



Os Programas de Português do Ensino Básico nas práticas dos professores de português

Anabela Macedo Pinto Ferreira Santos

Orientador

Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Avaliação Escolar, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes, Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

janeiro / 2015

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora, Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão
Professora Coordenadora com Agregação do Instituto Politécnico
de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora, Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Professora Doutora, Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes
Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata, pela orientação atenta e crítica, pela disponibilidade e pela partilha do seu rigor e conhecimento científicos.

Aos colegas professores que tão prontamente acederam colaborar neste meu projeto e o tornaram possível com o seu contributo.

Aos amigos, colegas de profissão, pelo carinho, compreensão e incentivo com que acompanharam os meus passos.

Aos meus pais e à minha tia, pelos silêncios e ausências que compreenderam.

Às minhas filhas, Ana João e Beatriz, pelo tempo em que me deixaram encontrar tempo.

E finalmente, ao Luís, marido, amigo, companheiro e, sobretudo, colega, sem o qual eu não teria (re)iniciado este caminho.

Resumo

O presente estudo visa verificar se os Programas de Português do Ensino Básico (PPEB), implementados desde o ano letivo de 2011/2012, se evidenciam no discurso dos professores de português e nas suas práticas como resultado do conhecimento e apropriação dos mesmos.

Para concretizar esse objetivo, definimos as seguintes questões de investigação:

- que mudanças dizem os professores encontrar nos programas?
- que mudanças dizem ter introduzido nas suas práticas?
- que mudanças são visíveis no contexto de sala de aula?
- que impacto atribuem os professores à formação nas suas práticas?
- contribuirá a investigação-ação para a formação de professores mais reflexivos?

No sentido de dar resposta a estas questões, foi utilizada uma metodologia qualitativa, mais precisamente a de estudo de caso.

A recolha dos dados processou-se através do registo de ciclos de observação de aulas e de entrevistas semiestruturadas a quatro professores dos três ciclos do ensino básico. Para tratamento da informação recolhida, procedeu-se à análise de conteúdo.

Os resultados obtidos nesta investigação sugerem que a frequência e valorização da formação se traduzem num maior conhecimento verbalizado dos programas por parte dos professores, bem como na evidência da sua apropriação, em maior ou menor grau, nas suas práticas. Sugerem ainda que os professores que assumem uma atitude mais reflexiva face às suas práticas são mais recetivos à mudança e se implicam mais na construção de conhecimento capaz de se repercutir nas novas situações.

Palavras chave

Programas de Português do Ensino Básico, desenvolvimento profissional, reflexão, supervisão pedagógica, observação de aulas.

Abstract

The aim of the present study is to verify if the Portuguese syllabuses for the second and third cycles of Basic School (PPEB), implemented since the 2011/2012 school year, are highlighted in the speech of the Portuguese teachers and in their practice as a result of its acquaintance and appropriation.

In order to address these issues, we identified the following research questions:

- what changes do teachers say they identify in the syllabuses?
- what changes do they say they implemented on their practice?
- what changes are visible in the classroom?
- what impact of teacher training do teachers identify in their practice?
- does action research contribute towards a more reflexive teacher?

To find the answers for these questions, we conducted a study of quantitative nature through the development of a case study.

The empirical component was developed by means of cycles of class observations and semi-structured interviews to four teachers of the three cycles of basic education. The data were then managed using analysis of content.

The results of our investigation suggest that attending and valuing teacher training lead to a better acknowledgement of the syllabuses by the teachers, as well as its appropriation, to a less or greater extent, in their practice. They also suggest that teachers who assume a more reflexive attitude towards their practice are more receptive to change and get more involved in the construction of knowledge that can be passed on in a new situation.

Keywords

Portuguese Syllabuses of Basic Education, professional development, reflection, pedagogical supervision, class observation.

Índice geral

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE QUADROS

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento teórico	5
1. Desenvolvimento profissional	6
1.1 Formação	7
1.2 Fases de Carreira	9
1.3 Supervisão	16
1.4 Observação	22
1.5 Reflexão	28
2. Os PPEB e as mudanças nos currículos	29
2.1 Os PPEB (Programas de Português no Ensino Básico)	30
2.2 A resistência à mudança	36
Capítulo II – Enquadramento metodológico	41
1. Opção metodológica	41
1.1 A entrevista	44
1.2 A observação	45
2. Objetivo do estudo e questões de investigação	46
3. Caracterização da população em estudo	48
4. Fases da investigação	49
5. Instrumentos de recolha de dados	52
Capítulo III – Apresentação e discussão dos dados	55
1. Análise das entrevistas semiestruturadas aos docentes participantes	55

2. Descrição interpretativa dos dados recolhidos da observação de três aulas de cada docente	62
2.1 Breve caracterização do 1º ciclo do ensino básico (PPEB)	63
2.1.1 Descrição interpretativa das aulas do professor C	64
2.2 Breve caracterização do 2º ciclo do ensino básico (PPEB)	70
2.2.1 Descrição interpretativa das aulas do professor D	71
2.3 Breve caracterização do 3º ciclo do ensino básico (PPEB)	76
2.3.1 Descrição interpretativa das aulas do professor A	78
2.3.2 Descrição interpretativa das aulas do professor B	80
2.3.3 Descrição interpretativa das aulas dos professores A e B	82
2.4 Descrição interpretativa e comparativa dos dados recolhidos dos registos das observações de aulas – Professores A, B, C e D	85
1. Discussão dos resultados – triangulação	87
Capítulo IV – Conclusões	95
1. Conclusões e reflexões	95
2. Constrangimentos	98
3. Recomendações	99
Referências bibliográficas	101
Referências legislativas	107
Anexos	109
Anexo A - Guião de Entrevista	111
Anexo B - Grelha de registo da 1.ª observação do Prof. A	115
Anexo C - Grelha de registo da 2.ª observação do Prof. A	119
Anexo D - Grelha de registo da 1.ª observação do Prof. B	123
Anexo E - Grelha de registo da 2.ª observação do Prof. B	129
Anexo F - Grelha de registo da 3.ª observação dos Profs. A e B	133
Anexo G - Grelha de registo da 1.ª observação do Prof. C	137
Anexo H - Grelha de registo da 2.ª observação do Prof. C	143

Anexo I - Grelha de registo da 3. ^a observação do Prof. C	147
Anexo J - Grelha de registo da 1. ^a observação do Prof. D	153
Anexo K - Grelha de registo da 2. ^a observação do Prof. D	159
Anexo L - Grelha de registo da 3. ^a observação do Prof. D	165
Anexo M - Transcrição da entrevista com o Prof. A	171
Anexo N - Transcrição da entrevista com o Prof. B	175
Anexo O - Transcrição da entrevista com o Prof. C	181
Anexo P - Transcrição da entrevista com o Prof. D	189
Anexo Q - Grelha de análise de conteúdo: Categoria Formação	203
Anexo R - Grelha de análise de conteúdo: Categoria Experiência	209
Anexo S - Grelha de análise de conteúdo: Categoria PPEB	213
Anexo T - Grelha de análise de conteúdo: Categoria Observação	219
Anexo U - Grelha de análise de conteúdo: Categoria Reflexão	225

Índice de figuras

Figura 1 - Fases do Ciclo da carreira do professor. Um modelo esquemático (Huberman, 1995)	11
Figura 2 - Dinâmicas do ciclo da carreira dos professores (Burke, 1990)	13
Figura 3 - Modelo de integração do Desenvolvimento Psicológico, Ciclos Vitais e Desenvolvimento da Competência Profissional (Leithwood, 1992)	14
Figura 4 - Técnicas de observação (Trindade, 2007)	26

Índice de quadros

Quadro 1 - Etapas das preocupações dos professores (Hall e Hord, 1987)	15
Quadro 2 – Cronograma do estudo	49
Quadro 3 - Esquema do 1.º ciclo de investigação-ação	50
Quadro 4 - Esquema do 2.º ciclo de investigação-ação	50
Quadro 5 - Esquema do 3.º ciclo de investigação-ação	51

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

A. - aluno

CEL – Conhecimento Explícito da Língua

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC – Ministério da Educação

PPEB – Programas de Português do Ensino Básico

Prof. – professor

Introdução

A implementação legal dos Programas de Português do Ensino Básico (portaria nº266/2011), resultante de uma revisão dos que vigoravam desde 1991 que incorpora os resultados de análises sobre as práticas pedagógicas, os avanços metodológicos na didática da língua e a reflexão sobre organização curricular, fez surgir na escola momentos de reformulação e redefinição das práticas.

