervisora...”</p> <p>“A supervisão deve ajudar o supervisor ou o professor a se formar, a aprender a aprender (...) não como uma função de inspeção...”.</p>
	Fundamentação das práticas de (auto)supervisão utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> -Consciencialização das teorias-práticas 	<p>“...guardo resposta da entidade camarária relativamente aos critérios de avaliação (...), porque eu gostava de observar as aulas e fazer ciclos de observação clínica...”</p> <p>“...parece-me manifestamente insuficiente ter de avaliar as colegas (...) somente com base (...) nas reuniões mensais e no diário colaborativo (...) no entanto julgo que é essencial por em prática determinadas estratégias supervisivas com vista ao desenvolvimento profissional dos professores nomeadamente o diário colaborativo que é uma mais-valia que traz mais-valias no processo de supervisão, uma vez que eles reflectem, que é uma acção que não estão habituados a fazer (...) e ouvir outras vozes...”</p>
	Potencialidades da supervisão	<ul style="list-style-type: none"> -Trabalho colaborativo 	<p>“tenho contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores que comigo trabalham (...) trabalhar colaborativamente no sentido de (...) uma auto-formação, de uma hetero-formação...”</p>
	Constrangimentos da supervisão	<ul style="list-style-type: none"> - Observação de aulas 	<p>“os próprios professores resistem (...) à mudança (...) quando quero pôr em prática algumas estratégias de supervisão e formação sinto sempre uma certa resistência no início”</p> <p>“gostava de poder fazer reuniões com mais frequência (...) para aferir os resultados de forma mais eficaz, trabalhar mais juntos...”</p> <p>“...parece-me manifestamente insuficiente, ter que avaliar os colegas (...) somente com base nas reuniões e (...) nas reuniões mensais e no diário colaborativo...”</p>
Relação entre finalidades da supervisão e ADD	<ul style="list-style-type: none"> - Relação entre supervisão e ADD 	<p>“é evidente que há relação entre a supervisão e a ADD, ou deve existir, porque é o coordenador ou supervisor que avalia, mas deveria (...) avaliar de outra forma, com cariz mais formativo e não (...) avaliativo”.</p> <p>“A supervisão deve (...) contribuir para o envolvimento de todos os participantes, numa visão de formação (...), de apoio, de colaboração (...) nunca numa dinâmica de prestação de contas.”</p>	

Após a análise do quadro 5 constatamos que a coordenadora considera que a supervisão é um processo global onde não existe superioridade de quem supervisiona. Para esta a supervisão deve ser um acto colaborativo onde alguém mais experiente pode ajudar e partilhar conhecimento e experiências com alguém menos experiente. Ela encara a supervisão numa perspectiva de apoio e quem apoia também aprende e cresce tanto a nível pessoal como profissional. As potencialidades que evidencia, são sobretudo, o contributo da supervisão para o desenvolvimento profissional dos professores que com ela trabalham, sempre de forma colaborativa. Denota-se que há uma preocupação por parte da coordenadora em estar sempre presente e apoiar, formar, proporcionar o desenvolvimento das professoras com que trabalha. O ambiente que se verifica é harmonioso. A Coordenadora e professoras estabeleceram relações próximas de amizade constatada nas entrevistas e constatada pela investigadora nos encontros realizados com ambas. Relativamente aos constrangimentos, aponta vários, desde a falta de tempo para desenvolver e aplicar outras estratégias ou para reunir com mais frequência com os professores.

A última categoria prende-se com a relação da supervisão com a ADD. A supervisora considera que a supervisão e ADD estão relacionadas, embora com um cariz mais avaliativo, não formativo. Assiste-se, nas nossas escolas, uma relação de superioridade entre professor e avaliador em que o segundo não forma, não aconselha, não indaga, não dialoga com o professor, mas julga e avalia.

Em síntese, as entrevistas revelam um conceito actual de supervisão, na medida em que as professoras e a coordenadora revelam que a supervisão é uma mais-valia quando revestida de características como: orientadora, dinâmica, acessível, integradora, cooperativa, colaborativa, incentivadora, atenciosa e actualizada. Aqui a supervisão deve acontecer de forma colectiva e com um olhar visionário, pois o reflexo das suas acções motiva a reflexão, que por seguinte, leva ao desenvolvimento de competências profissionais e humanas de realce, bem como a uma maior compreensão e inovação da educação.

A relação entre a supervisão e a ADD é mais problemática, pois as professoras não vislumbram a supervisão de forma horizontal, mas sim,

vertical, assente numa posição hierárquica e autoritária praticada por alguém que poderá de forma subjectiva e arbitrária exercer o seu poder.

4.2 O diário colaborativo - as entradas da coordenadora e dos professores

Um dos principais instrumentos de recolha de informação utilizados para o desenvolvimento deste estudo foi o diário colaborativo, estratégia supervisiva privilegiada neste contexto, produzido em entradas mensais e com o objectivo de “promover processos reflexivos, o auto-conhecimento profissional e a regulação da prática educativa” (Vasconcelos, 2009: 74).

4.2.1- As entradas às professoras

As entradas mensais das professoras e da coordenadora transmitiram diferentes enfoques de reflexão, nomeadamente no que respeita ao auto-conhecimento profissional, a vantagem do trabalho colaborativo, potencialidades e constrangimentos do diário colaborativo, e o que sentem com a leccionação do Inglês no 1º CEB, em que as frustrações do presente e a esperança no futuro estão presentes, essencialmente no que concerne ao comportamento cada vez mais irrequieto dos alunos.

Da leitura das entradas (v. anexo 6) verifica-se não só a incidência da subcategoria “processos reflexivos”, mas também da tomada de decisões e a análise de actuação dos alunos.

Os seguintes exemplos vêm ilustrar as categorias expressas e onde verificamos as preocupações das professoras, corroborando a necessidade de reflectir acerca da sua prática, outras, desabafando sobre o comportamento irrequieto dos alunos e ainda enaltecendo de forma convincente o trabalho colaborativo.

Assim, relativamente à categoria auto-conhecimento profissional, os diários de um modo geral, exprimem uma necessidade de aprender através da reflexão. A professora A escreve:

“...cada novo ano que inicia, cada resolução que traçamos para nós e para o nosso desempenho, deve mudar e melhorar, e assim desejamos (...) Muito me questiono “was it my fault?” uma pergunta que muitos de nós fazemos diariamente...” (Professora A- Outubro 2009)

“Temos que nos esforçar para melhorar. E esta será umas das minhas resoluções para o novo ano que se avizinha.” (professora C- Novembro de 2009)

“Hoje vou reflectir sobre nós, sobre o nosso papel na vida das crianças, na vida escola e o nosso futuro”. (Professora D- Março 2010)

“Creio que neste momento posso apenas pedir conselhos em relação ao ensino e à relação com as crianças...” (Professora F- Abril 2010)

“Comecei o ano com muitos problemas no comportamento de vários alunos da minha turma (...). Foi apenas um desabafo”. (Professora B- Janeiro 2010)

Estas preocupações são uma constante ao longo dos diários, onde se verifica a necessidade dos professores partilharem os seus medos, dilemas, angústias. Os professores reflectem e esta reflexão é “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (Dewey, 1959: 14).

Uma outra categoria incide nos sentimentos das professoras, sentimentos que podem ser positivos e negativos. Nos sentimentos positivos as professoras mostram o seu entusiasmo com o contacto com os alunos, com a preparação de actividades como comprovam os seguintes excertos:

“Tenho alunos excelentes e com vontade de aprender e são estes meninos e meninas que me fazem lembrar (quando me sinto desmotivada) porque escolhi e adoro ensinar”. (professora B- Outubro 2009)

“Adoro ver as suas caras de espanto sempre que aprendem uma coisa nova, mas adoro mais ainda quando utilizam aquilo que aprenderam comigo no quotidiano e fazem questões...” (professora E- Fevereiro 2010)

“Estou a gostar desta ideia de levar os alunos ao 5º ano, tenho a certeza que eles iam adorar...” (professora B- Dezembro 2009)*

Os sentimentos negativos são expressos quando os alunos não correspondem às suas iniciativas e o seu comportamento se revela inconstante. Expressam igualmente sentimentos negativos, quando sentem

que a sua profissão não é valorizada, quando não se sentem apoiadas, quando se debatem com a incerteza do seu futuro profissional. Estes sentimentos advêm da percepção de um estatuto menor das actividades extra-curriculares.

“O comportamento dos alunos tem sido bastante linear, mas não o mais correcto para um contexto de sala de aula...” (professora A- Janeiro 2010)

“Qual será o nosso futuro quando tudo parece estar contra nós? (...) Valerá a pena dedicar tanto a este projecto? (...) Começo a ter as minhas dúvidas quando parece que só estamos a atrapalhar.” (professora D- Março 2010)

“Quanto ao futuro, não sei, é sempre incerto, e eu, falo por mim, não vejo isto como uma profissão. Não era isto que eu via para mim quando entrei na universidade nem quando saí dela. Não me sinto PROFESSORA nem me sinto vista como tal pelos outros...” (professora A- Março 2010)

“Para alguns pais e até mesmo colegas titulares, estas actividades são passatempos e nós somos animadores e acabam por passar a mensagem aos alunos, que depois sentem legitimidade para dizer o que lhes bem apetece”. (professora C- Abril 2010).

“Todos os anos nos debatemos com basicamente as mesmas dúvidas, (...) e as mesmas inseguranças em relação ao nosso trabalho. Experimentamos momentos de euforia, outros de desesperança e até momentos em que temos somente vontade de desistir, no entanto, embarcamos na aventura que é as AEC's (é a montanha russa da vida).” (professora A- Outubro 2009)

No último diário, do mês de Maio, cuja primeira entrada foi escrita pela coordenadora, foi feito e pedido às professoras que fizessem o balanço de todas as actividades realizadas, em especial do diário. As potencialidades e os constrangimentos relativamente a esta estratégia foram inseridos na categoria impacto no processo supervisão.

*(a propósito de uma actividade que consistiu em levar os alunos, do 4º ano, das várias escolas do 1º CEB, à escola sede, uma EB 2,3 para que conhecessem as instalações e assistissem a uma aula de Inglês com o intuito de os preparar para a entrada no novo ciclo, no ano lectivo seguinte).

Os comentários foram unânimes ao considerarem o diário como uma mais-valia, uma estratégia de reflexão e partilha, promovendo entre todas um espírito colaborativo. De igual modo, contribuiu, apesar das resistências iniciais, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Manifestam também a vontade que esta estratégia continue futuramente.

Os seguintes excertos evidenciam as potencialidades e o sucesso da aplicação desta estratégia que foi considerada uma mais-valia no desenvolvimento e profissional e pessoal:

“Isto do diário até é engraçado.” (professor F- Outubro 2009).

“... o grupo teve sempre um espírito colaborativo e de partilha e o diário colaborativo contribuiu para isso”. (Maio 2010- Professora C).

“ O diário (...) fez-nos a todos trabalharmos com o mesmo propósito, para o mesmo objectivo, a melhoria das nossas práticas em prol do progresso e crescimento académico e social, afinal são eles que interessam.” (Maio 2009- Professora A).

“Esta é uma ideia que ao início “estranha-se depois entranha-se”, mas que depois... it’s hard to live without it... pois é! (Maio 2010-Professora E).

“Acho que vou sentir saudades de partilhar ideias e outras coisas, desta forma.” (Maio 2010-Professora E).

Particularmente importante parece ter sido a promoção do trabalho colaborativo através desta estratégia:

“O espírito colaborativo foi, na minha opinião, a máxima deste ano”. (Professora F).

“(...) senti este ano mais apoio, sintonia e inter-ajuda entre pares, e isso é muito importante para o nosso crescimento enquanto indivíduos e profissionais (...) e todos os professores / educadores deviam aprender isso, é enriquecedor e torna-nos melhores(...)”.

“(...)descobri que partilhar com as colegas e pedir ajuda poderia trazer alguns frutos. E trouxe.” (professora D- Outubro 2009).

“(...)é reconfortante saber que não estamos por nossa conta e que todas as experiências, boas ou más, podem ser partilhadas, analisadas e que todos colaboram com honestidade.” (professora B- Outubro 2009).

Continuam os comentários acerca das potencialidades do diário. Para as professoras participantes são essencialmente a partilha de ideias, experiências,

materiais, bem como de dilemas, desabaços. O diário é igualmente um ponto de encontro, uma forma de manterem o contacto quando fisicamente nem sempre é possível.

O “nosso diário (...) passou a ser uma ferramenta de trabalho e uma boa oportunidade de troca de ideias, vivências e materiais e até mesmo de desabaço. E esta vertente é muito importante porque torna-se mais fácil conversar com alguém (...) que está a par das nossas rotinas, dificuldades, inquietações e dúvidas”. (Maio 2010-Professora C).

“O diário fez-nos a todos trabalharmos com o mesmo propósito, para o mesmo objectivo, a melhoria das nossas práticas em prol do progresso e crescimento académico e social dos nossos alunos, afinal são eles que interessam.”

“O diário é uma ferramenta muito importante pois nem sempre nos encontramos com alguns colegas e esta é uma forma de estarmos em contacto e de saber a opinião de todos”. (Maio 2010-Professora B).

Apenas uma das professoras aponta constrangimentos num dos seus registos ao afirmar que a sinceridade transmitida no diário pode ajudar e/ou prejudicar as suas acções e o relacionamento que tem com as demais colegas:

“...sinto que este *espaço diário* nos ajuda (mas às vezes a sinceridade é uma faca de dois gumes, (só espero que não sejamos apunhaladas...)”. (Março 2010-Professora A).

No final, na última entrada escrita pela coordenadora, esta pede às professoras um *feedback* da acção de formação de realizou no final do ano lectivo ao qual as professoras respondem, mais uma vez de forma positiva, elogiando esta actividade como comprovam os seguintes excertos:

“(...) gostei muito da acção de formação...” (Maio 2010-Professora D).

“(...)a acção de formação (...) correu muito extremamente bem, foi como se abrissemos as portas de nossa casa para os outros entrarem (...)” (Maio 2010-Professora E).

“(...) achei muito interessante a formação que fez (...)” (Maio 2010-Professora B).

Esta professora, no último diário, em Maio, fez dois reparos que para si foram importantes no sentido de alertar a supervisora para próximas formações e que tem a ver com a importância da presença das professoras titulares de

turma em futuras formações, para, entre outros aspectos, estreitar laços com as professoras das AEC's. Refere ainda a duração das formações, que deveriam ser mais extensas para que haja oportunidade de debater e explicar temas relevantes:

“(...)o tempo foi pouco para o que havia a dizer (...) e tenho pena que os professores titulares das “nossas” turmas não estivessem presentes”. (Maio 2010-Professora B)

Em suma, os registos das professoras nos diários colaborativos mostram que a sua actividade profissional está cheia de dilemas e dificuldades que se prendem com a necessidade de trabalhar de modo eficaz com os alunos do 1º CEB, e que a sua profissão deveria ser mais valorizada e apoiada por todos, inclusive pelos próprios alunos que nem sempre encaram a aprendizagem do Inglês com a devida seriedade como se verifica pelo seu comportamento, nem sempre correcto dentro da sala de aula

4.2.2- As entradas da coordenadora

A coordenadora, como já referido, respondeu a todas as entradas e ao realizar a leitura das suas respostas verificámos que entre ela e as professoras se estabeleceu uma relação de “amizade crítica” (Vasconcelos, 2009: 81) onde a supervisora incentiva e/ou aplaude a iniciativa dos professores, partilha materiais, ou seja, um trabalho colaborativo, como se pode verificar pelo seguinte excerto:

“Não tenha medo de experimentar! Aventure-se! Na próxima reunião vou levar-lhe(s) algumas fichas de auto-regulação que utilizei no ano transacto.” (Outubro 2009)

Incentiva a(s) professora(s) a não desistirem da profissão que escolheram, pois em alguns momentos denota-se no seu discurso um certo desânimo devido a vários factores, desde o comportamento cada vez mais irrequieto dos alunos, à solidão, ao desamparo que sentem como professoras das AEC's:

“Somos constantemente “postos à prova” e questionados e, em cada segundo que passa, somos obrigados a mudar (...). A alterar o nosso pensamento e acção”. (Outubro 2009)

“Mas (...) não desista de ensinar/educar”. (Outubro 2009)

“Não baixe os braços perante os constrangimentos! Não se esqueça que qualquer mudança traz “resistência”, alguns dissabores, e algum sabor a desânimo (...) mas não baixemos os braços.” (Março 2010)

A supervisora regozija-se com as ideias/sugestões das professoras, mas dá também as suas opiniões / sugestões relativas à actuação daquelas, dentro da sala de aula e na relação que devem estabelecer com os alunos:

“Já experimentou pedir-lhes (aos alunos) para se auto-avaliarem e auto-regularem a sua aprendizagem? E porque não avaliarem/regularem o trabalho dos outros? São só sugestões, possibilidades (...)” (Outubro 2009)

“ Adorei o desafio que propõe! (...) Parece-me muito aliciante a sua proposta! (...) É sem dúvida uma excelente ideia e que vai contribuir para o sucesso dos nossos alunos. (...) Parabéns professora E! sugestões são sempre bem vindas neste espaço.” (Dezembro 2009)

“Ainda bem que já falou com o professor titular. E já tentou falar com o(s) aluno(s) sem a presença dos colegas na sala de aula? Para tentar perceber o que se passa?” (Janeiro 2009 a propósito do desabafo da professora B que escreveu a entrada do diário e em que se deparou com algumas realidades familiares problemáticas e que afectam os alunos quer a nível comportamental/social quer a nível do aproveitamento).

Ao longo do ano, coordenadora continua a dar conselhos para que as aulas fluam de forma mais pacífica e as questões comportamentais se diluam.

“(...) considero fundamental “descontrair” mais a sala de aula (...) e (...) julgo ser necessária uma relação de afectividade com os nossos alunos, sem ter que, por isso, deixar de lado o cumprimento ético do nosso dever de professor” (citando Paulo Freire 2007- Fevereiro 2010).

Na primeira entrada, em Novembro, quis que as professoras, através de uma imagem, reflectissem e respondessem a uma série de questões que serviram de mote a essa reflexão:

“Envio-vos uma imagem. (...) Será (...) que o comportamento dos alunos é uma consequência dos próprios alunos? Dos seus encarregados de educação? Dos professores dos Jardins de Infância?

A imagem mencionada veio na sequência da entrada de Outubro, em que a professora expressa o seu gosto, a sua paixão pela arte de ensinar, mas ao mesmo tempo expressa um certo desalento, uma desmotivação pelo comportamento dos alunos e pela benevolência e desresponsabilização dos pais.

Ao longo dos meses em que as entradas foram realizadas alternadamente pelas professoras, a coordenadora continua a valorizar e a enaltecer as propostas para a realização de actividades, exercendo um papel de suporte metodológico e afectivo:

“É sem dúvida uma excelente ideia que vai contribuir para o sucesso dos nossos alunos, potenciando, desde logo, uma relação empática entre as crianças...” (coordenadora – Dezembro 2009).

Incita as professoras a não desistir da profissão que escolheram, apesar das adversidades que vão surgindo:

“Estas actividades (AEC's) têm que ser consideradas, acima de tudo, uma mais-valia no crescimento académico, pessoal e social do aluno. (...) Lamento que não seja incluído como aprendizagem curricular (...) Bem sei que “anda nesta luta” desde 2005, mas não baixe/baixemos os braços. (Março 2010)

Na entrada de Maio, a última do ano, a coordenadora considera ser pertinente fazer o balanço do final do ano e da estratégia formativa que foi o diário.

“ ... julgo que será importante fazer um balanço final deste ano e desta estratégia formativa – o diário dialógico”.

Ao longo da entrada vai fazendo o “seu” balanço, expondo as suas opiniões, o que demonstra que esteve sempre presente e que para si a opinião das professoras que supervisionou é muito importante.

“(...) agora que estamos (...) no final do ano lectivo, julgo que será importante fazer um balanço final deste ano e desta estratégia formativa...”

“Apesar de alguns constrangimentos (...) e situações mais ou menos problemáticas em algumas escolas considero que o ano lectivo foi muito proveitoso.”

“(...) julgo que estive presente para ouvir as vossas “vozes” (...) com o intuito de vos ajudar a solucionar algumas situações problemáticas que vão surgindo na prática diária”.

“Gostaria também de receber um *feedback* relativamente à acção de formação que realizei (...)”

Enaltece o espírito colaborativo, a partilha de ideias e os desabafos e receios muitas vezes transmitidos:

“O espírito colaborativo esteve presente e a partilha constante de ideias, medos, “conquistas”, desabafos foram uma constante.”

Relativamente às potencialidades da estratégia do diário colaborativo afirma:

“(...) o diário muito contribuiu para esta partilha e polifonia de vozes. (...) surge como uma auto-avaliação também.... Foi enriquecedor constatar que podemos pedir ajuda porque sabemos que está sempre alguém do outro lado a ouvir-nos e a tentar aconselhar-nos, a apoiar-nos e a problematizar as nossas ideias e a nossa “realidade””.

Em síntese, o diário da supervisora revela que esta exerce um papel essencialmente de suporte, de apoio, mas também alguma problematização face ao ensino-aprendizagem, levando as professoras a reflectir sobre o mesmo.

4.3. Síntese e cruzamento da informação

Após a análise da informação que surgiu das estratégias utilizadas, chegou o momento de fazer a síntese e cruzamento dos dados obtidos. Recordemos, por isso, todos os procedimentos de recolha e análise da informação que fizeram parte da metodologia e formação de investigação:

- Entrevistas à coordenadora e a cinco professores de Inglês;
- Diário colaborativo (investigadora / professores);
- As actas das reuniões, como complemento à informação recolhida nas entrevistas e nos diários, e que serão abordados nesta sessão.

Ao longo deste estudo verifica-se que a promoção de práticas de reflexão e questionamento foram uma constante, assentes numa base colaborativa e

num ambiente colegial entre os intervenientes, o que possibilitou um processo de desenvolvimento profissional dos participantes. O objectivo foi interrogar, reflectir, problematizar e (re)construir teorias e práticas num contexto supervisoivo (cf. conceitos de supervisão nas entrevistas).

No que concerne ao diário colaborativo, podemos afirmar que este foi, de um modo geral, um espaço de diálogo franco e aberto que serviu de abertura a novas perspectivas/ visões e proporcionou aos professores um questionamento, uma reflexão sobre as suas práticas e uma consciencialização da necessidade de mudança. Podemos constatar que a prática dos professores das AEC's é permeada por conflitos e inquietações, que até esta parte não eram partilhados, como comprovam as palavras da professora A, que revela que "este é um espaço privilegiado de desabafo..." (Outubro 2009), e da professora B, que afirma "que é reconfortante saber que não estamos por nossa conta e que todas as experiências, boas ou más, podem ser partilhadas, analisadas e que todos colaboram com honestidade" (Outubro 2009).

No entanto, as professoras asseguram, nas entrevistas, que apesar de todas as fragilidades, quer nas entradas do diário, quer nas entrevistas, o valor do trabalho colaborativo e co-regulador das práticas com vista ao desenvolvimento profissional, alegando que se sentem mais seguras, mais acompanhadas. Esta união e cooperação entre professores e supervisora através da supervisão colaborativa teve um impacto positivo. A importância desta estratégia ficou registada na acta da reunião do mês de Novembro onde os professores afirmaram de forma unânime que "o diário é bastante proveitoso na partilha de experiências".

Nesta relação supervisoiva verificámos a necessidade de formação contínua do professor, que deve ser um espaço de discussão, partilha e acção, através de processos reflexivos sobre o que fazer, como fazer. A "formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos, ou técnicas), mas sim, mediante um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal" (Nóvoa, 1995: 25). Neste contexto, verificámos um trabalho reflexivo, que caminha para uma (re)construção das práticas.

No final deste ciclo, as professoras reconheceram a importância da partilha das "suas histórias" e verificou-se que estão dispostas a dar

continuidade à práticas de superVisão (colaborativa), se no ano lectivo seguinte (2010/2011) permanecer o mesmo grupo de trabalho, com vista a reflectir e melhorar a prática pedagógica. As suas palavras dão conta destas novas visões: “é muito importante para o nosso crescimento enquanto individuais e profissionais”. (Professora A - Maio 2009).

O diálogo existente e constante nos diários entre as intervenientes (coordenadora e professoras) e onde se denotou um enorme envolvimento entre todas, possibilitou a triangulação de ideias e opiniões. A partilha esteve sempre presente, bem como um *feedback* constante com sugestões e conselhos para tentar superar problemas e ultrapassar dificuldades. O *feedback* surgiu da abordagem reflexiva, colaborativa e dialógica entre a coordenadora e as professoras.

O diário colaborativo permitiu, assim, às professoras clarificarem o seu pensamento sobre a acção através da exposição de questões, dúvidas, de partilha de experiências. Verificou-se que houve uma evolução, uma maior abertura desde o início da escrita dos diários, onde as professoras demonstraram uma certa resistência por não saberem quais as vantagens que este poderia trazer, até ao final, onde as professoras revelam um “maior à vontade” na escrita e na exposição dos seus pensamentos e reflexões. As suas dúvidas, o seu cepticismo em relação a esta estratégia em particular deram lugar a uma abertura, à quebra do isolamento profissional em que encontravam, partilhando e expondo as suas dúvidas, os seus dilemas sobre e no contexto educativo em que encontram, facilitando a melhoria das suas práticas. Esta foi uma estratégia de início não muito bem aceite, devido essencialmente, à dificuldade que as professoras encontraram em reflectir sobre as suas práticas, partilhar as suas experiências, as suas vivências com as demais colegas, bem como a dificuldade de terem que escrever depois de um dia de trabalho esgotante. A professora A afirmou que a ideia do diário quando foi proposta “assustou”. Justificou dizendo que “tudo o que seja novo, que exija pensar, nós recuamos um bocado na ideia”. Surgiram várias questões “o que é que eu vou falar, o que é que eu vou responder?” Alegou falta de tempo, mas a partir do momento em que começou a escrever concluiu que era algo de “muito positivo”. A professora B no diário de Maio escreve: “ Devo dizer que no início do ano estava um pouco apreensiva com esta nova forma de

trabalhar, mas depressa me agradou toda esta partilha de (...) estratégias. Desta forma verificamos que com o decorrer do tempo foram dando valor à riqueza intrínseca do diário, encaixando-se na sua dinâmica e reconhecendo-lhe muito sentido e utilidade.

Assim, confirma-se que o diálogo estabelecido entre os intervenientes, através desta estratégia, permitiu reflectir de forma acompanhada, participada e interactiva, possibilitando a “resolução de impasses, problemas ou dúvidas e favorecendo um espaço de troca de experiências e perspectivas alternativas” (Vasconcelos, 2009: 74).

Em grande parte dos diários deparamos com desabafos, lamentações, pedidos de ajuda, soluções para o (mau) comportamento dos alunos, e a sua indiferença relativamente às aulas de Inglês, como declara a professora B, no diário de Janeiro: “deparei que os alunos (...) estão mais faladores, não sei explicar porquê”. As professoras apontam como causas principais uma desresponsabilização dos encarregados de educação no processo de ensino/aprendizagem, as AEC’s não interferem na passagem de ano. Não há proximidade e colaboração com os professores titulares de turma, como podemos ler no diário de Abril “...os pais não consideram as actividades como aulas mas como actividades de tempo livre, os professores não nos valorizam” (professora D). Estes problemas, em tom de desabafo, são identificados ao longo dos diários e são dadas soluções pelas restantes professoras, para minorar estas situações, como dar ao aluno um papel mais activo na sua aprendizagem regulando a mesma, tornando-o mais autónomo, fazendo a sua auto-avaliação.

A supervisora apela a uma reflexão centrada no aluno orientada por um movimento afectivo que atravessa a teoria e a prática com o intuito de construir uma pedagogia para a autonomia, uma negociação mais comum e efectiva entre os professores e os seus alunos, ou seja, uma análise do pensamento crítico-reflexivo como elemento estruturador da prática pedagógica no ensino do Inglês no 1º CEB, como enfatiza no diário de Abril: “porque não negociar sentidos com os nossos alunos? Porque não ouvir mais a sua voz? Dando-lhes espaço de manobra para aprenderem ao seu ritmo e desta ou daquela forma...”. Esta ideia foi sendo reforçada ao longo do ano pela supervisora, que considera que todas as actividades realizadas devem ser avaliadas e

fundamentadas com as opiniões dos alunos (Acta da reunião do mês de Março 2010).

Verifica-se, através da leitura dos diários, que há um maior questionamento por parte dos professores, uma necessidade de mudança (cf. entrevistas); no entanto, isto parece não acontecer na realidade, pois os professores receiam a mudança, receiam não ter apoio da Entidade Empregadora, das professoras titulares, dos encarregados de educação e dos próprios alunos, pois vêm a situação profissional de forma precária e sem os apoios devidos. A professora D pergunta-se “Afinal o que somos nós? Professores? Técnicos superiores? Ou apenas intrusos e usurpadores do tempo?” (Março 2009). Verificamos aqui uma certa revolta, um certo desânimo, pois sentem-se desconsideradas pelos restantes professores, em especial pelos professores titulares dos seus alunos, que não valorizam o seu trabalho pois “parece que os meninos passam demasiado tempo na escola (...) não têm tempo para brincar, dizem os pais e aplaudem os professores”. A mesma professora questiona-se sobre o futuro do ensino do Inglês no 1º CEB: “Qual será o nosso futuro quando tudo parece estar contra nós? Valerá a pena dedicar tanto a este projecto?”. Este distanciamento entre professores foi discutido na reunião do mês de Dezembro onde os professores (re)afirmam que “há pontos a melhorar entre os professores titulares de turma e os professores das actividades”, mas um dos factores que impede uma maior colaboração entre ambos é a incompatibilidade de horários. (Acta reunião mês de Dezembro 2009). Os professores sentem-se sós e reconhecem que deveriam ter um papel mais activo na escola, como participar nas reuniões de avaliação com os encarregados de educação.

As reuniões mensais serviram igualmente para o deslindar de dúvidas, a resolução de problemas, bem como preparação de actividades e materiais. Eram considerados encontros informais em que pessoalmente poderiam expor as suas dúvidas, dilemas, discutir estratégias, “sempre em ambiente de honestidade e sinceridade no seio do grupo de trabalho, de forma a evitar contratempos” (Acta da reunião de Setembro 2009).

A articulação vertical foi enaltecida tudo em prol do importante trabalho conjunto entre ciclos com vista a facilitar a transição entre os mesmos do ponto de vista dos alunos.

No que se refere às entrevistas, estas foram fulcrais neste estudo para aferir a opinião dos professores sobre a supervisão.

Foi igualmente realizada uma acção de formação com a coordenadora e as professoras. A coordenadora defende a sua realização, sobretudo, com a necessidade de partilhar as suas vivências e experiências profissionais, pois assumiu este cargo em 2005, ano de implementação das AEC's nas escolas do 1º CEB. Um dos seus objectivos foi esclarecer dúvidas acerca da supervisão e explicar como é que esta é/pode ser realizada nas escolas; quais as estratégias que podem ser utilizadas e de que modo esta permite uma reflexão, um auto-questionamento e um auto-conhecimento do professor e qual o impacto das AEC's no desenvolvimento dos professores e nas aprendizagens dos seus alunos. Após a leitura dos diários verificámos que, ainda que parcas em palavras acerca desta estratégia, as professoras afirmaram que esta foi bastante positiva, interessante e esclarecedora.

No que concerne às limitações do estudo, estas prendem-se fundamentalmente com a incompatibilidade de horários, o que impediu a investigadora de estar mais perto, de participar, de vivenciar, de experienciar o modo como todo este processo supervisivo se desenrolou. Era intenção da investigadora realizar entrevistas em duas situações distintas, uma no início do ano lectivo, outra no final, com o intuito de aferir possíveis diferenças no discurso, perceber o modo como o processo foi implementado e “levado a cabo”, e as suas potencialidades e constrangimentos em tempos distintos. Era igualmente sua intenção estar presente nas reuniões mensais ordinárias e na acção de formação, mas o seu horário profissional não permitiu.

Algumas das limitações / constrangimentos expressos pelas professoras foi a instabilidade profissional, a precariedade salarial, a falta de apoio das professoras titulares, a pouca valorização do seu trabalho como docentes.

V- Conclusões finais

“Professional development is like a journey, a long voyage, at the end of which we find ourselves back at the beginning, but with much more knowledge of the route and having had the trip of a lifetime, because professional development is about moving forward through a greater understanding of where we are now by reflecting on how we got to be here.”

(Curtis, in Bailey et al., 2001: 247)

Estas considerações de Curtis servem de mote para iniciar este capítulo. Neste estudo pretendeu-se aferir até que ponto as práticas de supervisão colaborativa propiciam o desenvolvimento profissional dos professores do Inglês a leccionar no 1º CEB, no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular. A realidade deste nível de ensino requer, ainda, um desbravar de terreno, por vezes árduo e num troço ainda sinuoso. Acreditamos que seja um pequeno passo no que respeita ao estudo de formas de supervisão colaborativa, reflexiva e formativa, tendo por referência os objectivos e finalidades que traçamos numa fase inicial.

As Actividades de Enriquecimento Curricular de Inglês no 1º CEB foram recentemente implementadas nas escolas do nosso país, pelo que ainda não existem muitos estudos. A supervisão dos professores que leccionam esta disciplina está a cargo das professoras titulares do 1º ciclo que por vezes se “alheiam” da sua função, para além de outros factores, por não lhe ser dado reconhecimento, restando-lhe a passividade e o total desconhecimento sobre o seu próprio papel ou o enquadramento conceptual das práticas (Cruz, 2008).

A coordenadora/supervisora não é professora do 1º CEB, mas devido à sua vasta experiência nesta área desempenhou a função de supervisão, procurando desenvolver práticas de supervisão colaborativa neste contexto.

Este estudo veio comprovar que através de uma relação dinâmica, de interacção, de vínculos e articulações entre os sujeitos envolvidos, ou seja, entre a coordenadora e as professoras, emanou uma diferente conceptualização da supervisão, e promoveu a participação e partilha das professoras na indagação crítica das situações da prática. Constatou-se que as estratégias supervisivas utilizadas contribuíram para um crescimento mútuo,

para a formação das professoras e um melhor encaminhamento das práticas pedagógicas.

Partindo deste pressuposto, que a supervisão permite a auto-regulação das práticas, e o desenvolvimento profissional dos professores, relembramos os objectivos que nortearam este estudo:

1. Conhecer as percepções da supervisora e das professoras sobre funções, práticas e constrangimentos da supervisão do ensino de Inglês no 1º CEB.

2. Caracterizar práticas de (auto-)supervisão da supervisora e das professoras.

3. Identificar potencialidades e constrangimentos da (auto-)supervisão neste contexto.

Relativamente ao primeiro, concluímos que a coordenadora encara a supervisão como um processo de desenvolvimento profissional praticada por alguém que tem um pouco mais de experiência e que pode ajudar e partilhar essa experiência com alguém menos experiente. A coordenadora enaltece o carácter colaborativo que esta deve sempre conter. Neste contexto, neste grupo de estudo verificámos que, de facto, a supervisão colaborativa esteve presente como “um processo de desafios, acompanhados de apoios para que as pessoas sejam capazes de responder aos desafios” (Alarcão, 2009: 121).

A coordenadora percebe o seu papel como alguém mais experiente que apoia os professores com quem trabalha de forma colaborativa. Deprendemos nas palavras da coordenadora que é das interações que se promovem em práticas de colaboração entre professores que nasce uma verdadeira cultura de escola e se constroem as identidades profissionais de trabalho. É um processo que se vai construindo individualmente com a colaboração de todos.

Partindo para as professoras, e até ao início deste ano lectivo, percecionavam a supervisão enquanto sinónimo de avaliação. O diálogo com os supervisores era quase inexistente, como apurámos nas entrevistas realizadas. No final do estudo, estas consideram a supervisão muito proveitosa, que promove a melhoria do processo ensino/aprendizagem, que emerge dentro da escola como uma acção dinamizadora de diversas práticas colaborativas de trabalho, num ambiente de colegialidade e numa perspectiva não hierárquica.

As professoras consideram que a coordenadora nas funções supervisivas, é alguém que os trata por igual, alguém que não está numa posição hierárquica superior.

Verificámos que a supervisão deteve um papel de mediação entre profissionais e assumiu-se igualmente como uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes.

As professoras concordaram com todas as práticas de supervisão utilizadas, e realçaram a sua importância na consciencialização e (re)construção das suas teorias-práticas educativas. Estas estratégias de partilha e colaboração valorizam o professor como sujeito do seu próprio desenvolvimento e procuram melhorar as suas competências, no presente e no futuro. As professoras admitem que as estratégias utilizadas permitem sobretudo esclarecer dúvidas e partilhar preocupações, dilemas, bem como sucessos. Sentem que não estão sós, que caminham na mesma direcção, que olham para a(s) sua(s) acção(ões) sempre num sentido construtivo, com outra(s) visão(ões), que ensinar não se confina ao isolamento na sala de aula, que a supervisora pode ser uma amiga, não uma inspectora com o objectivo de as avaliar.

Quando questionadas sobre as potencialidades das práticas, em particular o diário colaborativo, as professoras consideram ser uma mais-valia no seu desenvolvimento profissional ajudando a proporcionar mudanças no/do pensamento. Esta foi uma estratégia que assumiu grande centralidade neste estudo, e apesar da resistência manifestada inicialmente, desencadeou atitudes reflexivas sobre as suas teorias-práticas.

Relativamente à acção de formação, as professoras foram consensuais ao reconhecerem a sua importância, reconhecendo de igual modo, a importância da frequência de outras com vista a uma maior compreensão, melhoria e transformação da vida das escolas por onde passam e da profissão *professor*.

Os constrangimentos verificados dizem respeito sobretudo à falta de tempo de ambas as partes para trabalharem mais de perto, de forma mais efectiva e sistemática e implementar outras estratégias. A falta de tempo para se realizarem reuniões com maior frequência foram constrangimentos

apontados quer pela coordenadora, quer pelas professoras e onde se denota que ambas gostariam de realizar um trabalho mais efectivo juntas.

A resistência à mudança foi igualmente apontada. A coordenadora refere que no início do ano é (foi) difícil por em prática algumas estratégias, pois os professores aparentemente, não encontraram nelas grandes vantagens, mas à medida que foram sendo postas em prática, os professores foram deixando “cair por terra” as suas dúvidas e inquietações acerca das práticas, concordando que estas foram (são) bastante pertinentes e uma mais-valia para o seu desenvolvimento. Esta resistência à mudança deu-se, em especial, no que diz respeito à escrita do diário colaborativo, dando origem a um dos constrangimentos surgidos, e que residiu no facto de os professores não terem o hábito de reflectir, de passar para o papel as suas dúvidas, os seus dilemas, não têm o hábito de partilhar, de desabafar os seus (des)encantos com colegas de profissão. As suas incertezas quanto à “utilidade” desta estratégia também estiveram na causa desta resistência, mas a interacção entre a supervisora e as professoras, assente num “jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um” (Galvão, 2005: 342) permitiram um lento, mas positivo consentimento por parte dos professores.

No final, todas concordaram que estas foram, indubitavelmente, uma mais-valia no seu desenvolvimento profissional. Foi fácil verificar momentos de partilha e reflexão sobre os problemas da prática, bem como oportunidades de formação conjunta, que envolveram a supervisora e as professoras, onde se confrontaram práticas e situações educativas à luz de teorias que, através da participação crítica, do questionamento e do compromisso perante a resolução dos problemas, tornaram possível uma aprendizagem colaborativa e a inovação no modo de pensar e de agir. No seu entender as estratégias utilizadas foram, incontestavelmente, uma mais-valia para a sua formação e crescimento profissional e evidenciaram a qualidade da formação que obtiveram através da actividade supervisiva desenvolvida pela coordenadora cuja orientação foi colaborativa não hierárquica.

Apenas duas mencionaram a questão das aulas assistidas que, a realizarem-se, poderiam criar inibições ao exporem-se perante outros, exporem o seu “EU” profissional resultante, talvez, e de entre outros motivos da sua inexperiência e da inevitabilidade de julgamentos. Isto deve-se essencialmente

ao isolamento profissional existente na nossa cultura educativa, cuja abertura e cooperação entre e interpares é pouco trabalhada mesmo na formação inicial, não se sentem à vontade ao sentir o seu espaço invadido por alguém supostamente mais experiente, investido de um estatuto diferente, e cujo processo visa formular juízos de valor sobre a sua competência.

As professoras foram, tal como a coordenadora, inquiridas, aquando da realização das entrevistas, sobre a ADD. Paralelamente, consideram que a supervisão colaborativa e interpares deve regular e melhorar as práticas num sentido formativo e desenvolvimentalista, não avaliativo, em que o supervisor deve acompanhar todo o processo numa concepção democrática, que vai de encontro aos sentimentos expostos pelas professoras e realce “a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal” (Moreira, 2009: 253). As professoras não visualizam a observação de aulas como uma forma de aprendizagem e desenvolvimento profissional, mas com cariz avaliativo, manifestando que não estão preparadas para estas mudanças.

Pelo contrário, segundo a opinião da coordenadora, esta poderia ser uma estratégia de (auto)-supervisão que facilitaria a reflexão sobre a sua acção profissional tendo presente a melhoria e renovação das práticas, embora as professoras não a vejam desta maneira. Depreendemos pelas suas afirmações, em particular na entrevista, que para esta, a supervisão poderá ter um papel crucial ao “*dar voz* ao professor no processo de avaliação, mas também envolver o professor na avaliação *efectiva* do seu próprio ensino, ou seja, em processos de avaliação que, de facto, tragam melhorias ao processo de aprendizagem dos seus alunos” (Moreira, 2009: 255).

No que se refere ao segundo objectivo, que pretendeu caracterizar as práticas de (auto-)supervisão da supervisora e das professoras, verificamos que estas tiveram impacto, de forma inequívoca, junto das professoras, ou seja, do processo do ensino e da aprendizagem.

A coordenadora propiciou processos de (auto) e (hetero) supervisão: a escrita do diário foi uma prática de (auto)-supervisão de relevância indubitável e um elo de ligação entre todos os intervenientes neste processo. O diário criou dinâmicas de trabalho em equipa, partilha de experiências individuais e colectivas, assumindo assim uma dimensão formativa. O diário potenciou igualmente processos reflexivos. Com a escrita do diário colaborativo

constatámos que, para além de ser uma estratégia de (auto)-supervisão útil para o início da reflexão pessoal pelo professor que escreveu a entrada, ao ser escrito por todos os professores torna-se um processo de reflexão colectiva.

A escrita do diário colaborativo, as reuniões mensais ordinárias foram as estratégias utilizadas que, na sua opinião, permitiram não só a partilha de experiências, bem como a elaboração e troca de materiais. Dos materiais elaborados constam fichas de trabalho, grelhas de assiduidade e pontualidade dos alunos, grelhas de comportamento e auto-avaliação dos mesmos.

As reuniões mensais eram um momento em que presencialmente os professores e a supervisora debatiam problemas e/ou soluções para determinadas questões, preparavam actividades, eram informadas sobre o que se ia passando no Agrupamento, realizavam a planificação, elaboraram material, e trocavam impressões sobre o diário colaborativo.

A acção de formação, realizada no final do ano lectivo, foi muito proveitosa na opinião das professoras e da supervisora, pois serviu para clarificar o conceito e as práticas de supervisão. As professoras titulares de turma, de acordo com o parecer de algumas professoras de Inglês, deveriam ter estado presentes. Deveria ter havido maior aproximação, um trabalho mais colaborativo entre estas com vista a um trabalho mais efectivo, com o fim de desenvolver práticas de ensino/aprendizagem mais ajustada aos contextos.

Para concluir percebemos que as estratégias supervisivas utilizadas neste estudo se mostraram vantajosas no desenvolvimento de processos colaborativos, uma vez que todos os intervenientes passaram a trabalhar numa base de colegialidade, na qual a troca de ideias, a partilha, o desabafo desempenharam um papel fundamental promovendo uma (des)(res)construção das práticas, o seu desenvolvimento profissional e dos seus alunos. As professoras reconheceram o valor do trabalho colaborativo e como este permite uma co-regulação das práticas com vista ao seu desenvolvimento profissional. Estas abriram os seus horizontes a nível profissional ao mostrarem abertura a novas perspectivas / visões.

Através da supervisão colaborativa, houve uma forte união entre a coordenadora e as professoras. Estas perceberam a importância dos vínculos, das ligações pessoais e profissionais, das relações de troca e confiança necessárias numa relação supervisiva. Este envolvimento conduziu a uma

reflexão de carácter formativo e emancipatório visando incessantemente promover o desenvolvimento profissional, e por consequência, o enriquecimento do conhecimento profissional, a melhoria das suas práticas e do resultado dos seus alunos.

Quanto ao terceiro e último objectivo deste estudo, que pretendia aferir as potencialidades e os constrangimentos das práticas neste contexto, constatamos que as principais potencialidades têm que ver com as finalidades da supervisão colaborativa cujo grande desafio é perspectivar a escola como organização que aprende, que exige o empenhamento de todos numa aprendizagem contextualizada, colaborativa, interactiva, e reflexiva, com vista à melhoria dos processos educativos. A coordenadora e as professoras trabalharam em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora, e para isso se tornasse realmente possível a coordenadora ofereceu as ferramentas, lançou desafios (bem aceites pelas professoras) de forma transparente, para que as professoras indagassem, reflectissem sobre as suas práticas de forma colaborativa, crítica, indagadora abarcando novas “visões”. A atitude das professoras foi fundamental, pois revelaram espírito de abertura, foram receptivas aceitando as estratégias supervisivas de forma ambígua numa fase inicial, mas responsável e exprimindo-se com sinceridade.

A proximidade existente entre a coordenadora e as professoras levou-as a (re)construir a sua prática através de processos sistemáticos de reflexão *na*, *sobre* e *para* a acção (Schön, 1997). Estas foram explorando caminhos de reflexividade profissional assumindo papéis colaborativos na procura de compreender e melhorar a acção, esbatendo-se a hierarquia tão evidente ainda nas relações supervisivas nas nossas escolas. Conferir democraticidade nas relações supervisivas afirma-se um caminho difícil, mas como podemos verificar neste estudo, não é de todo impossível.

Assim começamos por assinalar as potencialidades do trabalho da coordenadora enquanto supervisora. Estas debruçam-se fundamentalmente na co-construção dos saberes profissionais. A coordenadora “procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e

empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos.” (Formosinho, 2002: 26)

A possível aplicação de outras estratégias supervisivas como é o caso da observação de aulas, não sucedeu devido à tardia apresentação dos critérios de avaliação por parte da entidade empregadora, a Câmara Municipal de Vila do Conde. Para as professoras esta questão ofereceu certa resistência. Esta resistência remete-nos novamente para a ADD. Importa relembrar que nas entrevistas realizadas pretendeu-se aferir qual a relação entre supervisão e a ADD. A coordenadora afirma existir uma relação entre ambas; no entanto, as premissas da supervisão não estão a ser cumpridas. A ADD tem um cariz meramente avaliativo e inspectivo, algo que não deveria acontecer, pois supervisão não é *isso*. É formação, é diálogo, é apoio para que se (re)construam e melhorem as práticas.

Apesar do constatado impacto (positivo) na construção do conhecimento profissional, este estudo desvelou algumas limitações/constrangimentos relacionados com este tipo de trabalho colaborativo, como é o caso da falta de tempo. A falta de tempo e a incompatibilidade de horários impossibilitou que as professoras e a supervisora se reunissem mais vezes, o que, na opinião de ambas, constituiu um grande constrangimento, pois estes encontros eram importantes para partilha e amadurecimento de ideias e reforço dos laços entre todas. A coordenadora e as professoras apontam esta limitação como impedimento para realizar outras estratégias, como é o caso da observação de aulas num ciclo de supervisão clínica, ou até mesmo aprofundar as já existentes, como realizar reuniões mais amiúde.

A resistência à mudança, uma certa dúvida e apreensão ao que é novo, como no caso da escrita do diário colaborativo, também se verificou, mas apenas numa fase inicial. As professoras, desde logo perceberam as potencialidades desta estratégia ao perceber através de uma visão clara que este sistema de comunicação, não muito formal e frequente, facilitou o trabalho colaborativo e uma partilha habitual de experiências profissionais, contribuindo assim para uma abertura à mudança e um compromisso com a melhoria. Através da discussão que permitiu às professoras começaram a descentralizar a pedagogia e a centrar cada vez mais a sua atenção no processo de ensino/aprendizagem, colocando o aluno no âmago das suas preocupações.

Da parte da investigadora este foi uma enorme limitação pois fazia parte dos seus objectivos acompanhar mais de perto a coordenadora e as professoras, estar presente nas reuniões mensais e na acção de formação realizada, mas devido à já mencionada falta de tempo e incompatibilidade de horários, tal não possível.

Apesar de todos estes constrangimentos ficou evidente que a supervisão colaborativa com uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica impõe-se. Aliás, fica-se cada vez com a certeza de que o trabalho do supervisor não se deve centrar no controlo puro e simples do professor, pois é o trabalho do professor que dá sentido ao desenvolvimento da acção supervisiva.

Ficou patente a ideia de que é estritamente necessário promover a supervisão colaborativa neste contexto e que formação de profissionais de Inglês no 1º ciclo é precisa e fundamental.

O caso estudado constituiu um exemplo de um processo supervisivo assente “numa visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro” (Alarcão, 1987:47). Constatámos que houve uma relação de empatia, que a citação inicial salienta, perceptível, na leitura das entrevistas e dos diários, e ainda de cumplicidade, uma vez que ambas as partes se esforçaram por se conhecerem cada vez melhor e trabalharem em conjunto, aprofundando conhecimentos, percebendo cada vez melhor a realidade que as envolveu, traçando prioridades de acção, formulando intenções, reflectindo sobre as práticas, ajustando estratégias, analisando as reacções e o desenvolvimento das crianças, para com tudo isto progredir no crescimento como pessoa e profissional e assim ajudar as crianças a crescerem também na sua individualidade. “Atento à riqueza ou inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas percepções e à sua capacidade de auto-reflexão, o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação-acção num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do

desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa, profissional” (Ibidem: 47).

Importa salientar, antes de terminar, que, até aqui, para as professoras participantes, a supervisão horizontal não acontecia e havia pouca articulação entre os professores de Inglês e os professores titulares de turma que deveriam sensibilizar os professores de Inglês para os problemas e realidades relativos aos alunos, assim como a sensibilização destes para a importância do Inglês.

A supervisão vertical que “dá (ou deveria dar) lugar à supervisão interpares, colaborativa, horizontal” (Alarcão, 2008: 19), era desconhecida para a maioria das professoras, não havendo igualmente qualquer tipo de articulação.

Porém, a sua visão de supervisão mudou aquando da sua colocação no Agrupamento onde decorre este estudo. Relativamente à supervisão horizontal, as professoras ainda denotam lacunas, pois, como já referido, não vislumbram grande apoio por parte das professoras titulares de turma. A relação com estas ficou um pouco aquém do esperado, apesar de na fase final as professoras admitirem ter havido uma maior aproximação e mais diálogo, objectivo esperado desde o início do ano lectivo. As professoras de Inglês afirmam sentir um certo distanciamento das professoras titulares, que nem sempre actuam colaborativamente no sentido de fornecer informações sobre a turma, planificar e participar em actividades.

Podemos, igualmente afirmar que o estudo assumiu uma vertente formativa para a investigadora, que conduziu ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, a um maior entendimento da pertinência da supervisão colaborativa como instrumento de desenvolvimento profissional e transformador das práticas educativas, pois “... na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projecto de mundo; devo usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar da minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes” (Paulo Freire, 2000:33).

Em síntese, consideramos este, apesar das suas vicissitudes, um caso de sucesso, pois desenvolveu-se numa construção partilhada e participada da

acção em que as vozes da coordenadora e das professoras se cruzam com um objectivo comum e que poderá ser um exemplo para outros contextos.

Referências bibliográficas

- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALARCÃO, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro. Edições CiDinE.
- ALARCÃO, I. (1996). (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender. Revista da ESE de Portalegre*, 21, pp. 46-50.
- ALARCÃO, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão - Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina (2ª Edição).
- ALARCÃO, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência (conferências). *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº8 Jan./Abr. Lisboa. In <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=127>, acedido em 10/01/10.
- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALVES, S. S. (2007). Between languages and cultures: the (inter) cultural dimension of intercomprehension, in AA.VV (org.) *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (coord.) (2006). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Cadernos do LALE, Série Reflexões 2. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

ANDRADE, A.I. & MARTINS, F; (2007) (coord.) *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade. Cadernos do LALE. Série Propostas.* Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 7

ANDRADE, A.I.; SÁ, M.H.A. & MOREIRA, G. (2007) (coord.). *Imagens das Línguas e do pluriculturalismo: princípios e sugestões de intervenção educativa.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE, A. I.(2008) (coord.); ÁLVARES P.; L., ARAÚJO e SÁ, H.; BASTO, CANHA, M. B.; CARDOSO I.; ESPINHA, Â.; GOMES, S.; GONÇALVES, L.; MARTINS, E.; MARTINS, F.; PINHO, A.S.; SÁ, C.; SÁ, S. & SANTOS, L.. *Línguas & Educação: orientações para um projecto colaborativo.* Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 10-11.

ANDRADE, I. & PINHO, A.S.. (2010) (orgs). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE PROFESSORES DE INGLÊS (APPI). (2008). Programa de generalização do ensino do Inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. Relatório final de acompanhamento 2007/2008. In http://www.confap.pt/docs/appi_AEC07-08.pdf acedido em 15/05/2010.

BALCH, P. & BACK, P. E. (1987). *The cooperating teacher.* University Press of America.

BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo.* Edição Revista e Actualizada. Lisboa: Edições 70.

BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2003) *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education.* Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe (DRAFT 1 (rev.) April 2003)

BELL, J.; (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação.* Lisboa: Gradiva.

BENTO, C.; COELHO, R.; JOSEPH, N. & MOURÃO, S.J. (2005). *Programa de generalização do ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino básico – Orientações*

Programáticas, materiais para o ensino e a aprendizagem. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).

BODGAN & BIKLEN (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BLUMER, H. (1998). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley: University of California Press.

CABRAL, M. L. L. M. (2009). *As funções supervisivas dos Coordenadores do Departamento de Línguas*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Dissertação de Mestrado.

CAP (2006/2007). *Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular. Programa de Generalização do ensino de inglês nos 3º e 4º anos e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

CAP (2007/2008). *Relatório de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular. Programa de generalização do ensino de inglês nos 3º e 4º anos e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

CARMO, H. e FERREIRA, M. (1998). *Metodologia de Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

COGAN, M.L. (1973). *Clinical supervision*. Boston. Houghton Mifflin Company.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2008). *Comunicação da comissão ao conselho, ao parlamento europeu, ao comité económico e social e ao comité das regiões- Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006*. Bruxelas.

CONNELY, F. M. & CLANDININ, D. J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In : LARROSA, J. E. et al. *Déjame que te cuente – Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona : Laertes, S. A. de Ediciones.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

CRUZ, M. & MIRANDA, S. (2005). *Por uma definição do professor de ensino precoce de línguas em Portugal: um estudo de caso*. Revista Saber (e)ducar. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Nº 10, pp. 81-95.

CRUZ, M. I. N. (2008). *Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: percepções dos intervenientes*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.

CRUZ, M.I.N. (2009). *Percepções da supervisão no ensino do inglês no 1º ciclo do ensino básico*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. pp 1179-1190.

CRYSTAL, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

DEWEY, J. (1979). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo - Uma reexposição*. São Paulo: Editora Nacional.

DOYE, P. & HURRELL, A. (1997). *Foreign language learning in primary schools*. Estrasburgo: Council of Europe.

ERICKSON, F. (1989). *Metodos Cualitativos de Investigación sobre la enseñanza*. In: M. Wittrock (Ed) (1989), *La investigación de la enseñanza II. Metodos Cualitativos y de Observation*. Barcelona: Paidós, pp. 195-301.

FERREIRA, M.L.S.A. (2010). *Contextualização e Intercompreensão na aula de PLN*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Dissertação de Mestrado.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

FRÓIS, J. (2002). *A formação de professores de plurilingues no âmbito do ensino precoce das línguas. Apresentação de um caso.* Inovação. Instituto de Inovação Educacional.

GALISSON, R. (1997). "Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen" in ELA, vol.106, pp. 141-160.

GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire.* Paris: Clé International. (Col. Didactique des langues étrangères)

GESELL, A. (1977) . *A Criança dos 5 aos 10 Anos.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

GIROUX, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Towards a critical pedagogy of learning.* New York: Bergin & Garvey.

GLICKMAN, C. (1995). *Supervision of instruction. A development approach.* Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc..

GUILHERME, M. (2003). *Desafios para o ensino/aprendizagem de línguas e culturas em Portugal.* In Revista Educação, Sociedade e Culturas, Nº 19, pp. 215-225.

LARROSA, J. (1996). *Narrativa, Identidad e Desidentificación- La Experiencia de la Lectura: estudios sobre literatura e formación.* Barcelona: Laertes S.A.

LESSARD-HÉRBET, M., GOYETTE, G., & BOUTIN, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas.* Lisboa: Instituto Piaget.

LIMA, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos, conteúdos.* Porto: Porto Editora.

LIMA, J. A. & PACHECO, J. A. (2006) (org.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses.* Porto: Porto Editora.

LODI, J. B., (1989). *A Entrevista. Teoria e Prática.* São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, E.D.A., (1986), *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas,* S. Paulo, E.P.U.

MELO, S. (2004). *A utilização das TIC no ensino-aprendizagem de línguas: o projecto Galanet no contexto europeu de promoção da intercompreensão em Línguas Românicas. O caso do PLE. L@LE - Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras* Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MINAYO, M. C. S. (1994) (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes (24ª edição).

MOREIRA, M. A. (2004). *A Investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês: Processos de (co-) Construção de Conhecimento Profissional*. Braga: Universidade do Minho IEP.

MOREIRA, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. CIEEd.

MOREIRA, M. A. (2011). (org.). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

NÓVOA, A. (1992): A Reforma Educativa Portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores, in A. NÓVOA, A. & T. S. POPKEWITZ (org.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa: Educa, pp. 57-69.

NÓVOA, A. (1995). *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote (2ª edição).

NÓVOA, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

OLIVEIRA, M. L.R. (2000). "O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar". In I. Alarcão, (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002) (org.) *A supervisão na formação de professores: da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor-Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Editora Artmed.

PORCHER, L. (1995) – *Le français langue étrangère*. Paris: Hachette – Education.

PFEIFFER, I. L. & DUNLAP, J. B., (1982). *Supervision of teachers: a guide to improve instruction*. Phoenix, Arizona: Oryx Press.

QUEIRÓS, J. (2006). (Auto)-supervisão: um meio de desenvolvimento contínuo? Começar por onde? Quando? Como? Com quem? E para quê? In Flávia Vieira (org.), *Cadernos 4*. Braga: Universidade do Minho, pp. 9-14.

QUIVY, R. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.

QUIVY, R., (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, 2ª Edição.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfolios Reflexivos - Estratégia de Formação e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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.

SILVA, B. F. S. M. M. (2008). *A avaliação no ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.

STRECHT-RIBEIRO, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1.º Ciclo: Razões, Finalidades, Estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

STRECHT-RIBEIRO, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1º Ciclo do ensino básico. Contributos para a concretização de objectivos, metodologias, materiais*. Lisboa: Livros Horizonte.

STRECHT-RIBEIRO, O.. *Línguas estrangeiras para os mais novos: articular o sistema, melhorar as práticas*. In <http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1429.1.pdf> acessado em 30/03/2010.

SCHÖN, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.

SCHÖN, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

TRIM, J. L., COSTE, D., NORTH, M. B. & SHEILS, M. J.; (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

VAN MANEN, M. (1990) *Researching lived experience – human science for an action sensitive pedagogy*. London: The State University of New York Press.

VASCONCELOS, A. (2009). *A supervisão Colaborativa no Ensino de Inglês no 1º CEB*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão-Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

VIEIRA, F. (1995). Pedagogia para a autonomia — implicações discursivas e análise da interacção. In I. Alarcão (ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Edição CIDInE, pp. 53-68.

VIEIRA, F. (2006). In Vieira, F., Moreira, M.A., Barbosa, I, Paiva, M., Fernandes, I.S. (autoras). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo. pp. 131-134.

VIEIRA, F. (2009). Para uma visão transformadora da visão pedagógica. In *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 105, pp. 197-217. In <http://www.cied.uminho.pt/uploads/Produ%C3%A7%C3%A3o%20Bibliogr%C3%A1fica%202009%20parte%202.pdf> acedido em 15/02/10.

VIEIRA, F. & MOREIRA, M.A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a avaliação de professores, pp. 39-47.

YIN, R., (1994). *Case Study Research and Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

YIN, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman (2ª edição).

WAITE, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.

ZABALZA, M. A. (1994) *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Anexos

Anexo 1 – Guião da entrevista à Coordenadora das AEC's

Guião da Entrevista à Coordenadora das AEC's do Agrupamento de Escolas do concelho de Vila do Conde (orientação semi-directiva)				
Objectivos gerais:				
1.º Obter elementos para uma caracterização da entrevistada (qualificações, perfil profissional, experiência de ensino/ supervisão/ investigação...) e ainda sobre a sua função de coordenadora / supervisora das AEC's na dinâmica e acompanhamento da supervisão de professores de Inglês no 1º ciclo.				
2.º - Recolher dados sobre as práticas de (auto)supervisão utilizadas pela coordenadora das AEC's e dos professores de Inglês.				
3.º - Recolher dados sobre as suas potencialidades e / ou constrangimentos dessas práticas enquanto promotoras de reflexão e desenvolvimento profissional, no entender da coordenadora das AEC's e dos professores que supervisiona.				
4º - Aferir opinião sobre a importância da supervisão pedagógica no contexto político e social actual, nomeadamente, a relação da supervisão com a Avaliação de Desempenho Docente (ADD).				
Designação dos Blocos	Dimensões	Objectivos específicos	Para um formulário de perguntas	Observações
Bloco - A	Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada.	1 – Relembrar, nas suas linhas gerais, do trabalho de investigação sobre o ensino do Inglês no 1º Ciclo; 2- Pedir colaboração à coordenadora das AEC's, referindo que o seu contributo é muito importante para o sucesso deste trabalho de investigação e esclarecer todas as dúvidas que ela tenha; 3- Colocar a coordenadora das AEC's na situação colaboradora na investigação, e como tal, irá ter	Responder, de forma breve, clara e esclarecedora a todas as perguntas da entrevistada, tendo o cuidado de ver salvaguardados os objectivos específicos do bloco em questão.

			<p>informação sobre os passos principais da investigação e “feedback” sobre a sua acção no decorrer do trabalho;</p> <p>4- Garantir o carácter confidencial das informações prestadas relativamente aos professores a si ligados, sendo também estes colaboradores na investigação.</p>	
Bloco- B	Coordenação	<p>Recolher elementos referentes ao 1º objectivo geral, relacionado com a dinâmica da supervisão no ensino de inglês no 1º ciclo.</p>	<p>1- Fornecer informação relativamente ao seu percurso de formação e investigação.</p> <p>2- Pedir para falar sobre o processo que levou a entrevistada ao cargo de coordenadora das AEC's.</p> <p>3- Pedir para referir qual a sua visão de supervisão e como percebe o seu papel de supervisora.</p> <p>4- Pedir para identificar sob o seu ponto de vista os objectivos/metapas da supervisão.</p>	

Bloco - C	Práticas de supervisão	Recolher elementos referentes ao 2.º objectivo quanto à escolha das práticas supervisivas em especial do diário colaborativo, como prática supervisiva	1- Solicitar informação sobre potencialidades e constrangimentos que encontra enquanto supervisora e as assinaladas pelos professores do 1.º ciclo sobre as práticas de supervisão utilizadas;	Pretende-se que esta entrevista seja centrada na fundamentação da coordenadora relativamente às suas práticas enquanto supervisora. Importa ainda, recolher dados relativamente às potencialidades e constrangimentos que a supervisora e os professores que supervisiona encontram.
Bloco- D	Práticas pedagógicas e o diário colaborativo como instrumento de emancipação	Recolher elementos referentes ainda ao 2.º objectivo.	1 – Pedir para indicar as razões que a levaram a sugerir aos docentes do 1.º ciclo as práticas escolhidas: o recurso ao diário colaborativo, às reuniões mensais, e à acção de formação que realizou e pretende realizar; 2 – Solicitar que refira as reacções dos docentes aquando da realização destas práticas; 3 – Pedir para fundamentar, de acordo com a sua opinião pessoal, de que modo as práticas supervisivas propiciam a reflexão, e de que modo promovem, também, o desenvolvimento profissional dos professores de Inglês do 1º Ciclo, bem como o	Pretende-se recolher informação sobre os motivos que estão na base da escolha das práticas supervisivas expostas, sobretudo a escrita e partilha pelos docentes do 1.º ciclo do diário colaborativo enquanto instrumento supervisivo promotor de desenvolvimento profissional.

			desenvolvimento dos alunos.	
Bloco- E	A importância da supervisão pedagógica	Recolher elementos referentes à relevância das práticas de supervisão pedagógica	1- Indagar a opinião da entrevistada sobre a importância de actividades supervisivas como a monitorização, o acompanhamento, a orientação.	Pretende-se aferir se as transformações no conceito de supervisão pedagógica contribuem para as dinâmicas de mudança propiciando à prossecução da qualidade e do desenvolvimento da escola.
Bloco - F	Importância da supervisão no contexto político e social actual	Recolher elementos referentes ao 4º objectivo sobre a importância da supervisão pedagógica no contexto escolar actual e nos resultados a atingir enquanto supervisora.	1 - Pedir para se pronunciar sobre a importância das práticas de supervisão, no contexto da situação actual nas nossas escolas, num enquadramento com a Avaliação de Desempenho Docente; 2- Solicitar parecer sobre a existência de uma relação entre a supervisão e a Avaliação de Desempenho Docente. 3 - Pedir uma reflexão sobre os resultados que pretende obter como supervisora ao longo e no final deste ano lectivo;	Neste bloco pretende-se aferir se as finalidades da supervisão pedagógica podem integrar nos processos de Avaliação do Desempenho Docente e obter dados que de algum modo expressem preocupações e/ou expectativas relativamente às práticas supervisivas, no contexto escolar actual, assim como os resultados a alcançar.

Anexo 2 – Guião da entrevista às Professoras de Inglês

Guião da Entrevista às Professoras de Inglês do 1º ciclo do Agrupamento de Escolas do concelho de Vila do Conde (orientação semidirectiva)				
Objectivos gerais:				
1.º Obter elementos para uma caracterização dos entrevistados (qualificações, perfil profissional, experiência de ensino/ supervisão/ formação...) e ainda sobre a sua percepção na dinâmica e acompanhamento da supervisão pedagógica pela coordenadora das AEC's.				
2.º - Recolher dados sobre as práticas de (auto)supervisão utilizadas pelos professores de Inglês.				
3.º - Recolher dados sobre as suas potencialidades e / ou constrangimentos dessas práticas enquanto promotoras de reflexão e desenvolvimento profissional, dos professores de Inglês do 1º ciclo.				
4º - Aferir opinião sobre a importância da supervisão pedagógica no contexto político e social actual, nomeadamente, a relação da supervisão com a Avaliação de Desempenho Docente (ADD).				
Designação dos Blocos	Dimensões	Objectivos específicos	Para um formulário de perguntas	Observações
Bloco - A	Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas.	1 – Relembrar, nas suas linhas gerais, do trabalho de investigação sobre o ensino do Inglês no 1º Ciclo; 2- Pedir colaboração aos professores de Inglês do 1º ciclo, referindo que o seu contributo é muito importante para o sucesso deste trabalho de investigação e esclarecer todas as dúvidas que eles tenham; 3- Colocar os professores na situação de colaboradores na investigação, e como tal, irão ter informação sobre	Haverá que responder, de forma breve, clara e esclarecedora a todas as perguntas das entrevistadas, tendo o cuidado de ver salvaguardados os objectivos específicos do bloco em questão.

			<p>os passos principais da investigação e “feedback” sobre a sua acção no decorrer do trabalho;</p> <p>4- Garantir o carácter confidencial das informações prestadas.</p>	
Bloco- B	Coordenação	Recolher elementos referentes ao 1º objectivo geral, relacionado com a dinâmica da supervisão no ensino de inglês no 1º ciclo.	<p>1- Fornecer informação relativamente ao seu percurso de formação.</p> <p>2- Pedir para falar sobre o processo que levou os professores a leccionarem naquele Agrupamento.</p> <p>3- Pedir para referir qual a sua visão de supervisão e como a percebem.</p> <p>4- Pedir para identificar sob os seus pontos de vista os objectivos/metasp da supervisão.</p>	Neste bloco intenciona-se saber qual a formação académica dos entrevistados, bem como a sua experiência de ensino, a sua participação em acções de formação e posteriormente aferir qual a sua visão de supervisão.
Bloco - C	Práticas de supervisão	Recolher elementos referentes ao 2.º objectivo relativamente à escolha das práticas supervisivas pela coordenadora e se, por outro lado, utilizam práticas de (auto)supervisão referindo quais.	<p>1- Solicitar informação sobre potencialidades e constrangimentos que encontram enquanto supervisionados e sobre as práticas de supervisão utilizadas pela coordenadora das AEC's;</p> <p>2- Aferir como percebem o papel da coordenadora e as</p>	Pretende-se que este bloco se centre na fundamentação dos professores relativamente às práticas utilizadas pela supervisora, e se por outro lado, utilizam práticas de auto(supervisão) e quais.

			<p>práticas por ela utilizadas. Explicitar se há aspectos que modificariam, reformulariam ou eliminariam, ou se pelo contrário, estão de acordo com as práticas utilizadas pela coordenadora.</p> <p>3- Aferir se utilizam práticas de auto(supervisão), para além das escolhidas pela supervisora, como a utilização de grelhas de auto-avaliação e com que frequência. Aferir se utilizam grelhas de registo de assiduidade, pontualidade, actividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, e se trabalham em interacção com os seus colegas.</p>	
Bloco- D	Práticas pedagógicas e o diário colaborativo como instrumento de emancipação	Recolher elementos referentes ao 3.º objectivo geral. Recolher dados relativamente às potencialidades e constrangimentos que os professores supervisionados encontram.	<p>1 – Pedir para opinarem sobre as práticas escolhidas: o recurso ao diário colaborativo, às reuniões mensais, e à acção de formação realizada e a realizar;</p> <p>2 – Solicitar que refiram as reacções que tiveram aquando da realização destas práticas, em particular do uso do diário colaborativo;</p> <p>3- Pedir para indicar, sob os seus pontos de</p>	Pretende-se recolher informação sobre a forma como os professores percebem as práticas de supervisão utilizadas pela coordenadora, sobretudo a escrita e partilha pelos docentes do 1.º ciclo do diário colaborativo enquanto instrumento superviso promotor de desenvolvimento

			<p>vista, considerações sobre a dimensão colaborativa, auto-reflexiva, e auto-formativa da supervisão.</p> <p>4 – Pedir para fundamentar, de acordo com a sua opinião pessoal, se consideram que as práticas supervisivas propiciam a reflexão, e de que modo promovem, também, o seu desenvolvimento profissional, bem como o desenvolvimento dos alunos.</p>	profissional.
Bloco- E	A supervisão vs. Avaliação de Desempenho Docente	Recolher elementos referentes ao 4º objectivo- Relação entre a supervisão e a Avaliação de Desempenho Docente e aos resultados a atingir enquanto professores supervisionados.	<p>1- Solicitar parecer sobre a existência de uma relação entre a supervisão e a Avaliação de Desempenho Docente.</p> <p>2 – Pedir uma reflexão sobre os resultados que pretendem alcançar como supervisionados ao longo e no final deste ano lectivo, ou seja, se avistam um desenvolvimento profissional e pessoal através das práticas supervisivas.</p>	Pretende-se aferir se as finalidades da supervisão pedagógica se podem integrar nos processos de avaliação do Desempenho Docente, e obter dados sobre os resultados que os professores aspiram alcançar.