A frequência de formação, enquanto formandos permitiu-nos um contacto e conhecimento prévio dos PPEB e vimos neles uma possibilidade de abordagens que, para além da coerência, veiculam um rigor, uma progressão e articulação que nos pareciam devidos. Posteriormente, enquanto formadores, deparamo-nos com uma adesão entusiástica por parte dos formandos após um primeiro contacto e contextualização, decorrendo as sessões num clima de partilha de convicções que legitimariam as abordagens dos PPEB. Porém, os trabalhos práticos realizados resultaram, alguns, num “decalque” das práticas anteriores, com a introdução de uma ou outra adequação relativa aos documentos, sobretudo no que respeita à designação das competências que teimavam, provavelmente fruto de uma débil compreensão e interiorização, em surgir compartimentadas como se de domínios estanques se tratasse.

O aparente entusiasmo sentido na prática aquando da implementação dos PPEB foi sendo confrontado com atitudes de resistência de colegas aparentemente vencidos pelas contingências do tempo, do nível dos alunos, da extensão e da viabilidade das propostas de leitura (Hargreaves, 1998).

Segundo Dias (2007: 123), não é “suficiente que o professor seja exposto a novos princípios para que a sua prática mude imediatamente” e “o processo é muito mais demorado e complexo, pois a realidade indica que, embora os professores frequentemente compreendam princípios teóricos, ao voltarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores”.

No âmbito do Projeto Fénix, que pressupõe a divisão da turma por níveis de dificuldade, lecionámos em simultâneo com outro professor os dois principais níveis aí diagnosticados, já em ano de implementação dos PPEB. Este trabalho obrigou-nos, para podermos manter a turma a trabalhar os mesmos aspetos sempre, a uma planificação e revisão constantes da mesma, como forma de tentarmos que uns alunos superassem dificuldades e outros não se desinteressassem na espera. Mais ainda, obrigou-nos a uma nova leitura e análise, partilhada, comentada, e quantas vezes calorosamente discutida, dos novos documentos e das nossas práticas. Estas reflexões foram ganhando espaço e tempo próprios, entrando na nossa rotina de escola e pareceram-nos ter contribuído para uma melhoria significativa das nossas práticas, porque mais conscientes e resultantes de opções e escolhas com base no programa, do qual nos fomos apropriando. Promoveram certamente o nosso

desenvolvimento profissional e pessoal ao constituírem experiências de aprendizagem espontâneas, outras planificadas que nos permitiram rever e mudar atuações, bem como analisar sistematicamente as nossas práticas num momento de adaptação aos Programas.

Por ser nossa convicção que a nossa experiência não coincide com a generalidade das situações, propomo-nos observar e acompanhar a experiência de outros professores que se encontram a lecionar a disciplina de português, implementando os PPEB. É nossa intenção verificar se existem mudanças nas práticas dos professores, a atribuir à implementação *obediente e cumpridora* apenas dos programas ou se ela advém de ponderação e reflexão prévias influenciadas ou não pela existência de formação anterior à implementação.

Interessa-nos, pois, observar em que medida a exposição aos novos programas, quer apenas pela sua implementação, quer pela frequência da formação veiculada a propósito pela DGIDC/MEC, mudou de facto as práticas dos professores de português e em que medida estes têm consciência das alterações que introduziram, verbalizando-as e justificando-as.

Assim, pretendemos verificar como são visíveis e sentidos os Programas de Português do Ensino Básico (PPEB) nas práticas dos professores de português.

Pensamos poder evidenciar, com este estudo, a forma como a formação prévia com posterior acompanhamento, que proporciona reflexão sistemática e sistematizada, durante a implementação dos PPEB conduz a uma melhoria na prática pela possibilidade de interiorização dos seus fundamentos, conceitos chave e organização de modo consciente e passível de ser verbalizado. Pretendemos legitimar a necessidade de promover nas escolas uma atitude reflexiva, colaborativa e investigativa, veiculada pela supervisão pedagógica, que vise menor resistência à mudança e possa resultar de uma aprendizagem significativa.

Esperamos ainda poder confirmar o papel da investigação-ação enquanto “estratégia de formação profissional ao serviço de uma pedagogia para a autonomia das escolas” que “traduz uma forma de construir e divulgar conhecimento através da indagação crítica e (re)construção de teorias e práticas locais”(Vieira, pág.213) pois através do nosso estudo, envolvidos e envolvendo num processo de reflexão os principais intervenientes, pensamos contribuir para uma consciencialização sobre as práticas, sempre em construção, e assim ajudar numa melhoria na/da escola.

Será, pois, nosso objetivo verificar se as práticas dos professores em contexto de sala de aula decorrem da implementação consciente dos PPEB, bem como verificar se a apresentação e conhecimento prévios dos programas, veiculados pela formação, permitem evidenciar essas mudanças.

Assim, a nossa investigação centra-se na recolha de dados que permitam averiguar em que medida existem mudanças na prática dos professores de português decorrentes dos PPEB, em que medida as verbalizam, se o discurso revela essas

mudanças e se reconhecem a frequência de formação prévia como meio facilitador na implementação da mudança.

Decorreram desta problemática as seguintes questões de investigação:

- Que mudanças dizem os professores encontrar nos programas?
- Que mudanças dizem ter introduzido nas suas práticas?
- Que impacto atribuem os professores à formação nas suas práticas?
- Que mudanças são visíveis no contexto de sala de aula?
- Contribuirá um percurso de investigação-ação para a formação de professores mais reflexivos?

Inscrito no paradigma qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994), o nosso estudo assenta no desenvolvimento de três ciclos supervisivos de investigação-ação com quatro professores de português, dos três ciclos do ensino básico que constituíram a nossa população em estudo.

Este estudo encontra-se dividido em quatro capítulos. No Capítulo I, Enquadramento teórico, com dois subcapítulos, procuramos fazer, no primeiro, uma revisão da literatura relativamente à temática do desenvolvimento profissional e aos conceitos que se lhe associam enquanto processos impulsionadores ou determinantes: a formação, as fases da carreira, a supervisão, a observação e a reflexão; no segundo, procuramos dar conta da evolução dos programas de português até à atualidade, contextualizando os PPEB e apresentar as principais mudanças que implementam bem como enquadrar no plano teórico as atitudes dos professores face à mudança – a resistência à mudança.

No Capítulo II – Enquadramento metodológico, apresentamos e justificamos a opção metodológica para este estudo. Fazemos a fundamentação da metodologia qualitativa, de onde evidenciamos a opção pelo estudo de caso. Justificamos a nossa escolha pelos meios de recolha de dados: a entrevista e a observação. Apresentamos o objetivo do nosso estudo e as questões de investigação, procedemos à caracterização da população em estudo, explicamos as fases da investigação e damos conta da construção dos nossos instrumentos de recolha de dados.

O Capítulo III – Apresentação e discussão de resultados, visa apresentar a análise das entrevistas aos professores participantes, tendo por base as categorias que decorreram das nossas questões de investigação: a formação, a experiência, os PPEB, a reflexão e a observação.

Apresentamos depois a descrição interpretativa dos dados recolhidos da observação de aulas que introduzimos com uma breve caracterização do ciclo de ensino, de acordo com os PPEB, em que o professor observado se encontra. Completamos cada ciclo de observação com a síntese interpretativa das observações que lhe dizem respeito e, no final, apresentamos a descrição interpretativa e

comparativa dos dados recolhidos dos registos das observações de aulas de todos os professores do nosso estudo.

Terminamos este capítulo com a triangulação dos dados recolhidos na tentativa de encontrar regularidades, confirmações ou discrepâncias.

No Capítulo IV – Conclusões, tentamos responder às nossas questões de investigação com base nos resultados do estudo.

Referimos ainda constrangimentos e fazemos recomendações eventualmente pertinentes para futuras investigações na área da supervisão.

A bibliografia reporta todas as obras de referência deste estudo e foi a base da elaboração do suporte teórico e metodológico desta dissertação.

Finalmente, os instrumentos de recolha de dados, os guiões de entrevista, as transcrições das entrevistas, as grelhas de observação de aulas e as de análise constam dos anexos.

Capítulo I - Enquadramento teórico

Acreditamos, como defende Day (2001, p.16) que é desejável que os professores “tenham oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional”.