Anexo 3- Análise dos diários colaborativos

Categorias	Sub-categorias	2009	2010
Auto-conhecimento profissional	Processos reflexivos	<p>“o nosso desempenho deve mudar e melhorar” (Profª A, Outubro)</p> <p>“muitas vezes me questiono “was it my fault?” (Profª. A, Outubro)</p> <p>“Espero (...) melhorar as minhas práticas depois da minha própria reflexão” (Profª. A, Novembro)</p> <p>vou tentar nova estratégia a ver se resulta.” (Profª B, Outubro)</p> <p>“Será que nos esforçamos o suficiente?” (Profª. C, Novembro)</p> <p>“nunca lidei muito bem com mudanças...” (Profª. D, Outubro)</p> <p>“ter apenas 90 minutos de contacto por semana me desculpabiliza e desresponsabiliza” (Profª. D, Novembro)</p>	<p>“Eu (...) tenho reflectido sobre o nosso papel nas escolas.” (Profª. A, Março)</p> <p>...que mais posso fazer??” (Prof. B, Janeiro)</p> <p>“vou aprendendo com os meus erros e com as vitórias” (Profª. B, Abril)</p> <p>“sinto que fiz um <i>upgrade</i> na minha forma de leccionar” (Profª. B, Maio)</p> <p>“Acham que seria viável tentar desconstrair a sala de aula?” (Profª. C, Fevereiro)</p> <p>“o nosso trabalho é uma experiência constante”. (Profª. C, Abril)</p> <p>“nunca pensei ter tanta paciência e tanto prazer” por trabalhar com crianças”(Profª. D, Fevereiro)</p> <p>“hoje vou reflectir sobre nós”.(Profª.D, Março)</p> <p>O espírito colaborativo leva-me a pensar nas experiências que tenho noutros agrupamentos” (Profª. E, Maio)</p>
Sentimentos	Positivos	<p>“Experenciámos momentos de euforia” (Profª. A, Outubro)</p> <p>“Já me sinto entusiasmada”, por actividade a realizar no</p>	<p>O trabalho colaborativo “alegra os meus dias” (Profª A, Fevereiro)</p> <p>“Gostei das escolas onde leccionei” (Profª.B, Maio)</p>

		<p>Agrupamento” (Profª. B, Dezembro)</p> <p>“adoro o contacto com os alunos” (Profª. C, Novembro)</p>	<p>“Adoro estar com os alunos! Adoro ensina-los, brincar, mimar...” (Profª. C, Fevereiro)</p> <p>“Gosto muito das minhas turmas”(Profª. D, Março)</p> <p>“recordámos com saudade as nossas turmas, os nossos professores”(Profª. D; Abril)</p> <p>“gostei muito deste ano”. (Profª. D, Maio)</p> <p>“...adoro ver as suas caras de espanto sempre que aprendem uma coisa nova”.(Profª. E, Fevereiro)</p> <p>Este ano está a ser muito rico...”(Profª. E, Março)</p> <p>“é muito enriquecedor quando os meus alunos entram na aula (...) para aprender”. (Profª. E, Abril)</p> <p>“vou sentir saudades de partilhar ideias, e estratégias” através do diário.(Profª. E, Maio)</p>
	<p>Negativos</p>	<p>“desesperança” (Profª. A, Outubro)</p> <p>“desanima e muito não ver grandes progressos” (Profª. A, Novembro)</p> <p>“sofri (...) o ano anterior pois tinha alunos muito complicados” (Profª. D, Outubro)</p>	

<p style="text-align: center;">Atitude dos alunos perante as AEC's</p>	<p style="text-align: center;">Comportamento dos alunos</p>	<p>“Os nossos pupilos (...) estão cada vez pior” (Profª. A, Outubro)</p> <p>“o comportamento dos alunos (...) é díspar e inconstante” (Profª. A, Novembro)</p> <p>“Os alunos não têm educação nem respeito por ninguém” (Profª. B, Outubro)</p> <p>“gostaria que alguns tivessem mais educação” (Profª.B, Novembro)</p> <p>Há “uma crescente quantidade de alunos com atitudes impróprias”. (Profª. D, Outubro)</p>	<p>“a tabela (comportamento) foi uma boa solução” (Profª. A, Janeiro)</p> <p>“as turmas estão irrequietas e em termos do saber-estar bem piores” (Profª. A, Fevereiro)</p> <p>“Temos que aprender a lidar com (...) o desinteresse, mau comportamento, ...” (Profª. A, Abril)</p> <p>“Comecei o ano com muitos problemas de comportamento” (Profª. B, Janeiro)</p> <p>“os alunos vieram mais irrequietos e respostas” (Profª. C, Fevereiro)</p> <p>“...alguns alunos não tinham a postura mais adequada na sala de aula” (Profª. C, Maio)</p> <p>“...as férias tivessem feito os alunos esquecer as regras” (Profª. D, Janeiro)</p> <p>“seria bom que as meninas e os meninos nos (...) respeitassem” (Profª. D, Abril)</p> <p>“2010 trouxe-nos algum agravamento (...) no comportamento” (Profª. E, Janeiro)</p>
<p style="text-align: center;">Impacto no processo de supervisão</p>	<p style="text-align: center;">Vantagens do trabalho colaborativo</p>	<p>“é reconfortante saber que não estamos por nossa conta e que todas as experiências (...) podem ser partilhadas” (Profª. B, Outubro)</p> <p>Para melhorar o comportamento “adoptei a ideia” da professora D. (Profª. C, Outubro)</p> <p>“é arregaçarmos as mãos e pormos a mão na massa.” (Profª. C, Dezembro)</p> <p>“descobri que partilhar com as colegas (...) poderia trazer alguns frutos”. (Profª. D, Outubro)</p>	<p>Agrada-me “a união e o convívio entre nós” (Prof. A, Fevereiro)</p> <p>“senti mais apoio, sintonia e interajuda entre pares” (Profª. A, Maio)</p> <p>“partilhamos ‘desesperos’ e alegrias” (Profª. B, Maio)</p> <p>“vou reflectir e falar com a professora (...). Costuma dar resultado” (Profª. D, Janeiro)</p> <p>“agora pensemos em soluções” (Profª. D, Abril)</p>

		<p>“Que me dizem? Yes, we can” (Profª. E, Dezembro)</p>	<p>“o grupo teve sempre um espírito colaborativo e de partilha.” (Profª. D, Maio)</p> <p>“...o nosso esforço vai surtir resultado”(Profª. E, Março)</p> <p>“o trabalho colaborativo foi a máxima deste ano”(Profª. E; Maio)</p>
	<p>Potencialidades do diário colaborativo</p>		<p>“Não precisas de pedir desculpa pelo desabafo, afinal o diário serve (...) para isso”. (Profª. A, Março)</p> <p>“Fez-nos trabalhar para o mesmo propósito, para o mesmo objectivo, a melhoria das nossas práticas” (Profª. A, Maio)</p> <p>“é uma ferramenta muito importante” (Profª. B, Maio)</p> <p>“...uma boa oportunidade de troca de ideias, vivencias e materiais” (Profª. C, Maio)</p> <p>“o diário contribuiu” para o espírito colaborativo” (Profª. D, Maio)</p> <p>“o diário colaborativo é uma chamada para a realidade”. (Profª. E, Março)</p> <p>“Outra ideia que retirei do diário foi dos 10/15m livres no final da aula” (Profª. E, Abril)</p>
	<p>Constrangimentos do diário colaborativo</p>		<p>“sinto que este espaço nos ajuda (mas às vezes a sinceridade é uma faca de dois gumes)...” (Profª. A, Março)</p>

ANEXO 4: Entrevista a cinco professoras de Inglês do 1º ciclo que leccionam no Agrupamento de Escolas. Estas entrevistas foram realizadas entre Dezembro de 2009 e Março de 2010.

As presentes entrevistas, realizadas no âmbito de um projecto de investigação do Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino de Línguas Estrangeiras da Universidade do Minho, visam obter elementos sobre a sua percepção na dinâmica e acompanhamento da supervisão pedagógica pela coordenadora das AEC's, recolher dados sobre práticas de (auto-)supervisão e recolher dados sobre as suas potencialidades e / ou constrangimentos dessas práticas. Os resultados são confidenciais. Gostaria de deixar aqui o meu agradecimento pela disponibilidade e colaboração de todas as professoras.

Entrevista à professora A - Professora de Inglês do 1º Ciclo, no Agrupamento de escolas. Entrevista realizada no dia 17/12/09.

Percurso de formação dos professores de Inglês do 1º ciclo

1. Gostaria de começar por pedir à professora que falasse um pouco do seu percurso de formação.

Prof. A: Sou licenciada em Inglês -Alemão pela Universidade do Minho. Estou a leccionar há 5 anos através das actividades extra-curriculares, porque não fui colocada... Sou professora do 3º ciclo, no entanto, o percurso tem sido este. Profissionalmente, sou sincera, não é o meu sonho, não é este...no entanto, é uma experiencia, uma aventura... Que é assim que nós definimos as AEC's... Como uma aventura! (risos)

2. Qual o processo que a levou a leccionar neste Agrupamento?

Prof. A: Nós a nível de actividades extra curriculares somos colocadas pela Câmara Municipal em certos Agrupamentos. Já estive em quase todos. De há 2 anos para cá estou neste agrupamento. Provavelmente a pedido da coordenadora que pediu que nós que ficássemos neste Agrupamento... Terá sido esse o motivo, porque nós próprias não podemos pedir para sermos colocadas. Portanto somos colocadas aqui e assim ficámos nas várias escolinhas do Agrupamento.

3. Agora partindo mais para o tema em específico da entrevista, qual a sua visão de supervisão?

Prof. A: Pois... até então não tínhamos, nunca falado disto, deste aspecto... Era-nos colocada a opção de aulas assistidas, nunca saberíamos muito bem quem é que iria assistir, etc. Até que, neste Agrupamento e com a coordenadora houve, realmente este trabalho de supervisão. Ela tem acompanhado o nosso trabalho, temos tido

reuniões periódicas, o que é bom. É muito positivo para, para esclarecer dúvidas, e tudo mais. Nós temos falado sobre isto, a nível de receios, medos, partilha de opiniões, partilha de ideias, materiais. E principalmente a questão das dúvidas. Porque isto é tudo muito novo. Até então era tudo muito novo. Cada um trabalhava para si, nunca sabíamos o que havíamos de fazer. Isto é um terreno assim um bocadinho... e agora acho que há mais... estamos mais encaminhadas, sem dúvida! A minha visão sobre isto é positiva, sem dúvida. E acho que se trabalharmos em conjunto, tendo alguém, claro, a supervisionar o trabalho, nunca contra nós, entre aspas.

4. Sempre numa visão de melhoria! Aliás já respondeu à pergunta que vem a seguir... Os objectivos e metas da supervisão para si são...

Prof. A: Um objectivo é trabalharmos todos para o mesmo objectivo, para o mesmo fim e acho que a meta é sem dúvida o sucesso deste trabalho. Se isto tiver pernas para andar, com isto das AEC's... Também é uma dúvida... infelizmente... se isto continuar, porque acho que é uma oportunidade de trabalho para muitas pessoas... Portanto, a meta será se isto continuar será o sucesso, que acho que é a nível, claro para o futuro, terão de mudar os currículos, etc, não é? Mas julgo que a meta será o sucesso escolar.

5. Penso que também ao fim e ao cabo, já acabou por responder à questão seguinte. Elas estão interligadas e acaba por se repetir um bocadinho, mas, então quais são as potencialidades que encontra enquanto supervisionada e sobre as práticas de supervisão utilizadas neste Agrupamento, em especial pela coordenadora?

Prof. A: As práticas serão... lá está! Supervisão neste momento passa mais pelo acompanhar do trabalho a nível de reuniões, o diário. Para mim, na minha opinião, o diário é uma mais-valia sem dúvida, porque é um espaço... diga-se... às vezes, eu falo por mim, às vezes preciso de um certo, como é que a gente há-de dizer como os escritores... preciso de ter, como é que eu hei-de dizer... Quando não encontramos as palavras certas, não encontramos as ideias... mas acho que a partir do momento em que se pega aquilo é... fantástico! Flui! É... é o que eu digo, dá-nos um bocadinho... é um espaço de partilha e opiniões mais! E... Não só... e acho que ali podemos expor todos os nossos receios, as dúvidas, o que é que corre bem, o que é que corre mal, e em princípio seria para ninguém ir contra ninguém, não é? Podemos discordar, mas aí sim discordámos num sentido de ajudar.

6. Exacto! Sempre num sentido construtivo?

Prof. A: Com certeza! Sem dúvida e claro se alguma coisa correr menos bem está sempre lá alguém para dar ideias, a dizer como é que deves fazer, como é que não deves, sem impor não é? E será um espaço, eu acho que sim, de ajuda! É, é um espaço de ajuda!

7. E os aspectos... os constrangimentos, ou seja, os aspectos menos positivos?

Prof. A: Na questão do diário julgo que não há. Não há aspectos negativos só se for faltar-nos realmente as ideias (risos), mas depois fluem. Os constrangimentos na parte da supervisão, a nível de aulas assistidas, será aquele constrangimento de não estarmos habituados. Falo por mim, ainda somos jovens, e há cinco ou há seis anos tivemos aquela questão do estágio... é uma... uma... Por acaso foi uma questão que já discuti com a coordenadora, porque eu pessoalmente, ainda não me aconteceu de ter uma supervisão, sem ser na questão dos diários e das reuniões, ou de mostrarmos o material que utilizamos, falamos das turmas. Para mim a questão de ter alguém dentro da sala ainda é complicado. Sei quais são os benefícios e são muitos, porque depois a pessoa é sempre alguém a ver o outro lado, mas ao fim e ao cabo é aquele, julgo que seja o problema das outras colegas todas, que é o nosso espaço que acaba por ser um bocado invadido e julgo que poderá ocorrer aquela situação de não sermos se calhar verdadeiramente nós porque está lá alguém, ou a nossa turma não ser verdadeiramente aquela que é quando não está alguém de fora. Julgo que será esse o único constrangimento, é o pouco à vontade que temos, apesar de, a coordenadora, nos por completamente à vontade. Põe! É uma pessoa que nos dá liberdade, dá! Não é por estar aí, mas dá-nos liberdade, e dá-nos à vontade, mas, no meu, no meu, portanto no meu ponto de vista será esse o único constrangimento. De resto...

8. Como é que vê o papel da coordenadora e as práticas de supervisão por ela usadas?

Prof. A: Bem, o papel de uma coordenadora seja ela quem for, julgo que é muito importante principalmente na parte do acompanhamento. Sem dúvida que deve haver alguém que acompanha, alguém que reporte o que nós vamos fazendo para fora, porque neste caso, não é? As professoras das AEC's ainda estão um bocadinho um grupo à parte, e muito à parte. De maneira, que se não houver ninguém que seja a nossa voz para fora, eu julgo que o papel da coordenadora é sem dúvida... esse é o mais importante, sem dúvida. E as práticas que a coordenadora utiliza são... Não tenho nada a dizer, pelo contrário...

9. Então, não há aspectos que modificaria, reformularia ou até mesmo eliminaria?

Prof. A: Não, não, não! Não eliminaria! É o que eu digo, primeiro temos liberdade, temos espaço, e uma coordenadora deve sem dúvida, não deve andar sempre... não deve dizer como é que a gente há-de... Não deve pressionar que não é o caso. Por isso acho que não mudaria nada. Deveria era haver um mais bocadinho de... mesmo da parte da coordenadora, mais informação, porque nós não estamos, nem a própria informados acerca, muito bem, acerca de como levar este processo, a avaliação, está a ser complicado, não é? É complicado... e é tudo muito em cima. Agora em relação à pessoa, não tenho nada a apontar, não mudaria nada.

10. Para além das práticas de supervisão utilizadas pela coordenadora, pela Ângela, utiliza outras práticas, chamadas práticas de auto-supervisão, por exemplo, lá está, grelhas de auto-avaliação dos miúdos, grelhas de assiduidade, de pontualidade.

Prof. A: Sim, sim! Não é nada que nos é dado de fora, mas, pronto a nível de controlarmos o nosso trabalho, com algumas turmas que temos... Grelhas de auto-avaliação ainda hoje utilizei, claro tem que ser... os alunos terem um espaço para eles darem a opinião deles

Mas são grelhas criadas em conjunto...

Prof. A: Estas foram criadas por nós em conjunto sempre. Trabalhamos em conjunto. Depois as grelhas de assiduidade e pontualidade temos nós as nossas próprias onde vamos apontando e não somos obrigadas. No 1º ciclo não há uma fórmula para trabalharmos. Cada uma de nós se quiser ou não utiliza. Há pessoas que não apontam faltas de alunos, nem nada. Pomos no livro de ponto e para nossa salvaguarda. Alguém poderá dizer a criança não estava em casa e não esteve na escola. Mas a nível de ser obrigatório, não é! Como eu lhe digo o 1º ciclo ainda está assim um bocadinho a pairar. De resto, actividades dentro e fora da sala de aula trabalhamos muito em conjunto. Nas reuniões falamos entre nós o que poderá ser feito, sempre... É tudo feito em conjunto. Depois, claro, cada uma para si, vê dentro da potencialidade de cada turma o que é que poderá ser feito.

11. Então, lá está, responde à questão seguinte, portanto neste Agrupamento trabalha-se muito em interacção com os colegas? Há muita partilha de informação?

Prof. A: Sempre. A planificação, tudo o que seja festas, actividades com as turmas, os planos de aula, os testes, as fichas, as auto-avaliações é tudo feito em conjunto por todos os professores. Trabalhamos imenso em conjunto. Combinamos reuniões fora

das escolas, aqui na ribeirinha, trabalhar em conjunto sempre. O objectivo é a partilha sempre (risos).

12. Exactamente! Parece-me que as questões relativas a esta 4ª parte já foram todas respondidas, mas convém registar. Então o que pensa sobre práticas escolhidas? O recurso ao diário, as reuniões mensais, e ainda a acção de formação que a supervisora pretende realizar?

Prof. A: Começando pelo diário... vou recuar um pouco no tempo... quando a ideia foi proposta estávamos todos em conjunto, claro, nas nossas muitas reuniões, a ideia foi proposta e assustou, assustou. Porque primeiro, isto é a português, é complicado. Tudo o que seja novo, que exija pensar, escrever, nós recuamos um bocado na ideia. Mas a partir do momento em que depois surgiu, surgiu a ideia do 1º diário um burburinho "O que é que eu vou falar, o que é que eu vou responder?" "Eu não tenho tempo", mas a partir do momento em que começamos a responder e já foi num grupo anterior, éramos diferentes, agora os professores mudaram, mas o grupo anterior, primeiro e uma coisa que também na altura partilhámos foi um espaço de partilha, um espaço de troca de ideias e depois permitiu fora do e-mail, fora de... que também tivéssemos um assunto, não é? Aquilo gerou-se entre nós, portanto, o diário, permitiu que até fora daquele espaço dele, nós tivéssemos conversas sobre isso... e "O que puseste foi engraçado, e o que escreveste"... "Eu já tenho um tema para o próximo mês". Portanto, a partir do momento em que... assustou, depois passou a ser uma ideia muito engraçada e muito positiva, não é? Portanto, começou pela parte lúdica que eu acho que tem, e depois permite-nos descontrair entre nós, brincar. Há a parte útil em que dá-mos ideias, em que nos ajudamos, dizemos o que poderá ter corrido menos bem, há que pessoas que tem, pronto, menos à vontade para escrever que foi uma das questões discutidas "Eu não quero participar, porque eu não consigo escrever". Cada um coloca o que quer, cada um escreve o que quer com o objectivo de realmente ser uma ajuda. Caso contrário não tem interesse nenhum. As reuniões são mais do que suficientes, porque é assim, é complicado. Nós temos além... no caso da coordenadora, ela sabe, e tenta sempre com que todas juntas consigamos fazer porque... É óbvio e toda a gente sabe que nenhum professor vive só das actividades extra curriculares, não é? Nós temos os nossos horários preenchidos com outras questões ainda que pessoais, e no entanto há uma reunião mensal, e no entanto, se houver alguma coisa a discutir algum problema, não é, como já houve, há sempre tempo para nós nos reunirmos, noutras, noutras alturas. No entanto, as reuniões, pronto, depois há aquela questão das reuniões, também é interessante. O grupo é um grupo unido, sem dúvida, somos um grupo unido, começamos a trabalhar

muito bem, a supervisão também tem esse factor, que é união. Vieram elementos novos, sentiram isso, não é. Tentamos não excluí-los e sentiram que realmente é um grupo unido, sentem-se entrosados. As reuniões primeiro discutem-se as coisas importantes, depois passamos à parte da partilha, do desabafo, que eu acho que é interessante. Sou uma pessoa que gosta sempre de misturar as duas coisas. Podemos sempre brincar, entre aspas, com o trabalho, e desabafamos e brincamos e comemos uns bolinhos e uns suminhos, e acho que é super interessante. E ainda bem, falo por mim, que eu continuei a trabalhar neste agrupamento porque realmente é... A questão da supervisão é a questão do diário depois a questão das acções de formação há sempre interesse e há sempre troca de e-mails com isso. Portanto, aqui um professor não pode parar. Nós tentamos sempre fora do espaço sala de aula estar actualizados, não é? E acho que é importante! As práticas são boas (risos)

13. Mais uma vez a questão seguinte já teve resposta. Qual a sua reacção aquando da apresentação destas práticas em particular do diário? Inicialmente foi difícil?!

Prof. A: Foi, foi! Inicialmente foi! No 1º ano das actividades nós não fazíamos nada, é verdade. Os professores não apareciam às aulas, se não fosse preciso não íamos. Reuniões não existiam, testes não existiam, nada. Apenas dávamos o nosso nome e íamos lá uma vez por mês, se tanto. Por mês não, por período. Perguntavam "Está a correr tudo bem? E nós "Sim está!" Portanto, a partir do momento em que nos pedem relatórios, reuniões periódicas, e-mails, troca de tudo, as pessoas estranham, não é? Depois é assim, a gente encosta-se à sombra da bananeira e está lá muito bem. Por isso exigir um pouco mais de trabalho é complicado. De repente surge um diário em que as pessoas têm que escrever e pôr lá as palavrinhas bonitas e "Falta-me inspiração" foi complicado. Agora eu acho que é... como diz aqui a supervisão tem este carácter de aliar tempo? E um carácter colaborativo, sem dúvida e há, há colaboração pela 1ª vez em muitos anos e depois a parte auto-reflexiva é muito importante.

14. Pois, lá está diz-se que a supervisão tem uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva, não é? Obriga-nos a reflectir sobre o nosso trabalho, e auto-formativa, aprendemos sempre alguma coisa... Concorda?

Prof. A: Acho que sim. A questão da auto-reflexão é importante. Os professores não estão habituados a isso. Se calhar faziam para si mesmos, mas também é importante reflectirmos para nós sobre as nossas práticas, sobre o nosso trabalho, sobre se estamos a fazer bem ou não, onde estaremos a errar, porque há sempre essas

dúvidas e ao fim ao cabo vamos aprender uns com os outros. E nós mesmos, com os nossos próprios erros, ou não, também não se aprende só com os erros. Ao mesmo tempo que estamos a reflectir para os nossos colegas, aquele espaço que é nosso e aprender com isso não é?

15. Então concorda quando se diz que as práticas de supervisão também propiciam a reflexão e promovem o desenvolvimento profissional dos professores e posteriormente dos alunos?

Prof. A: Sim, sim com certeza, porque eu acho partir do momento em que nós reflectimos sobre as nossas práticas, acabamos por evoluir, evoluímos muito profissionalmente eu acho que sim e isso vai reflectir-se nos profissionais que nós somos e logo nos alunos que temos. Não haverá sempre sucesso no processo e este espaço do diário e das reuniões como lhe disse, é de reflexão entre nós, porque acabamos por dizer "Eu estou a tentar de tudo!" e não consigo. É óbvio que há sempre e lá está, dá-mos ideias umas às outras e Tenta esta estratégia, tenta aquela", mas nem sempre sucedemos. Há a questão do meio social, há questões intrínsecas que não dá para perceber não é que muitas vezes apesar de tudo correr bem, porque corre, nem sempre todos os alunos conseguem ter sucesso numa turma, mas eu acho que nem vai muito pela questão da nossa má prática, que eu acho tudo isto promove uma prática melhor, não é? E nós desenvolvemos profissionalmente, mas reflecte-se, nos alunos... E acho que, eu sou sincera, a partir do momento, em que isto se começou a fazer, fez com que nós reflectíssemos mais sobre o que é que fazemos nas aulas, não é e mesmo o projecto que a coordenadora desenvolveu antes acompanhou sempre mais a turma da professora D e sem dúvida, falando por ela, que vai ser interessante depois, ela melhorou imenso, porque doutra, com outro ponto de vista conseguiu perceber onde estaria a errar. Por isso, claro que nós perante de turma de vinte e tal crianças nem sempre conseguimos... as práticas são adequadas e mudam de turma para turma. A nossa reacção perante as turmas vai mudar de maneira que eu acho que com estas práticas de supervisão nós temos sempre consciência do que é que poderá mudar, tanto para o bem como para.... Podemos estar a ser permissivas, ou ser... podemos não estar a utilizar o melhor modo, a melhor estratégia, de maneira que eu acho que vai fazer com que nós melhoremos sem dúvida, vamos melhorar a nossa prática e com isso os nossos alunos... Esperemos nós (risos) que melhore!

16. Partindo agora para a última parte da entrevista... para si existe alguma relação entre a supervisão e a ADD numa altura em que se fala tanto sobre ela?

Prof. A: Exacto! Eu, sou sincera, não estou muito a par da avaliação e em que ela consiste, porque já há aqui uma confusão enorme e há mesmo a nível de sindicatos estão a tentar informar-nos sobre o que passa, mas não... não... é complicado eu acho é que numa ADD passar por ser uma coordenadora é... é outra questão que está um bocadinho, mas se passar por aí uma coordenadora está a supervisionar o trabalho vai ser visto, mais uma vez, vai-nos obrigar a melhorá-lo, sem dúvida. Estou a ser supervisionada e com isso as minhas práticas vão melhorar logo presumo que vou trabalhar melhor e com isso terei uma ADD melhor. Isto estará ligado neste sentido, mas sou sincera, mesmo que uma coisa não implique a outra neste deverá haver supervisão na mesma. Não sei se me estou a fazer entender, não é? Porque nós entendemos que a supervisão vai, só vai existir mediante haver uma nota para ser dada senão não fazia sentido. Faz, faz porque há sempre uma escala hierárquica, tenho sempre alguém superior a mim e julgo que deve ser esse superior, mesmo que não tenha que dar uma nota, porque não vamos melhorar as nossas práticas só porque vamos ter uma boa nota. Devemos sempre ter... ter em vista a melhoria das práticas ainda que a avaliação... até porque nós professores das actividades extra curriculares, a nossa avaliação neste momento não será provavelmente tão importante como a vossa, para a subida de escalão, nós é mais uma nota qualitativa, no sentido de sermos colocados ou não no melhor agrupamento, sermos ou não colocados mais perto de casa, passa por aí, o que para nós é importante. Mediante o trabalho que nós temos é importante ficar numa boa escolinha, perto de casa e ficar no agrupamento onde gosto de trabalhar com as colegas que eu gosto. Não é... está a perceber? A dimensão do nosso trabalho não é tão importante para a coordenadora será mas se a minha avaliação depender disso, uma boa escola, um bom agrupamento perto de casa julgo que a supervisão terá que trabalhar nesse sentido e nós teremos que trabalhar junto das coordenadoras para ter uma boa avaliação.

17. As finalidades da supervisão então podem impulsionar a qualidade e a eficácia... Sabe que se costuma dizer muito que a avaliação de desempenho docente tem a ver com a prestação de contas, não é? O facto de sermos avaliados para depois termos a avaliação x, para subirmos, para depois... lá esta! Depois a supervisão aqui... pode...realmente proporcionar um aumento da qualidade e uma eficácia do envolvimento de toda a comunidade escolar nesse sentido?

Prof. A: Sim, sim! Sem dúvida! Eu acho que sim! E voltando ao que já dizemos, não é, que se a supervisão vai promover uma melhoria, julgo que vai a melhoria será geral, não é?

Abrangerá toda a escola?!

Prof. A: Exacto! Exacto! Sem dúvida!

18. Para terminar, quais os objectivos que pretende obter como supervisionada ao longo e no final deste ano? Avista desenvolvimento profissional através destas práticas?

Prof. A: Já avistei (risos). Portanto, será que com isso resultará um bom desempenho profissional e etc. Julgo que sim, sem dúvida. Isso já está a acontecer. As práticas já foram melhorando. A nossa visão sobre o nosso próprio percurso já mudou, eu acho que sim, acho que sim. Portanto, a supervisão como já referi antes só tem questões positivas, só tem aspectos positivos, sem dúvida! E acho que já todas desenvolvemos... o grupo de professores que entrou agora neste agrupamento e que está a par destas dinâmicas todas, vai entender isso. Se já serão bons profissionais e serão ainda melhores. Eu acho que sim!

Entrevista à professora B - Professora de Inglês do 1º Ciclo, no Agrupamento de escolas. Entrevista realizada no dia 07/01/10.

1. Portanto partindo para a primeira fase da... da... entrevista gostaria que começasse por falar um bocadinho do seu percurso de formação.

Prof. B: Eu tenho a licenciatura em tradução Inglês-Francês com tradução simultânea. Tenho o CAE do instituto Britânico e certa altura deu-se a oportunidade de dar aulas de Inglês nas AEC's quando começaram porque haviam poucos professores disponíveis e não sabiam bem como é que seria, o que é que seria, como é que se ia fazer e eu aceitei, aceitei dar aulas nas AEC's e a partir daí tenho feito alguma formação porque adorei! Adorei os miúdos, adorei a capacidade que eles têm de absorver tudo! Gosto imenso de dar aulas! É daquelas coisas que muito que esteja cansada, chateada, entro na sala e tudo passa... Tudo passa! E tem sido um bocado assim. Dei aulas até ao ano passado em Viana do Castelo. Este ano é que vim morar para Vila do Conde e senti a necessidade de concorrer... e atribuíram-me este horário o que tenho aqui com o Agrupamento. Posso já mencionar que aqui as coisas se processam de maneira diferentes, pelo menos, em relação aonde eu estava aqui há

mais apoio em todos os sentidos. Porque lá eu estava um bocado à minha mercê, era da forma que eu achasse bem. É evidente que tinha que apresentar tudo, mas tinha que apresentar tudo nas escolas. Se alguém ia ver ou não eu muito sinceramente não, mas aqui não, aqui é diferente... Aqui há mais colaboração, exactamente muito mais apoio.

2. Penso que já respondeu à questão seguinte, à 2ª. Qual a sua visão de supervisão?

Prof. B: Pausa... Eu acho que se calhar é uma visão um bocado deturpada. Porque nunca fui... nunca tive nenhuma aula supervisionada e a minha ideia, a ideia que eu tinha até chegar aqui a este agrupamento era um bocado de supervisão barra controle talvez ou supervisão mais não num sentido de melhorar mas num sentido talvez de criticar, e é daquelas coisas que eu acho que ninguém gosta. Mas se tiver que ser também... assumimos o papel do que eu sou nas aulas normais, sou nas aulas com supervisão, suponho eu. Agora acho também que nos sentimos um pouco constrangidos que a minha aula seja supervisionada, é aquela... se for pela coordenadora (risos)... Acho que vou estar mais à vontade do que se for por outra pessoa que eu não conheça, porque depois é aquela coisa. Eu acho que quando as pessoas lá estão para nós melhorarmos, que é o que eu acho que a supervisão deverá ser, para nós melhorarmos, para nos guiarmos, porque nós muitas vezes como estamos no lado do professor, estamos no outro lado, às vezes, não temos a noção de que a mensagem, ou seja, nós achamos que a nossa mensagem está a ser transmitida de uma forma e se calhar até não está, e às vezes vemos isso com o feedback dos miúdos, que temos que mudar a estratégia, completamente porque as coisas não estão a funcionar muito bem. E eu acho que a supervisão, para mim, deveria funcionar e deve funcionar assim um pouco para nos encaminhar.

3. Então, na sua opinião quais os objectivos e / ou metas da supervisão?

Prof. B: Eu acho que será isso, pelo menos para ter alguém dizendo, saber do processo, conhecer o processo, mas isento a verificar e ajudar a chegarmos a um... eu não digo para sermos melhores, ou muito bons, mas pelo menos orientar-nos, porque às vezes nós perdemos um bocadinho a noção, o rumo, eu acho!

4. Então, quais as potencialidades que encontra enquanto supervisionada e também que referisse um bocadinho as potencialidades sobre as práticas de supervisão utilizadas pela supervisora. Sei que trabalham com diário

colaborativo, que têm reuniões mensais e que em princípio vai ser realizada uma acção de formação também...

Prof. B: É o que eu digo... Este agrupamento veio-me trazer uma noção de supervisão, e de coordenação completamente diferente daquela que eu tinha e só o saber que a supervisora está disponível para qualquer problema que surja, para qualquer dúvida, e muitas vezes mesmo para pedir opinião. É que não são só os problemas, para ouvir opinião, ou mesmo para nos dar, ela a nós, opiniões, mesmo sem nós pedirmos... opiniões, sugestões, tudo isso é muito bom. Eu acho que melhorei muito nestes três meses que cá estou, eu sinto-me evoluir... evoluir será a palavra certa... evolução e... e acho que é muito bom e é necessário, muito sinceramente é necessário.

5. E os aspectos menos positivos da supervisão, encontra algum constrangimento?

Prof. B: Não acho que quando estamos todos a trabalhar para o mesmo, tudo o que vier de positivo é bom, é muito bom, por isso acho que negativo não tem nada.

6. Há algum aspecto que modificaria ou até reformularia ou até mesmo eliminaria na... nestas práticas que acabei de referir praticadas pela supervisora? Ou concorda com todas as práticas?

Prof. B: Eu para já tenho achado tudo muito útil, muito útil mesmo, não estou a ser impostora. Não estou a dizer isto por dizer, mas a verdade é que estou a achar... primeiro não tinha apoio nenhum... antes. Todo este apoio faz-me ver que aquilo que eu estava a fazer, que eu tenho feito que não está mal... eu não sou muito insegura, sou uma pessoa que quando faço, assumo o que faço e ando para a frente, mas há coisas que a gente às vezes faz e fica a pensar "Será que deveria ter feito?" E às vezes eu pergunto... tenho opiniões e depois, pronto, tenho que assumir a minha posição, mas pelo menos sei que tenho pessoas de fora a verem as coisas de outra forma.

7. Para além das práticas de supervisão utilizadas pela supervisora utiliza outras? As chamadas práticas de auto (supervisão) como grelhas de assiduidade, pontualidade dos alunos, grelhas de auto-avaliação...Diários entre os alunos? Relatórios de actividades que faz?

Prof. B: Sim, sim! Relatórios, não são bem relatórios. Tenho as minhas anotações (risos) o que eu costumo fazer e este ano já fiz numa turma, não fiz nas outras, porque acho que este período passou tão depressa... fiquei... vamos ensaiar para as festas de

Natal e eu assim "Ah e agora?"; "Mas eu ainda não acabei... bem estes meninos ainda não sabem bem isto... pronto vamos fazer uma pausa", mas... tenho e costumo dar umas folhas para eles me dizerem, acharem isto é, dizerem o que acham e eu vejo como estão, se estão a gostar do que aprenderam, se foi difícil, se foi fácil, o que é gostavam de fazer mais, pelo menos para ter eu uma noção do que caminho tomar também... E até me perguntaram "Nós é que vamos ver isto e fazer isto? E temos que escrever em Inglês?" (risos) acham sempre que é uma ficha de avaliação (risos) para avaliação...

8. Trabalha em interacção com os seus colegas? Já sei que são seis...

Prof. B: Sim, sim até para a ficha de avaliação, ficha mais formativa nós fizemos em conjunto e depois apresentamos à coordenadora para ela ver se estava bem, se concordava se não. Tudo de acordo com a planificação e são colegas excepcionais eu acho sempre disponíveis... encontramos-nos na escola e depois é aquela coisa... há inter-ajuda uns com os outros...

9. O que pensa... lá está... penso que já há pouco falei nisto, mas o que pensa das práticas escolhidas e em aplicação, o recurso ao diário colaborativo, às reuniões mensais e à formação? Ainda não decorreu mas que em princípio vai acontecer?

Prof. B: Quanto ao diário colaborativo e às reuniões mensais eu acho que são uma mais-valia, uma mais-valia para nós como professores, e como dizem no diário colaborativo professores / educadores nós fazemos os dois papéis ao mesmo tempo. Quanto à formação eu acho que a formação nunca é demais e é sempre pouco. Aprendemos sempre qualquer coisinha e é sempre bom. Eu sou apologista de que as pessoas devam ter formação, sempre formação muitas vezes por campos diversos mas pelo menos para alargarem o seu campo de visão, outras coisas, outras ideias eu acho que é preciso.

10. Qual foi a sua reacção aquando da exposição, da aplicação destas práticas em particular do diário colaborativo? Porque lá está...são práticas novas não muito conhecidas e às vezes as pessoas... pelo menos por aquilo que já percebi se mostram um pouco reticentes quando lhes é apresentada uma coisa nova...

Prof. B: É assim, o diário colaborativo... "Está bem, vamos ver o que se passa, como se vai processar?" "Sim eu escrevo (risos) e depois de escrever achei assim: "Bem não é bem isto que eu devo dizer, porque eu estou a desviar completamente a minha conversa do resto do que se pretende. (entre risos) E... e depois a supervisora

também me mandou uma mensagem no outro dia, uma mensagem para todos no mail para todos, não é? A dizer que algumas entradas no diário estariam um bocado à parte, não foi bem isso que ela disse, mas que era para mim que eu pensei logo "Bem estou para aqui a falar de coisas que pronto... que não tem a ver com o que se pretende mesmo", mas estou a iniciar... sou caloirita!

11. Diz-se a supervisão tem uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa. Concorda com esta afirmação?

Prof. B: Sim! Sim, sim. Foi como já disse há bocado... Acho que a supervisão tem como função nós vermos os nossos erros, de que forma nós, ou seja, alguém ver os nossos erros, falarmos, para vermos de que forma melhorar de que forma evitar os erros, de que forma dar a volta a situações que surgem e que muitas vezes não estamos preparados para elas, e por tudo isto nós temos que fazer uma auto-reflexão não é? Temos que ver de que forma é que nós da maneira que somos, daquilo maneira que conseguimos de que forma é que nós vamos fazer o que estamos a fazer para melhorar... Acho que é um bocado isso...