Partimos de uma perspetiva de desenvolvimento profissional construtivista, desejando professores que se envolvam de facto em todas as tarefas de ensino; professores progressivamente reflexivos e implicados no processo colaborativo como complemento do seu trabalho individual (Marcelo, 2009: pp.10-11), professores que se assumam como agentes de mudança.

Pressupondo que a prática é geradora de teoria (Vieira, 1993) e não o oposto, e que a autonomia profissional decorre de um desenvolvimento da capacidade de decidir, adequar, resolver situações e fazer opções, considerar-se-á bom profissional o que tiver uma atitude reflexiva, o que constrói o seu saber partindo da reflexão sobre a sua prática. Para promover essa reflexão, caberá ao supervisor assumir uma atitude colaborativa, e promovê-la, em detrimento da avaliativa (Vieira, 2006).

Acreditamos também que a prática supervisiva, podendo monitorizar a prática pedagógica (Alarcão, 1993) e regular, pela via da investigação-ação o desenvolvimento do professor, conduz à transformação dos envolvidos e das respetivas práticas (Moreira, 2006).

Nesta perspetiva, os professores vão desenvolvendo as competências necessárias à reflexão sobre as suas práticas, revestindo-as de melhores desempenhos, na medida em que se tornam mais capazes de adaptar o ensino às necessidades e interesses dos alunos.

Porém, se a capacidade de reflexão sobre as suas práticas assume grande importância no seu desenvolvimento profissional, importará sempre ter em conta o momento da vida, quer a nível pessoal, quer profissional, em que o professor se encontra, bem como o seu contexto, em termos físicos, políticos e organizacionais, já que constituem também estes fatores que afetam o desenvolvimento pessoal do adulto e o seu nível de desenvolvimento concetual, influenciando ou determinando as suas necessidades individuais (Formosinho, 2002; Day, 1999).

Importa pois considerar que a noção de desenvolvimento profissional abrange mais do que o crescimento do indivíduo ao longo do seu percurso no ensino, já que este não pode ser encarado como isolado num mundo em mudança; não poderá desligar-se da formação, inicial ou contínua, da fase da carreira em que se encontra, das suas capacidades para observar e refletir e do seu papel na gestão das interações com o outro. Será, também, inevitavelmente influenciado pela sua forma de pensar e

agir que resultam das vivências pessoais, relacionadas com os diversos contextos, desde o da sala de aula, ao familiar, social...

1. Desenvolvimento profissional

Neste capítulo, vamos referir-nos a alguns autores que se debruçaram sobre o desenvolvimento profissional dos professores, encarando-o, como Day (2001: 15), como um processo de desenvolvimento contínuo que “depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”, evidenciando a pertinência da compatibilidade entre o desenvolvimento do professor e o desenvolvimento organizacional da escola.

Desta perspetiva, decorre uma atitude de constante procura de soluções que visam alterar a prática, o que pressupõe por parte do docente o que Rudduck (1987) define como “capacidade de um professor para manter a curiosidade acerca da classe; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizar-se e procurar o diálogo com colegas especialistas como apoio na análise de dados” (cit. por García, 1999:137).

Emerge deste conceito de desenvolvimento profissional a sua complexidade, apontando para o professor dentro de um contexto integrado em que tem que ser um prático reflexivo (Schön, 2000), cujo desenvolvimento pessoal e profissional refletirá o que cresceu com a sua formação, inicial e contínua, a sua capacidade de observar e ser observado num contexto de trabalho colaborativo, integrando as mudanças, num determinado momento do seu percurso.

O desenvolvimento profissional do professor dependerá inevitavelmente de todos os acontecimentos à sua volta, políticos e sociais, das decisões e das inovações que interferem na sua personalidade enquanto profissional.

Na opinião de Gonçalves (2009), o percurso do docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, compostos não apenas pelo conhecimento e competências que o mesmo constrói e desenvolve nos momentos de formação formal, mas também pela pessoa que ele é, com todas as suas crenças, particularidades e história de vida, bem como pelo contexto em que exerce a sua atividade e o modo como o faz.

Importa porém referir que, segundo Day(2001), se a aprendizagem do professor ocorre naturalmente ao longo de toda a sua carreira, quando esta se baseia apenas na sua experiência, poderá limitar o seu próprio desenvolvimento profissional. Tal referência remete-nos de novo para a importância da reflexão, colaboração, interação, compreensão e análise do que acontece, como, quando e porque acontece quando feito pelo professor no contexto em que se movimenta enquanto profissional, mas também enquanto pessoa.

Aproximamo-nos então de uma perspetiva ecológica do desenvolvimento profissional, seguindo a linha de pensamento de Bronfenbrenner (1979), amplamente explanada por outros autores: Alarcão e Sá-Chaves (1994); Simões e Ralha Simões (1997). Dentro desta perspetiva, o professor é o conjunto, sempre em adaptação, da sua personalidade, conhecimento, competências, crenças, atitudes, experiência, relações interpessoais e o meio e contexto em que se encontra. O seu desenvolvimento profissional depende então de aspetos contextuais a nível social e institucional, indissociáveis do seu próprio desenvolvimento enquanto pessoa e das relações interpessoais em que se movimenta. De cariz sócio-construtivista, esta perspetiva considera ser o desenvolvimento profissional um processo sinérgico no qual se vão estabelecendo dinâmicas entre os fatores sociais envolventes e as interações entre o indivíduo em desenvolvimento e o meio, permanentemente em mudança, em que está integrado.

A formação, contínua após a inicial, enquanto processo que proporciona ao docente situações em que se implica e se envolve para as analisar, surge como um dos principais fatores que pode contribuir, para a sistematização dos conhecimentos, específicos ou mais abrangentes que se refletem na evolução do professor; implicará certamente desenvolvimento profissional e pessoal do docente.

1.1 Formação

Muito utilizado na área da educação, o conceito de formação assume aí um carácter polissémico e de alguma ambiguidade, designando educação, desenvolvimento ou instrução. Segundo Vieira (1999), o sentido da palavra aplica-se ao ato e efeito de formar, exterior ao indivíduo, não implicando necessariamente formar-se ou produzir-se.

No que respeita à formação de professores, Marcelo (1989: 30) define-a como

“processo sistemático e organizado, mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se implicam individual ou coletivamente num processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e disposições, que contribua para o desenvolvimento profissional.”

Assim, trata-se de um processo formativo crítico e reflexivo que subentende uma organização geradora de instrumentos essenciais ao desenvolvimento profissional. Segundo Nóvoa (1992: 25)), a formação “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

García (1999: 26) defende que a formação de professores contempla o conhecimento mas também a investigação que sempre deverá fazer parte da

profissão. Esta continuidade e permanência pressupõem que a formação seja um processo evolutivo que prevê a aquisição, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências impulsionadoras do crescimento profissional, o que permite ao professor “intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.

De facto, para dar resposta às exigências da sociedade atual, de um modo global, e da escola, em particular, peça ativa dessa sociedade, o professor tem que ser um profissional participativo, criativo, interveniente, crítico, investigador e reflexivo.

Nesta linha de pensamento, o professor tem sobretudo que saber aceder ao conhecimento, torná-lo significativo, com repercussões na sua prática e contribuir para que os outros façam um percurso idêntico (Arends, 1995). Esse conhecimento, porém, que poderá advir do processo contínuo de formação, tem, de acordo com García (1999), de ir ao encontro das expectativas e necessidades dos professores, profissionais e pessoas, numa articulação entre as componentes práticas e teóricas.

Legalmente “adquirida através da frequência, com aproveitamento, de cursos específicos de formação inicial, ministrados em escolas superiores ou em universidades que disponham de unidades de formação para o efeito”, a formação inicial “é a que confere qualificação profissional para a docência” (Decreto-Lei nº344/89, de 11 de outubro).

Resultante de uma evolução consolidada nos meados do século XX, só na década de 90 a formação de professores passou a ter a duração de 4 anos, conferindo o grau de licenciatura (Afonso, 2002). De acordo com a Lei nº115/97, de 19 de setembro, nessa formação inicial de nível superior deve ser assegurado aos futuros profissionais “de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função.”

Assim, entendemos por formação inicial a preparação inicial ministrada por uma instituição devida e legalmente reconhecida para o efeito. No entanto, partilhamos da opinião de Alarcão (1997: 135): o profissional do ensino não pode considerar concluída a sua formação aquando da conclusão da sua formação inicial, devendo encará-la como “uma primeira etapa de um percurso de educação permanente, não uma meta encerrada em si mesma”.