12. Então de que modo é que as práticas de supervisão propiciam essa reflexão e de modo promovem o desenvolvimento profissional dos professores e como isto é uma cadeia o desenvolvimento dos alunos?

Prof. B: A reflexão faz-se sempre quando alguém nos diz que alguma coisa que não está tão bem, que podia estar melhor ou quando se fazem questões do género " Porque é que fez isto e não fez aquilo? Não acha que assim seria melhor?" ou seja tudo isso nos faz pensar. A partir do momento em que começamos a pensar acho que já estamos a fazer uma reflexão (risos) daquilo que fizemos e isso já é muito positivo, porque eu posso estar a fazer alguma coisa que ache que está correcto e que é assim que tem que ser e que os miúdos assim vão aprender melhor, mas alguém que está de fora ou que está do outro lado, no lugar dos alunos, recebe a mensagem de forma diferente, ou seja, eu acho que transmiti de uma forma, mas no fundo o objectivo não é passado, e aí alertando, falando nós podemos mudar as coisas, e isto é tudo para melhorar o ensino... não é bem o ensino é mais os miúdos aprenderem melhor e mesmo para nós é mais fácil.

Para se sentirem mais motivados para aprendizagem!

Prof. B: Exactamente!

Neste caso específico do Inglês, não é?

Prof. B: É porque ainda há um... Eu acho que não é do Inglês! Isto é um bocado um aparte porque ainda há aquela ideia de as extra-curriculares não contam para nada. Como não contam para nada não vale a pena aprender e então nós tentamos ao longo do ano incutir na cabeça dos meninos que conta para alguma coisa. Não conta para passarem, que é com que eles se preocupam, não conta pronto, mas conta para a aprendizagem, conta para eles terem mais conhecimento... Dá-mos assim a volta! A alguns passa a mensagem, outros... nem por isso (risos)

13. Partindo para a última parte da entrevista e saindo um bocadinho da dimensão supervisão, para si existe alguma relação entre a supervisão e a ADD, numa época em que se fala muito?

Prof. B: Sim, sim, sim. A supervisão no fundo é uma ajuda, entre aspas, não é? Para melhorar a nossa forma de leccionar, e mesmo a nossa, não direi atitude... atitude é assim uma palavra um bocado forte, e não também a ver para o caso que eu não vou mudar a minha atitude com a supervisão, mas se calhar mudo algumas técnicas utilizadas não serão as melhores ou que não serão adequadas para esta turma ou para aquela nós temos que ter sempre um jogo de cintura, não é? E tudo isto vai melhorar a forma leccionar, e ao melhorar a forma de leccionar melhora...quer dizer não é depois a avaliação conte muito entre aspas não é? Mas conta sempre. Mas eu acho que o principal é mesmo aquilo que os miúdos aprendem, que os alunos percebem, aprendem e que levam com eles, porque é para isso que nós estamos a dar o inglês, pelo menos no 1º ciclo.

14. Penso também que já acabou por responder à questão seguinte, não é? Realmente as práticas supervisivas são importantes num enquadramento com a ADD... A 3ª questão... portanto, acha que as potencialidades da supervisão podem impulsionar a qualidade e eficácia do envolvimento dos diferentes actores educativos na reconstrução e problematização das suas culturas profissionais? Ou seja, aqui já saímos um pouco mais da sala de aula é já vemos a supervisão mais como um todo, não só a relação entre supervisão professor-aluno, mas uma melhoria da, em geral, da...

Prof. B: Eu acho que há. Eu acho que a supervisão, como já disse no início é uma mais-valia. É uma mais-valia para tudo, para todos, para todos os envolventes.

15. Para finalizar, a última questão... Quais os resultados que pretende obter como supervisionada ao longo deste ano e o que espera obter no final. Se avista o

desenvolvimento profissional através destas práticas e uma melhoria das mesmas?

Prof. B: Estes resultados é assim um bocado complicado (risos) saber quais os resultados. Porque no fundo para quem nunca foi supervisionada... Acho que ainda há aquela ideia, ou melhor, não há ideia formada do que é mesmo... não sei os resultados que daí advirão. Eu espero que sejam sempre resultados positivos, que eu acho que serão sem dúvida alguma. Agora que eu continuo a achar que é uma mais-valia isso sem dúvida alguma. Se não for supervisão presente, uma supervisão mais fora com formação mesmo a coordenação que a supervisora está a fazer para mim é um bocado supervisão, posso considerá-la um bocadinho supervisão já isso melhora, já isso é muito bom, pelo menos faz que as coisas rolem de outra forma e funcionem de outra forma e para mim tem sido óptimo, tenho adorado estar aqui a trabalhar (risos)

Entrevista à professora C - Professora de Inglês do 1º Ciclo, no Agrupamento de escolas. Entrevista realizada no dia 21/01/10.

1. Ia começar por pedir-lhe que falasse um bocadinho do seu percurso de formação...

Prof. C: Ok! Eu sou formada em línguas e literaturas modernas variante de estudos franceses e ingleses. Acabei o curso em 98 e entretanto leccionei durante dois ou três anos, logo no início no oficial, a secundário, depois, entretanto consegui lugar numa escola profissional onde estou até hoje e entretanto também ingressei nas AEC's no ano de 2005/2006 aqui no concelho de Vila do Conde e cá continuo conciliando o ensino das AEC's com o ensino profissional.

2. Qual o processo que a levou a leccionar neste agrupamento?

Prof. C: Através de um concurso que foi aberto pela Câmara, não é, e na altura tinha algum tempo livre e achei que ia ser uma experiência gira trabalhar com os mais pequeninos, não é, como se fala tanto que devem começar desde cedo a aprender uma língua resolvi experimentar. Fui escolhida e entrei. Inicialmente não entrei neste Agrupamento, entrei noutra e depois entretanto é que fui transferida para aqui.

3. Qual a sua visão de supervisão?

Prof. C: Eu vejo a supervisão não como um processo de avaliação, acho que a ideia não é essa. A ideia é mesmo criar um espírito de cooperação e de ajuda, pelo menos,

é o que nós temos aqui, e é e a ideia que eu acho mais correcta, embora eu conheça que estão noutros concelhos e funciona mesmo como avaliação, como estar ali para avaliar e para criticar eu acho que isso não é o importante. O importante mesmo é as pessoas mesmo trabalharem em conjunto, cooperar, arranjar soluções e propostas novas porque assim caminhamos todos para o mesmo caminho, não é? E os resultados acabam por ser melhores, isso sem dúvida nenhuma...

4. Penso que acabou de responder à questão seguinte, também, mas como percepciona então a supervisão?

Prof. C: É sobretudo trabalho de grupo, não é? Em que haja cooperação e também troca de ideias, não é? Partilha de materiais, trabalho mesmo de grupo.

5. Na sua opinião quais os objectivos e/ou metas da supervisão?

Prof. C: Lá está, eu acho que acabamos sempre por ir ter ao mesmo não é? É conseguir alcançar os objectivos a que nos propomos no início do ano, mas todos juntos, não é? E acho que a supervisão, o papel da supervisora é para nos guiar um bocadinho, para unir o grupo e guiar todos no mesmo caminho... Acho que acaba por ser um bocadinho isso.

6. Quais as potencialidades que encontra enquanto supervisionada? E também gostaria que falasse um bocadinho das práticas de supervisão utilizadas pela supervisora, neste caso pela supervisora?

Prof. C: Então começo pelo fim... A supervisora (pausa) como é que eu vou explicar?!... acaba por não ser... não é uma autoridade. É uma colega, é uma colega que está a trabalhar connosco e acaba por nos guiar um bocadinho não é? Propôs-nos a ideia do diário colaborativo para partilharmos as experiências e as ideias pronto eu acho que no início ficámos um bocadinho assustadas o ano passado. Porque é que vamos estar a escrever sobre aquilo que sentimos? Mas resulta, resulta mesmo. É bom, porque na altura nós pensávamos "Oh só sou eu é melhor estar caladinha!"; " Não vou dizer nada a ninguém", mas com o passar do tempo e da escrita acabámos por ver que temos todas os mesmos receios, as mesmas situações nas aulas e acabámos por nos ajudar umas às outras. Fazemos reuniões mensais, pronto, sempre que é preciso a supervisora também está sempre disponível por email ou mesmo aqui na escola na hora do atendimento e funciona... ela deixa-nos à vontade para trabalhar, para criarmos as nossas coisas, mas vai sempre guiando, não é? Vai seguindo connosco também. Quanto às potencialidades por ser supervisionada, eu acho que para nós é bom porque leva-nos a pensar um bocadinho mais sobre o que estamos a

fazer. Se estivermos sozinhas até nos podemos deixar ir... Sabendo que estamos ali a ser supervisionadas, não diria supervisionadas, mas guiadas, nós vamos levando as coisas mais direitinhas, já não nos perdemos tanto pelo caminho, não é? E acabamos por dar mais de nós também e tentar fazer ainda melhor.

7. E os constrangimentos? Encontrou alguns?

Prof. C: Aqui em termos de supervisão? No início foi isso do diário colaborativo, não é? Um bocadinho assim no início. "E porque escrever?" E no meu caso que não gosto muito de falar sobre mim, foi um bocadinho estranho, mas de resto não, estamos à vontade, acho que conversamos todas sobre os problemas que aparecem por isso, constrangimentos acho que não há nenhum. Poderá haver se entretanto houver aulas assistidas. Pronto, eu acredito que no início custe um bocadinho não é? No início embora conheçamos bem a supervisora, falo por mim, embora a conheça bem, e sintam-me à vontade com ela é sempre a presença na sala é sempre um bocadinho diferente, mas de resto não, acho que não há problemas nenhuns.

8. Como é que perceciona o papel da supervisora e as práticas de supervisão por ela utilizadas?

Prof. C: São boas, têm resultados, os resultados têm sido positivos da maneira que ela leva as coisas, eu acho que as coisas acabam por resultar bem.

9. Há algum aspecto que modificaria, reformularia ou até mesmo eliminaria nas práticas escolhidas pela supervisora, ou está de acordo com todas elas?

Prof. C: Estou, estou, estou! Acho que a supervisora é muito profissional naquilo que faz. É tudo muito direitinho, tem os prazos... tem tudo muito direitinho isso na altura também nos ajuda muito a nós próprias, não é? Antes do final do 1º período pediu-nos para no relatório incorporarmos também uma avaliação do trabalho dela e até sugestões e eu realmente sugestões não sei que mais fazer o que eu lhe disse na altura era se calhar tentarmos arranjar por exemplo uma hora uma reunião para em conjunto também com ela, porque depois como ela tem aqui o 5º ano também sei lá criar materiais ou todas juntas planearmos uma aula só para termos uma visão de como depois as coisas se passam aqui porque de resto acho que as coisas funcionam bem.

10. Para além das práticas de supervisão utilizadas pela supervisora utiliza outras práticas e as chamadas práticas de auto-supervisão, por exemplo grelhas de

auto-avaliação com os miúdos, grelhas de assiduidade e pontualidade, relatórios de actividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula?

Prof. C: Regra geral, fazemos isso, regra geral fazemos. Lá está se calhar como eu já estive noutra Agrupamento, noutros Agrupamentos e não fazíamos, não é? Andávamos assim um bocadinho à solta. Desde que vim para aqui acabei por me habituar também a fazer isso. É uma forma melhor de controlar tudo aquilo que se passa na sala não é? E de ver o desenvolvimento dos alunos e o meu desempenho, o que é que está a resultar, o que é que está a correr mal, principalmente depois para melhorar.

11. Pelo que me disse que trabalham em interacção com os colegas. É verdade? Planificam juntos, definem estratégias juntos.

Prof. C: É! Sim, sim! Trocamos material quando necessário. Pronto trabalhamos mesmo em conjunto.

É sem dúvida um trabalho colaborativo!?

Prof. C: É! Isso é... Colaborativo...

12. Penso que esta parte da pergunta já está... já foi respondida... O que pensa sobre as práticas escolhidas: o diário colaborativo, as reuniões mensais e a supervisora disse que pretende fazer uma acção de formação. Então o que pensa sobre estas práticas?

Prof. C: São todas muito úteis e ajudam-nos bastante. Pronto, o diário colaborativo como eu já disse ajuda-nos a partilhar e até dar ideias uns aos outros não é' porque nós explicamos o que se passa connosco até podemos estar a dar ideias aos outros colegas como tentar não é? Por exemplo, um dos casos foi a indisciplina dos mais pequeninos e nós acabámos por trocar ideias "Olha experimenta isto, experimenta tu pode ser que dê". Isso é uma mais-valia do diário colaborativo. Em termos de reuniões também são positivas não é? É um momento na rotina do dia-a-dia e na correria do dia-a-dia é uma hora que nós temos para trocar ideias também e para organizar ainda melhor as coisas não é? Embora depois cada um faça o seu trabalho individual, naquela hora estamos todos juntos, e mais uma vez há troca de ideias e de material. (pausa) A acção de formação acho que também seria mais uma mais-valia. Toda a formação que possamos ter óptimo não é? Principalmente no meu caso e no de algumas colegas que não somos do 1º ciclo. Somos de 2º e de 3º e secundário e não

tivemos a formação para os mais pequeninos. Por isso toda a formação que venha nessa área ótimo.

13. Também já respondeu a esta questão. Qual a sua reacção aquando da realização destas práticas em particular do diário colaborativo?

Prof. C: A primeira reacção foi de estranheza "escrever e estar agora ali a escrever porquê?" não deu para entender muito bem mas logo na primeira entrada que foi a supervisora que fez senti logo que era capaz de ser bom não é? Como uma pessoa não tem muito tempo para falar de certas coisas, não é? Porque nas reuniões é para preparar as planificações, é falar de alguma situação mais grave que tenha acontecido, nunca há tempo para estarmos sentadas e desabafar, não é? E no diário cada um está em sua casa no computador relaxada já dá para desabafar mais um bocadinho. Portanto e a partir do primeiro diário realmente vi que valia a pena.

14. Diz-se que a supervisão tem uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa. Concorda?

Prof. C: Sim, concordo! Colaborativa, como eu já tinha dito sendo a supervisora como uma guia. Acaba por nos guiar para nos levar e há colaboração entre todos. Auto-reflexiva também porque se fazemos o diário também estamos a reflectir não é? Sobre tudo aquilo que se passa e aquilo que fazemos e auto-formativa também é ao reflectir sobre aquilo que nós fazemos depois tentamos encontrar maneiras melhores para resolver aquilo em que tivemos mais problemas por isso concordo plenamente com isso.

15. De acordo com a sua opinião pessoal de que modo é que a supervisão propiciam a reflexão e promovem o desenvolvimento profissional dos professores de Inglês bem como dos alunos?

Prof. C: Porque quando nós estamos sozinhos se calhar não nos damos ao cuidado de vez em quando parar e pensar naquilo que estamos a fazer ou podemos fazer isto, mas se calhar não fazemos com tanta frequência. Tendo uma pessoa ali ao nosso lado que até é capaz de chamar a atenção para pequenas coisas que nos falham não é? Aí nos paramos mesmo e reflectimos e "Deixa-me ver será que estamos aquilo que ela disse?" " Será que as coisas estão a correr assim?" então aí acaba por haver então reflexão não é? E havendo reflexão nós também acabamos por melhorar, mal era se assim não fosse, não é e vendo que as coisas tão a correr doutra forma tentamos melhorar para seguir o caminho certo, por isso acho que a supervisão leva à reflexão... e ainda bem!

16. Passando agora para a última parte da entrevista e fugindo um bocadinho à questão central da supervisão e num momento em que se fala muito da ADD para si existe alguma relação entre a supervisão e a mesma ou seja a ADD?

Prof. C: Uma relação? Existe, porque se nós tivermos que ser avaliados, não é? Quem melhor do que a supervisora para dar um aval sobre o nosso desempenho, não é? Seguindo em frente isso acho que é importante, tem tudo a ver. Nós se temos que ser avaliados a supervisão tem de seguir o nosso trabalho não é? E sendo uma pessoa que está próxima do grupo neste caso do grupo de Inglês é mais fácil criar um perfil sobre nós e uma avaliação nossa.

17. Então acha que as finalidades da supervisão podem impulsionar, ou seja propiciar uma qualidade e eficácia do envolvimento dos diferentes actores educativos na reconstrução e problematização das suas culturas profissionais em direcção a dinâmicas de prestação de contas?

Prof. C: Acho que sim desde que a supervisão seja feita num espírito de colaboração ok? E não de crítica de... agora falha-me a palavra ... humilhação, nada nesse sentido. Se for num sentido de cooperação e de ajudar não é? Porque estamos todos aqui para seguir o mesmo caminho com o mesmo objectivo aí acho que sim, a supervisão tem todo o valor nesse sentido.

18. Última pergunta: quais os resultados que pretende obter como supervisionada ao longo e no final deste ano? Avista um desenvolvimento profissional através destas práticas?

Prof. C: Sim, porque torna-nos mais atentos não é? Conversamos uns com os outros apercebermo-nos o que os colegas fazem, o que é que dizem e pensamos também "O que é que estou a fazer o que não estou?" " Está a correr bem?" Isso acaba por nos levar a melhorar e a desenvolver... acho que as coisas vão tendo acaba por estar tudo um bocadinho envolvido... é tudo no mesmo não é? Mas acho que os resultados são melhorar ... melhorar não só para mim, mas também principalmente com os alunos não é? Para eles se sentirem mais à vontade, mais, mais interessados, mais motivados que eu acho que falha um bocadinho nos miúdos hoje em dia não é? Se nós formos o motor deles eles acabam por encaminhar melhor.

Entrevista à professora D - Professora de Inglês do 1º Ciclo, no Agrupamento de escolas. Entrevista realizada no dia 21/01/10

1. Gostaria que começasse por falar um bocadinho do seu percurso de formação.

Prof. D: Ok, eu licenciiei-me em Línguas e Literaturas Modernas, variante Francês-Inglês. Estagiei numa escola secundária em Sto. Tirso e logo que terminei a licenciatura e fiz o estágio inscrevi-me num curso de mestrado em Literaturas norteamericanas, também na Faculdade de letras do Porto. Fiz o 1º ano, mas depois não fiz a dissertação, portanto não concluí, fiquei apenas com a pós graduação e é esse o meu percurso de formação é a minha formação.

2. Qual o processo que a levou a leccionar neste Agrupamento?

Prof. D: Ora bem foi mesmo pura sorte. Portanto, concorri no âmbito das Actividades Extra Curriculares na Câmara Municipal de Vila do Conde e vim parar a este agrupamento e nunca mais de cá saí, desde 2005.

3. Está cá desde o início das actividades?

Prof. D: Sim, sim desde o início das actividades.

4. Qual a sua visão de supervisão?

Prof. D: Ora bem, a visão que eu tenho de supervisão é a visão que eu ganhei o ano passado quando tive a colaborar com a colega, com a supervisora relativamente ao... à tese de mestrado dela. A minha visão de supervisão não é uma visão negativa como a maior das pessoas provavelmente têm, porque como eu já tive envolvida num processo de supervisão não achei que fosse um “bicho de sete cabeças”, antes pelo contrário, eu achei que a supervisão facilitou e melhorou o processo de ensino/aprendizagem, porque eu apercebi-me de muitos erros e também me apercebi das coisas boas que eu fazia, e portanto vou continuar a fazê-las e com a ajuda da supervisão vou conseguir colmatar os erros, que não colmatei totalmente, mas isso é um processo portanto...

5. Como percepciona a supervisão?

Prof. D: Eu percepciono de forma positiva... Não tenho problemas com a palavra supervisão.

6. Na sua opinião quais os objectivos e/ou metas da supervisão?

Prof. D: Ora bem, o objectivo, o maior objectivo é precisamente esse que eu referi é o melhorar do processo ensino/aprendizagem. Portanto, é isso que eu espero que sirva a supervisão e não uma mera avaliação, porque a supervisão para mim é mais do que uma mera avaliação, portanto é isso que eu espero, é o grande objectivo.

7. Quais as potencialidades que encontra enquanto supervisionada e o que é que pensa sobre as práticas de supervisão utilizadas pela supervisora? Eu sei que têm o diário, reuniões mensais, para já penso que é só não é?

Prof. D: Para já é só...

8. Sei que a supervisora vai realizar uma acção de formação posteriormente.

Prof. D: Exactamente! Eu acredito que este é um dos agrupamentos que funciona melhor precisamente, porque a supervisora está a levar a cabo esses processos, nomeadamente o diário colaborativo que é importantíssimo em que nós trocamos imensas ideias e eu acho que o grupo funciona precisamente porque estamos interligados. Portanto, há uma colaboração de parte a parte que por si só já é uma grande vantagem. Também acho que provavelmente a supervisora irá também assistir a algumas aulas o que também será proveitoso para nós. Foi o processo que eu tive o ano passado e o ano passado nós tínhamos ainda encontros pré aulas observadas e pós aulas observadas, eu senti uma grande ajuda, porque eu não planeava as aulas sozinha e eu acredito também que se ela for supervisionar algumas aulas que provavelmente também o fará as potencialidades são extraordinárias eu acho que funcionam muito bem, o nosso grupo funciona muito bem precisamente porque a supervisora leva a cabo estas práticas.

9. E constrangimentos? Encontra alguns?

Prof. D: Os constrangimentos que eu encontrei o ano passado e que provavelmente vou encontrar este ano é provavelmente a falta de disponibilidade, porque de resto vontade não falta, muitas vezes não temos é disponibilidade. É uma questão também de conversar e encontrar um ponto em comum.

10. Quando diz disponibilidade é a falta de tempo? Como percepciona o papel da supervisora e as práticas de supervisão por ela utilizadas?

Prof. D: Uma das perguntas que a coordenadora fez e nos pediu para falar sobre, sobre no relatório foi precisamente esta, ou seja, o que é que nós achamos do papel dela e eu confesso que a resposta que eu dei foi que não tinha aspectos negativos a apontar, o que ela queria mesmo saber era os constrangimentos. Não tinha nada

negativo a apontar até este momento, mas se por acaso surgisse algum que pode vir a surgir eu provavelmente contactaria na hora e não... não é preciso estar a reflectir sobre isso no final do período. Não tenho nada a apontar estando sempre disponível para aquilo que nós precisarmos e eu acho que só isso já chega, porque nós sentimo-nos apoiadas.

11. Há algum aspecto que modificaria, reformularia ou até mesmo eliminaria nas práticas escolhidas pela supervisora, ou está de acordo com todas elas?

Prof. D: Não, eu concordo e estou a gostar imenso eu já gostei. Estou a gostar desde o ano passado desde que foi apresentado o diário colaborativo, todas as acções de formação que ela possa fazer se eu tiver disponibilidade vou, e sinceramente não eliminaria absolutamente nada acho que... realmente como eu achei o ano passado embora me tenha custado não vou dizer que foi fácil a adaptação também às aulas supervisionadas eu não me sentiria minimamente intimidada se voltasse a surgir este ano. Portanto, ela também já sabe. Fez essa pergunta, portanto estou à vontade.

12. Para além das práticas de supervisão utilizadas pela supervisora utiliza outras práticas e as chamadas práticas de auto-supervisão, por exemplo grelhas de auto-avaliação com os miúdos, grelhas de assiduidade e pontualidade, relatórios de actividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula?

Prof. D: Sim, sem dúvida. Faço isso todos os períodos e mesmo já cheguei a fazer... e no 1º período não fiz porque infelizmente também tive muitos alunos que faltaram a determinados temas por causa da gripe A, portanto isso foi uma condicionante no 1º período, mas o ano passado para além de fazer a grelha de auto-avaliação no final do período, também fazia no final de temas. Portanto e a minha preocupação com a opinião dos alunos é muito grande, mesmo com os alunos de 1º ano que têm dificuldade em ler e escrever eu tento sempre fazer perguntas, para saber se eles gostam, se estão a gostar da forma como estão a decorrer as aulas. Portanto, sim sem dúvida que utilizo estas práticas.

13. Pelo que pude perceber trabalha em interacção com os colegas. É verdade? Planificam juntos, definem estratégias juntos ...

Prof. D: Sim, exactamente. Quando temos problemas tentamos encontrar soluções com a ajuda dos colegas sem dúvida e isso é muito bom.

14. O que pensa sobre as práticas escolhidas? Eu penso que já respondeu há bocadinho a esta questão...

Prof. D: Sim, acho que não tenho mais nada a acrescentar. Acho mesmo que o diário colaborativo e as reuniões são importantes e nomeadamente ela preocupou-se se uma reunião mensal se chegava. Claro que chega, porque se ela está disponível, eu sei perfeitamente que semanalmente ou até diariamente eu posso dirigir-me à supervisora que ela está disponível.

15. Qual a sua reacção aquando da realização destas práticas em particular do diário colaborativo?

Prof. D: A minha reacção é positiva. Eu acho que o diário colaborativo é engraçado, é interessante se bem que nem sempre uma pessoa está disponível para escrever, mas lá está como temos um mês, portanto se não consigo num dia no outro dia vou conseguir, portanto eu acho que é fácil e acho que encontrar razões para não escrever no diário colaborativo são muito difíceis.

16. Diz-se que a supervisão tem uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa. Concorda?

Prof. D: Concordo, plenamente. Em 1º lugar porque a supervisão é mais do que uma fiscalização, portanto de acordo com a ideia que eu tenho de supervisão sobretudo passada pela supervisora daquilo eu tive sempre uma ajuda, portanto eu não ia... eu não tinha uma aula em que pensava que teria uma pessoa que estaria ali a avaliar-me determinados parâmetros só para apontar os erros e depois dizer "olha não fizeste isto correctamente, nem isto, nem isto, nem isto, os alunos não reagiram bem e tal..." foi precisamente o contrário eu tive uma ajuda antes e ainda por cima nós antecipávamos aquilo que poderia não correr bem e arranjar uma estratégia, lá está, porque as aulas nem sempre correm bem. Eu tive uma aula que foi bastante engraçado porque eu precisava do recurso ao leitor de CD's e os 3 leitores de CD's da escola estavam avariados. Portanto, o resto da aula iria ser comprometido, mas as coisas já tinham sido previstas. Portanto é óptimo, são 2 cabeças a pensar, não é uma, muitas vezes nós queremos... porque aquilo que eu acho que é mais difícil até em planear uma aula é fazer com que aula não se centre no professor, eu tive muitas dificuldades nisso eu precisei muito da ajuda da supervisora para isso, mesmo as actividades que eu achava que iam ser lúdicas, quando ela me perguntava "mas quem é que decidiu isto? Foste tu ou foram os alunos? Será a que eles vão ter a voz? E eu realmente não vão ter porque foi uma coisa completamente planeada por mim, e nisso ela ajuda imenso. Portanto duas cabeças a pensar não há dúvida... então se forem mais (risos)

17. De acordo com a sua opinião pessoal de que modo é que a supervisão propiciam a reflexão e promovem o desenvolvimento profissional dos professores de Inglês bem como dos alunos?

Prof. D: Ora bem, a reflexão está lá porque nós temos que fazer uma, é quase que... eu para planear tenho que reflectir naquilo que vou fazer e depois no final das aulas, durante as aulas eu já posso reflectir "Será que isto está a correr bem, será que não está? então no final é imprescindível porque eu vou ver aquilo que esperava atingir antes das aulas serem dadas e depois com aquilo que realmente aconteceu. Portanto, a nível de reflexão eu acho que nunca reflecti tanto na vida. Portanto desde que eu entrei neste processo eu passo a vida a reflectir que era uma coisa que eu não fazia antes. Fiz apenas no estágio, e para os alunos também é muito bom se bem que eles não aceitam bem a reflexão eu noto isso por causa das fichas de auto-avaliação quando eu lhes peço para dizer aquilo que não gostam de fazer "não gostamos de fazer estas fichas" portanto eles tão estão habituados a que seja o professor a decidir por eles que quando se lhes apresenta uma folha em que eles têm que pensar é um problema então notei isso principalmente nas 1as vezes escreviam-me uma frase depois eu ia incentivando e começaram a escrever duas, mas foi uma luta constante e continua a ser uma luta, eles não gostam de reflectir, e eu acho que isso faz muita falta.

18. Partindo para a última parte da entrevista, para si existe alguma relação entre supervisão e ADD?

Prof. D: Ora bem, a minha opinião em relativamente a este assunto não está muito formada se bem que para ser avaliado o professor precisa de quem o avalie e nada melhor que sendo através de uma supervisão colaborativa, porque é muito fácil para um professor estar a avaliar e dizer realmente quais são os erros das pessoas, mas então e as soluções? Portanto, havendo uma supervisão colaborativa não há mal nenhum nem acho que nenhum professor seria contra uma avaliação de desempenho, pelo menos estão a trabalhar em conjunto, portanto e se bem que a minha opinião não está muito formada porque realmente fomos avaliados de uma maneira um bocadinho repentina e diferente quem sabe a um ano ou dois quando eu tiver outro tipo de ensino já tenha uma opinião melhor formada, mas para já é isto.

19. Qual a importância das práticas de supervisão, no contexto actual das nossas escolas, num enquadramento com a ADD?

Prof. D: Lá está! Eu acho que as respostas andam todas à volta do mesmo. Eu acho que é extremamente importante, uma vez que a avaliação de desempenho docente será uma coisa para continuar termos que realmente apostar na supervisão colaborativa.

Coisa que não se têm feito até aqui...

Prof. D: Exactamente (risos)

20. Acha que as finalidades da supervisão podem impulsionar, ou seja propiciar uma qualidade e eficácia do envolvimento dos diferentes actores educativos na reconstrução e problematização das suas culturas profissionais em direcção a dinâmicas de prestação de contas? Aqui já não é tanto supervisor/professor/aluno, mas a comunidade educativa em geral...

Prof. D: A comunidade educativa em geral?! Como assim?

Se havendo realmente a supervisão, esta pode melhorar todo o conjunto, não só o processo ensino/aprendizagem. Será que se criarão outras condições na escola para trabalhar melhor, mesmo não só em relação aos departamentos...

Prof. D: A verdade é esta... Havendo uma supervisão colaborativa vai obrigar os professores a trabalhar em conjunto, muitas vezes eles não o fazem não é cada um tá em sua casa e aquilo que eu reparei é que eu trabalhava com a supervisora desde 2005 e tínhamos uma relação extremamente profissional e apenas. A partir do momento em que começamos a trabalhar mais começamos a trabalhar mais colaborativamente começamos a descobrir que até tínhamos bastantes pontos em comum e acabamos por desenvolver uma relação um bocadinho mais do que profissional. O que eu realmente acredito é que os professores forem obrigados a trabalhar em conjunto é obrigados sim, porque trabalho colaborativo é ter que trabalhar em conjunto, provavelmente vão desenvolver um tipo de relacionamento pessoal que poderá favorecer o ambiente escolar e vai atingir claro os alunos e todos os envolventes da comunidade escolar. Portanto acho que sim, acho que podem impulsionar e melhorar bastante toda a escola, todo o envolvente escolar.

Até os encarregados de educação, etc.

Prof. D: Exactamente até porque o encarregado de educação provavelmente vai ter o educando com melhores resultados, não é? Porque se prevê que o ensino vá melhorar, ter melhores resultados, vai ficar contente e provavelmente vai ter outra abertura em contactar a escola, por exemplo.

21. Para terminar a última questão: quais os resultados que pretende obter como supervisionada ao longo e no final deste ano? Ou seja, avista um desenvolvimento profissional através destas práticas?

Prof. D: Já não é a primeira vez e continuo a dizer que não é fácil e que percorri um caminho, mas não completei o caminho recorrendo portanto, eu espero que este ano continuar a fazer este trabalho, continuar a desenvolver-me e ainda melhor, porque o ano passado tive um grupo de colegas que não é o mesmo que tenho este ano e portanto é outro desafio, porque temos que recomeçar não é? O ano passado já tínhamos um caminho traçado e este ano será um caminho novo, agora eu espero sinceramente que melhore a minha prática de ensino e estou a continuar esse caminho e espero que os resultados sejam bons.

Sim, aliás já avista resultados!? Pelo que já percebi...

Prof. D: Eu acho que sim, eu acho que sim, se bem que não é fácil e desengane-se aquela pessoa que acha que de um dia para o outro se vai tornar um super professor, não vai, não é? Muitas vezes estou a planear as aulas e tenho a plena consciência que não consigo fazer daquela aula, uma aula completamente autónoma para os alunos, não consigo e para isso realmente preciso de ajuda, porque notei que se tiver outra pessoa comigo a dar a sua opinião é tudo muito mais fácil, muito mais fácil e tenho pena que nem toda a gente pense assim, ou pelo, menos pensar até podem pensar, mas o problema é dar o 1º passo, eu sei que é difícil porque eu também tive que o dar.

Tudo que é novo...

Prof. D: Tudo o que é novo é muito complicado. O ano passado a primeira aula foi muito complicada. Entrar alguém numa sala de aula que normalmente está com a porta fechada, não é, portanto é alunos professor, de repente tenho ali uma professora no fundo da sala, mas isso foi a primeira aula, depois até pedi para a Ângela ir supervisionar outra aula de outra turma, porque estava com alguns problemas e queria que ela me desse opinião porque o relacionamento entre professor aluno embora eu esteja um bocadinho ambientada vai-me custar outra vez quando tiver a primeira fase e depois, é uma fase de habituação, não é nada do outro mundo.

Entrevista à professora E - Professora de Inglês do 1º Ciclo, no Agrupamento de escolas. Entrevista realizada no dia 19/02/10.

1. Gostaria de começar por lhe pedir que falasse do seu processo de formação.

Prof. E: Acabei o 12º ano aqui em Vila do Conde normalmente, depois entrei em Coimbra e o meu percurso académico foi em Coimbra. Reprovei alguns anos, de qualquer das maneiras persisti porque, desde o momento em que me encontrei com o Inglês no 5º ano decidi que ia ser inglês. De qualquer das formas não era este o meu objectivo. O meu objectivo eram as traduções, interpretação uma coisa mais científica, no entanto, a partir do momento em que comecei a dar aulas ao 1º ciclo não me vejo numa secretária sozinha a fazer uma tradução tendo apenas como companhia o dicionário. Já não me consigo ver de outra forma!

2. Qual o processo que a levou a leccionar neste agrupamento?

Prof. E: Ora bem, neste Agrupamento em concreto, como deve calcular é por concurso não é? De qualquer das maneiras concorri para a Maia e para outro local que agora não me recordo, mas sempre na esperança de ficar em Vila do Conde.

3. Qual a sua visão de supervisão?

Prof. E: Bem, eu já ando nas AEC's há 2 anos. Há pessoas que andam há mais tempo e nesse aspecto eu tenho uma comparação. O ano passado a supervisão era mais normativa, nós tínhamos obrigações, este ano penso que supervisão é uma coisa mais leve e ao mesmo tempo muito mais proveitosa. O factor mais importante é que a nossa coordenadora neste ano é alguém que já esteve no terreno e sabe os problemas com que nos deparamos e de certa forma antecipa-os que é óptimo para nós.

4. Então como é que percebe a supervisão? Se calhar vai um pouco de encontro aquilo que já respondeu...

Prof. E: É uma coisa mais colaborativa, mais de encontro aquilo que nós nos lembramos de fazer e aquilo que também faz parte do programa, mas muito mais proveitosa.

5. Na sua opinião quais os objectivos e/ou metas da supervisão?

Prof. E: Não só controlar, mas também como é que eu hei-de dizer? Controlar de uma forma saudável, mas também guiar, porque sejamos francos, há muitas pessoas

inexperientes que estão a fazer isto e eu penso que com uma boa supervisão qualquer pessoa com algum conhecimento de inglês, com algum conhecimento de pedagogia consegue fazer aquilo que estamos a fazer de forma aceitável.

6. Quais as potencialidades que encontra enquanto supervisionada e sobre as práticas de supervisão utilizadas pela supervisora?

Prof. E: Potencialidades? Uma já falei, sinto que ando muito mais acompanhada, sinto que são novos projectos, novas ideias que podem ser aproveitadas, sinto que há coisas novas a fazer e a supervisora sem dúvida é uma pessoa receptiva.

7. E os constrangimentos? Encontra alguns?

Prof. E: Na supervisão? Para já não, para já não.

8. Como é que vê, como é que percepciona o papel da supervisora?

Prof. E: É... Lá está! Um bocadinho é alguém a quem podemos recorrer. Surgindo alguma ideia, algum problema, ela de certa forma antecipa-os.

9. Há algum aspecto que modificaria, reformularia ou até mesmo eliminaria nas práticas escolhidas pela supervisora, ou está de acordo com todas elas?

Prof. E: Lá está eu penso que não. Em comparação com a outra experiência que eu tive penso que embora as reuniões sejam mensais nós estamos sempre perto da supervisora e recorreremos a qualquer hora ao email. A supervisora geralmente está sempre atenta. Eu nunca apanhei um email que ficasse por responder. O ano passado, por exemplo, eu tinha as reuniões marcadas no dia anterior às 6h da tarde, e no dia seguinte, tínhamos reunião. Era assim uma coisa muito, muito a correr. Aqui estamos sempre perto da supervisora. Qualquer problema que surja isto em à reunião mensal.

10. E em relação ao diário?

Prof. E: O diário? Acho muito proveitoso. Eu falo por mim. Quando sou eu a começar o diário fico sempre um bocadinho bloqueada, mas assim que as ideias surgem é ótimo para partilhar ideias e para dar sugestões, também. Partilhamos muito material também.

11. Para além das práticas de supervisão utilizadas pela supervisora utiliza algumas práticas de auto-supervisão, por exemplo grelhas de auto-supervisão,

grelhas de assiduidade e pontualidade dos alunos, relatórios de actividades dentro e fora da sala de aula?

Prof. E: Sim, as grelhas de auto-avaliação são utilizadas trimestralmente, ou seja, no final de cada período. Os alunos tem acesso a elas, é uma forma de eles se auto-avaliarem e nós sabermos aquilo que eles acham da aprendizagem deles e ao mesmo tempo darem sugestões, o que eu acho muito bom. As grelhas de assiduidade e pontualidade também são usadas por mim e, utilizo também a grelha do bom comportamento que está visível para todos e eles próprios a preenchem.

12. Trabalha em interacção com os colegas? Ou seja planificam juntos, definem estratégias juntos?

Prof. E: Sim, as planificações foram feitas em conjunto e além disso partilhamos bastante material...

13. O que é que pensa sobre as práticas escolhidas já à bocado lhe fiz esta pergunta mas gostava que fosse mais especifica por exemplo em relação ao diário colaborativo, às reuniões mensais e também à acção de formação que a supervisão pretende fazer?

Prof. E: Quanto à acção de formação ainda não tenho informação quanto ao diário colaborativo é como eu disse, para mim, é uma novidade excelente. Por exemplo no Natal surgiu uma ideia no diário colaborativo que vai entrar no plano anual de actividades em principio vai haver o "Freshment Day", o dia do caloiro em que vamos trazer as turmas de 4º ano aqui à ribeirinha passar um dia, assistir a uma aula de Inglês, assistir a uma aula de Educação Física, almoçar, aprender onde é que é o conselho directivo, a biblioteca esses locais. Acho que vai ser uma actividade muito engraçada e surgiu no diário colaborativo. As reuniões mensais, lá está, é aquele contacto ao vivo que nós temos é como eu já disse, contactamos durante a semana várias vezes, e é aquele contacto ao vivo que nós temos. Para mim é bom que revejo os meus colegas, eu nunca vejo os meus colegas (risos), e fazemos o balanço mensal das coisas que se vão passando.

14. Qual foi a sua reacção quando soube da realização e aplicação destas práticas em particular do diário?

Prof. E: Fiquei assustada, fiquei assustada. O diário colaborativo não nos diz o que é ao principio, fiquei assustada assim que recebi o primeiro continuei assim um bocadinho assustada, não sei se já teve acesso. Foi acerca de um caso particular e a

colega pedia soluções. E a partir daí percebi que realmente era muito proveitoso e vi as experiências dos meus colegas, é ótimo partilharmos experiências. Por exemplo numa acção de formação partilhamos conhecimento e formas de actuar e no diário colaborativo sem duvida que vemos outras realidades.

15. Diz-se que a supervisão tem uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa. Concorda?

Prof. E: Sem dúvida. A Coordenadora abre-nos as portas para muita coisa hhh além disso colabora connosco, por isso é que de certa forma eu não me importava que neste caso ela pudesse assistir e devia assistir a algumas das nossas aulas, porque sem dúvida é alguém que nos pode dar conselhos e apontar-nos para direcções melhores ou para outras direcções

E que vos pensar a vós professores em maneiras de melhorar o vosso trabalho.

Prof. E: Sem dúvida, sem dúvida!

16. De acordo com a sua opinião pessoal de que modo é que as práticas propiciam a reflexão e promovem o desenvolvimento profissional dos professores de Inglês, bem como dos seus alunos?

Prof. E: Ora bem... (pausa) eu penso que isto não se aplica só as de Inglês. Como eu disse é bom que alguém nos indique, os miúdos podem estar a assimilar o tema que nós destinámos, que fomos nós que destinamos e sem dúvida que a supervisão nos pode encarregar para outros, para outras formas de dar e eu penso que embora o Inglês, assim como a música, seja onde os miúdos mais precisam de se aplicar sem dúvida, eu penso que com muitos jogos e com muitas brincadeiras eles estão a conseguir e acho que os resultados são bons e o papel da supervisão é fundamental.

17. Passando agora para a última parte da entrevista, para si existe alguma relação entre a supervisão e a avaliação de desempenho docente?

Prof. E: Eu penso que não. Não! Eu penso que não. A avaliação não é tão colaborativa pelo menos como a nossa experiencia de supervisão este ano. Não é tão colaborativa é mais eliminatória e selectiva embora sejamos francos nós pertencemos à câmara e é a câmara que nos escolhe não é propriamente a supervisão que nós temos...

18. Qual as práticas de supervisão no contexto actual das nossas escolas num enquadramento coma ADD? Pelo que me disse as práticas de supervisão não se encaixam com a ADD...?

Prof. E: Não se encaixam, mas deviam encaixar. A avaliação devia ser mais de acordo com a supervisão, muito mais colaborativa... deviam encaixar sem dúvida! Vamos lá ver se isso muda!

19. Para finalizar e a última questão quais são os resultados que pretende obter como supervisionada ao longo e no final deste ano. Com estas práticas avista um desenvolvimento profissional?

Prof. E: Sim, sem dúvida. Eu penso que estou a aprender imenso este ano o que também melhora o meu relacionamento dentro das escolas em que estou, melhora muito mais. Permite-me colaborar muito mais, permite-me entrar em projectos mais afinadamente e sem dúvida que... que pretendo melhorar. E que vejo sem dúvida os resultados. Eu acho que a supervisora... há uma coisa que nos impulsiona muito que é a terminar do fosso entre a escola mãe que é aqui o agrupamento e as escolas onde nós andamos e isso é muito importante e eu penso que isso é muito proveitoso principalmente para os alunos.

Sobretudo para eles...

Prof. E: Sim, sobretudo para eles que são o mais importante.

Anexo 5: Entrevista à professora de Inglês e Coordenadora das Actividades Extra-Curriculares. Esta entrevista foi realizada no dia 17/12/09.

As presentes entrevistas, realizadas no âmbito de um projecto de investigação do Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino de Línguas Estrangeiras da Universidade do Minho, visam obter elementos sobre a sua percepção na dinâmica e acompanhamento da supervisão pedagógica pela coordenadora das AEC's, recolher dados sobre práticas de (auto-)supervisão e recolher dados sobre as suas potencialidades e / ou constrangimentos dessas práticas. Os resultados são confidenciais. Gostaria de deixar aqui o meu agradecimento pela disponibilidade e colaboração de todas as professoras.

1. Para começar gostaria que falasse um pouco do seu percurso de formação e investigação.

Coordenadora: Boa tarde! Eu comecei, portanto, eu tirei a licenciatura em Inglês-Alemão com estágio integrado. Entretanto, exerci uma série de funções de formação e supervisão, nomeadamente a orientação de estágio durante três anos lectivos e a coordenação do departamento de línguas, de línguas estrangeiras. Entretanto, finalizei agora o mestrado em supervisão pedagógica em ensino das línguas estrangeiras na Universidade do Minho, e tenho feito uma série de acções de formação com vista ao aperfeiçoamento e ao desenvolvimento profissional. Ah! E estou a coordenar as actividades de enriquecimento curricular neste agrupamento desde 2005, portanto, desde o ano de implementação do programa de generalização do ensino de inglês no 1º ciclo.

2. Qual o processo que a levou a esse cargo? Ao cargo de coordenadora das AEC's?

Coordenadora: Foi um bocado por carolice e na altura em 2005, ninguém queria assumir essa função no meu departamento, ninguém se mostrou disponível, ou interessado e na altura, tendo em conta que eu inclusivamente comecei também a dar aulas nestas actividades aqui em duas escolas do agrupamento comecei por fazer uma espécie de... enfim... de juntar os colegas que estavam a dar aulas aqui nas actividades no agrupamento e começamos a trabalhar colaborativamente. Começámos a planificar as aulas, a criar estratégias de para o processo ensino aprendizagem em comum, criar essas estratégias em comum e acabei por indirectamente, inconscientemente, e sem grande intenção, acabei por começar a coordenar as colegas, e no ano seguinte, talvez tendo em conta essa minha postura,

fui convidada pelo Conselho executivo na altura para continuar a coordenar as actividades, portanto foi um bocadinho... enfim, por... porque gosto. Gosto de experimentar coisas novas e de... e era mais um nível de ensino que eu nunca tinha experimentado e foi mais uma experiência do que outra coisa qualquer.

3. Qual a sua visão de supervisão?

Coordenadora: é assim, a minha visão de supervisão entendo a supervisão com o V grande, com V maiúsculo, não o S no início da palavra, ou seja, eu vejo, eu entendo a supervisão como um processo global onde não existe a superioridade de alguém que supervisiona, passo a expressão, mas sim alguém que colaborativamente apoia, forma e se vai formando também juntamente com os supervisandos ou com os formandos com quem eu trabalho. Por isso é que eu vejo a supervisão como alguém que tem uma visão alargada das coisas e que por ter um bocadinho mais de experiência pode ajudar e pode partilhar essa experiência e ajudar os colegas com menos experiência, ou em alguma actividade que seja nova para eles, por exemplo.

4. Como percepciona o seu papel como supervisora?

Coordenadora: Eu pretendo sempre enquanto supervisora fazer um trabalho de parceria com os colegas, com os professores que comigo trabalham apesar de estar entre aspas, num patamar diferente e apesar de haver uma certa assimetria de papéis eu tento ao máximo supervisionar colaborativamente e tento sempre encarar a supervisão como ... ou ser supervisora de uma forma ou numa perspectiva de apoio de alguém que apoia que aprende também com os professores com quem trabalha. Portanto é dessa forma que eu me vejo enquanto supervisora. Sempre apoiando, sempre eu acho que o apoio, o apoiar é o verbo de eleição enquanto nas minhas práticas enquanto supervisora, ou pelo menos é isso que eu pretendo, é isso que eu pretendo alcançar... se alcanço ou não...

5. Na sua opinião quais são os objectivos e / ou metas da supervisão?

Coordenadora: É óbvio que a supervisão deve ajudar o supervisor ou o professor... deve ajudar o professor a se formar a aprender a aprender e eu julgo que a supervisão não deve ser vista como uma função de inspecção, com uma função de alguém que está num patamar superior e que dita leis que terão que ser cumpridas por um professor que está num patamar abaixo. Portanto, não por isso eu penso que o objectivo da supervisão pelo contrário é apoiar, eu estou sempre a repetir o verbo apoiar, mas é efectivamente um verbo que me diz muito enquanto supervisora... apoiar, formar, ouvir outras vozes que podem inclusivamente fundir-se na minha voz, e

é dessa forma que eu vejo a supervisão, não com o intuito de... não vejo... eu utilizaria uma metáfora do boomerang. Já utilizei várias vezes essa... essa metáfora... o boomerang vai e vem e eu acho que a supervisão deve ser vista dessa forma. A informação que eu possa eventualmente transmitir ou lançar aos outros professores virá provavelmente com um feedback porque eu ouço sempre. Tento ouvir sempre os professores. Portanto essa informação vai e vem e provavelmente vem de outra forma. Chega às minhas mãos de outra forma e com essa informação eu também estou a aprender e também me estou a formar enquanto supervisora.

6. Quais as potencialidades que encontra enquanto supervisora?

Coordenadora: É assim, tendo em conta a minha prática enquanto supervisora eu julgo que... tenho contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores que comigo trabalham e tento sempre fazer, ou levar a cabo, a co-construção dos saberes profissionais. Acho que isso é fundamental. Trabalhar colaborativamente e no sentido de... de... (pausa) de uma maior... de uma auto-formação, de uma hetero-formação dos professores que comigo trabalham... portanto eu julgo que tendo em conta as estratégias que eu tenho utilizado enquanto... na minha função como supervisora eu julgo que uma das grandes potencialidades é precisamente a formação, a melhoria das práticas lectivas dos professores que comigo trabalham e o desenvolvimento profissional em última instância.

7. E constrangimentos?

Coordenadora: Ai isso há muitos... Constrangimentos?! Eu gostava de poder fazer reuniões com muito mais frequência com os professores com quem trabalho só que é muito complicado. É muito complicado porque são professores que têm que se deslocar sistematicamente de escola em escola, não estão sempre a trabalhar na mesma escola, portanto o tempo deles é... é muito complicado gerir e muitas vezes tendo em conta a precariedade da sua profissão muitos deles acabam por ter que encontrar outras formas, (pausa) outras actividades para colmatar muitas vezes o parco ordenado que eles recebem no final do mês. Portanto é complicado fazer reuniões com mais frequência do que as que eu faço... é assim, é um dos motivos isso permitiria trabalhar muito mais, de uma forma mais, muito mais... aferir os resultados de uma forma mais eficaz, trabalhar sempre juntos... portanto era o meu grande objectivo e acho que é um dos grandes constrangimentos que eu encontro. Depois, muitas vezes, os professores, os próprios professores resistem um bocado à mudança e quando eu falo em mudança, por exemplo, quando eu quero pôr em prática algumas estratégias de supervisão e formação sinto sempre uma certa resistência no início do

ano, principalmente quando são professores que vêm pela 1ª vez trabalhar comigo, não vêm grandes vantagens e grandes potencialidades nas estratégias que eu pretendo fazer ao longo do ano, ou introduzir, mas felizmente, felizmente e até agora depois vão-se apercebendo que não é bem assim e que traz muitas vantagens e potencialidades as estratégias que são uma mais-valia para a sua formação profissional. De qualquer das formas, essa resistência eu também sinto um bocado... e é a falta de tempo. Eu também tenho muita falta de tempo para muitas vezes estar com eles e...e trabalhar com eles de uma forma mais efectiva e sistemática por isso é que eu muitas vezes utilizo a plataforma moodle aqui da escola e o e-mail, o correio electrónico para comunicar com eles, muitas vezes até... pelo simples facto de encontrar... eu ou cada um deles encontrar um material que até achamos interessante na internet ou numa página qualquer e enviar, reencaminhar para todos os colegas. Portanto, vamo-nos mantendo pelo menos presentes on-line.

8. E os supervisionados? Que potencialidades e constrangimentos assinalam sobre as práticas utilizadas? Se alguma vez lhes transmitiram alguma coisa, se alguma vez se apercebeu de alguma coisa?

Coordenadora: É assim, o feedback que eu tenho recebido até agora, principalmente na última reunião foi... portanto, foi muito positivo, ou seja, no início como eu lhe disse, no início eles achavam, por exemplo, relativamente à estratégia do diário colaborativo eles achavam um bocado estranho porquê? Construir um diário colaborativo e em que medida é que isso iria favorecer a sua forma de ensinar e as práticas etc... Porque muitas vezes, eles dizem, os professores referem que não têm tempo "não tenho tempo para reflectir, não têm tempo para trabalhar colaborativamente, mas aquilo que efectivamente tem acontecido, até porque não é nada significativo eu pedir um diário colaborativo, uma entrada mensal, quer dizer, julgo que não é tão significativo quanto isso e não lhes rouba, rouba... no fundo não é roubar é... eles não perdem eles ganham tempo, não é com a reflexão, é a minha opinião mas, muitas vezes eles dizem que... não têm tempo para reflectir, não têm tempo para trabalhar interpares, de uma forma colaborativa, mas eu julgo que, e a propósito do... do relatório que eu lhes pedi agora no final do período uma das... um dos itens, fiz um pequeno guião e um dos itens que eu solicitei foi darem sugestões e apontarem constrangimentos e potencialidades das estratégias utilizadas na minha supervisão e aquilo... O feedback deles foi que não tinham nenhum constrangimento a apontar, que efectivamente o diário colaborativo estava a ser uma estratégia muito interessante, estava a contribuir para eles desabafarem, trocarem opiniões, exporem os seus problemas, receberem feedback dos colegas e da coordenadora, da supervisora portanto para já eu também

julgo que é um bocado cedo apontar quer constrangimentos, quer potencialidades este ano da minha supervisão. Mais para a frente talvez conseguirei dar-lhe uma resposta mais eficaz.

9. Quais as razões que a levaram a sugerir aos docentes do 1º ciclo as práticas escolhidas: o diário colaborativo, as reuniões mensais e a acção de formação que pretende realizar?

Coordenadora: (pausa) as razões são simples, tem a ver com a minha visão da supervisão, ou seja, eu acho que até são poucas estratégias. Eu se tivesse tempo e se tivesse disponibilidade quer eu quer os professores, se tivéssemos mais tempo, provavelmente iria pôr em prática outro tipo de estratégias. Eu ainda aguardo resposta da entidade camarária, da Câmara Municipal relativamente aos critérios de avaliação dos professores que leccionam as AEC's, porque eu gostava de observar as aulas dos professores e fazer ciclos de observação clínica, era o meu grande objectivo e fazer o observação, a pré-observação e a pós-observação portanto, era mais uma estratégia que eu gostava de pôr em prática, mas é complicado, 1º porque não há compatibilidade de horários, é muito complicado e depois eu estou à espera, é como eu digo, estou à espera de resposta da Câmara Municipal relativamente aos critérios que terei que pôr em prática. Eu acho que eles já deveriam ter vindo, mas entretanto aguardamos, porque me parece manifestamente insuficiente, eu ter que avaliar os colegas, portanto, os professores das AEC's somente com base nas reuniões e no trabalho que desenvolvemos nessas reuniões mensais e no diário colaborativo e pouco mais... portanto parece-me manifestamente insuficiente. De qualquer das formas, eu julgo que... que é essencial pôr em prática determinadas estratégias supervisivas com vista ao desenvolvimento profissional dos professores nomeadamente o diário colaborativo que é uma mais-valia que traz mais-valias no processo de supervisão, uma vez que eles reflectem, que é uma acção que eles não estão muito habituados a fazer não estão habituados a reflectir sobre as suas práticas, sobre os problemas que encontram no dia-a-dia e não estão também habituados a solicitar, a pedir ajuda entre aspas e a ouvir o feedback, a ouvir as outras vozes, como eu dizia à bocado, portanto, eu julgo que... e acção de formação que eu vou desenvolver julgo que também vai trazer mais-valias, 1º porque vou disseminar os resultados do trabalho desenvolvido enquanto estive a elaborar a minha tese de mestrado, e depois porque julgo que é fundamental existir, porque esta acção de formação não vai ser só para as professoras... para os professores que leccionam as actividades, mas também para as coordenadoras, para as professoras titulares das escolas E.B.1. Parece-me fundamental disseminar os meus resultados e por outro

lado incitar, digamos assim, uma maior colaboração e um.. um maior, um maior trabalho colaborativo entre estas professoras e as professoras titulares, porque, segundo a legislação o cargo de supervisão deveria estar entregue às professoras titulares da turma, e não a um professor do agrupamento que coordena as actividades. De qualquer das formas, eu julgo que as estratégias que eu tenho posto em prática são sempre uma mais-valia para a co-construção de saberes, como eu já disse à bocado e para o auto-conhecimento também dos professores desenvolvidos.

10. Qual foi a reacção dos professores aquando da realização destas práticas, ou a apresentação das práticas?

Coordenadora: Eles inicialmente, portanto... refere-se às estratégias que eu pus em prática? Eles inicialmente como eu já disse à bocado resistiram um pouco, porque não... apesar de eu ter explicado quais as mais-valias e as potencialidades, por exemplo, uma estratégia supervisiva como o diário colaborativo inicialmente não... não viram grandes vantagens em construir o diário colaborativo. Acharam que só ia roubar tempo, que não iam encontrar vantagem nenhuma. Entretanto eu tive a sorte, porque também ajudou, de ter... tenho a sorte de ter este ano a trabalhar comigo, e digo mais uma vez, porque essa professora já está a trabalhar desde 2005 comigo, portanto é uma professora que para além de já trabalhar comigo desde 2005, colaborou na minha tese de mestrado o ano passado (pausa) e ela... se havia pessoa que achava que todas estas estratégias não iriam trazer grandes vantagens nomeadamente o diário colaborativo, a observação de aulas, ela achava que o espaço dela ia ser invadido ia ser ela inicialmente também mostrou essa resistência e depois ao longo do ano ela foi mudando imenso o pensamento e as práticas e este ano aquando da realização da reunião no início do ano, na qual eu apresentei as minhas propostas de estratégias de supervisão, de práticas de supervisão, ela foi uma chave mestra na minha apresentação das vantagens e das potencialidades destas estratégias porquê? Porque ela própria disse " eu já passei pelo mesmo e sei aquilo que vocês estão a sentir, mas vão ver que com o passar do tempo estas estratégias vão ser uma mais-valia, e uma... vocês vão crescer imenso, vocês vão ver que vão mudar imenso a forma de pensar e de estar na sala de aula. Portanto, também foi uma mais-valia o facto de ela estar presente e de me ajudar e entre aspas convencer os professores para iniciarem este tipo de estratégias, de práticas.

11. De acordo com a sua opinião pessoal, de que modo é que as práticas supervisivas propiciam a reflexão e promovem o desenvolvimento profissional dos professores e bem como dos alunos?

Coordenadora: Eu acho que me vou repetir, mas estas estratégias contribuem sobretudo de certo modo para o desenvolvimento profissional do professor, porque o obrigam a reflectir, obrigam o professor a reflectir, obrigam o professor a partilhar muitas vezes dilemas, constrangimentos da sua prática lectiva, portanto isso só contribui efectivamente para o seu crescimento profissional, e muitas vezes, pessoal também e se um professor é reflexivo automaticamente vai formar seres reflexivos isto é uma frase um bocado adaptada da de uma frase da Dr.ª Flávia Vieira que diz que "um professor autónomo forma seres autónomos" eu acho que um professor reflexivo forma seres reflexivos, isso sem dúvida alguma, porque ao reflectirmos e ao auto regularmos as nossas práticas automaticamente vamos exigir também isso dos alunos, vamos solicitar também , exigir não, vamos solicitar essa reflexão e essa regulação aos alunos e, por isso, é que eu acho se nós somos... se nós reflectirmos sobre as nossas práticas, se nós pusermos em prática determinadas estratégias de auto-avaliação, de auto-regulação do nosso trabalho, eu costumo dizer muitas vezes que como é que nós podemos avaliar os nossos alunos se não nos auto-avaliarmos em 1º lugar. Primeiro, temos que nos auto-avaliar e só depois é que poderemos avaliar os outros e por isso, eu acho, eu acho que por em prática este tipo de estratégias só beneficia os nossos alunos, sem dúvida e as práticas e o... e faz com que os alunos auto-regulem a sua aprendizagem, que cresçam, reflectam e se tornem também seres autónomos.

12. Bem, eu penso que esta questão também já está respondida, não é? Qual a importância das actividades supervisivas....

Coordenadora: A Dr.ª Isabel Alarcão acha que já não existe mais, lembro-me agora de ter lido isso, já não existe mais, já não se pode falar mais de um professor reflexivo, mas sim de uma escola reflexiva, pronto, eu acho que isso diz tudo hoje em dia não faz mais sentido encarar a supervisão e encarar o ensino e as práticas lectivas individualmente, portanto, é preciso encararmos o professor, não como um ser individual, mas como um todo, um... um ser que está inserido num departamento, numa sala de aula com os seus alunos, numa escola inteira, portanto, eu julgo que o ideal passa por aí, é formar, é instituir, é conseguir fazer com que seja, com que tenhamos uma escola reflexiva claro que isso é o ideal, mas julgo que para isso ainda falta um bocadinho (risos), mas é com os tais pequenos passos, que também como diz a Dr.ª Flávia Vieira, que se consegue atingir o nosso ideal, mas de qualquer das formas, eu julgo que temos, hoje em dia que ver o professor englobado numa grande, numa grande comunidade educativa, portanto não está só dentro da sala de aula, fechado nas 4 paredes com a sua turma, com os seus alunos, mas sim numa escola e

... e é obvio que o desenvolvimento de estratégias reflexivas, que o desenvolvimento de estratégias colaborativas deve estar sempre presente, não só individualmente, como a auto-avaliação e auto-regulação, mas como um todo, visto como um todo. Isso seria o ideal sem dúvida.

13. Partimos agora para a última parte da entrevista hhh gostaria de lhe perguntar se para si existe alguma relação entre a supervisão e a avaliação de desempenho docente?

Coordenadora: *É assim a ADD pressupõe uma supervisão pressupõe um supervisor, que avalia que determina uma classificação do professor. Agora, antes do simplex porque agora há um simplex antes do simplex uma das, uma das questões que se levantou foi o facto do supervisor ter que fazer, por exemplo encontros de pré e pós observação, que eu achava fundamentais o que se passa hoje, ou o que se passou o ano lectivo transacto e da experiência que eu tenho e daquilo que eu me apercebi, foi que um supervisor observou 2, ou 3 ou 4 aulas e o professor e baseado nessa observação basicamente deu, atribuiu uma classificação de 1 a 10, e praticamente foi só isso eu não vi, ou pelo menos até agora, não tenho visto de uma maneira geral, o supervisor a pôr em prática muitas, grandes estratégias supervisivas que contribuam para o desenvolvimento profissional do professor. Aquilo que eu vejo é uma supervisão com cariz una e simplesmente e avaliativo e ... Às vezes uma certa inspecção o que não deveria existir. A supervisão na ADD deveria contribuir para que o professor aprendesse, se formasse e crescesse e praticamente a supervisão tem sido posta em prática na Avaliação de desempenho docente, não é esse tipo de avaliação, aliás com o simplex não é esse tipo de supervisão, aliás com o simplex o que aconteceu foi que começaram, entre aspas, cortar determinadas fases da supervisão, nomeadamente, por exemplo, na questão da observação de aulas, os encontros de pré e pós observação que me parecem fundamentais para fazer uma observação da aula, portanto houve uma série, de, cortes, entre aspas que foram feitos e que quanto a mim contribuiu, ou como é que eu hei-de dizer, está-me a faltar a palavra, não é contribuiu... Bem fez com que a avaliação de desempenho não seguisse moldes formativos, mas sim única e simplesmente sumativos, inspectivos, etc. Portanto é evidente que há relação entre a supervisão e avaliação de desempenho docente, ou deve existir, porque é o coordenador ou supervisor que avalia, mas deveria quanto a mim avaliar de outra forma, com cariz mais formativo e não tanto única e simplesmente avaliativo, portanto eu acho que o supervisor deve avaliar, tem que avaliar de acordo com a avaliação de desempenho docente, mas também deve formar.*

14. Então considera que as práticas de supervisão são de extrema importância no contexto actual das nossas escolas num enquadramento com a avaliação?

Coordenadora: Sem dúvida! Sem dúvida! Agora falta saber que tipo de supervisão, não é porque é extremamente importante, são extremamente importantes essas práticas de supervisão na avaliação, no contexto actual, mas que tipo de supervisão pergunto eu? É a supervisão que se está a fazer agora nas escolas? Ou na maior parte das escolas? Tenho dúvidas e... e deixo reticências...

15. Acha que as finalidades da 1ª podem impulsionar a qualidade e eficácia do envolvimento dos diferentes actores educativos na reconstrução e problematização das suas culturas profissionais, quando dirigidas a dinâmicas de prestação de contas?

Coordenadora: É assim a supervisão nunca pode ter como objectivo último a prestação de contas a supervisão deve impulsionar sim a qualidade e a eficácia do ensino, do envolvimento dos diferentes actores educativos na reconstrução e problematização das suas culturas profissionais, mas e quanto a mim, na minha opinião nunca numa, numa, numa visão de prestação de contas. A supervisão deve, como eu disse à bocado ser encarada como uma acção formativa e nunca uma acção de inspecção, portanto deve contribuir para o envolvimento de todos os participantes, nunca numa, numa, numa visão hhh de formação, numa visão de apoio, de colaboração e portanto, o professor tem que se desenvolver, tem que desenvolver-se a nível pessoal e profissional, a nível profissional e em última instância a nível pessoal, agora nunca numa dinâmica de prestação de contas, não me parece que seja por aí que deve ser vista a supervisão.

16. Última questão: Quais os resultados que pretende obter como supervisora ao longo deste ano lectivo?

Coordenadora: É assim, eu espero que a minha supervisão contribua para que os professores que comigo trabalham cresçam, cresçam a nível profissional, cresçam a nível pessoal e eu espero também que eu cresça a nível pessoal e a nível profissional, porque também é meu objectivo ouvir as vozes dos professores e aprender também com eles porque eu não sou detentora da única verdade e... e aprendi, aprendi bastante principalmente nestes últimos anos que quando temos certezas, nunca temos certezas, são sempre incertezas, ou devem ser sempre incertezas, nós temos aquelas ou achamos que temos determinados padrões que guiam a nossa actividade, a nossa prática lectiva que são inabaláveis, mas não são, por isso é que eu acho que as

certezas devem ser sempre incertezas e quando passam a certas provavelmente irão aparecer novas incertezas e novos porquês e novas questões, por isso é que eu acho que pretendo também aprender com os professores que comigo trabalham e espero que... espero formar professores mais reflexivos, professores que ouçam mais os seus alunos, que negociem mais a sua postura na sala de aula, que desçam um bocado do seu pedestal, muitas vezes de professor que manda e que dita as leis e que ouçam mais os seus alunos, que partilhem comigo as suas frustrações, os seus dilemas os seus constrangimentos que encontram no dia-a-dia para que eu possa dar feedback, e da mesma forma eu possa fazer o mesmo e espero que as estratégias supervisivas que eu estou a pôr em prática contribuam ainda em última instância para o seu desenvolvimento profissional e (pausa) e espero que eles fiquem satisfeitos com o meu trabalho enquanto supervisora e que aprendam alguma coisa e que lhes seja, que lhes seja...benéfico para o futuro, porque entretanto podem ir trabalhar para outra escola, podem encontrar outro supervisor, e eu espero sinceramente que seja positivo o meu trabalho e que levem alguma coisa de benéfico para a sua vida futura.

Anexo 6- Registo nos diários colaborativos mensais.

A escrita do diário colaborativo foi uma estratégia proposta pela Coordenadora às professoras que inicialmente se mostraram renitentes à escrita do mesmo, mas que se veio revelar uma estratégia de extrema importância na (des)(re)construção das suas teorias-práticas e uma estratégia emancipatória de partilha e reflexão. Estes foram escritos de Outubro de 2009 a Maio de 2010.

DIÁRIO OUTUBRO-2009

Comentário/ Reflexão	Comentário/ Reflexão	Comentário/ Reflexão	Comentário/ Reflexão	Comentário/Reflexã o	Comentário/ Reflexão
19.10.09 11.30 Colegas, chegou um novo ano lectivo. Espero que o início deste esteja a correr bem! Ainda me lembro de pensar, em pleno Agosto, “ate já tenho vontade de trabalhar” (insanidade momentânea, é claro ☺) e ainda na semana passada me queixava... o ser humano é mesmo assim, já reza o	Olá Professora A! Cá estamos para mais uma viagem... que como sabemos é, por vezes, turbulenta e incerta, mas que se afigura, como todos os anos, desafiadora e também gratificante. Antes de mais, deixe-me dizer que concordo com as suas palavras. Nós somos professores, mas também educadores e, muitas vezes, esquecemo-nos desta nossa função! Paulo Freire,	Uma bela questão surge aqui. Realmente os pais dos nossos meninos trabalham e têm uma vida cada vez mais agitada... será esse o motivo para que hoje as nossas crianças sejam “despejadas” na escola? Na existência de algum problema a culpa será sempre dos professores ou dos funcionários porque os filhinhos	21. 10. 09 21.57 Bem, parece que conheço estas palavras de algum lado. Elas soam-me bastante familiares... Quem me leu o ano anterior deve recordar-se das palavras “frustração” e “revolta” que tanto utilizei nas minhas “confissões”. Felizmente Professora A, aqui que ninguém nos ouve (desculpem, aqui que ninguém	Como te entendo Professora A! Este ano tenho três turmas de 1º ano e os miúdos estão sempre com as baterias carregadas. Para além disso, a maior parte deles não sabe estar numa sala de aula. Eu sei que ainda estamos no “início” do ano e eles estão a adaptar-se a uma nova realidade, mas eles já tiveram certamente três anos de jardim-de-	24.10.09 11.00 Como sou nova por cá e este ano tem sido de mudanças (cidade, casa, agrupamento, longe do apoio familiar), comecei um pouco à deriva, pois tem sido tudo diferente especialmente o método de trabalho e coordenação da disciplina de inglês. É muito reconfortante saber que não

<p>ditado, nunca está satisfeito. Todos os anos nos debatemos com basicamente as mesmas dúvidas, as mesmas incertezas e as mesmas inseguranças em relação ao nosso trabalho. Experimentamos momentos de euforia, outros de desesperança e até mesmo momentos em que temos somente vontade de desistir, no entanto, embarcamos na aventura que são as AECs (é a montanha russa da vida!). Esta dita vocação tolda-nos o juízo! Digo isto pois, cada ano novo que inicia, cada nova resolução que traçamos para nós e para o nosso</p>	<p>na sua obra <i>Pedagogia da autonomia</i> (2007:23), refere que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é acção pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Pois bem, seria bem mais fácil se os nossos alunos fossem corpos “inanimados”, ou não? Mas a verdade é que temos à nossa frente seres que não são acomodados. Os nossos alunos não são os alunos que nós éramos. São mais curiosos, desacomodados, imprevisíveis... e isso faz-nos “balançar”. Somos constantemente “postos à prova” e</p>	<p>nos breves instantes que passam com os papás ao jantar portam-se muito bem... Vamos culpar a crise? Talvez não...pelo menos desta vez não! Também não saberei responder... Sei apenas a realidade que me enfrenta todos os dias... Professora E ----- 31.10.09 Essas angústias são comuns a quase todos os teus colegas de profissão, principalmente das AECs, e tudo isso porque as crianças têm plena consciência de que o Inglês e todas as</p>	<p>nos lê), este ano o meu discurso muda de tom. Pelo menos para já. Compreendo o que sentes porque é mútuo e não, não desesperes. O início de algo, nomeadamente do ano lectivo, é sempre difícil mas igualmente desafiador. Nunca lidei muito bem com as mudanças pois sou muito agarrada a tudo e sofro de stress pós-férias, uma doença gravíssima!!! Agora a sério! Nem todos os alunos são iguais como todos sabemos. Eu sofri um pouco no ano anterior pois tinha alunos muito complicados e as estratégias não resultavam. Então</p>	<p>infância e já deviam ter outra postura. Acho que a falha também estará um pouco aí. E digo isto porque tenho um 1º ano amoroso, eles parecem meninos mais velhos, sabem estar na sala, respeitam-me e são muito interessados. Será dos ares?! □ O jardim-de-infância é o primeiro contacto com a escola e muita coisa deve começar mesmo aí. É óbvio que a educação já deve vir de casa, mas a postura na escola começa no jardim. Nas minhas outras duas turmas e também na do 2º ano, eles não param quietos nas cadeiras, estão sempre a falar, sempre insatisfeitos</p>	<p>estamos por nossa conta e que todas as experiências, boas ou más, podem ser partilhadas, analisadas e que todos colaboram com honestidade. Agradeço a sensação de estar em casa que me transmitem. Apesar de estar a viver coisas diferentes, mesmo a nível de escolas, há outras que parecem não mudar e não sei se é impressão minha mas têm vindo a piorar. Tenho uma turma (este é o meu desabafo..... para já) onde alguns alunos pura e simplesmente não têm educação nem respeito por</p>
--	--	---	--	--	---

<p>desempenho, deve mudar e melhorar, e assim desejamos, mas deparamo-nos com uma diferente realidade todos os anos, e é a dita vocação que não nos impede de mudar de vida. Este ano, e devido à realidade mudar, mudam também as realidades da sala de aula, a das escolas, a das atitudes perante o ensino e também as nossas atitudes como educadores/professores (ou será só esta <i>primeira</i> a nossa missão?) por várias vezes desesperei, e porque este é um espaço privilegiado de desabafo, é verdade....DESESPEREI. Os nossos</p>	<p>questionados e, em cada segundo que passa, somos obrigados (também nós) a mudar. A alterar o nosso pensamento e acção. Não quero com isto desculpar ou culpar alguém. Quero apenas dizer que a realidade mudou. Os alunos mudaram. E nós também teremos que mudar. Já experimentou “negociar” com os alunos? Já experimentou perguntar-lhes o que querem aprender em Inglês? Já experimentou responsabilizá-los pela sua aprendizagem? Já experimentou pedir-lhes para se auto-avaliarem e auto-regularem a sua aprendizagem? E</p>	<p>outras disciplinas extra-curriculares funcionam apenas por si e não com uma componente avaliativa igual à das disciplinas que não funcionam extra-curricularmente. Ou seja, eles sabem que a nossa autoridade é limitada e, portanto, tendem a quebrar muito mais as barreiras conosco do que normalmente o fazem com as professoras titulares. Mas também temos que ter em conta que estamos a lidar com crianças e, é claro, hoje em dia os desvios comportamentais são cada vez mais graves e – e isto é</p>	<p>descobri que partilhar com as colegas e pedir ajuda poderia trazer alguns frutos. E trouxe. Porque não experimentas premiá-los ou castigá-los com algo que dão valor? Por exemplo um carimbo, um autocolante, o nome deles colocado num sítio especial como o sol/ nuvem... por outro lado, também ajuda expores o caso à professora titular. Eu fi-lo e ajudou bastante. Estar em sintonia com os outros professores ajuda e poderiam até pensar em medidas conjuntas a aplicar. No entanto, devo dizer que concordo com o que dizes em relação à crescente</p>	<p>e alguns deles são muito respondões. Para tentar melhorar a situação, eu adoptei a ideia da professora x, do sol e da nuvem: quando se portam bem, o nome deles fica no sol, quando se portam mal, vão para a nuvem. Devo confessar-vos que tem resultado porque tenho a colaboração das professoras titulares. Aqueles que ficam na nuvem são castigados e não vão a intervalo. Mas tive aqueles chicos espertos que disseram logo “ Isso não interessa para nada”, “Quero lá saber disso”. A receita que eu aconselho é paciência, muita paciência. E às</p>	<p>ninguém. Gozam os colegas, de tudo fazem palhaçadas e acham o máximo quando dizem as palavras mal ou não sabem coisas básicas que pergunto. Tudo se complica pois os pais (pelo que me apercebi pela professora titular) não se preocupam com o comportamento ou aprendizagem dos filhos. É uma pena pois todos têm o futuro em aberto e hoje em dia têm todas as oportunidades de “voar” alto. Vou tentar nova estratégia para ver se resulta. Mas não posso falar só das turmas “menos boas”, é uma num conjunto de 6. Tenho alunos educados,</p>
---	--	--	---	---	--