Torna-se, pelo que foi dito, incontornável o lugar a deixar a uma formação permanente que vá ao encontro de necessidades e lacunas, visando melhorias nas práticas de cada professor em particular e nas aprendizagens na e da escola, no geral. Falamos de uma formação contínua que, no entender de Nóvoa (2002, p.38), “deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”. Terá, por isso, finalidades diversas: eventual preenchimento de lacunas da formação inicial, atualização de conhecimentos, “apropriação das transformações curriculares e legislativas introduzidas no sistema educativo, decorrentes das significativas e

aceleradas transformações de ordem sociocultural, técnica e científica”, segundo Raposo (2010: 83).

Ser professor será mais do que uma profissão; será um desígnio social a assumir para ativar mudança. É necessário que o docente, face aos desafios com que se depara, sociais, culturais e contextuais, invista e arrisque, contrariando as posturas rotineiras para as quais o quotidiano pode apelar.

Também as instituições de formação, porque responsáveis pela formação inicial, a par dos próprios profissionais, têm que assumir

“(...) um programa de acção que (...) se nutre do efeito multiplicador que a diversidade e a pluralidade de estratégias, modelos, situações e perspectivas têm o poder de gerar. Que se alicerça no clima estimulante, em termos de reflexão, que a rotina aduz e contrapõe às regularidades, às rotinas e aos sistemas uniformes e fechados” (Sá-Chaves, 1997:114).

A formação está, deste ponto de vista, para lá do espaço físico da escola e tem subjacentes os princípios de continuidade e inacabamento que Sá-Chaves aponta como particularmente importantes no exercício profissional do professor. De acordo com a autora

“a dialéctica entre o sujeito em formação e os contextos em permanente evolução evidenciam não apenas a extrema complexidade dos processos formativos como, sobretudo, a total incerteza, instabilidade e consequente imprevisibilidade das condições futuras do exercício profissional e, consequentemente, a radical impossibilidade de encontrar na formação soluções de tipo standard para ecologias diferenciadas e frequentemente singulares pela teia de factores que, na sua extrema variabilidade, fazem de cada situação um caso único” (2000: 96).

Falarmos de formação implicará, por certo, referir o momento em que esta ocorre, partindo do pressuposto que terá repercussões diferentes consoante, entre uma panóplia de factores, o tempo em que é vivida.

1.2 Fases da carreira

Ao mencionarmos a carreira docente, referimo-nos ao processo de formação permanente, desenvolvimento profissional e pessoal vivido pelo professor, que vai adquirindo conhecimento e competências, na formação inicial e na formação contínua, transformando-se progressivamente no que é no momento, inserido num determinado contexto (Hargreaves & Fullan, 1992).

A sua maneira de ser vai evoluindo ao longo do seu percurso profissional, sendo possível, de acordo com as manifestações de atitudes e sentimentos e o seu empenhamento na prática relativamente aos outros, seus pares e seus alunos, e ao

sistema educativo, identificar momentos específicos (Gonçalves, 1990; Gonçalves & Simões, 1991), com características também específicas.

Os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam os estudos sobre a vida profissional dos professores evidenciam a possibilidade de sistematização que aponta para algumas regularidades que permitem caracterizar momentos ou fases na carreira do docente (Nóvoa, 1992).

De acordo com Gonçalves (2009), que toma por referente os trabalhos de Huberman (1989), poderá considerar-se o conceito de carreira como “uma sucessão de ciclos de vida profissional” (op. cit.: 25), numa abordagem biográfica, já que a compreensão do comportamento profissional do professor e do seu desenvolvimento só ocorrerá se devidamente contextualizados em termos cronológicos e com conhecimento da sua história de vida.

Huberman (1995; cit. por Day, 1999:100) afirma que “...grande parte do desenvolvimento não é nem programado externamente nem elaborado pessoalmente, é antes descontínuo, ou seja, não possui continuidade nem ordem e, por vezes, é completamente fortuito.”

Assentes neste pressuposto, diversos autores debruçaram-se sobre a evolução do professor ao longo do exercício da profissão e identificaram momentos com características ou traços comuns.

Em 1985, Sikes referia que diversas investigações realizadas mostravam que “diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações, etc., parecem estar relacionadas com diferentes fases da vida dos professores e da sua carreira” (op. cit.: 29).

Este autor situa a primeira etapa entre os 21 e 28 anos, estando no centro das preocupações dos professores os problemas de disciplina e domínio dos conteúdos; é a fase de socialização profissional em que inicia uma estrutura estável de vida. A fase seguinte, entre os 28 e os 33 anos, constitui a fase de transição, em que os professores começam a interessar-se mais pelo ensino em si do que pelo domínio dos conteúdos. Na terceira fase, dos 30 aos 40 anos, a grande capacidade física e intelectual que se traduz em energia, envolvimento e confiança reveste-se de estabilidade e normalização, podendo nela destacarem-se os professores que tentam ser mais competentes para conseguirem alguma promoção.

Na quarta fase, entre os 40 e os 50/55 anos, os professores já se adaptaram à sua própria maturidade e são aqueles sobre quem recaem muitas das responsabilidades por serem os que mantêm os princípios e os costumes. Porém, nem todos conseguem adaptar-se às mudanças que viveram até então e tornam-se particularmente críticos e cínicos.

A última fase corresponde à preparação da aposentação, a partir dos 50/55 anos; aqui, os professores diminuem o grau de exigência para com os alunos bem como relativamente à disciplina (García, 1999).

Day (1999:100) refere Bolan (1990) que aponta para cinco estádios da profissão: o da preparação, o de encontrar um lugar para trabalhar, o de indução, o de serviço e o de transição; o autor frisa que, de acordo com o estádio em que se encontram os indivíduos, a sua idade, o sexo ou o tipo de escola, as suas necessidades alterar-se-ão.

Para Kremer-Hayon e Fessler (1991), o ciclo da carreira dos professores distribui-se em nove estádios: “pré-serviço, indução, competência, construção, entusiasmo e crescimento, frustração da carreira, estabilidade e estagnação, declínio da carreira, saída da carreira” (Day, 1999:101).

Os trabalhos de Huberman (1989) junto de professores suíços, e de Fessler e Christensen (1992) com professores americanos, entre outros, remetem para um “itinerário-tipo” da carreira (Gonçalves, 2009:25), de carácter tendencial, porque não inevitável, dadas as inúmeras circunstâncias que o podem influenciar, composto por cinco fases abrangentes, ilustrado na figura 1:

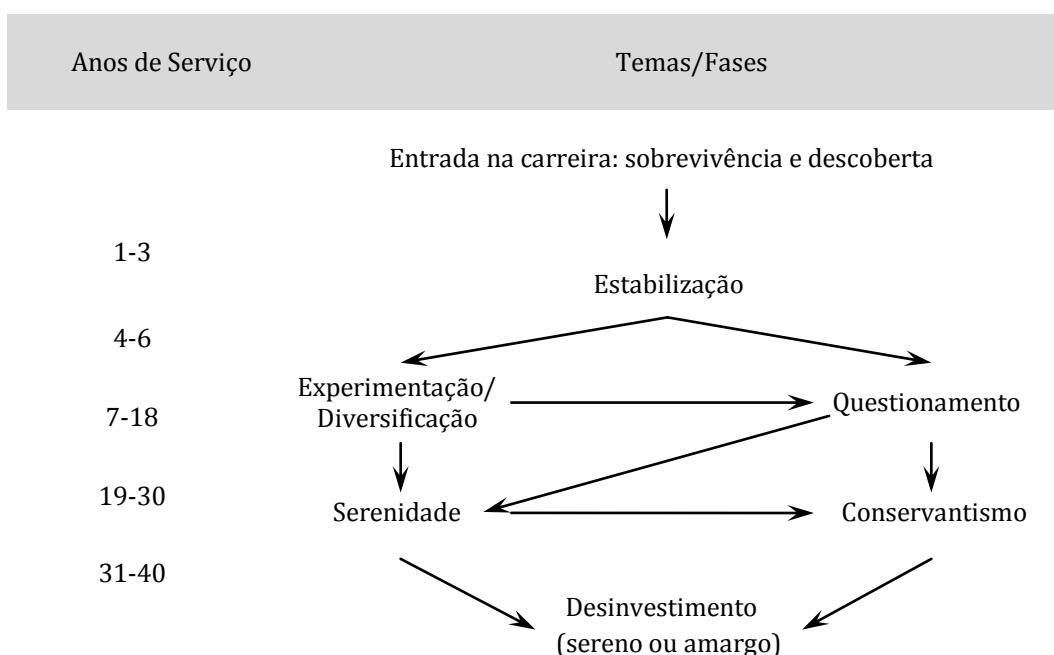


Figura 1: Fases do Ciclo da carreira do professor. Um modelo esquemático (Huberman, 1995)

Apesar de Huberman tentar superar a aparente linearidade que surge nas fases apontadas por Sikes (1985), muitos traços, próprios de determinadas fases, coincidem; completa-as com um conjunto de fatores mais rico e variado na sua identificação.