<p>pequenos pupilos de 1º ano estão cada vez pior (será da hiperactividade tão em voga hoje em dia? É um caso a estudar....). Apenas a semana passada, e apenas em alguns momentos, consegui dar uma aula em pleno, e com bons resultados, a meu ver. Tentei de tudo, e por isso peço "HELP!". Muito me questiono: "was it my fault?" uma pergunta que muitos de nós fazemos diariamente e advém da profissão, mas acho que não, com muita sinceridade. Culpo, e sem sombra de dúvida (não a sociedade, parece mais fácil, mas já</p>	<p>porque não avaliam/regulem o trabalho dos outros? São só sugestões, possibilidades... É óbvio que os encarregados de educação têm uma GRANDE palavra a dizer em todo o processo. Então, envolva-os também no processo de ensino-aprendizagem! Convide-os a irem à escola. Convide-os a participar em alguma actividade (pode ser já no Halloween ☺!). Experimente, Professora A! Não tenha medo de experimentar! Aventure-se!</p> <p>Na próxima reunião, vou levar-lhe(s) algumas fichas de auto-regulação que utilizei no ano transacto. São só</p>	<p>seríssimo – cada vez mais constantes. A irrequietude faz parte deles mas não podemos deixar que a "traquinice" (que também nos era habitual quando éramos mais novos) dê lugar à falta de respeito e à má educação. Conselhos importantes que eu posso dar são simples e eficazes – pelo menos este ano foram comigo ☺ - mas também convêm ser implementados desde o momento em que eles conhecem o professor: <u>nunca mostrar muitos sorrisos</u>. Se lhes damos a mão eles arrancam-nos o</p>	<p>quantidade de alunos com atitudes impróprias. Creio que são fruto da sociedade em que vivemos, uma sociedade de stress, de facilitismo, falta de tempo, etc. Cabe-nos cultivar estas crianças para que quando se tornarem adultas, não cometam os mesmos erros.</p> <p>Professora D</p> <p>P.S. Concordo. O Miguel é fofinho</p>	<p>vezes um gesto mais carinhoso ou uma palavra mais amiga em vez de estar sempre a repreender também pode dar resultados positivos. Eu já cheguei à conclusão que todos os dias são uma experiência. Uns dias correm melhor, outros nem por isso... O que resulta hoje provavelmente amanhã já não resulta e temos de ir lidando com eles, tentando sempre inculcar-lhes alguns valores e torná-los meninos melhores.</p> <p>Fiquem bem!</p> <p>Professora C</p>	<p>excelentes e com vontade de aprender e são estes meninos e meninas que me fazem lembrar (quando me sinto desmotivada) porque escolhi e adoro ensinar. Joana gostaria muito de te dar a fórmula mágica para manter todos os alunos atentos, motivados, participativos com vontade de aprender... mas ainda não a tenho.</p> <p>Um bom trabalho a todas(os)</p> <p>Professora B</p>
---	---	---	---	---	--

<p>chega) os encarregados de educação/pais. Estes estão cada vez mais benevolentes e menos participativos. Todos trabalham, tem uma vida agitada e ocupada, mas então porquê que ainda há raras excepções de alunos que sabem ser e estar no espaço da Escola? Serão normais estas inúmeras atitudes estranhas? Temo, e muito, o rumo das coisas, colegas. E sei que este ser, que é o Professor/Educador, nunca mais será o mesmo. Temos que nos adaptar (e ainda assim já somos uma raça à parte) mas teremos que rumar ao sabor do vento</p>	<p>ideias, sugestões... Mas, Professora A... não desista de ensinar/educar!</p> <p>Abraço.</p> <p>Supervisora</p>	<p>braço todo. Estamos lá para ensinar e não para sermos amigos. Entende esta afirmação no contexto em que vivemos hoje em dia. Se somos muito amiguinhos, <i>the little devils</i> vão quebrar todas as barreiras que nos separam; <u>nunca dar azo a muitas conversas</u>. Se algum aluno começa a dizer que “ ai tal, este fim-de-semana fui ao Mcdonalds com o meu avô...” esta conversa tem que morrer logo ali, contigo a não te mostrares minimamente interessada. Podes dizer isso na cara dele... Pelo menos eu digo ☺; <u>nunca</u></p>			
---	---	---	--	--	--

<p>dos nossos meninos? Preciso de estratégias novas (pois já nem o rebuçado por bom comportamento resulta...).</p> <p>Mais uma vez e principalmente para os que me conhecem, SORRY, alonguei-me demais, mas sou um ser muito inquieto.</p> <p>Professora A</p> <p>P.S. O Miguel é um fofinho ☺</p>		<p><u>deixar de cumprir uma ameaça.</u> Isto é bastante importante.</p> <p>Ameaçamos, temos que cumprir. Pode parecer um pouco insensível uma atitude destas para com crianças mas, e sejam honestos, eles não têm qualquer tipo de sensibilidade para connosco.</p> <p>Bem, não todos, mas a larga maioria sim.</p> <p><u>Regras de sala de aula são para se cumprir.</u> Ninguém espirra sem a tua autorização.</p> <p>Entenda-se isto no sentido metafórico, é claro. Quem não cumpre, é sancionado. Há professores que deixam os alunos afiar o lápis sem</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>pedirem autorização porque quebra o fio de raciocínio e de discurso do professor, mas muito honestamente, custa-me aceitar a ideia de um aluno sair por ali fora como se nada fosse “sem dar cavaco às tropas”. Por último, julgo que é <u>necessário dialogar com os encarregados de educação</u>.</p> <p>Normalmente, as mensagens deles só nos chegam por intermédio das professoras titulares, mas ainda há pouco tempo fiz questão de falar pessoalmente com a mãe de uma aluna que estava a ter fraco</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>aproveitamento desde o início do ano lectivo e as coisas mudaram totalmente e a aluna está agora transfigurada para melhor.</p> <p>Espero não ter escrito em vão e que os meus conselhos te possam ser da máxima utilidade. Até é engraçado isto do diário ☺</p> <p>Professor F</p>			
--	--	--	--	--	--

DIÁRIO NOVEMBRO 2009

20/11/2009	Reflexão/comentário	Reflexão/comentário	Reflexão/comentário	Reflexão/comentário	Reflexão/comentário	Reflexão/comentário
<p>Desta vez, permitam-me fazer uma entrada um pouco diferente neste nosso espaço de partilha... Envio-vos uma imagem. Uma imagem que me marcou muito no 1º ano do Mestrado que agora estou a finalizar. Esta imagem vem também no seguimento do nosso diário de Outubro e das respostas que li e com as quais reflecti. Será que o “bicho papão” que é o comportamento dos alunos é uma consequência dos próprios alunos? Dos seus encarregados de</p>	<p>Onde é que já vi isto?!... Bem, este cartoon tem de facto muito a ver com o último diário. Todos nós enquanto cidadãos e professores queremos alunos “perfeitos” que sejam um dia mais tarde os adultos “perfeitos”. Como tal não é possível, temos que nos esforçar por tocar os diferentes alunos de diferentes formas, descobrindo como gostam de aprender e</p>	<p>Bom dia colegas, realmente o tema da indisciplina e/ou mau comportamento é um assunto bastante controverso e uma situação para a qual queremos sempre arranjar um “bode expiatório”, pois nunca ninguém se quer responsabilizar por uma situação destas, principalmente quando esta leva ao fracasso e ao insucesso escolar dos alunos e turmas.</p>	<p>A primeira palavra que me veio à cabeça mal vi esta imagem é... triagem! Não vale a pena discutir quem e como é feita esta tal “triagem”, no entanto, não posso deixar de assumir que todos nós fomos “formatados” desde tenra idade para sair da “fábrica”... cultos, dignos e poderosos! Será que os nossos alunos querem ser APENAS cultos, dignos e poderosos? Ou</p>	<p>“A máquina da escola” – será realmente a escola uma linha de produção de protótipos de cidadãos? Em certa medida creio que sim porque existe um ideal de escola, alunos, conhecimentos a adquirir, comportamentos/posturas e quem não se enquadra é colocado um pouco de lado. No nosso sistema não há muito espaço para a individualidade dos alunos. Nós não somos todos iguais, não temos a mesma personalidade, as</p>	<p>Pouco haverá a dizer a alguém que tem mais experiência, a alguém que já “respirou” mais ambiente de sala de aula – julgo eu ☺ - que qualquer um de nós. Boa pergunta, onde entramos no meio de tudo isto. Pela imagem é um pouco difícil de descortinar qual o nosso papel em todo o processo educativo dos alunos, se bem que todos aqueles que interferem no papel de</p>	<p>Peço desculpa a todos pelo meu atraso, mas confesso que a imagem me inquietou. Não só como professora mas também como mãe e pergunto-me (ou a vocês...), até que escalão, notas, capacidade e de que forma se escolhe o refugio, qual o método utilizado para a “anulação” e para os “privilegiados” (se realmente os consideramos assim, o que não me parece).</p>

<p>Educação? Dos professores dos Jardins de Infância? Da Câmara Municipal? Do sistema?????.... E nós? Onde entramos no meio de tudo isto? Observem a imagem, reflectam e depois deixem “explodir” o vosso pensamento...</p> <p>Aguardo ansiosa as vossas respostas/comentários...</p> <p>Abraço</p> <p>Supervisora</p>	<p>responsabilizando-os pela aprendizagem. Seria mais fácil ter uma máquina como a da figura que transforma e separa os alunos, mas onde encontraríamos depois um desafio? Eu acho que o comportamento dos alunos é uma consequência da sociedade, ou seja, deles, dos pais, da televisão, dos professores... mas, embora não me descarte de uma certa responsabilidade, acho que ter apenas 90 minutos de contacto por</p>	<p>Digo isto e sem qualquer reserva, pois não podemos nem devemos munir-nos de falsos moralismo. Se uma turma nossa se comporta constantemente de forma inadequada para um contexto de sala de aula, algo está muito mal. Podemos sem dúvida ser nós, mas queremos admiti-lo? Não, não é fácil admitir um certo fracasso. Pessoalmente nunca estive em situações em que não houvesse uma melhoria</p>	<p>será que são eles que encontram o caminho do “refugio” por iniciativa própria? Em certos casos não tenho dúvida que sim... Ainda esta semana fui falar com uma professora titular acerca da sua turma de 4º ano, são miúdos inteligentes e com bastante capacidade para a aprendizagem do Inglês, no entanto, jogar qualquer tipo de jogo com eles é impossível pois são demasiado competitivos, trabalhos a pares também não tem</p>	<p>mesmas capacidades, expectativas e ambições. Mas é mais fácil tentar padronizar do que individualizar. Regra geral, ao preparar uma aula, preparamo-la a pensar no conjunto da turma e podemos até pensar numa ou noutra estratégia / actividade para incentivar os alunos mais inquietos ou com dificuldades mas é o global que nos serve de referência. Não quero dizer com isto que seja totalmente errado porque tem de haver em tudo um ponto de partida / referência, mas assim</p>	<p>educação dos alunos também não o saibam. Tudo anda à deriva, a começar pelos professores, passando pelos encarregados de educação, Câmara Municipal, sistema, educadores de infância, etc., mas acabando nos próprios alunos. É muito difícil hoje em dia um aluno se identificar com o sistema educativo e muito menos com o professor. Muito difícil eles dizerem que estão na escola com um motivo, com um propósito. A</p>	<p>Como mãe preocupa-me que os meus filhos venham a fazer parte do refugio pois quero sempre o melhor para eles e que se integrem na sociedade de “cabeça erguida” mas não vou querer que eles se tornem “soldadinhos” todos iguais. Como professora também não quero que os alunos sejam todos iguais, gostaria que alguns tivessem mais educação e respeito pois preocupo-me com a atitude de “eu quero, eu faço”. Mas gosto</p>
---	---	---	--	--	---	--

	<p>semana me desculpabiliza e desresponsabiliza a um pouco.</p> <p>Infelizmente, muitas vezes não conhecemos o que está por trás de um aluno “mal comportado”. Vou dar um exemplo que me deu muito que pensar este fim-de-semana. No ano passado tive uma aluna que me deu muito que fazer no que respeita a comportamento. Foi preciso mudar de escola e tê-la novamente como aluna para entender e ter</p>	<p>significativa na conduta dos alunos, pois nunca devemos desistir deles, desistir de tentar que melhorem e aprendam o máximo que conseguirem. No entanto este ano tenho uma turma de primeiro ano bastante irregular ao nível do comportamento e no diário anterior optei por falar acerca disso. Tentei um pouco de tudo e talvez pouco ainda, mas o dia-a-dia vai-nos ensinando e vou tentando, contudo desanima e muito não ver</p>	<p>funcionado...enfim. A professora titular prontificou-se a falar com eles, embora alertou-me para o facto de que a culpa de certa forma é das Aecs pois nós facilitamos demais. Preenchemos fichas informativas onde damos Excelentes a todos os alunos e depois os pais não compreendem o porquê do mau comportamento ou mau aproveitamento quando chegam ao 5º ano (Sim, Joana aquilo que ouviste acerca dos testes</p>	<p>provavelmente estamos a “atrofiar” alguns dos nossos alunos. Nós, professores, somos o motor desencadeador da aprendizagem e por isso temos a responsabilidade de incentivar/motivar os alunos. Esta não é uma tarefa fácil tendo em conta o material humano e as condições que temos mas será que nos esforçamos o suficiente? Eu tenho pensado nisto desde a nossa reunião, a propósito da reflexão da supervisora sobre inculcarmos as culpas aos outros</p>	<p>minha opinião é que o professor é mais um que passa, um ser volátil aos seus olhos e, portanto, eles têm pouco tempo para definirem a pessoa que têm à frente. No ano seguinte, poucos – ou mesmo até nenhuns - são os que perguntam pelo professor que tiveram no ano anterior. Conosco se passa o mesmo. Raramente nos vemos a perguntar a um aluno se o outro está bem ou não. E isso ajuda a que tudo se vá tornando</p>	<p>que eles se expressem, que digam o que lhes vai na alma, o que por vezes nos leva a dar uma gargalhada ou um sorriso. Todos somos diferentes e ainda bem.</p> <p>Fiquem bem. Beijos.</p> <p>Professora B</p>
--	--	--	---	--	---	---

	<p>conhecimento que aquela criança sofreu mais até agora do que se calhar sofrerei até ao fim da minha vida. Senti-me pequena e compreendi, de certa forma, algumas reacções que ela tivera no ano anterior. O mais flagrante é notar que o seu comportamento sofreu melhorias. Se calhar a mudança, uma nova escola, novos colegas, novos professores, novas formas de ensino/aprendizagem fizeram-lhe bem. Infelizmente</p>	<p>grandes progressos. E não sou a única, o que de certa forma me conforta, e não me interpretem mal, mas, e novamente não recorrendo a falsas modéstias, é bom sabermos que não estamos sós nesta caminhada por vezes tortuosa. Vamo-nos ajudando. Mas, não divagando, como sempre (!!!), realmente acho que os culpados são todos. Cada um de nós tem a sua quota-parte de culpa no processo. Uma criança, e o que</p>	<p>diagnósticos de 5º ano circula). Ai sim...entramos nós! Não vamos determinar já quem serão os verdadeiros bons alunos a Inglês embora tentaremos que todos o sejam. Vamos sim, prepará-los para as vitórias e para as derrotas.</p> <p>Professora E</p>	<p>e provavelmente também termos uma cota de responsabilidade. Eu acredito que há sempre algo que se possa fazer e/ou melhorar mas na azáfama do dia a dia e na desilusão/frustração, é mais fácil baixar os braços e lamentar-se. “<i>MEA CULPA</i>” ☹</p> <p>Mas não é tudo mau na escola! A imagem da escola como uma máquina leva a pensar num processo mecânico e impessoal, mas não é assim porque temos sempre a vertente humana, que pessoalmente me atrai bastante.</p>	<p>mais mecânico e menos natural. O sistema educativo é agora todo ele um “processo” bastante complexo que deixa todos os seus intervenientes a navegar dentro da sistematicidade.</p> <p>Professor F</p>	
--	---	--	--	--	---	--

	<p>ainda tem um longo caminho a percorrer.</p> <p>Assim termino a minha reflexão com a consciência que a família, e nomeadamente o seu acompanhamento, é o factor mais importante e determinante no desenvolvimento da criança a todos os níveis. É pena que nem todos possam contar com esse apoio e depois, dentro de uma sala, temos diante de nós crianças que mais do que aprender, querem</p>	<p>ela é enquanto individuo e cidadão, é produto de criação exclusivamente nossa. Nós sociedade, família, pais, professores, educadores, influenciamos todo o trajecto de vida de uma criança e ditamos o que ela será no futuro. Para não nos sentirmos tão mal com esta realidade, todas as instituições deveriam trabalhar juntos, em parceria e colaboração. Deveríamos ter em conta a diferença e abraçá-la,</p>		<p>Adoro o contacto com os alunos, conversar com eles, conhecê-los e criar alguma proximidade. E acredito que, para além de aprenderem as matérias escolares, eles aprendem também outros ensinamentos que os podem acompanhar para toda a vida. Quantos de nós não temos a imagem/frase/conselho de um professor que nos marcou pela positiva? ☺</p> <p>Como em tudo na vida há o lado bom e o menos bom. Temos é de nos esforçar para melhorar. E esta</p>		
--	---	---	--	--	--	--


	atenção... Professora D	diminuir a burocratização e buscar recursos para melhorar o sistema. E sem dúvida, <u>definir regras e condutas conjuntas e uniformes</u> . Se olharmos para o comportamento dos nosso alunos, hoje tão díspar e inconstante, devemos assumir a culpa e com toda a modéstia e humildade, trocar experiências, estratégias, conselhos, tudo em benefício de todos. Pois disto sairíamos todos beneficiados e não só nossos alunos. A		será uma das minhas resoluções para o novo ano que se avizinha 😊 Fiquem bem! Professora C		
--	--------------------------------	---	--	---	--	--

		<p>imagem ilustra bem os nossos dias, queremos inculcar saberes a todo o custo, e esquecemo-nos da “parte humana” do ensino. Queremos formar cidadãos perfeitos e excluimos as pessoas com dificuldades e deficiências. Estamos automatizados na transferência de conhecimentos e saberes, e sem tempo para “dar espaço” aos nossos alunos. E queremos todos e cada um os louros exclusivos desse sucesso, e por isso não</p>				
--	--	---	--	--	--	--


		<p>há EQUIPAS. Se houvesse uniformidade, as nossas crianças eram mais calmas. Elas apenas andam ao compasso deste turbilhão. Espero também eu melhorar as minhas práticas depois da minha própria reflexão aqui hoje.</p> <p>Bom trabalho colegas! 😊</p> <p>Professora A</p>				
--	--	--	--	--	--	--

DIÁRIO- DEZEMBRO 2009

22/12/2009	Reflexão/comentário	Reflexão/comentário	Reflexão/comentário	Reflexão/comentário	Reflexão/comentário	Reflexão/comentário
<p>Caras colegas,</p> <p>O primeiro período acabou, altura de fazer o balanço do trabalho feito e recarregar baterias... Na época festiva que vivemos não me parece justo lançar aqui para o diário lamurias ou insucessos (que todos nós os temos de certeza...) do período que passou... Tenho</p>	<p>Bom dia,</p> <p>Que depressa passou este período, só deu tempo de começar e já é Natal. Posso dizer que o balanço que faço dos meus alunos/escolas é bastante positivo. Mesmo na turma onde tenho alunos com “comportamentos diversos”, tive resultados escritos muito bons. Estou a gostar desta ideia de <i>levar</i> os alunos ao 5º ano, tenho a certeza que eles iriam adorar e assim também teriam uma ideia – correcta – daquilo que vão enfrentar</p>	<p>Olá Professora E</p> <p>Acho a tua ideia bastante interessante e que pode ser bastante produtiva. De facto, sempre que há mudanças significativas na vida escolar de um aluno, o processo de adaptação é sempre bastante complicado. Ainda me lembro dos meus primeiros tempos de faculdade e de sentir que o secundário não me tinha em nada preparado para aquele universo. Julgo que os alunos que entretanto transitam para o 5º ano sentem o</p>	<p>Olá Professora E e colegas!</p> <p>Espero que o vosso Natal tenha sido mágico! Realmente, é mais que altura de saborear o sucesso deste período que terminou, e aproveitar a interrupção para descansar um pouco. O balanço foi positivo como constatamos na reunião e os tempos vão sendo outros, melhores, sem dúvida. Quanto à tua ideia, acho muito boa. É sempre muito gratificante para os alunos e a transição entre ciclos torna-se mais fácil. Julgo</p>	<p>Estas férias vieram a calhar. As baterias estão carregadas pois férias são férias, apesar de ter perdido alguns dias a favor da gripe. Aproveito também por pedir desculpa pela minha resposta tardia. Quanto à ideia proposta, considero-a bastante interessante e estou disposta a pô-la em prática, embora não ache que vai ser fácil fazê-lo. Em primeiro lugar, o problema das salas. Será necessário alterar a rotina do agrupamento. Em segundo lugar, as</p>	<p>Professora E,</p> <p>Adorei o desafio que propõe! A transição para o 2º ciclo é, sem dúvida, marcante para as crianças, que, habituadas à mono docência (ou não! Tendo em conta a vossa preciosa colaboração agora...), se habituam a conviver e a aprender num único espaço e numa única realidade. Parece-me muito aliciante a sua proposta!</p> <p>Definitivamente temos que “meter mãos à obra” e fazer esta proposta à Coordenadora do</p>	<p>Eu acho a ideia interessante e pertinente visto que a mudança de ciclo e de escola é, muitas vezes, um bicho-de-sete-cabeças para os mais pequenos, mas não sei até que ponto será concretizável para nós professores das AEC. Isso teria de ser uma experiência mais abrangente por uma questão de tempo e de logística também. Em termos de Inglês podemos se calhar tentar levar os alunos a participar numa aula de Inglês do 5º ano, de preferência numa</p>

<p>vontade de lançar um desafio! A ideia surgiu de uma reunião numa das escolas que lecciono e... agora que vos conheço um pouco mais acho que "Yes we can!". A ideia é a seguinte: Dar a conhecer aos alunos do 4º ano o futuro 5º ano! Levar os alunos ao Agrupamento (disponibilizar uma sala e dar-lhes a aula normalmente), habituá-los ao toque – arruma</p>	<p>no próximo ano lectivo. Mas também reconheço que esta ideia exige um esforço muito grande nas escolas, transportes e na disponibilização de tempo e espaço por parte da "Ribeirinha". Se a ideia for aceite, eu tenho muito gosto em participar com os meus alunos. Já me sinto entusiasmada.</p> <p>Bom Natal e Bom Ano</p> <p>Professora B</p>	<p>mesmo, mas a uma escala mais pequena. Mas é muito normal, pois saem de um meio que conhecem e ao qual se ambientaram e acostumaram durante quatro anos, para entrarem num meio desconhecido. Muitos deles perdem os amigos e é altura de conhecer novas crianças e fazer novas amizades.</p> <p>Eu concordo com a tua ideia e na próxima reunião deveríamos discuti-la com maior rigor.</p> <p>Votos de um Feliz Ano de 2010</p> <p>Professor F</p>	<p>que as crianças se adaptam bem a mudanças, tem essa capacidade, no entanto se facilitarmos essa mudança ela pode tornar-se mais agradável e menos traumatizante para alguns. As rotinas mudam muito o que não é fácil e com esta ideia ficavam a saber, in loco, como tudo seria. Acho muito interessante, e se for possível, alinho! Claro que "we can"!</p> <p>Um </p> <p>bom ano para todos!! Que 2010 seja melhor!</p>	<p>professoras de todas as turmas do 4º ano têm que participar (será que vai ser fácil?). Em terceiro lugar é necessário transporte. Em quarto lugar é preciso vontade. Bem, por mim o quarto item não me levanta problemas. Se esta ideia for para a frente, contem comigo! Concordo que para os alunos do 4ºano a mudança é muito grande e difícil.</p> <p>Professora D</p>	<p>1º ciclo e ao Director do nosso Agrupamento! Só temo uma coisa: tendo em conta a falta de salas com que nos deparamos no agrupamento, será complicado encontrar um horário disponível para desenvolver este projecto, que é bastante ambicioso! Mas não vamos desistir e "baixar os braços"! Na próxima reunião vamos, com toda a certeza, debater estas questões e fazer a proposta ao Director. É, sem dúvida, uma excelente ideia e que vai contribuir para o sucesso dos nossos alunos, potenciando, desde logo, uma relação empática entre as crianças</p>	<p>turma onde estejam inseridos antigos alunos das escolas deles para se sentirem mais à vontade.</p> <p>Nós, enquanto grupo de Inglês, já pomos um pouco em prática essa ideia de aproximação quando levamos os nossos alunos ao Agrupamento para cantar canções de Natal ou participar noutras actividades. Mas acho que todos os esforços nunca são demais! É arregaçarmos as mangas e pôr as mãos na massa 😊</p> <p>Um bom Ano Novo para todos!</p> <p>Fiquem bem!</p> <p>Professora C</p>
--	---	--	--	---	--	--

<p>mochila – segue para outra sala – higiene de ginásio e por aí fora... Os nossos alunos não estão habituados a esta rotina e, se bem me lembro...a mudança do 1º ciclo para o seguinte, marca qualquer criança. Acho que seria uma actividade excelente em conjugação com as outras actividades e ao mesmo tempo acabaria com o fosso existente na transição de anos...</p>					<p>e o novo espaço/realidade com os quais vão ter de se deparar para o ano.</p> <p>Parabéns Professora E! Sugestões são sempre bem vindas neste espaço!</p> <p>Um excelente 2010!</p> <p>Supervisora</p>	
---	--	--	--	--	--	--

<p>Que me dizem?? Yes we can?????</p> <p>Boas festas para todos! Até para o ano....</p>  <p>Professora E</p>						
---	--	--	--	--	--	--

DIÁRIO - JANEIRO 2010

13/01/2010	Reflexão/comentário	Reflexão/comentário	Reflexão/comentário	Reflexão/comentário	Reflexão/comentário	Reflexão/comentário
<p>Cá estamos novamente, depois de umas curtas férias (que souberam a pouco, não concordam?). Neste início de trimestre deparei que os alunos do 4º ano estão mais conversadores, não sei explicar porquê. Comecei o ano com muitos problemas no comportamento de vários alunos da minha turma “mais complicada” ou melhor aquela que me dá “mais que fazer”. Depois de pôr alguns pontos nos iis e a tabela do comportamento na parede, acalmaram bastante (quero ver até quando) e já</p>	<p>Como concordo contigo Anabela relativamente às férias. Eu nem lhes chamaria férias, mas sim paragem ☺ Pelo menos não houve o stress dos horários, a correria do dia-a-dia e a gritaria dos miúdos. Já deu para relaxar um pouco! E pelos vistos os alunos também relaxaram e carregaram as baterias! Também notei que neste início de aulas eles estiveram excitados, mas também é normal. Foi a euforia do Natal e agora o reencontro dos amigos e o regresso à rotina. Por exemplo, a primeira aula com o 1º e 2º anos foi para conversarmos sobre as férias e o Natal.</p>	<p>Olá Professora B! É curioso constatar que os problemas/constrangimentos repetem-se ano após ano, diário após diário... O (mau) comportamento dos alunos é um item que preocupa sobremodo todos os professores, mas, como referiu, e muito bem, existe sempre algo que está por trás desse (mau) comportamento. É claro que todas as crianças são diferentes e o seu comportamento também, mas nunca nos podemos esquecer do seu seio familiar. É ele que determina muito do que vemos e vivemos na sala de</p>	<p>Professora B, como concordo contigo! Realmente as férias souberam a pouco e também notei alguns comportamentos diferentes na sala. É quase como se as férias tivessem feito os alunos esquecer as regras da sala de aula. Na última sexta, uma das minhas turmas levou-me à loucura (que o diga a professora C que me viu à saída da escola). Agora que estou mais calma, também vou reflectir e falar com a professora sobre as medidas a tomar. Costuma dar resultado. Quanto ao teu aluno, tenta motivá-lo com actividades mais divertidas ou responsabilizando-o por determinadas tarefas. Creio que o</p>	<p>Olá Professora B, Tenho que concordar contigo em relação à duração das férias. Muito curtas, tendo em conta o trabalho desenvolvido durante o 1º período. Os meus alunos também começaram este trimestre mais conversadores e irrequietos. Devem estar a testar-nos novamente, a puxar a corda para ver se ela ainda tem o mesmo comprimento. Eu não tive muitos problemas no primeiro trimestre, mas uma solução (diga-se eficaz) que eu encontrei para controlar certos alunos foi o</p>	<p>19.01.2010 Bem vindos ao novo período! É verdade, férias sabem sempre a pouco, mas renovam as nossas energias e regressar ao trabalho é um misto de emoções. Tanto queremos, como não queremos, enfim, somos seres insatisfeitos. Quanto aos alunos e às turmas, realmente vieram das férias mais faladores, queriam contar o que receberam no Natal, mas entretanto acalmaram. Qualquer interrupção lectiva deita por terra as regras até então conquistadas! Por isso, novas batalhas têm os professores pela frente! O</p>	<p>Olá Colegas! Bem-vindos a 2010! As férias foram...pequenas mas óptimas! Se bem que concordo contigo Professora B, 2010 trouxe-nos algum agravamento no que diz respeito ao comportamento dos alunos. Notei isso em qualquer turma... Os alunos no geral estão mais conversadores (que se tolera perfeitamente na primeira semana pois têm muitas impressões para trocar) distraídos e um pouco indisciplinados também... O engraçado (ou não...) é que notei isso mais nos</p>

<p>participam mais.</p> <p>Apenas um desabafo.</p> <p>Esta semana tenho-me deparado com algumas realidades familiares mais problemáticas. Duas alunas deixaram de frequentar as respectivas turmas/escolas e o caso que mais me preocupa é o de um aluno (excelente) que teve uma mudança no seio familiar e que se está a reflectir no seu comportamento, muito “apagado” e desinteressado. Já falei com o professor titular, mas o que posso fazer mais?</p> <p>Bom trabalho a</p>	<p>Todos queriam falar sobre os presentes e se não lhes desse essa oportunidade não conseguiria fazer outras coisas pq iriam estar constantemente a interromper para contar alguma coisa. Depois pouco a pouco o ritmo foi (ou vai...) entrando na normalidade.</p> <p>Relativamente aos problemas familiares, esta é infelizmente uma realidade dos nossos dias e temos que lidar com ela e tentar ajudar os alunos, nem que seja apenas dando-lhes um pouco de atenção. A gente não imagina o que vai por vezes naquelas cabecitas e custa saber que sou pequenos e já sobrem. Seria suposto as crianças só brincarem e só se</p>	<p>aula. Muitas vezes nem sequer sonhamos com os problemas e instabilidade familiar com que os nossos alunos se deparam no dia-a-dia! A separação/divórcio de um casal pode, por exemplo, desestabilizar em muito uma criança! A mudança de alguma rotina pode influenciar a criança.</p> <p>Quem, de entre nós/vós, já não passou por um ou mais dias com problemas? E será que isso também não se reflecte nos nossos alunos e no processo de ensino-aprendizagem? Pois, eu assumo que, por muito que não queira, por vezes, o meu estado de espírito também está “black” e a aula já não decorre da mesma forma!</p>	<p>que ele precisa é de se esquecer momentaneamente dos seus problemas. Acima de tudo, ele tem que sentir que as pessoas se preocupam com ele. Já tentaste falar a sós com ele? Por vezes, os alunos só querem atenção ou uma palavra amiga. Desculpa não te poder ajudar mais mas vou pensar e depois digo-te se surgir mais ideias.</p> <p>Professora D</p>	<p>de me servir mais frequentemente da Caderneta do Aluno – conselho de uma das professoras titulares -, o que tem sido de uma preciosa ajuda para “dominar” certos elementos mais destabilizadores. Muitas vezes não podemos fazer nada por muitas crianças. O que nos resta a nós, professores, é tentar conviver com realidades distintas e problemáticas. Isso ajuda-nos a perceber certos comportamentos no seio escolar. Eu dou aulas a uma turma CEF em Paços de Ferreira e esta semana a mãe de uma aluno, das mais problemáticas, veio falar comigo,</p>	<p>comportamento dos alunos tem sido bastante linear, mas não o mais correcto para um contexto de sala de aula, mas julgo ser geral. E já discutimos este assunto e vamos experimentando estratégias. Um com sucesso, outras com menos e outras ainda sem nenhum, mas não desanimem, é mesmo um desafio Anabela! A tabela na parede foi uma boa solução, no entanto como qualquer outra, nunca definitiva, vai tentando e verás que melhora. O professor é um actor, ou mesmo um palhaço, como queiras, sempre bem disposto, com um sorriso nos lábios para entreter as gentes e levar a bom porto os pupilos, e vais conseguir com essa turma.</p>	<p>alunos que se distinguiram no 1º período pelo comportamento, responsabilidade e aproveitamento. Talvez seja do açúcar ingerido nas festas... Quanto a isso, vamos aguardar! Relativamente à questão que nos colocas é sempre um caso difícil quando nos sentimos espectadores de algo que não conseguimos controlar. A realidade é que somos professoras do “background” e se a Professora titular nada consegue fazer acerca do assunto a nossa tentativa seria ainda mais difícil... Aguardo sugestões e ajudas. No papel da professora B</p>
--	---	---	---	---	---	--

<p>todos</p> <p>Fiquem bem</p> <p>Professora B</p>	<p>preocuparem com as brincadeiras. Mas há crianças que vivem dramas em casa e têm preocupações de adultos, às vezes pq os adultos à sua volta não têm a sensibilidade de os preservar um pouco e deixam-nos assistir a conversas, discussões e situações que só os perturbam.</p> <p>No teu caso, acho que fizeste o mais correcto que foi falar com o titular pq eles conhecem melhor o ambiente familiar. Agora podes ir dando-lhe alguma atenção, chamá-lo a participar mais quando o vires mais em baixo, tentar conversar com ele ocasionalmente mas sem falar no assunto, perguntando-lhe por exemplo o que</p>	<p>Ainda bem que já falou com o professor titular. E já tentou falar com o(s) aluno(s) sem a presença dos colegas na sala de aula? Para tentar perceber o que se passa...</p> <p>Às vezes estes alunos precisam mais de um "miminho" do que propriamente uma repreensão ou o seu nome "na nuvem preta"!!!! Nem sempre têm a atenção que damos aos nossos próprios filhos! Nem sempre têm o carinho que nós recebemos em casa enquanto crianças!</p> <p>Dá que pensar...</p> <p>Abraço,</p> <p>Supervisora</p>		<p>querendo justificar a longa ausência da filha. Fiquei a saber que o pai dela espancava e maltratava verbalmente a mãe em frente dela. Foi o suficiente para entender certos comportamentos da aluna, um entendimento que estendi ao resto da turma, pois todos eles têm contextos de vida muito similares.</p> <p>Bom 2º período</p> <p>Professor F</p>	<p>Quanto às realidades do meio onde vivem, do ambiente familiar em que vivem, pouco ou quase nada podemos fazer, senão dar-lhes aquilo que lhes falta, e que podemos sempre dar, carinho e apoio. Tentar perceber o que se passa e conversar com eles ou ter pequenos gestos para com eles que faça com que percebam que podem confiar no professor. Acho que isso é importante. Mas sabes que é difícil, cada professor tem muitos alunos e cada um tem que viver com a sua própria realidade, nada fácil também, e acaba por ser mais cómodo ignorar. Mas sei que não o farás e no que precisares este grupo de trabalho ajuda-te!</p>	<p>também não saberia como agir...</p> <p>Beijinhos</p> <p>Professora E</p>
--	--	---	--	--	---	---