Como se vê na figura 1, a primeira etapa, constituída pela entrada na carreira, inclui a descoberta e o confronto com a realidade. Segundo Huberman, os professores para quem esta etapa é vivida de forma fácil, conseguem manter relações positivas com os alunos e o entusiasmo inicial, para além da sensação de estarem preparados. Se a realidade vivida choca com o mundo profissional idealizado, nessa etapa vão sentindo a vontade de abandonar a profissão, a sensação de falta de preparação e o peso da inexperiência.

A fase da estabilização caracteriza-se por um assumir de confiança, pela sensação de ser capaz de gerir o processo de ensino-aprendizagem de acordo com os interesses e capacidades dos seus alunos.

A terceira fase, compreendida entre os 7 e os 25 anos de exercício da profissão, apresenta dois grandes grupos de professores: um grupo que tenta aí ir canalizando as suas energias para uma melhoria na sua capacidade enquanto docente, diversificando métodos e práticas e procurando estímulo profissional por vezes fora do quotidiano ou para uma promoção que se traduz no desempenho de funções administrativas. O outro grupo vai apresentando sinais de um sentimento de rotina que podem levar, eventualmente, à incerteza acerca da sua continuação na carreira; nesta fase, e neste grupo, evidencia-se um desinvestimento e redução dos compromissos profissionais.

A etapa que abarca os professores com idades entre os 40 e 50/55 anos, com 25 a 35 anos de carreira, caracteriza-se por ser a da procura de uma situação profissional estável. Nesta fase, alguns professores questionam a sua própria eficácia e esse processo é mais ou menos determinante na sua postura. Uns sentem-se menos enérgicos, eventualmente menos capazes, mas também menos preocupados com os problemas da classe e com promoções profissionais, desfrutando mais o ensino. O outro grupo apresenta alguma amargura, pouco interesse pelo seu desenvolvimento profissional, estagnando. Estes professores tendem a queixar-se sistematicamente de tudo o que se relaciona com a profissão, de forma não construtiva, conservadora.

Finalmente, a última etapa que Huberman identifica é a da preparação da jubilação, que mostra três grupos diferentes de professores, de acordo com as atitudes face a este momento: um grupo apresenta uma perspetiva positiva, mostrando interesse em especializar-se, bem como maior preocupação com a aprendizagem dos alunos e trabalha frequentemente com os colegas com quem melhor se relaciona; outro grupo, menos otimista que o anterior, faz o necessário para que o seu trabalho surta efeito; o último grupo apresentado por Huberman é o dos “desencantados”. Estes são professores para quem as experiências passadas suscitam desencanto, mostram-se cansados e pouco animadores relativamente aos colegas mais jovens.

Sikes (1985) e Huberman (1990), nos seus estudos explanados por García (1999), apontam sobretudo para as diversas fases que os professores atravessam, tendo em

conta as suas idades e o número de anos de experiência na carreira docente. No entanto, tendo em conta que essa evolução é influenciada por diversos fatores, Burke (1990) vem completar esses modelos, acrescentando-lhes as dimensões pessoal e organizacional (García, 1999:66), como o mostra a Figura 2:

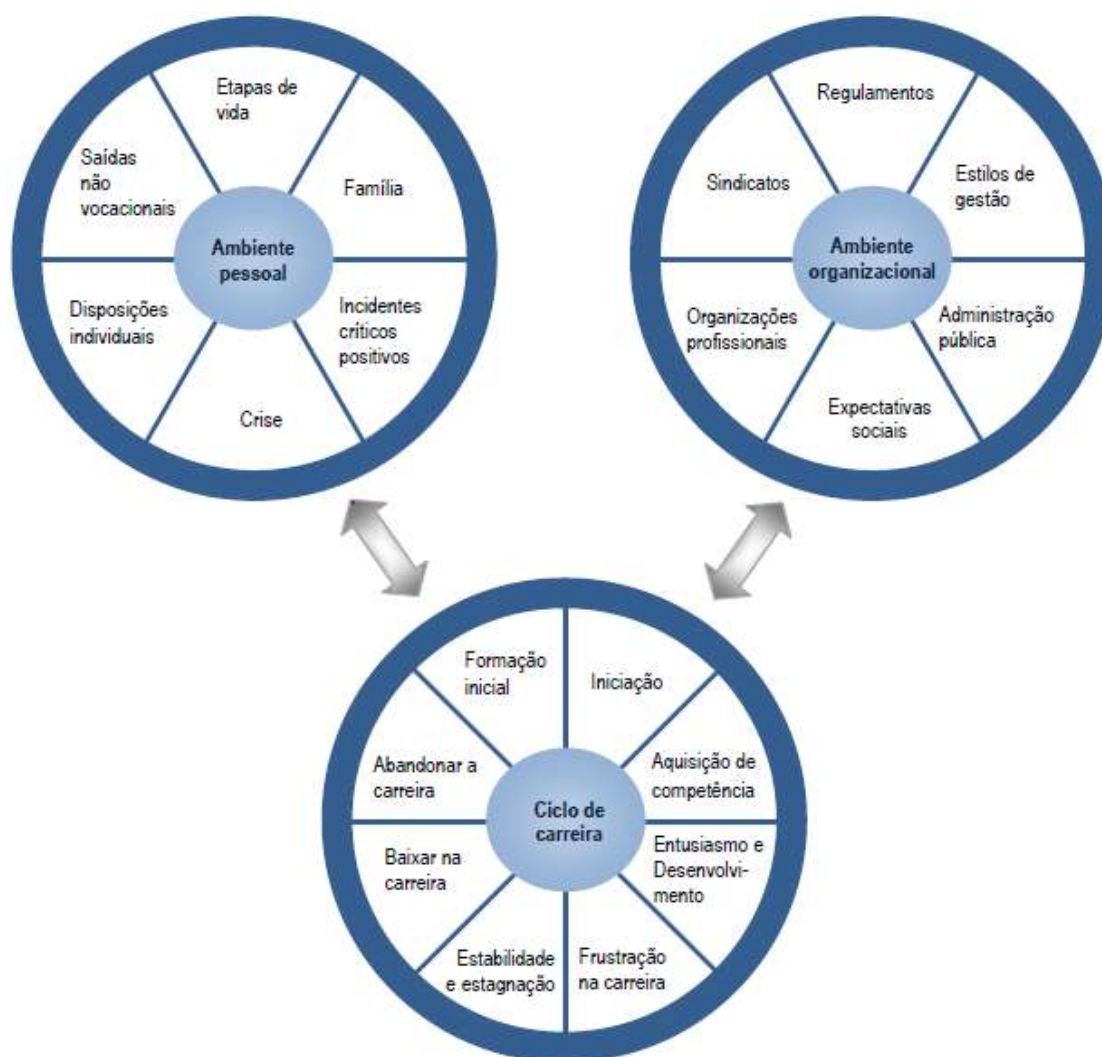


Figura 2: Dinâmicas do ciclo da carreira dos professores (Burke, 1990)

Em 1992, Leithwood apresenta um modelo que tenta sintetizar os ciclos cronológicos com os ciclos de maturação pessoal, cognitiva e moral (Figura 3).

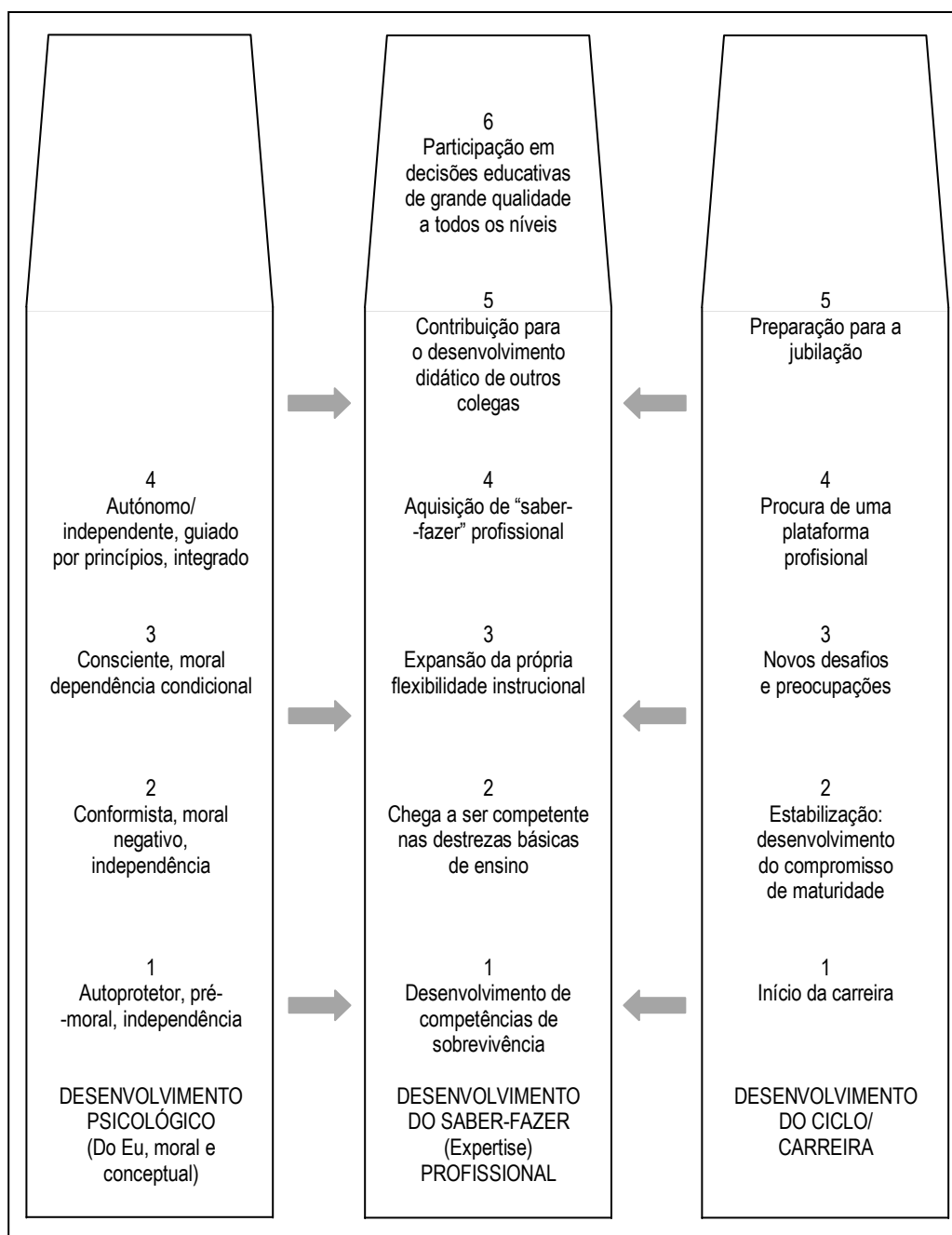


Figura 3: Modelo de integração do Desenvolvimento Psicológico, Ciclos Vitais e Desenvolvimento da Competência Profissional (Leithwood, 1992)

A Figura 3 ilustra a ideia de que “avancamos na medida em que somos capazes de relacionar e integrar conhecimentos” (García, 1999), evidenciando que a competência profissional, tal como as restantes fases do desenvolvimento pessoal, está inerente a um processo permanentemente em evolução.

Importa referir que Leithwood relaciona as seis fases que identifica no seu modelo com as etapas das preocupações dos professores que Hall e Hord identificaram e são visíveis no quadro 1:

0. Tomada de consciência	Pouca preocupação ou implicação relativamente à inovação. Não se pensa muito nisso.
1. Informação	Tomada de consciência geral sobre a inovação e interesse por aprender mais detalhes. O professor não parece estar preocupado, enquanto pessoa, relativamente à inovação. Está interessado nos aspetos substantivos: características gerais, efeitos, requisitos...
2. Pessoal	O professor desconhece as exigências da inovação: se é capaz de cumprir essas exigências e o seu papel na inovação. Inclui a análise do seu papel em relação à estrutura de recompensas da organização, tomada de decisões e conflitos potenciais com as estruturas existentes. Podem incluir-se aspetos relativos ao financiamento e implicação do programa para si mesmo e para os colegas.
3. Gestão	Presta-se atenção aos processos e tarefas dos utentes da inovação e ao melhor uso da informação e dos recursos: aspetos relativos à eficácia, organização, gestão, horários, exigências de tempo.
4. Consequência	Presta-se atenção ao impacto da inovação nos alunos, para a sua avaliação. Preocupação com a pertinência da inovação para os estudantes, a avaliação do seu aproveitamento e as mudanças necessárias para melhorar esse aproveitamento.
5. Colaboração	O tema é a coordenação e cooperação com outros no uso da inovação, com o objetivo de servir melhor os estudantes.
6. Reenfoque	Explorar vantagens adicionais da inovação, maiores possibilidades de mudança ou reajustamentos. O professor tem algumas ideias sobre alternativas à inovação proposta ou existente.

Quadro 1: Etapas das preocupações dos professores (Hall e Hord, 1987)

Ressalta a ideia de que o nível de preocupação do professor se refletirá na sua implicação, no seu envolvimento nas diversas situações e que essa preocupação evolui a par do seu desenvolvimento profissional, enquanto pessoa e docente.

Assim, Leithwood (1992) na sua primeira etapa vê o professor, em início de carreira, em desenvolvimento de aptidões de sobrevivência, dominando algumas competências relativas à disciplina bem como a utilizar diversos modelos de ensino, embora sem tal refletir uma escolha consciente; corresponderia à tomada de consciência do que o rodeia, de modo relativamente superficial.

Na segunda fase, da competência nas aptidões básicas de ensino, o professor é essencialmente competente e cumpridor, sobretudo no que respeita ao uso de modelos de ensino variados e da avaliação formativa dos alunos.

Na fase seguinte, o professor apresenta sinais claros de preocupação com os processos, evidenciando necessidade de mudança e implicação em atividades diferentes; é o nível do desenvolvimento de flexibilidade de ensino.

Na quarta fase, o professor adquire competência profissional; ele reflete sobre a sua prática, diversifica-a e altera-a.

Nas restantes etapas, a competência profissional que tinha estado no centro do processo vai dando lugar à competência para a assessoria. O professor, através de mais atitudes e atividades tende a assumir posturas de cooperação e coordenação relativamente aos colegas mais jovens, numa perspetiva formativa e formadora. Leithwood (op. cit.) destaca, no último e mais elevado nível, a capacidade de liderança e de propor alternativas que faz com que, nesta fase, os professores, “por apresentarem um quadro conceptual para compreender as relações entre as decisões a diferentes níveis do sistema educativo...” (García, 1999:68), assumam a participação em decisões educativas.

Globalmente, os especialistas que tentaram compreender as fases da carreira do docente consideram que os professores se encontrarão sempre numa determinada fase do seu desenvolvimento pessoal e profissional, em qualquer estágio da sua vida e carreira (Day, 1999).

Seguindo essa linha de pensamento, entenderemos que o desenvolvimento do professor, também enquanto adulto, constituirá um processo evolutivo, não necessariamente linear e hierarquicamente percorrido, pois resultará sempre de uma dinâmica de confluências entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, o número de anos de serviço, as funções desempenhadas e o contexto social e organizacional em que o professor se movimenta.

Atentar nestas dinâmicas sobre a evolução do professor ao longo da sua carreira poderá permitir destacar características reveladoras de necessidades ou exigências às quais as ofertas formativas, por exemplo, poderão dar resposta.

1.3 Supervisão

Apesar de o conceito de supervisão surgir, tradicionalmente, associado à formação inicial de professores, enquanto processo vertical em que o supervisor representava o modelo a seguir e que visava uma certificação final para o exercício da docência, nos últimos anos, sobretudo nesta última década, tem vindo a suscitar um novo interesse, em consequência das alterações na legislação, sobretudo as introduzidas no Estatuto da Carreira Docente, com o Decreto-Lei 139-A/1990, de 28 de abril, que enfatizam as funções supervisivas, principalmente ao nível das estruturas de gestão intermédia, no seu papel de impulsionadora do desenvolvimento e formação. Para além do seu papel aceite aquando da formação inicial de professores, e menos aceite ao nível da avaliação de desempenho, a supervisão vai sendo lentamente aceite na vida das escolas enquanto contributo para uma formação contínua que se traduza em aprendizagens enriquecedoras e facilitadoras do quotidiano do professor, para além de momentos de troca de experiências que, porventura, iniciam processos de reflexão.