	<p>achou da aula ou de uma actividade, isso pode fazê-lo sentir-se mais a vontade ctg. Isto são ideias Anabela. Seria o que eu tentaria fazer, às vezes resulta, outras não. Há que tentar!</p> <p>Fiquem bem!</p> <p>Professora C</p>				<p>Bom trabalho, sucesso nas vossa missões ☺</p> <p>Professora A</p>	
--	--	--	--	--	--	--

DIÁRIO- FEVEREIRO 2010

Comentário/Reflexão	Comentário/Reflexão	Comentário/Reflexão	Comentário/Reflexão	Comentário/Reflexão	Comentário/Reflexão
<p>Caras colegas,</p> <p>Mais um período prestes a terminar e não sei se sentem o mesmo mas parece que o tempo voou. Este período passou rápido! E também deu que fazer! Os miúdos carregaram bem as baterias durante as férias de Natal e confesso que foi (e nalguns casos ainda continua a ser) difícil acalmá-los. Vieram mais irrequietos e respondões!</p> <p>Mas hoje não quero falar de problemas. Costumamos falar das nossas inquietações e dúvidas e afins. Que tal hoje reflectirmos sobre os aspectos positivos e falar do que mais gostamos na escola? Para mim, o melhor de tudo, e apesar das</p>	<p>Olá Professora C,</p> <p>Também tenho a sensação que este período passou muito depressa. Realmente, nós (Portugueses....., ??), temos o vício de só vermos o lado mais negativo de qualquer situação, queixamo-nos de tudo. Como alguém disse “o inverno não é frio, nós é que escolhemos mal a roupa”. Por muitos problemas que surjam, que nos aborreçam, enervem, irrite e nos tirem do sério, basta um sorriso ou uma piada que já nos faz lembrar porque escolhemos esta profissão. Desde o início do segundo período tenho feito uma experiência com uma turma de 4º ano e são 15 alunos, como as aulas são no último</p>	<p>Olá Professora C!</p> <p>Como sabe, as orientações para as actividades de enriquecimento curricular apontam para uma faceta mais lúdica do ensino e a sensibilização para uma língua estrangeira é o grande enfoque destas actividades. É óbvio que queremos que os nossos alunos aprendam também o Inglês, mas esta aprendizagem deve ser feita de uma forma mais informal. Por isso, considero fundamental “descontrair” mais a sala de aula (como refere na sua reflexão). Paulo Freire (2007: 141) refere que a afectividade não o assusta e não tem medo de a expressar. Continua dizendo que</p>	<p>Olá colegas...</p> <p>Como eu concordo contigo Professora C...este segundo período tem sido altamente cansativo para mim. A desculpa da adaptação dos miúdos já não “cola” e começa mesmo a ser mau comportamento... Precisam/Precisamos de férias...enfim! E mesmo muito cansada arranja-se energia para todos os dias saborear a aprendizagem deles... Adoro ver as suas caras de espanto sempre que aprendem uma coisa nova mas adoro mais ainda quando utilizam aquilo que aprenderam comigo no quotidiano e fazem questões... Mas voltando ao assunto...Descontrair a sala de aula em algumas das minhas turmas seria</p>	<p>Boa noite colegas!</p> <p>Peço desculpa pela demora na resposta, não é meu costume, mas a vida tem andado agitada. É verdade Professora C, o tempo passa a voar e estamos quase no final de mais um período! E já com tanto passado, experienciado, vivido. Quanto ao teu comentário em relação às baterias, bem... este ano em especial vem mais carregadas! As turmas estão irrequietas e em termos do saber-estar, bem piores. Mas concordo contigo quanto ao falarmos de aspectos positivos, pois já basta as conversas negativas no contexto escola. Um dos aspectos que mais me agrada nas escolas é a união e convívio entre nós, que é maior e isso alegra meus dias ☺</p>	<p>Pois é Professora C, concordo contigo e devo dizer que me tenho vindo a surpreender comigo própria desde que comecei a trabalhar com crianças. Nunca pensei ter tanta paciência e tanto prazer em trabalhar com elas. Claro que, como em todas as relações, nem sempre é pacífica. Mas a curiosidade própria das crianças e o seu esforço para aprender é muito aliciante. Ainda esta semana contava aos meus pais que adoro como muitas vezes os alunos do 1ºano de uma escola me recebem. A necessidade de correr na minha direcção para me ajudar,</p>

<p>contrariedades, é o contacto com os alunos. Adoro estar com eles! Adoro ensiná-los e depois vê-los a usar as suas capacidades por eles, a arriscar para se expressarem. Adoro também ensinar-lhes ou relembrar-lhes ou explicar-lhes coisas do quotidiano e vê-los depois a pô-las em prática ou explicá-las aos colegas. Mas acima de tudo adoro estar com eles, conversar, brincar, mimar, fazer cócegas ☺ Tenho pena é que não tenhamos mais tempo para conhecê-los melhor e partilhar mais experiências. Regra geral, é entrar e sair da escola, não dá tempo para muito. E também o espaço que temos não proporciona muito o contacto. Se pudéssemos ter um espaço mais amplo e até mais acolhedor,</p>	<p>tempo a 5 minutos do fim eles arrumam e enquanto isso deixo-os “à vontade” para fazerem perguntas, sobre algo que viram na televisão, algum comentário sobre a matéria ou mesmo apresentarem uma dança que inventaram e quase sempre saímos bem dispostos, com um sorriso nos lábios. Já comentei com a professora titular algumas imitações ou atitudes mais divertidas que alguns alunos têm e ela ficou surpreendida. É mais fácil isto acontecer porque a turma não é muito grande. A ideia de ter uma sala de aula mais descontraída é muito interessante, mas eu não estou a ver a minha turma sentados em almofadas sem haver confusão. Mas acho que seria mais interessante os alunos terem as aulas de inglês ou de outra actividade</p>	<p>“não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar”. Assim, e concordando com as palavras de Freire, julgo ser necessária uma relação de afectividade e informalidade com os nossos alunos, sem ter que, por isso, deixar de lado o cumprimento ético do nosso dever de professor no exercício da nossa autoridade (ibidem). É preciso saber contrabalançar estas duas premissas. Só assim estaremos no bom caminho...</p> <p>Abraço,</p> <p>Supervisora</p> <p>Referências:</p> <p>FREIRE, P. (2007, 35ª</p>	<p>uma utopia. Assim como tu, cheguei a levar uma dessas turmas para a biblioteca quando estive no tema da cultura e eles portaram-se relativamente bem...era um espaço novo. Ao “dar-lhes” aquele espaço também lhes dei responsabilidade pois sabiam que se o comportamento deles não correspondesse à responsabilidade não voltariam ali comigo... Gostei da experiência também porque o espaço propicia a conversa e no tema da cultura surgem sempre muitas questões que não podem sair dali sem resposta. Mas a realidade é que muitas das escolas que leccionamos não têm nem pátio nem biblioteca e muitas vezes lutamos por espaço no placard para expor os nossos trabalhos. Confesso que em muitas salas gostaria de ter um metro de espaço para expor! Colegas...estamos na</p>	<p>Estar com os alunos é sempre bom, pois é a nossa profissão, e vê-los usar os conhecimentos que transmitimos nos vários contextos dos seus dias é recompensador. E como referes, o tempo que passamos com eles é curto, e sei que poderíamos dar muito mais de nós quanto mais tempo tivéssemos, mas não é possível, e como tal daremos o máximo! E mesmo entre as correrias frenéticas a que estamos sujeitas, algo de nós permanecerá sempre com eles ☺ Quanto ao espaço, é já tema muito debatido, seja pela falta de contacto que impõe, seja pela impessoalidade das salas, seja pela disposição das mesas e cadeiras, seja pela falta de materiais, enfim é a realidade e a ela temos que nos adaptar (e habituar?). A realidade ideal seria termos em cada escola a sala do</p>	<p>cumprimentar ou simplesmente “pendurarem-se” em mim. Já para não falar no seu interesse demonstrado diariamente através das perguntas, da necessidade de mostrarem que aprenderam uma palavra nova ou até do gesto de trazerem jogos em inglês relacionados com o tema.</p> <p>Apesar de tentar construir uma boa relação professor/aluno, considero que cada aluno e cada turma são diferentes e podem esperar de mim um relacionamento diferente consoante as suas atitudes. Tento demonstrar-lhes que posso ser uma amiga mas acima de tudo sou professora e exijo o mesmo respeito que lhes tenho. Portanto, se não há respeito pelas regras ou pela</p>
---	--	---	---	--	---

<p>sem a estrutura rígida das mesas e cadeiras, isso tornaria a aprendizagem ainda mais lúdica. Há uma turma em que por vezes dou a aula na biblioteca e tento aproveitar as condições: eles sentam-se nas almofadas, estão mais a vontade e a aula decorre de uma forma mais descontraída. Mas também tem o reverso da moeda: há dias que estão mais excitados e tudo é motivo para brincadeira e as coisas já não correm tão bem. Acham que seria viável tentar “descontrair” mais a sala de aula? Deixo-vos a pensar...</p> <p>Fiquem bem!</p> <p>Professora C</p>	<p>de enriquecimento curricular num outro ambiente diferente, mas já é estar a sonhar.</p> <p>Abraços</p> <p>Professora B</p>	<p>Ed.). <i>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</i>. São Paulo: Editora Paz e Terra.</p>	<p>sala cerca de 45m mas a sala deveria ser um bocadinho mais “nossa” não acham? Aí sim...poderíamos moldar a forma de leccionar...</p> <p>Beijinhos</p> <p>Professora E</p>	<p>Inglês. Um espaço nosso, onde pudéssemos cantar, dançar, colocar cartazes, fazer exposições, dramatizações, enfim, dar aulas mais lúdicas, principalmente aos mais pequenos. Tudo isso sem estar a interferir nas aulas dos restantes professores. Confesso que, e falo por mim, tendo em conta as escolas onde estou e algumas turmas que tenho, seria impensável “descontrair” mais a sala de aula. Com umas turmas tudo corre lindamente e tudo é viável já com outras as barreiras acima referidas impossibilitam-no. Mas tudo se faz!</p> <p>Bom trabalho!</p> <p>Professora A</p>	<p>professora, o relacionamento não será tão descontraído. Quanto ao espaço poder ser mais acolhedor, isso depende também da turma. Eu também dou uma aula na biblioteca e devo dizer que é uma aventura, negativamente falando. É claro que ter um espaço demasiado exíguo como acontecia em Lente também tem o seu aspecto negativo. O ideal seria ter um espaço com mesas e cadeiras e também um espaço com almofadas como acontece numa sala aqui perto.</p> <p>Mas uma vez que nem todas as escolas têm as mesmas facilidades, temos que aceitar o que temos e tentar fazer o melhor que pudermos com o que há...</p> <p>Professora D</p>
---	---	--	--	--	--

DIÁRIO MARÇO 2010

Comentário/Reflexão	Comentário/Reflexão	Comentário/Reflexão	Comentário/Reflexão	Comentário/Reflexão	Comentário/Reflexão
<p>AECs... que futuro?</p> <p>Começo por pedir desculpa antecipadamente, caso as minhas palavras venham a ferir susceptibilidades, mas qualquer semelhança com a realidade não é pura coincidência... Hoje não vou falar do comportamento dos alunos, da relação professor/ aluno, de autonomia ou de novas pedagogias. Hoje vou reflectir sobre nós, sobre o nosso papel na vida das crianças, na vida escolar e o nosso futuro. Confesso que pensei que esta seria uma questão ultrapassada mas, infelizmente, não é. Afinal, o que somos nós? Professores? Técnicos superiores? Ou</p>	<p>Olá Professora D!</p> <p>Sinto desânimo nas palavras e também alguma revolta... Lamento que se sinta assim. Provavelmente os outros colegas estarão solidários consigo, mas quero acreditar que é um caso pontual (ou assim o espero!). Na minha opinião as AEC não podem, nem devem, ser consideradas um entrave na relação professor/aluno, na sua autonomia ou no processo ensino-aprendizagem! Estas actividades têm que ser consideradas, acima de tudo, uma mais-valia no crescimento académico, pessoal e</p>	<p>Oi Professora D,</p> <p>Não precisas pedir desculpa pelo teu desabafo, afinal o diário serve também para isso. E as tuas palavras não ferem, pelo menos as minhas, susceptibilidades, e são sem duvida a realidade. Eu, e mais este ano em particular, tenho reflectido sobre o nosso papel nas escolas, e não é de todo uma questão ultrapassada. Pelo contrário, também ouço os desabafos das colegas titulares (nem sei já se afinal isso existe ou não): <i>“estou farta disto, não posso ensinar assim aos bocados...”</i>; <i>“Não é nada pessoal mas isto não tem jeito nenhum...”</i>, comentários dos pais ou encarregados de educação e dos próprios alunos <i>“...não sabes que as actividades não interessam...”</i>; e somos técnicos de terceira pelo recibo de vencimento (cujo pagamento não estará de acordo com o título...)</p>	<p>Olá Colegas...</p> <p>Bem Professora D...sem dúvida que este mês o diário colaborativo é mesmo uma chamada para a realidade. Acho que todos nós temos essas pausas de café em que ouvimos o que não queremos ou gostamos...tento ignorar! Mas ao ler a tua entrada no diário torna-se impossível fechar os olhos e deixar passar... Este ano para mim está a ser muito rico devido a tudo aquilo que me rodeia...o grupo de trabalho, a coordenação, as escolas e acima de tudo os alunos... Mesmo assim sinto...e sei que convivo</p>	<p>Eu entrei neste mundo das AECs apenas há 3 semanas. Estou ainda na fase em que estou grata por ter conseguido este emprego, principalmente quando entrei para o mercado de trabalho na época que parece ser a mais difícil de o conseguir. Porém, admito que já pensei que há-de chegar o dia em que provavelmente irei querer mais... Quando digo “mais” não digo que não me esteja a dar uma enorme satisfação iniciar estas crianças na Língua Inglesa. Pelo contrário, acredito ser esta fase mais importante da sua aprendizagem de Línguas, pois são estas as suas bases e</p>	<p>Concordo contigo e por vezes também sinto que me “olham” como a babysitter ou animadora que vem para a escola tomar conta dos meninos aquela hora. Mas temos que ser positivas, ser profissionais e dar o nosso melhor para que nos seja dada a importância merecida. É comum neste nosso pacato país fazer-se resistência a tudo que é inovação ao que sai fora das rotinas e na verdade as actividades de enriquecimento curricular vieram quebrar rotinas com muitos anos. Gostaria de lembrar que estas actividades não surgiram para nos dar</p>

<p>apenas intrusos e usurpadores de tempo? Ser ou não ser ainda é a questão... Passo a explicar. Este ano tive muita sorte. Gosto muito das minhas turmas, do meu trabalho, das escolas, dos professores, das funcionárias, do grupo de trabalho, enfim, tudo parece correr bem. Sinto-me completamente integrada. O problema é quando na pausa para o café, ouve-se o desabafo que não queremos ouvir. Parece que os meninos passam demasiado tempo na escola, levam muitos trabalhos de casa e não têm tempo para brincar, dizem os pais e aplaudem os professores. E como não podia deixar de ser a culpa é das actividades. Mas “não é nada pessoal, Marta, até é</p>	<p>social do aluno. O Inglês, enquanto actividade de enriquecimento curricular, introduzido precocemente no 1º ciclo do Ensino Básico, traz vantagens ao nível do desenvolvimento do aluno, a nível linguístico e a nível sociocultural e, por isso, não pode ser ignorado e/ou menosprezado. Lamento que não seja incluído como aprendizagem curricular e lamento também que vocês (nós) tenham(os) que pagar para obter formação específica nesta (ou em qualquer outra) área! Como sabe, no 1º ciclo o ensino da LE tem como princípios orientadores a utilização de</p>	<p>teachers para os alunos, babysitters/entertainers/(clowns?) professores das AECS para o Estado. E para os Sindicatos, cujo trabalho acompanhava de perto, somos “<i>professores daquilo, ...daquilo...das actividades</i>”. E que me chocou, como tal me afastei, E para estes, e devem ter fontes seguras, <i>não temos pernas para andar</i>, ou seja, o Projecto AECS tem os dias contados. Mas vejam pela positiva, daqui a uns 4 anos haverá falta de docentes em Portugal e nos cá estaremos ☺ Professora D, intrusos e usurpadores de materiais e de tempo seremos sempre, ate porque muitos armários permanecem ainda fechados à chave e continuamos a ouvir a célebre expressão “ <i>a minha professora não te deixa mexer aí...</i>”. A monodocência é mais confortável. Este ano tive sorte com as escolas, não me posso queixar, são perto e os colegas ajudam, mas estas situações acontecem na mesma. Estão, não contra nós como pessoas,</p>	<p>diariamente com Gregos e com Troianos... Numa das escolas, pertença claramente ao grupo de trabalho. Sou muitas vezes chamada para dar a opinião acerca de atitudes, progressos ou retrocessos da “nossa turma”. Sim... é muito importante esta noção de a turma ser “nossa” (minha e do titular). Faz com que o nosso trabalho seja reconhecido e a nossa palavra valorizada... Só assim, a meu ver, todo o esforço do nosso grupo de trabalho é valorizado. Mas por outro lado...enquanto formos vistos como aqueles que “vão entretendo ” os meninos com desenhos e cantorias vamos continuar assim... Quero pensar</p>	<p>a idade em que os seus pequenos cérebros tudo absorvem e querem aprender. Digo “mais”, pois, apesar de estar a ser muito bem recebida, de me estar a integrar perfeitamente, não consigo deixar de ter aquela sensação, apenas uma sensação, de que estou ali a intrometer-me um pouco no meio das aulas dos outros professores, que lhes estou a “roubar” temporariamente os seus meninos. Um sinal disso é que muitas vezes nem para o tal cafezinho com os outros professores tenho tempo, porque tenho de ir para outra escola. Nós, professores das AECs, não estamos totalmente integrados</p>	<p>emprego mas sim para que todos os meninos, (<u>em todos os cantos do país</u>), tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.</p> <p>Para nós é uma oportunidade de trabalho, é verdade, mas até quando?!</p> <p>Sinceramente, não acho que as AEC acabem, mudem ou troquem de horário. Mesmo que se façam abaixo-assinados contra eu continuo a achar que o nosso trabalho faz diferença e é importante no futuro destas crianças.</p> <p>O reconhecimento é que vai levar algum tempo.... enquanto esperamos vamos fazendo o nosso</p>
---	---	--	---	---	---

<p>bom para que vocês tenham emprego” e lá se continua a tomar o cafezinho e muda-se o tema da conversa. Talvez isso me tenha levado a escrever aquilo que toda a gente pensa. Qual será o nosso futuro quando tudo parece estar contra nós? Eu sei que não é possível agradar a Gregos e a Troianos mas, e se não agradarmos a ninguém? Valerá a pena continuar a dedicar tanto a este projecto? Valerá a pena procurar formação específica nesta área ou a preterir outras ofertas para ficar neste projecto? Começo a ter as minhas dúvidas quando parece que só estamos a atrapalhar. Fizemos com que os horários se alterassem (pois, porque se o nosso horário fosse das 15.30 às 17.30, já não havia</p>	<p>processos que sejam particularmente aliciantes e motivadores para as crianças e uma sensibilização da LE baseada numa metodologia que dá relevo à oralidade e às actividades de carácter lúdico (Dias & Mourão, 2005: 9). Compreendo que queira (queiramos) dar alguma seriedade ao processo e que, para isso, se marquem alguns trabalhos de casa. No entanto, e como diz, muitas vezes, os pais consideram tudo em excesso e não se lembram, por exemplo, quanto tempo os seus filhos passam em frente à televisão ou a jogar playstation... Enfim... É complicado conjugar interesses, pontos de vista</p>	<p>mas contra o nosso trabalho e possível considerada profissão. Eu penso e já pensava o mesmo que tu, e falo abertamente, pois sinto que este <i>espaço Diário</i> nos ajuda (mas às vezes a sinceridade é uma faca de dois gumes, só espero que não sejamos apunhaladas...) Quanto ao futuro, não sei, é sempre incerto, e eu, falo por mim, não vejo isto como uma profissão. Não era isto que via para mim quando entrei na faculdade nem quando saí dela. Não me sinto PROFESSORA Nem me sinto vista como tal pelos outros, mas como diz o povinho, há contas para pagar ao fim do mês... dedico-me aos alunos o mais que posso, não tem culpa. Aprendi no Minho e nunca esquecerei, “o <i>professor é um actor</i>”, além disso devemos merecer o que recebemos ao fim do mês. Quanto à cultura e igualdade de oportunidades, no papel é tudo muito bonito, na prática é outra coisa. Haverá em algum contexto social/profissão igualdade? E Cultura professora D, depende</p>	<p>que todo o nosso esforço vai surtir resultado, quero continuar a acreditar que todo o nosso trabalho como grupo vai ser valorizado... Trabalho todos os dias para que isso aconteça...e acima de tudo trabalho todos os dias para que aquilo que nós fazemos seja visto como actividades de ENRIQUECIMENTO curricular...e não EXTRA curricular...</p> <p>Beijinhos</p> <p>Professora E</p>	<p>numa escola, nem fora dela, e creio ser esta uma das razões, que pelo menos a mim, me tem feito sentir um pouco intrusa. Quanto ao facto de as crianças e os pais se queixarem do trabalho extra, creio ser uma questão de organização. Não sei se os trabalhos de casa são muitos ou poucos, há imensa coisa que ainda não sei, mas acho que as crianças podiam organizar-se um pouco melhor. Se em outros países conseguem fazê-lo, porque não conseguirão em Portugal. Talvez essa seja uma capacidade a ser desenvolvida, também, na escola. Hoje em dia tentamos implementar conceitos como uma boa alimentação e higiene nas crianças, porque</p>	<p>melhor.</p> <p>Beijinho</p> <p>Professora B</p> <p>.....</p> <p>Quando a Professora D me contou o sucedido, fiquei bastante surpreendida. Em primeiro lugar porque também estou nessa escola e os colegas mostram-se disponíveis e receptivos. Nunca imaginaria tais comentários da parte deles. Em segundo lugar, porque pensava que tais atitudes pertenciam ao passado. Até se entendia que nos primeiros anos os professores titulares tivessem alguma apreensão / desconfiança,</p>
---	--	--	---	--	---

<p>problema), fizemos com que o rendimento dos meninos diminuísse porque andam cansadinhos e não têm tempo para brincar e pusemos os pais a queixarem-se aos professores que os meninos não deviam ter tantos trabalhos de casa. E agora eu pergunto: onde fica a cultura e a igualdade de oportunidades no meio disto tudo, quando quase toda a gente parece preferir que os meninos estejam em casa a jogar playstation e a ver televisão. Por isso eu reitero, poderemos falar em futuro das AECs? Vale a pena pensar nisto...</p> <p>Professora D</p> <p>P.S.: espero não vos ter deixado deprimidos...☺</p>	<p>diferentes. O meu conselho? A minha opinião? Considere esta situação pontual e não desista! Não baixe os braços perante este constrangimento! Lembre-se das potencialidades desta aprendizagem precoce. Não se esqueça que qualquer mudança traz “resistência”, dissabores, e algum sabor a desânimo (inicial, espero!). Bem sei que “anda nesta luta” desde 2005, mas não baixe/baixemos os braços!</p> <p>Referências: Dias, A. & Mourão, S. (2005). <i>Inglês no 1º ciclo – práticas partilhadas – Sugestões para projectos de ensino do Inglês no 1º ciclo.</i></p>	<p>do conceito que cada um tem desta. O conteúdo das aprendizagens e o que delas tiramos como Cultura para nós é muito relativo. Todas investimos em formação, em projectos, estou a fazer o mesmo, e acho que devemos, e logo se verá. As saídas que trarão Pelo menos é gratificante a nível pessoal, não estagnamos! ☺ Que se abram portas ou até janelas, nós pulamos! Vale sempre a pena falar e ou reflectir sobre seja o que for, e gostei muito desta tua entrada e quanto ao teu p.s., confesso que, e em particular este ano (e em desabafo mesmo) estive e estou (?) perto da ruptura psicológica, mais do que física, e espero aguentar até ao fim do ano. Um sorriso de um aluno ajuda sim, o que aprendem e aplicam ajuda sim, mas tem piorado, e muito a parte negativa da profissão (?), e as AECS podem até ter futuro, mas não sei se comigo. O tempo o dirá. Um colega experiente disse-me um dia destes: “<i>aguenta só mais um bocado Joana, tudo será</i></p>		<p>não o sentido de organização de tempo e materiais. Como em tudo na vida nada é perfeito, as pessoas tentam apenas fazer o seu melhor. Eu não compreendo a maioria dos problemas existentes e provenientes das AECs, pois acabei agora mesmo de “nascer” neste meio, mas acredito que é melhor elas existirem na vida destas crianças, do que estarem em casa a “derreter o cérebro” com a playstation. O inglês é cada vez mais essencial na vida de todos, as artes e a música têm um papel importantíssimo no reconhecimento do nosso país (as pessoas às vezes esquecem-se da cultura riquíssima que</p>	<p>chamemos-lhe o que quisermos, porque era novidade e não estavam habituados a partilhar o espaço e os alunos. Mas agora volvidos quase cinco anos, acho que já não deveria haver lugar para estas “mesquinhices” porque afinal de contas nós andamos cá todos com o mesmo intuito!! Quanto ao futuro das AEC, eu espero que tenham futuro, não só por nós, mas também principalmente pelos alunos! Os moldes poderão ser diferentes, porque há algumas arestas a limar, mas estas actividades são muito importantes para eles! Eu acho que lhes abrem horizontes, mostram-lhes novas realidades, trabalham</p>
--	---	---	--	--	--

	<p>Porto: Asa Editores.</p> <p>Supervisora</p>	<p><i>melhor...</i>” e assim espero para todas vocês!! 😊</p> <p>Professora A</p>		<p>temos e que alguns dos maiores artistas no mundo são portugueses), e a actividade física deve ser implementada nesta idade, para que no futuro a nossa população não seja tão obesa. O problema é que infelizmente, muita gente não pensa assim. Mas... (como diz o meu pai) sou ainda muito “verde” e uma idealista...</p> <p>Professora G</p>	<p>outras capacidades e potenciais e se lhes perguntarmos, eles gostam das AEC! Eu acredito que a introdução das AEC foi uma lufada de ar fresco no 1º ciclo! 😊 Os alunos já não passam o dia todo com a mesma professora, desanuviam um pouco, descontraem! E isso também é importante! Mais, em muitos países estrangeiros, as escolas proporcionam aos alunos actividades diferentes desde cedo. Porque havemos de ser diferentes?! Esta é uma forma de proporcionar a muitos meninos actividades a que de outra forma nunca teriam acesso. Mas nós já conhecemos o país</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>em que vivemos e aqui as coisas costumam e demoram a mudar, mas regra geral acontecem! Sejam optimistas!</p> <p>Fiquem bem!</p> <p>Boa Páscoa!</p> <p>Professora C</p>
--	--	--	--	--	---

DIÁRIO ABRIL 2010

Comentário/Reflexão	Comentário/Reflexão	Comentário/Reflexão	Comentário/Reflexão	Comentário/Reflexão	Comentário/Reflexão	Comentário/Reflexão
<p>Caros Colegas,</p> <p>Creio que neste momento posso apenas pedir conselhos em relação ao ensino e à relação com as crianças, mais do que fazer um comentário com conhecimento de causa e experiência. Outros assuntos, tais como a autonomia dos alunos, estratégias de ensino, materiais adequados, entre outros, que são essenciais de serem discutidos, reflectidos e desenvolvidos, fazem parte das minhas preocupações. Porém, existem outros aspectos que, neste momento me ocupam mais o pensamento e cuja existência me está a limitar em termos de buscar e experimentar</p>	<p>Pois é Professora G, nem tudo é um mar de rosas na nossa profissão mas, se te traz algum conforto, posso dizer-te que o que estás a sentir, já todos nós sentimos e voltaremos a sentir num dado momento da nossa vida e durante este processo de ensino/aprendizagem.</p> <p>Se olharmos para o nosso passado, recordamos com saudade as nossas turmas, os nossos professores e o bom ambiente dentro e fora da sala. Quando nos transformámos em professores, queríamos ter o mesmo. No entanto,</p>	<p>Não existem poções mágicas nem “curas milagrosas” para os constrangimentos e/ou problemas com que nos deparamos no dia-a-dia nas nossas escolas. As suas dúvidas são, muitas vezes, generalizadas e o facto de ser um pouco inexperiente no processo de ensino-aprendizagem não significa que eu ou outra colega não tenhamos os mesmos problemas e as mesmas inseguranças. E ainda bem que depois de tantos anos a ensinar ainda continuo com dúvidas!!!! Pior seria se achasse que sou detentora da verdade e da certeza absoluta!</p> <p>O (MAU)</p>	<p>23.04.10 13.30 h</p> <p>Oi Professora G,</p> <p>Pois é, isto anda cada vez mais complicado. Não me julgo a pessoa certa, não nesta fase, para te aconselhar (deves ter percebido pelo último diário, estava como a Marta, numa fase menos boa), estou desacreditada da profissão e do futuro da Aecs, no entanto e para não te assustar (☺) será um dia uma carreira para nós! Estamos mais perto de ter uma profissão dignificante e de ser vistas como educadoras e professoras, não entertainers ou</p>	<p>Acredita, Professora G, que as tuas dúvidas não são exclusivas de principiante. Todos nós as temos porque todos os anos nos deparamos com novas turmas, novas situações e novos problemas. O conselho que te posso dar é de ires experimentando diferentes estratégias e actividades. Há situações em que uma estratégia resulta lindamente com uma turma, mas com outra não, ou resulta apenas durante algum tempo e há então que renovar. O nosso trabalho é</p>	<p>Olá Professora G...</p> <p>Acho que todos nós nos revemos nas tuas palavras, tanto as colegas que estão desde o início desta aventura como as que são mais recentes...nas quais me incluo. Lembro-me perfeitamente da minha primeira aula como professora das AEC's... os alunos (estupefactos... com a minha presença) comportaram-se lindamente...no dia a seguir foi o caos total. A recomendação que colegas mais experientes me tinham dado foi “Não sorrias...não mostres algum tipo de simpatia ou então...nunca mais os seguras...” e</p>	<p>Olá Professora G,</p> <p>Também é com alguns destes problemas que me deparo em algumas turmas e por vezes “tomamos atitudes” que achamos as mais correctas e justas mas que na realidade pouco ou nada resolvem, pelo contrário dão mais autoridade aos meninos pois sabem que tem “as costas guardadas”, como por exemplo escrever recados na caderneta e os pais não darem qualquer importância ou</p>

<p>outras técnicas e outros materiais. A principal dificuldade que tenho sentido até agora, e à qual me refiro, é como lidar com alguma falta de atenção, descaso e mau comportamento de alguns alunos. Uma impressão que tive até agora foi que muitos alunos não levam as AEC's a sério. Não sei até que ponto isto acontece nas outras disciplinas, pois ainda não tive a confiança (e talvez a coragem) de trocar essa experiência com outros colegas das AEC's nas escolas, mas tenho a sensação que muitos dos meninos pensam "agora vamos descansar e brincar um bocado no "intervalo de inglês" antes de voltarmos às aulas, mas aí voltaríamos à discussão do mês de Março.</p>	<p>os tempos são outros, tudo mudou e temos que nos adaptar a essa mudança, embora com dificuldade. De facto, alguns alunos não vêem as AEC's com a mesma seriedade que vêem as restantes aulas. Pode-se enumerar algumas razões: as actividades não interferem na passagem de ano, os pais não consideram as actividades como aulas mas como actividades de tempo livre, os outros professores não nos valorizam, tem que se ter atenção com os castigos porque podemos ser chamados à atenção, etc. Agora pensemos em soluções. Em primeiro lugar, é importante pôr o professor ao</p>	<p>comportamento dos alunos é um tópico que tem ocupado grande parte deste nosso diário! Directa ou indirectamente este tema vem espelhado nas palavras dos professores que trabalham neste nível de ensino. Aliás, este tema é frequente não só nas AEC, mas também noutras actividades e níveis de ensino. Tornou-se <i>lugar comum</i> falar na crescente desmotivação(?) /irresponsabilidade(?) /imaturidade(?) /deficit de atenção(?) /hiperactividade(?)... dos nossos alunos. Julgo que a (re)solução para todos estes constrangimentos passa por, e em primeiro lugar, uma maior responsabilização dos encarregados de educação no</p>	<p>babysitters, e de ver nossos direitos como tal serem cumpridos, mas até lá terás que aprender, como nós, a lidar com falta de atenção, de educação, desinteresse, mau comportamento, e tudo mais que vem anexado, sendo tu própria e indo tentando novas estratégias. Os bons alunos (raros) compensam tudo. Mas quem está no terreno sabe como as coisas são, e não são nada cor-de-rosa. Mas se te serve de consolo, já foi pior. Há hoje uma maior aceitação por parte dos pais e encarregados de educação, dos colegas e dos agrupamentos. No entanto, para outros tantos somos "aquelas que trabalham naquilo,</p>	<p>uma experiência constante porque lidamos com pessoas, neste caso crianças, que têm personalidades, vivências e posturas diferentes e há que nos adaptarmos às situações.</p> <p>É complicado cativar a atenção dos miúdos hoje em dia, porque eles estão rodeados por tudo, contudo nada os satisfaz e rapidamente perdem o interesse. O importante é variar as estratégias e recorrer a todo o tipo de jogos, canções, histórias e pequenos trabalhos para os motivar.</p> <p>Quanto ao nosso poder perante as turmas, nós também somos</p>	<p>assim fiz... Confesso que para o início esta é uma boa técnica...Mas na verdade com o decorrer do ano lectivo a minha "Versão Sargento" dá lugar a "Friendly Teacher" e ainda bem que assim é... Para mim é muito enriquecedor quando os meus alunos entram na aula de Inglês com o desejo de aprender algo e ouço a recorrente frase "Vamos aprender algo novo teacher?".</p> <p>Mas e agora que conselhos te posso dar? A minha convicção é de que devemos sempre dar o lado lúdico de todos os temas...trabalhar as canções e também o mundo deles porque se conseguirmos entrar no mundo deles...eles deixarão</p>	<p>ignorarem a disciplina assim como a professora. Isto faz com que estes meninos "ganhem" mais poder em tudo o que fazem e dizem pois não são penalizados nem castigados e os colegas até acham piada. Na realidade nós é que perdemos autoridade perante eles e os colegas. Mas por vezes o recado na caderneta até resulta. Não é fácil dizer o que fazer em cada situação, temos que escolher estratégias, tomar atitudes e por vezes erramos. Eu tento sempre ser muito justa com os alunos, nas atitudes que</p>
--	--	--	--	---	---	--

<p>O cerne da questão é que houve ocasiões em que não soube o que fazer para recuperar a atenção de alunos, que se distraíram porque o colega fez um comentário pseudo-engraçado, ou porque surgiu nas suas mentes um “recado urgente” que não poderia esperar nem mais um segundo, ou qualquer outro motivo que me fugiu à atenção. Dou várias vezes comigo própria a pensar, será que não estou com atenção suficiente à reacção dos alunos ao desenrolar da aula, será que as minhas aulas são assim tão enfadonhas e não envolvo os alunos o suficiente, ou pelo contrário, eles sentem-se tão envolvidos que eu deixo a situação se descontrolar. A verdade é que</p>	<p>corrente da situação. Ela/ ele, melhor do que ninguém, sabe o que se adequa à turma. Em segundo lugar, experimenta falar em privado com os meninos/as mal comportados/as para perceber o que se passa. Em terceiro lugar, podes fazer grelhas de auto-avaliação sobre o seu comportamento para que as preencham todas as aulas. Em quarto lugar, podes responsabilizar esses alunos dando-lhes tarefas a realizar na sala como, verificar se a sala fica arrumada, distribuir cópias, etc. Em quinto lugar, podes chantageá-los. Se planeares uma actividade engraçada ou um jogo, só participa quem se portar bem. Em sexto lugar,</p>	<p>processo de ensino-aprendizagem, que muitas vezes se demitem deste “cargo” e por uma negociação mais comum e efectiva com os nossos alunos. Posso parecer um pouco “lírica”, mas tendo em conta que eu própria ponho em prática muitas vezes esta estratégia, parece-me ser uma das opções a experimentar. Ainda por cima, e tendo em conta que as AEC não fazem parte efectiva do currículo e que as directrizes apontam para uma faceta mais lúdica do ensino, porque não negociar sentidos com os nossos alunos? Porque não “ouvir mais a sua voz”? Dando-lhes algum espaço de manobra para aprenderem ao seu ritmo e desta ou daquela forma...</p>	<p>as Aecs”. Deves trocar experiencias com os outros colegas, todos nos damos bem e partilhamos os mesmos receios, anseios, aspiramos ao mesmo, a ter uma profissão da qual gostemos. Sabes que em todos os locais de trabalho, em todas as profissões, em toda as escolas, há dias menos bons, faz parte do sermos humanos e complicados, mas realmente muitos alunos não levam as actividades a sério e muito em parte devido ao que lhes é, ou foi, inculido e isso pelo menos este ano, já não mudas. As tuas palavras dizem tudo, “espantada e perturbada” com algumas atitudes, também nós, mas</p>	<p>professores deles, por isso devemos ter, e temos, tanta autoridade como o professor titular. O problema está na forma como as AEC ainda não são encaradas. Para alguns pais e até mesmo colegas titulares, estas actividades são passatempos e nós somos animadores e acabam por passar esta mensagem aos alunos, que depois se sentem com toda a legitimidade para fazer o que bem lhes apetece. O nosso papel será mostrar aos alunos a importância do inglês, no nosso caso, e mais uma vez cativá-los para que em casa e na escola digam que gostam e que vale a pena. Neste percurso temos de lidar da melhor</p>	<p>certamente de olhar para ti como a “vigilante do intervalo de Inglês”. Depois é trabalhar por objectivos...Uma turma que gosta mais de colorir...tem que merecer colorir. Por exemplo...tenho uma turma de 2º ano que é bastante activa mas trabalhadora ao mesmo tempo. Para eles colorir é uma perda de tempo... querem mais e adoram sopas de letras. E no final de cada temática é dada uma sopa de letras para eles resolverem...isto é se mereceram pois fazem uma auto-avaliação do seu comportamento. Outra ideia que retirei aqui do diário colaborativo foi os 10/15m livres no final da última aula da semana e tem resultado muito bem... É</p>	<p>tomo, nos castigos e mesmo nas chamadas de atenção. Tenho pena que muitos maus comportamentos, nas AEC, surjam da pouca importância que os pais dão a estas disciplinas, como já foi referido noutros diários, pois não contribuem de nenhuma forma para a passagem de ano do seu educando. Infelizmente, e neste aspecto dos comportamentos estou a ser um pouco pessimista, pois alguns alunos vão continuar a medir forças quer seja por má educação ou para mostrarem</p>
--	--	---	---	---	--	--


<p>muitas das vezes fico espantada e perturbada com a segurança que alguns destes miúdos têm de poder fazer aquilo que lhes der vontade sem consequências. Eu sei que os meninos têm cadernetas e que posso notificar os pais dos comportamentos dos seus meninos e meninas, mas que consequência real terá essa estratégia. Será essa a forma de eu conseguir aquilo que realmente quero, que é captar a atenção e o gosto do aluno pelo inglês. Quero dar mais autonomia aos alunos e experimentar materiais e técnicas de ensino que me façam sair da minha “zona de conforto”, para sentir que estou a evoluir como professora, mas sei que primeiro tenho de saber lidar com estas questões, de modo a</p>	<p>podes sempre recorrer ao velho castigo de pô-los a escrever dando-lhes uma frase ou palavras para escrever repetidamente. Claro que tens sempre o recurso à caderneta. Não considero que os pais devam ficar no escuro relativamente ao comportamento dos seus filhos. Eu podia dizer-te que a culpa é nossa porque não damos aulas interessantes, mas estaria a mentir. Há turmas onde por mais interessantes que as aulas sejam, nada parece resultar. Isso aconteceu várias vezes o ano anterior, ao ponto de pedir à Ângela para assistir a uma aula. Não te vou mentir. A nossa profissão não é fácil mas com esforço tudo se faz.</p>	<p>Tenho um livro no qual são propostas algumas ideias interessantes para colocar em prática estas estratégias. Posso emprestar-lho... Não sei se já conhece, mas fica aqui a referência:</p> <p>VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). <i>Para além dos testes...a avaliação processual na aula de Inglês</i>. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.</p> <p>E não desista Professora G! Para si é só o começo de dúvidas, experiências, conquistas e derrotas... Mas vai ver que vale a pena!</p>	<p>sempre foi assim e não só nas Aecs, mas eles hoje em dia são muito precoces ☺ Quanto a isso, deves com certeza, notificar os pais e o professor titular, eles devem respeito igual a todos, e por vezes é a estratégia que resta... A atenção e o gosto pelo Inglês, os alunos tem, em grande parte pelo bom trabalho que deves desempenhar (o professor é a base) mas muitas vezes é só quando querem. Os alunos devem ter autonomia em relação à sua aprendizagem, mas não confundas isso com permitir maus comportamentos dentro da sala de aula. Não tenhas medo, experimenta, sai da rotina, dá-lhes espaço, mas se não</p>	<p>forma com a indisciplina e “impor” o respeito, a boa educação, a cooperação e outros valores um pouco esquecidos. Não é uma tarefa fácil, mas há sempre algumas vitórias! ☺</p> <p>Fiquem bem!</p> <p>Professora C</p>	<p>basicamente uma estratégia de “give and take”...mas cada turma é uma turma e temos que nos moldar a cada uma delas... No entanto, sei perfeitamente que quando entraste o barco já ia longe no percurso... e que vai demorar até te sentires bem e certa do rumo... mas tudo se consegue! Espero que as minhas ideias sejam de alguma utilidade... fui muito prática pois sei como é...procuramos respostas rápidas e eficazes...</p> <p>Beijinhos para todos e bom trabalho ☺</p> <p>Professora E</p>	<p>aos colegas que até gozam com o professor(a). Esta semana um aluno do 4º ano disse-me: “..... não preciso de estar atento na aula porque para o ano vou ter explicações de inglês. A minha mãe até já falou com a minha explicadora...” Com este tipo de atitude pouco ou nada podemos fazer, pois já não nos dão ouvidos. Posso-te dizer que estou sempre a aprender como lidar com os diferentes comportamentos na sala de aulas, a falta de educação, a falta de respeito que os alunos tem por nós e pelos colegas. Eu vou</p>
---	--	---	---	---	---	---

<p>sentir-me mais segura e confiante no trabalho que estou a desenvolver. Espero que estes problemas sejam apenas erro de principiante e que a experiência e a vossa ajuda me possam guiar no melhor caminho.</p> <p>Outra questão que deixo é: que poder real tenho eu perante estas turmas? Eu não sou “a professora” deles.</p> <p>Obrigada</p> <p>Professora G</p>	<p>Infelizmente, seria bom que os meninos e as meninas nos ajudassem e nos respeitassem não só por sermos professores mas por sermos mais velhos. Muitas vezes eles falam connosco como se estivessem a falar com um coleguinha da mesma idade. É pena que os educadores não expliquem aos educandos como se comportarem perante as diferentes pessoas. Cada caso é um caso e deve ser encarado como tal. Não desistas e faz o teu melhor. Deves ir para casa sempre com a consciência tranquila de que fizeste tudo o que estava ao teu alcance.</p> <p>Professora D</p>		<p>resultar, take it back...</p> <p>Dúvidas haverá sempre, mesmo quando somos professores há pouco tempo, e nós também o somos, mas nunca te inibas de pedir ajuda ou conselhos, um bom profissional constrói-se assim.</p> <p>Quanto ao teu poder real perante as turmas, nem sei, também nunca percebi bem o meu, mas és a “professora de Inglês” deles, não a “professora”, isso eles próprios te dizem...</p> <p>Bjs</p> <p>Professora A</p>		<p>aprendendo com os meus erros e com as “vitórias”. Não é fácil pois nem sempre temos a mesma disposição, a mesma paciência, o discernimento para resolver as situações que se apresentam.</p> <p>Mas, ao que parece, hoje em dia isto é ser professor(a). Não quero que fiques desanimada com estas linha, continuo a achar que somos nós que temos que fazer a diferença e que com tempo seremos “vistos” como merecemos.</p> <p>Bom trabalho</p> <p>Professora B</p>
--	---	--	--	--	--

DIÁRIO MAIO 2010

Colegas:	Comentário/Reflexão	Comentário/Reflexão	Comentário/Reflexão	Comentário/Reflexão	Comentário/Reflexão
<p>Antes de mais, quero pedir-vos desculpa pelo (grande) atraso neste diário... Agora que estamos no final do 3º período e, consequentemente, no final do ano lectivo, julgo que será importante fazer um balanço final deste ano e desta estratégia formativa – o diário dialógico. Apesar de alguns constrangimentos, nomeadamente a alteração de alguns professores ao longo do ano e algumas situações mais ou menos problemáticas em algumas escolas, considero que o ano lectivo foi muito proveitoso. O espírito colaborativo esteve presente e a partilha constante de ideias, medos, “conquistas”,</p>	<p>Caríssimas colegas:</p> <p>Ora aí está o final de mais um ano lectivo. A meu ver, passou muito rápido, principalmente este período. Mas, de facto, e acho que concordam comigo, estamos a precisar de férias e os alunos também. Sim, este ano foi proveitoso, se bem que o início do ano foi um pouco incerto com as alterações dos colegas. Apesar disso, o grupo teve sempre um espírito colaborativo e de partilha e o diário colaborativo contribuiu para que tal fosse possível. Realmente teria sido muito melhor se tivéssemos mais oportunidades para nos reunirmos e partilhar ideias pessoalmente. Quem sabe no próximo ano... Eu gostei muito deste</p>	<p>Está desculpada ☺</p> <p>É verdade, mais um ano lectivo que finda, e como passa rápido... Não irei divagar acerca do balanço anual, apenas posso dizer, e devo, que foi o melhor que vivi ate hoje. Apesar de ter tido uma turma de 2 ano terrível em Loureiro, que me fez desacreditar umas vezes, senti este ano mais apoio, sintonia e inter-ajuda entre pares, e isso é muito importante para o nosso crescimento enquanto indivíduos e profissionais. Foi um ano tranquilo, em paz, e claro, manter o grupo de trabalho em muito contribui para isso. Apesar de terem saído alguns colegas, o sentido e propósito de trabalho conjunto, de partilha, de ajuda e de colaboração continuou., e todos os professores/educadores</p>	<p>Olá colegas!!!</p> <p>Lá chegamos nós a mais um fim de ano, sempre trabalhoso, prazeroso e com o sentimento de dever cumprido...pois assim esperamos. Relativamente à acção de formação eu acho que correu extremamente bem, foi como se abrissemos as portas de nossa casa para os outros entrarem... A porta sem dúvida que ficou aberta para este espaço que é o Diário Colaborativo. Confesso que esta é uma ideia que ao inicio “estranha-se depois estranha-se” mas que depois...it’s hard to live without it...pois é! Acho que vou sentir saudades de partilhar</p>	<p>Mais um ano de trabalho que passou e que rápido que passou! Parece que foi ontem que começamos e já lá vão alguns meses de trabalho, correria, stress, mas também boas experiências, convívio e partilha. O balanço deste ano é definitivamente positivo. As actividades correram como planeadas, não houve situações problemáticas e o grupo de trabalho funcionou novamente muito bem. Para mim, este ano foi trabalhoso porque tive os quatro níveis de ensino, mas, para além disso, tive duas turmas de 1º ano e uma de 2º ano que me deram que fazer! Os alunos eram muito inquietos, alguns eram mesmo</p>	<p>Olá a todas.</p> <p>O balanço que faço deste ano lectivo é francamente positivo. Gostei das escolas onde leccionei, umas mais do que outras mas fui criando um bom relacionamento com os professores e auxiliares, uma rotina que já deixa saudades. O relacionamento com vocês foi muito bom, em especial com as colegas com que me cruzava diariamente e que partilhamos “desesperos” e alegrias. A Ângela esteve sempre disponível para as minhas dúvidas. Devo dizer que no inicio do ano estava um pouco apreensiva com toda</p>

<p>desabafos foram uma constante. Julgo que o diário muito contribuiu para esta partilha e polifonia de vozes. Foi enriquecedor constatar que podemos pedir ajuda porque sabemos que está sempre alguém do outro lado a ouvir-nos e a tentar aconselhar-nos, a apoiar-nos e a problematizar as nossas ideias e a nossa “realidade”. As nossas reuniões permitiram também uma troca de materiais e estratégias, apesar de considerar que a sua frequência foi francamente insuficiente – se estivéssemos juntas mais vezes, seria mais profícuo, nomeadamente no que diz respeito a uma articulação efectiva com vista à melhoria das condições de ensino-aprendizagem, ao sucesso escolar dos alunos e ao nosso desenvolvimento</p>	<p>ano. Talvez diga isso porque no ano anterior “sofri” um bocadinho. Gostei das minhas turmas, das escolas, de tudo (ih, ih, na maioria do tempo...). Agora que o ano está a acabar, os pequenos problemas parecem tão longínquos... Quanto ao visionamento de aulas, não me importo de observar ou ser observada desde que seja com o objectivo de uma superVisão colaborativa (ficou bem não ficou?). Supervisora, gostei muito da acção de formação, apesar de estar previamente dentro do assunto (não estou a “dar graxa”). Contudo, tive pena que algumas pessoas estivessem lá com o intuito de levantar uma celeuma e questionar a importância das aec’s, o que a meu entender,</p>	<p>deviam aprender isso, é enriquecedor e torna-nos melhores, afinal somos todos iguais e a escola é de todos. O diário, como não podia deixar de ser, tornou tudo uma realidade. Fez-nos a todos trabalharmos com o mesmo propósito, para o mesmo objectivo, a melhoria das nossas práticas em prol do progresso e crescimento académico e social dos nossos alunos, afinal são eles que interessam. O tempo para reuniões não foi muito, mas julgo que sempre estivemos a par de tudo, pois o contacto era constante, ou através do e-mail ou através do Diário, logo nada há de errado a apontar. Quem sabe para o ano, se nos mantiverem juntas, tentaremos outras estratégias. Os contratemplos foram os ditos, normais, e o bom ambiente de trabalho tem vindo a crescer, o que nos dá algum alento.</p>	<p>ideias e estratégias entre outras coisas, desta forma. O espírito colaborativo foi, na minha opinião, a máxima deste ano. No entanto, leva-me a pensar nas experiencias que tenho em outros agrupamentos...e para o ano? Saberei trabalhar de outra forma? Terei coordenador/a ou colegas à distância de um telefonema ou de um e-mail prontamente respondido...? Além da alegria de mais um ano lectivo terminado resta ainda lugar para uma nostalgia do que passou e um muito obrigado a todos!</p> <p>Boas Férias/ “Desemprego?”!!</p> <p>Beijinhos</p>	<p>respostões, e não tinham a postura mais adequada na sala de aula. A maior parte da aula era passada a chamá-los à atenção: “Senta-te direito!”, “Não balances na cadeira!”, “Vira para a frente!”, “Prestem atenção”, ... Nestas turmas o trabalho não rendia e os alunos pareciam não evoluir e era necessário voltar a rever tudo e insistir nas aulas seguintes. É preciso muita paciência! E confesso que às vezes me apetecia sair e deixá-los fechados na sala! ☺ Relativamente ao nosso diário, este passou a ser uma ferramenta de trabalho e uma boa oportunidade de troca de ideias, vivências e materiais e até mesmo de desabafo. E esta vertente é muito</p>	<p>esta nova forma de trabalhar, mas depressa me agradou toda esta partilha de ideias, experiências, materiais, e estratégias. Sinto que fiz um <i>upgrade</i> na minha forma de leccionar. O diário é uma ferramenta muito importante pois nem sempre nos encontramos com alguns colegas e esta é uma forma de estarmos em contacto e de saber a opinião de todos. Supervisora achei muito interessante a formação que fez na Ribeirinha, tenho apenas dois reparos a fazer: o tempo foi pouco para o que havia a dizer (discutir!?!?) e tenho pena que os professores titulares das “nossas” turmas</p>
---	--	--	--	--	---

<p>profissional. Este diário surge um pouco como uma auto-avaliação também – julgo que estive sempre presente para ouvir as vossas “vozes”, apesar de considerar que seria fundamental fazer a observação das actividades com o intuito de vos ajudar a solucionar algumas situações problemáticas que uma ou outra vez vão surgindo na prática diária. Estaria também na disposição de vos receber no meu espaço sala de aula com o mesmo objectivo. Bem sei que por questões de disponibilidade de horários seria muito complicado pôr esta estratégia em prática, no entanto... fica a sugestão. Gostaria também de receber um pouco de feedback relativamente à acção de formação que realizei no dia 26 de Maio, ok? Resta-me agradecer-</p>	<p>apesar de ser importante, era uma pequena parte da acção de formação e não o todo. Bem, o meu balanço do trabalho realizado este ano é francamente positivo e... obrigada a todos e até à próxima.</p> <p>Beijinhos, Professora D</p>	<p>O balanço final é deveras positivo.</p> <p>Até um dia!</p> <p>Professora A</p>		<p>importante porque torna-se mais fácil conversar com alguém da nossa área, que está a par das nossas rotinas, dificuldades, inquietações e dúvidas. Realmente seria muito mais proveitoso se tivéssemos hipótese de reunir mais vezes para planear aulas e actividades em conjunto e assistir a aulas uns dos outros e até da coordenadora. Talvez possamos tentar pôr isso em prática no futuro. Mas este ano já demos um passo importante – a criação do “Freshmen Day”, que foi uma experiência bastante enriquecedora para os nossos alunos do 4º ano. Esperemos que para o ano continuemos a trabalhar juntos para desenvolvermos e melhorarmos as nossas</p>	<p>não estivessem presentes. Boas férias para todas e esperemos que seja até Setembro.</p> <p>Beijos, Professora B</p> 
---	--	---	--	--	--

<p>vos pelo espírito de equipa, pelo apoio, pelo vosso empenho... algo que torna o meu trabalho muito gratificante.</p> <p>Obrigada e... quem sabe (?) até para o ano!</p> <p>Abraço,</p> <p>Supervisora</p>				<p>ideias. Obrigada aos colegas e também à siupervisora pela sua SuperVisão Colaborativa! ☺ Fiquem bem!</p> <p>Boas férias!</p> <p>Até breve!</p> <p>Professora C</p>	
--	--	--	--	---	--

Anexo 7- As actas das reuniões

As actas das reuniões mensais ordinárias foram igualmente objecto de análise neste estudo. Estas foram escritas por todas as professoras com o intuito de registar os acontecimentos debatidos.

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR – INGLÊS

ACTA DE REUNIÃO

ACTA Nº 1

Data: 11/ 09/ 2009

Aos onze dias do mês de Setembro do ano dois mil e nove, reuniram pelas catorze horas no Agrupamento de Escolas (...), as professoras de Inglês das actividades de enriquecimento curricular deste agrupamento e a coordenadora, (...), com a seguinte ordem de trabalhos:

Ponto 1: Apresentação da coordenadora e grupo de trabalho

Ponto 2: Informações

Ponto 3: Preparação das Actividades

A coordenadora deu início à reunião, procedendo à sua apresentação e à das restantes colegas do grupo. De seguida, passou ao ponto dois, informando as colegas acerca das reuniões mensais, com hora e dia a designar mediante disponibilidade por parte de todos os membros do grupo. A coordenadora referiu também a importância da comunicação entre as colegas para exposição de dúvidas e/ou questões importantes, sendo esta feita via correio electrónico, medida mais simples e eficaz a adoptar por todas. Mencionou-se igualmente a importância de reportar eventuais problemas, discutir estratégias, expor ideias, sempre em ambiente de honestidade e sinceridade no seio do grupo de trabalho, de forma a evitar contratempos. Foi referida também a relevância da entrega dos Relatórios Finais de cada período e os pontos a focar nestes, tais como os critérios de avaliação a serem usados, a relação pedagógica desenvolvida com os alunos, as práticas desenvolvidas, entre outros. As colegas devem entregar sempre, e junto com os referidos relatórios, as fotocópias de todo o material usado durante as aulas e de preferência documentá-lo com fotografias, sendo esta uma mais valia para o seu desempenho. As colegas deverão colocar as fotocópias no dossier reservado às Actividades de Enriquecimento Curricular, organizado pela coordenadora. A coordenadora referiu que o dossier do ano transacto continua disponível para consulta de material. Depois, informou as colegas que deverão reportar as faltas com antecedência tanto às Escolas bem com à coordenadora do primeiro ciclo, a professora Fátima. As faltas às reuniões devem igualmente ser reportadas com tempo. De imediato, lembrou as colegas do uso moderado a ter em relação às fotocópias tiradas nas EB1's. Devido ao facto de não haver manual no presente ano lectivo, as professoras terão que fazer uma boa gestão das mesmas. Terão igualmente ao seu dispor a fotocopadora da Escola Sede. Seguidamente, falou-se na

Reunião Final que decorre todos os anos, em articulação com o Segundo Ciclo. Nesta, as colegas de Inglês reportam todo o trabalho desenvolvido com os alunos, mostram a Planificação, apresentam o Teste Diagnóstico de 5º ano elaborado pelas mesmas, tudo em prol do importante trabalho conjunto entre os ciclos. Após isto, lembrou-se a importância do Plano de Actividades como forma de interacção com a restante comunidade escolar. Quanto ao Plano de Actividades do Inglês, as professoras deverão acertar datas, transporte, turmas, etc. das diferentes actividades, com bastante antecedência devido às conhecidas limitações das EB1's, e reportar tudo às coordenadoras bem como ao Departamento de Línguas da Escola Sede, de forma a articular o trabalho desenvolvido e estar em permanente contacto com a EB2/3. Desta forma, a transição entre os vários ciclos é facilitada do ponto de vista dos alunos. No ponto 3, e em relação à Preparação das Actividades a desenvolver no âmbito do Inglês, tudo deverá ser discutido e acertado em conjunto aquando das várias reuniões. As colegas deverão entregar as Planificações por trimestre, entrega esta agendada até ao dia dezasseis do corrente mês do 1º ao 4º ano de escolaridade relativamente ao 1º período. Discutiu-se o facto de as turmas de segundo ano terem já Portfolio e que as colegas deveriam dar continuidade a este. A coordenadora mencionou também a importância do constante diálogo entre as colegas e as professoras titulares de turma, para o bom funcionamento da EB1's e do trabalho conjunto. Por fim, falou-se na Ficha Diagnóstica a elaborar para os 3º e 4º anos. As colegas deverão corrigi-las e entregá-las aos alunos sem avaliar efectivamente os resultados, pois servirá apenas nesta fase para se inteirarem dos conhecimentos prévios das turmas e será uma forma de rever o que foi dado anteriormente. Nos 1º e 2º anos, esta avaliação deverá ser feita apenas com base na oralidade. As colegas terão que reservar duas aulas para esse efeito, uma será de *warm-up* com jogos lúdicos para motivação das turmas e a ficha deve ser dada na semana seguinte. A reunião para elaboração destas fichas ficou agendada para o dia catorze do mesmo mês, pelas dezasseis horas na Escola Sede. Como habitual, será também elaborada uma Ficha Comum no final de cada período com o objectivo de uniformizar conteúdos. Finalmente, falou-se na disponibilidade das várias colegas para uma reunião seguinte, com data a agendar. A convocatória desta reunião será feita via correio electrónico.

Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a reunião, da qual foi lavrada a presente acta, que será assinada por mim e pela coordenadora.

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR- INGLÊS

ACTA DE REUNIÃO

ACTA Nº 2

Data: 12 /10 /2009

Aos doze dias do mês de Outubro do ano dois mil e nove reuniram, no Agrupamento Vertical Maria Pais Ribeiro, pelas catorze horas, as professoras de Inglês das actividades de enriquecimento curricular deste agrupamento e a coordenadora (...).

Ponto 1: Apresentação dos novos colegas

Ponto 2: Informações

A reunião começou com a apresentação da professora B e do professor F que vieram substituir a professor (...) e a professor (...). Foi lida a acta da reunião anterior. Ficou decidido que as reuniões mensais seriam sempre à segunda-feira pelas catorze horas.

A coordenadora falou sobre os relatórios a entregar no final de cada período, assim como as cópias de todo o material de apoio utilizado para fazerem parte do dossier das actividades de enriquecimento curricular de inglês deste ano lectivo.

Os colegas referiram as dificuldades que têm em cumprir os horários da manhã, visto que o primeiro tempo termina às nove e quarenta e cinco e o segundo tempo começa à mesma hora, e por vezes a deslocação para outras escolas demora cerca de dez minutos. Foi sugerido que o segundo tempo terminasse mais tarde para compensar este tempo. As coordenadoras das escola têm conhecimento desta situação.

Houve uma chamada de atenção para que os alunos com necessidades especiais educativas (NEE) tivessem fichas de trabalho adaptadas.

A coordenadora falou sobre a plataforma Moodle e sobre as suas vantagens e da importância que tem que os colegas estejam a par do plano anual de actividades do departamento de língua inglesa.

Ficou acordado fazer um diário colaborativo todos os meses onde são expostos, pelos colegas, os seus problemas, preocupações, pedidos de ajuda, desabafos e também “dicas”, a professora A ficou encarregue de fazer a primeira entrada neste diário.

A coordenadora falou sobre um pedido de colaboração feito pela Susana Alves aos colegas de inglês, para a sua tese de Mestrado, todos estiveram de acordo em agendar uma reunião para colaborar neste projecto.

Ficou agendada a próxima reunião para segunda-feira, dia vinte e três de Novembro, às catorze horas.

Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a reunião, da qual foi lavrada a presente acta, que será assinada pela coordenadora e por mim que a secretariei.

Coordenadora: _____

Secretário(a): _____

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR- INGLÊS

ACTA DE REUNIÃO

ACTA Nº 3

Data: 23 / 11 / 2009

Ao dia vinte e três do mês de Novembro do ano de dois mil e nove, reuniram na sede de Agrupamento (...), as professoras de Inglês do primeiro ciclo e a coordenadora de Inglês, dando-se início à reunião pelas catorze horas com a seguinte ordem de trabalhos: -----

Ponto um: Informações;-----

Ponto dois: Teste Comum;-----

Ponto três: Diário Colaborativo;-----

Ponto quatro: Outros assuntos. -----

Relativamente ao ponto um da ordem de trabalhos foi informado que o relatório final de período deveria ter o máximo de cinco páginas, contendo a descrição de situações problemáticas e as formas que as colegas encontraram para resolver essas mesmas situações, estando ao critério das mesmas a inclusão de fotos e actividades que tenham feito ao longo do período. Foi também sugerido que no relatório incluíssemos a nossa opinião acerca da supervisão encarregue à coordenadora assim como sugestões. Foi acordado que o relatório deveria ser entregue até ao dia um de Janeiro na sede do Agrupamento. A coordenadora informou ainda que os colegas que necessitassem de transporte para as turmas que irão participar na actividade "Christmas Carols", teriam de informa-la até ao dia vinte e cinco do corrente mês. -----

-----Quanto ao ponto dois da ordem de trabalhos a Coordenadora foi informada pelas colegas que o teste a realizar aos alunos do terceiro e quarto ano estava concluído. -----

-----No que diz respeito ao ponto três da ordem de trabalhos foi feita uma reflexão acerca do diário colaborativo referente ao mês de Outubro, registando-se a opinião unânime dos colegas que o diário é bastante proveitoso na partilha de experiências. -----

-----Em relação ao ponto quatro da ordem de trabalhos, as colegas foram informadas que a coordenadora lhes iria enviar via e-mail as fichas de auto-avaliação de terceiro e quarto ano para que fossem actualizadas evitando-se assim uma nova reunião no mês de Novembro. A próxima reunião fica assim marcada para do dia vinte e um do mês de Dezembro às treze horas no Agrupamento (...). -----

-----Nada mais havendo a tratar, foi dada por encerrada a reunião da qual foi lavrada a seguinte acta que depois de lida e aprovada vai ser assinada pela Coordenadora de Inglês e por mim, professora E que a secretariei. -----

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR - INGLÊS

ACTA DE REUNIÃO

ACTA Nº 4

Data: 21 / 12/ 2009

No dia vinte e um de Dezembro do ano dois mil e nove, reuniram pelas nove horas, na (...), os professores de Inglês das actividades de enriquecimento curricular deste agrupamento e a coordenadora, com a seguinte ordem de trabalhos:-----

Ponto um: Informações;-----

Ponto dois: Análise dos resultados dos testes diagnósticos do 5º ano;-----

Ponto três: Análise das fichas comuns do primeiro período;-----

Ponto quatro: Balanço das actividades do primeiro período;-----

Ponto cinco: Planificações do segundo e terceiro períodos.-----

No cumprimento do ponto um, a coordenadora informou os professores que, uma vez que não foi possível arranjar transporte para a professora E e os seus alunos se deslocarem à sede de agrupamento no Natal, os pedidos de transporte deverão ser efectuados com mais antecedência, nomeadamente para a participação no karaoke a realizar-se no dia... Ainda neste ponto, a coordenadora referiu que pretendia marcar uma reunião com os outros coordenadores com o objectivo de contactarem a Câmara Municipal para solicitarem os critérios de avaliação dos professores das actividades de enriquecimento curricular, uma vez que não obtiveram resposta a uma carta enviada com esse propósito. De qualquer forma, a coordenadora enviará a ficha de auto-avaliação do ano anterior para que os professores tenham uma ideia relativamente aos critérios anteriormente utilizados.-----No ponto dois, a coordenadora informou os professores que os resultados dos testes diagnósticos do 5ºano foram muito bons. Assim, a turma 5ºA (...), obteve uma classificação negativa num universo de vinte e sete alunos. A turma 5ºB, (...), obteve cinco classificações negativas num universo de vinte e seis alunos. A turma 5ºC, (...) obteve uma classificação negativa num universo de vinte e cinco alunos. A turma 5ºD, (...), não obteve classificações negativas num universo de vinte e um alunos. A turma 5ºE, (...), obteve três classificações negativas num universo de dezassete alunos. A turma 5ºF, (...), obteve quatro classificações negativas num universo de vinte e sete alunos.----No seguimento do ponto três, a professora A começou por referir ter ficado surpreendida negativamente com os resultados obtidos. Acrescentou que os alunos do 4ºano têm dificuldades na escrita, (...), sendo assim necessário insistir neste aspecto. A professora E declarou que as fichas são proveitosas e que os resultados foram bons sendo o reflexo do dia-a-dia. A professora B concordou com a professora E relativamente à importância das fichas. A turma da escola de (...) surpreendeu pela negativa apesar dos bons resultados na aula, portanto irá dedicar mais tempo à escrita. A turma de (...) tem excelentes alunos mas, por outro lado, tem alunos que respondem à ficha em português e cujo comportamento é repreensível. Por último, as turmas da escola de (...) são muito boas, logo não surpreenderam. A professora C demonstrou desânimo relativamente aos resultados das escolas de (...). A professora pretende insistir na vertente escrita da aprendizagem. A professora D não se mostrou surpreendida com os resultados. Os bons alunos obtiveram bons resultados, os alunos com mais dificuldades tiveram resultados piores. O facto de muitos alunos

terem faltado devido à gripe contribuiu para que os resultados não fossem ainda melhores. Por fim, a coordenadora sugeriu que no próximo teste diagnóstico do 5º ano se incluísse um exercício de listening.

No ponto quatro, a professora A fez um balanço positivo mas ressaltou que, de ano para ano o balanço tem piorado. Acrescentou que ainda há pontos a melhorar no relacionamento entre professores titulares e professores das actividades. A professora E também fez um balanço positivo. Salientou que teve a desistência de um aluno por dificuldades em conciliar todas as actividades e acrescentou que os professores são mal informados relativamente às faltas. A professora B referiu ter sido um período positivo apesar de ter alguns problemas com a turma de (...), que pretende superar. A professora C também fez um balanço positivo mas referiu ser difícil estabelecer um relacionamento com as professoras titulares por incompatibilidade de horário. A professora D demonstrou satisfação apesar de alguns problemas pontuais a nível de comportamento com a turma da escola de (...). Por último, a coordenadora referiu que os professores deveriam participar nas reuniões de avaliação com os encarregados de educação. Relativamente ao ponto cinco, foram feitas as planificações para o segundo e terceiro períodos. -----

Por fim, marcou-se a próxima reunião para o dia vinte e cinco de Janeiro, pelas 14 horas na EB 2/3.-----Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a reunião, da qual se lavrou a presente acta, que depois de lida e aprovada será assinada nos termos da lei. -----

Coordenadora: _____

Secretária: _____

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR- INGLÊS

ACTA DE REUNIÃO

ACTA Nº 6

Data: 22 /02 /2010

Aos vinte e dois dias do mês de Fevereiro do ano dois mil e dez reuniram, no Agrupamento de Escolas (...), pelas catorze horas, as professoras de Inglês das actividades de enriquecimento curricular (AEC) deste agrupamento e a coordenadora com a seguinte ordem de trabalhos.....

Ponto 1: Informações

Ponto 2: Fichas de trabalho comuns para o segundo período

Ponto 3: Fichas de Auto-avaliação para o segundo período

Foi lida e aprovada a acta da reunião anterior.

Ponto 1 – As professoras presentes foram informadas que a proposta do *Freshmen day* foi bem aceite pelo Conselho Pedagógico e aguarda aprovação. Sobre esta actividade vai ser enviado para as escolas um mapa para que as coordenadoras e as professoras titulares tomem conhecimento do que consiste a actividade e dos dias em que esta se realizará. A coordenadora pediu aos professores das AEC para falarem com os professores titulares das turmas que vão participar nesta actividade, pois esperamos que eles também participem. Os transportes já estão confirmados.....

A coordenadora também lembrou que é necessário confirmar as turmas que vêm participar no Karaoke, no dia (...) catorze de Maio, para providenciar o transporte o mais rápido possível. A professora D pediu transporte para as turmas do terceiro e quarto anos (...), com dezasseis alunos, para as dezasseis horas e quarenta e cinco minutos. A professora A pediu transporte para a turma do terceiro ano (...), com doze alunos, também para as dezasseis horas e quarenta e cinco minutos. A professora E pediu transporte para a turma do quarto ano (...), com catorze alunos, também para a mesma hora. A professora B confirmou a vinda da turma do quarto ano (...), com catorze alunos, mas o transporte vai ser feito pelo autocarro escolar da Junta de Freguesia (...).

Relativamente ao Diário Colaborativo o professor F ficou de dar entrada este mês. A professora C ficará responsável pela entrada do mês de Março.....A

coordenadora pediu para que todos os professores continuassem a dar muita importância à oralidade nas suas aulas, com exercicios de *listening and comprehension* e foi feita uma chamada de atenção para a utilização da terceira pessoa do singular (*he/she/it*) quando os alunos aprenderem a fazer descrições.....Ponto

2 – Na ficha de trabalho do segundo período vai ser introduzido um exercicio de *listening and comprehension*. Foi referido que seria importante fazer uma ficha

alternativa para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, com exercicios de ligação.....

A coordenadora lembrou que deveria ser feita uma avaliação oral ao primeiro e ao segundo ano.....

Ponto 3 – Foi apresentada a proposta da ficha de auto-avaliação para o segundo período.....

A coordenadora falou sobre os relatórios a entregar no final de cada período, assim como as cópias de todo o material de apoio utilizado para fazerem parte do dossier das actividades de enriquecimento curricular de inglês deste ano lectivo.....Ficou agendada a próxima reunião para segunda-feira, dia vinte e dois de Março, às catorze horas.....

Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a reunião, da qual foi lavrada a presente acta, que será assinada pela coordenadora e por mim que a secretariei.....

Coordenadora:_____

Secretário(a):_____

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR- INGLÊS

ACTA DE REUNIÃO

ACTA Nº 7

Data: 29/03/2010

Aos vinte e nove dias do mês de Março do ano dois mil e dez reuniram, no Agrupamento de Escolas (...), pelas onze horas, as professoras de Inglês das actividades de enriquecimento curricular (AEC) deste agrupamento e a coordenadora com a seguinte ordem de trabalhos.

Ponto 1: Informações

Ponto 2: Balanço das actividades do segundo período

Ponto 3: Diário colaborativo

Foi lida e aprovada a acta da reunião anterior.

Ponto 1 – A coordenadora informou que não houve respostas por parte da Câmara Municipal quanto à Avaliação dos Professores, pelo que irá pedir uma reunião entre coordenadores das AEC para se definir os critérios de Avaliação entre os professores deste agrupamento.

Foi informado aos professores que as escolas (...) já participaram no dia de “Freshmen Day”. Os professores deverão entregar aos alunos fichas de avaliação da actividade e fazer um relatório com as opiniões dos alunos. A coordenadora fará então um relatório com o balanço geral da actividade.

Ficou, também, decidido que a professora G e o professor H não farão a avaliação dos alunos por não terem elementos de avaliação suficientes.

Quanto ao karaoke, será necessário fazer um novo mapa de deslocação das escolas, pois não é possível ter os autocarros pretendidos para as horas actuais. Terão de ser pedidos à Câmara Municipal transportes suficientes para todas as escolas que se propuserem a vir ao karaoke.

Ponto 2 – A coordenadora pediu que os professores entreguem o relatório das actividades do segundo período até ao primeiro dia de aulas do terceiro período.

Ponto 3 – O diário colaborativo do mês de Março será discutido na próxima reunião visto que nem toda a gente respondeu ainda.

Ficou agendada a próxima reunião para segunda-feira, dia dezanove de Abril, às catorze horas.

Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a reunião, da qual foi lavrada a presente acta, que será assinada pela coordenadora e por mim que a secretariei.

Coordenadora: _____

Secretário(a): _____