As tendências atuais da supervisão apontam para a colaboração, a partilha, o trabalho entre pares, visando implicar os indivíduos no seu desenvolvimento

profissional através de uma atitude reflexiva que evidencie o permanente questionamento acerca do que se quer fazer, do que se faz, e do que pode, eventualmente, ser melhorado. Passou a ser mais abrangente e a ir além do contexto de formação inicial, assumindo-se como processo contínuo de construção de conhecimento e desenvolvimento de competências de todos os envolvidos enquanto intervenientes e elementos ativos nos seus contextos.

A implementação da Avaliação do Desempenho Docente retoma, nesta última década (Decreto-Lei nº41/2012 e Decreto regulamentar nº26/2012, de 21 de fevereiro), o conceito de supervisão associando-o à observação de aulas dos professores na carreira, pelos seus pares. Como referem Alarcão e Roldão (2008), a supervisão ganha legitimidade, conferida também pelo enquadramento legal, distinguindo-se da supervisão da formação inicial, tentando existir num contexto de trabalho interpares.

Segundo Vieira (1993), a supervisão em Portugal não encontrou uma fácil aceitação por ser associada a um contexto de autoritarismo e hierarquização, em que o supervisor detinha o papel determinante no desempenho da atuação pedagógica do docente em formação. Associada à orientação pedagógica de professores estagiários, a supervisão “evocava conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas”(Alarcão e Tavares, 2010:3). Remetia, de forma mais ou menos acentuada, para uma noção de hierarquia, em que o supervisor se distanciava pela sua superioridade.

No entanto, segundo Sá-Chaves (2007), este mesmo distanciamento será o que permite a análise e contextualização do observado numa perspetiva de melhoria. Assim, o supervisor, sendo “um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 2010:16). Por isso, Alarcão defende a supervisão como essencial no que respeita à qualidade de formação dos professores mas, deve ir além da sala de aula, já que o professor se integra num todo. A supervisão deve então, segundo a autora, envolver-se no “contexto mais abrangente de escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e a si próprio como organização que também ela aprende e se desenvolve” (2002:218).

Segundo Vieira, está subjacente ao termo supervisão uma transformação pessoal e social por dela decorrer um olhar diferente, uma direção a atribuir às práticas educativas, já que defende que a própria regulação do processo de ensino/aprendizagem deve constituir objeto de formação e investigação no processo superviso, no qual “supervisores, professores e alunos são parceiros de aprendizagem e de transformação das condições da qualidade da educação”(2006:11).

Assim, a supervisão assume uma dimensão coletiva, que visa “o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão e Tavares, 2010:144). Remete para um processo em que a partilha e colaboração entre supervisor e supervisionado resulta numa interação impulsionadora de desenvolvimento profissional porque promove um permanente questionamento, análise, teorização, interpretação e reflexão, o que constitui uma atitude supervisiva, a base para a construção do conhecimento profissional.

A supervisão e essa atitude supervisiva, nas palavras de Sá-Chaves (2007)

“pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e as suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir” (op. cit.:119).

Entende-se que as interações entre supervisor e supervisionado se desenvolvem num contexto de permanente reflexão que abrange, para além da prática pedagógica em si, a própria prática educativa. E, porque essas mesmas interações se situam numa dimensão mais horizontal, sem a hierarquização que distanciava o supervisor do professor em formação, e contínua, assentam na colaboração e na reflexão com e entre os professores, com o objetivo comum de produzir melhorias no processo de ensino/aprendizagem.

Mas, pensando na supervisão como um processo que visa o desenvolvimento profissional e pessoal através de permanente formação, importa entender que este pode assumir cenários diferentes, de acordo com o papel desempenhado pelo supervisor e a sua relação com o supervisionado, destacando, segundo Alarcão e Tavares (2010):

- o cenário de imitação artesanal - o exemplo do supervisor como “mestre” é absorvido passivamente pelo formando enquanto “aprendiz”;
- o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada – o supervisor orienta processos e ajuda na análise das vantagens e desvantagens dos modelos de ensino experimentados;
- o cenário behaviorista – centra-se na observação de aulas através de registos audiovisuais. O professor observa e interpreta para melhorar em situações idênticas futuras. Estabelece relação de causa/efeito entre ensinar e o seu efeito enquanto produto;
- o cenário clínico – pressupõe dinâmica reflexiva e colaborativa com base no que é observado para analisar, planificar, interagir e avaliar, apontando para melhoria das práticas e do sucesso dos alunos;

- o cenário psicopedagógico – assenta num clima de partilha de conhecimentos, visando preparar, discutir e avaliar o ciclo de supervisão; o supervisor ajuda o professor a procurar e encontrar soluções para melhor apoiar os alunos na sua aprendizagem, de acordo com as suas características;
- o cenário pessoalista – preconiza a formação dos professores nas diversas áreas do conhecimento, pois quanto maior o seu nível concetual, mais capacidades terão de promover nos seus alunos a aprendizagem pela descoberta; o professor é entendido como um todo psicológico, social e profissional e o que ele é irá determinar a sua atuação;
- o cenário reflexivo – assenta no desenvolvimento da capacidade reflexiva que, porque permanente e sempre crescendo, deve manter-se ao longo da vida profissional, demonstrando desenvolvimento; baseia-se no diálogo e na reflexão do professor com ele próprio, questionando o que faz, como faz e para que faz;
- o cenário ecológico – a formação e a supervisão centram-se, neste cenário, nas dinâmicas sociais, visando a integração dos fatores envolventes do contexto na prática, por interagirem com ela, na medida em que a transformam e são por ela transformados;
- o cenário dialógico – o professor é visto como agente social e é dada particular atenção à análise dos contextos bem como é valorizado o papel da comunicação, da linguagem e do diálogo crítico entre supervisor e professor enquanto pares na mesma comunidade profissional;

Acresce ainda a este conjunto de cenários o cenário integrador de Idália Sá-Chaves (2002). Este veicula um conceito de supervisão não standard, na opinião da autora, um modelo “algo inacabado e susceptível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionação” (2002:161). Este cenário preconiza uma supervisão que se desenvolve na interação entre o pensamento e a ação, refletindo-se na aprendizagem dos alunos, professores e supervisores, todos integrados, enquanto seres únicos, nas dinâmicas das instituições em que se movimentam, pelas quais são transformados mas sobre as quais também agem.

Importará ter presente que, embora com as suas especificidades, nenhum cenário constitui por si só um percurso fechado e delimitado, apenas o será em teoria, na medida em que coexistem, e eventualmente *se misturam*, nas práticas de supervisão enquanto processo, interligando-se no seu objetivo, o desenvolvimento profissional, e nas suas finalidades.

As suas diferenças materializam-se nas conceções que dizem respeito à relação entre teoria e prática, à formação e investigação, à noção de conhecimento enquanto saber constituído e transmissível ou construção de saberes, ao papel do supervisor e do professor, às noções de educação, à imagem da escola como centro de formação ou como comunidade aprendente e reflexiva (Alarcão e Tavares, 2010). Comum aos

diferentes cenários é a importância atribuída ao processo superviso na promoção do desenvolvimento do professor enquanto ser aprendiz, colaborativo e reflexivo.

Enquanto ser único, com conhecimento e experiências próprias, o professor deve ser um profissional flexível e criativo para poder, em cada situação, usar “pensamento estratégico reflexivo no sentido da construção para cada situação/problema das soluções mais adequadas” (Sá-Chaves, 2002:100). A relação entre supervisor, supervisão, professor/formando assume uma configuração mais ativa, reflexiva e autónoma. Assim, o processo superviso, tendencialmente colaborativo, promove atitudes de partilha, confiança e interação entre professor e formando, supervisor e supervisionado, contribuindo para o seu desenvolvimento.

O que foi dito vem enfatizar a necessidade de continuidade de supervisão no percurso profissional do professor. Alarcão e Tavares defendem que “se é certo que a figura do supervisor pode desaparecer e geralmente desaparece, a realidade da supervisão não pode desaparecer, embora assuma novas formas” (2003:113). E esta visão dos autores consubstancia-se na entretajada entre professores do mesmo grupo disciplinar, departamento ou escola, deixando de estar assombrado pelo “fantasma da avaliação” que eventualmente condicionara o processo ao longo da formação inicial. Materializa-se na formação permanente, contínua, que exigirá que o supervisor, sendo um professor entre os professores, seja capaz de facilitar e dinamizar contextos de aprendizagem e promover o desenvolvimento de todos e o seu, que seja um líder das *comunidades aprendentes* (Alarcão, 2002) onde se move.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), lembrando Smyth (1984), a supervisão clínica, por acentuar a importância da observação e da reflexão sobre o próprio ensino, bem como a da colaboração entre pares, parece ser a mais adequada em contexto de formação contínua. Nesta prática supervisiva, a função do supervisor será a de ajudar o professor a questionar-se sobre o seu próprio ensino com base na análise, interpretação e reflexão que dele faz, com vista a melhor solucionar novas situações. Segundo estes autores, a supervisão clínica será “o processo de envolver os professores na análise da sua praxis de modo a que os problemas que vão surgindo dêem origem a hipóteses e soluções que, experimentadas pelo próprio professor, possam contribuir para uma prática de ensino mais eficaz, mas também mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (2003:120).

Impulsionada sobretudo pelos trabalhos de Cogan (1973) e Golhammer (1969), a supervisão clínica baseia-se na análise da ação do professor num momento, previamente acordado ou seja, pressupõe observação para análise do observado.

Se começa por assumir grande importância na formação inicial, “tendo por objetivo principal ajudar o professor em formação a melhorar o seu ensino” (Amaral et al., 1996:96), essa importância aparece acrescida aquando da formação contínua, por visar um aperfeiçoamento da prática com base na observação de situações reais de ensino e posterior análise que deverá orientar para melhorias.

Sendo a modificação da conduta do professor um dos principais objetivos da supervisão clínica, esta pretende também promover uma análise racional do ensino, ajudando o supervisionado a conseguir ser mais analítico, reflexivo, acerca da sua prática (Zeichner & Liston, 1985). Sanchez Moreno (1993; em García, 1999:165) apresenta as seguintes características e premissas deste cenário de supervisão:

- “1- Aperfeiçoamento do ensino requer que os professores aprendam competências de conduta e competências intelectuais específicas.*
- 2- A análise centra-se naquilo que e como ensinam os professores; o seu principal objetivo é aperfeiçoar o ensino, e não alterar a personalidade do professor.*
- 3- A análise e a reflexão sobre o ensino baseia-se em evidências observacionais e não em juízos de valor pessoais.*
- 4- É um processo dinâmico em que os professores se implicam analisando outros colegas e sendo observados por eles.*
- 5- O processo é fundamentalmente uma interação verbal centrada na análise do ensino.”*

Segundo Alarcão & Tavares (2007:28), os três passos do ciclo supervisivo nesta perspetiva são “... planificar, interagir e avaliar...” assentes no pressuposto de que fazer supervisão é, também, uma forma de ensinar. Seguindo esta linha de pensamento, Tracy (2002), com base nos trabalhos de Goldhammer, também deixa a noção de que a supervisão deve ir além das situações entre formando e supervisor, ou seja, para lá da formação inicial e incluir “o desenvolvimento da supervisão entre pares, o desenvolvimento do currículo, a formação contínua e a investigação-ação, formas essas que ele designou de métodos de supervisão...” (Tracy, 2002:55-56).

Para Tracy, são três os principais momentos do ciclo supervisivo ligado à reflexão do professor: - o encontro pré-observação; - a observação; - o encontro pós-observação.

O primeiro momento visa a preparação da observação, tendo em conta todas as condicionantes, variáveis, particularidades e objetivos. Nesse momento, observado e observador envolvem-se na planificação de tal modo que possíveis tensões tendem a esbater-se, segundo o mesmo autor.

Na segunda fase, da observação propriamente dita (cf. ponto 1.4), são recolhidos os dados considerados pertinentes pelo observador, que serão analisados posteriormente.

Na última fase, do encontro pós-observação, deve o observador encorajar o professor para que este partilhe as suas impressões e compreenda o que fez, como fez e porquê, tendo em vista um conhecimento que permita alargar o seu leque de opções na resolução de situações futuras da sua prática.

Segundo Goldhammer (1969), o processo de supervisão clínica apresenta cinco fases, introduzindo imediatamente após a observação da aula, a análise da mesma e a organização da apresentação do que foi observado, bem como, no final, uma fase de avaliação do ciclo supervisivo.

Apresentando estas fases mais ou menos delimitadas, consoante o autor a apresentá-las, ressalta deste modelo de supervisão a função do supervisor como impulsionador de reflexão sobre a atuação do professor e a consciencialização sobre a sua prática, levando-o a tornar-se cada vez mais responsável e conhecedor das possibilidades de decisão acerca do seu desempenho (Amaral et al. , 1996).

Ressalta também, para além da reflexão, a possibilidade de trabalho colaborativo entre professores, se esta modalidade for praticada na escola, entre pares, centrando-se nas necessidades dos docentes e tentando dar-lhes resposta. Porém, segundo García (1999), também apresenta inconvenientes já que é comum a recusa em abrir as portas das aulas a colegas para ser observado. A organização dos horários e dos espaços também constitui, sem dúvida, um entrave.

Contudo, este conceito de supervisão parece servir de facto os interesses da escola atual, na medida em que se vai transformando em auto-supervisão do professor que vai ganhando poder e conhecimento sobre o seu próprio ensino, mas tem que surgir a partir das necessidades dos professores, contrariando o isolamento que tende a permanecer, pois “a cultura de colaboração interdependente muito raramente ocorre na escola” (Grimmet & Crehan, 1992:81).

1.4 Observação

Ao falarmos de supervisão e do seu papel no desenvolvimento profissional do qual o professor, que se pretende reflexivo, é protagonista, interessar-nos-á, para além da constatação e compreensão das diferentes fases pelas quais passa o profissional, debruçar-nos sobre as técnicas, inerentes a eventuais processos de supervisão que possam constituir uma alavanca impulsionadora desse mesmo desenvolvimento, com vista à melhoria da e na prática evidenciada nos resultados dos alunos e na postura na profissão.

Se, pelas razões já referidas, nos parece ser o modelo de supervisão clínica o que melhor vai ao encontro das dinâmicas possíveis na escola atual, dentro dele, a técnica da observação surge-nos como a que melhor pode contribuir para o pretendido.

García (1999) defende a observação, a par da supervisão clínica, como base de um trabalho profissional mútuo que, por se centrar na análise das necessidades dos professores e ser utilizada na própria escola, traz vantagens, ao pretender-se melhoria das práticas.

“Observação e avaliação são dois conceitos que, no contexto da supervisão em Portugal, aparecem muito associados. (...) Só que a avaliação pode ser diagnóstica, formativa ou sumativa”, diz-nos Alarcão (1996:92) e são, num processo de

desenvolvimento profissional, as vertentes diagnóstica e formativa as que nos interessarão conseguir com a observação praticada hoje na escola, entre pares, “num clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreaajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor” (op. cit.: 61).

Interessa referirmos que as alterações que a própria legislação introduziu, nomeadamente o Estatuto da Carreira Docente (ECD), no Decreto-lei nº139-A/1990, de 28 de abril, com vista à melhoria da qualidade da educação e ensino, vieram estipular parâmetros para a classificação da Avaliação do Desempenho Docente (ADD). O nº3 do Artigo 45ª do ECD dita que sejam recolhidos os elementos essenciais que informam sobre o desempenho do professor ao longo do ano letivo, integrando nos métodos a usar a observação de aulas (alínea c) do artigo referido).

Formosinho & Machado (2010:106) referem, relativamente a este ciclo de avaliação com observação de aulas que, para desenvolver o processo, são necessários “...vários intervenientes...”, “...diferentes tipos de informação...” e “...estão na base de diferentes tipos de relação entre avaliador e avaliado...”.

Se, tradicionalmente, a avaliação não existia, formalmente, entre pares, instalou-se no quotidiano das escolas, trazendo à memória, de um modo geral, a hierarquia atribuída à supervisão na formação inicial, o que certamente terá estado na origem de algum mal estar e alguma relutância em abrir as portas da sala a outro professor com a função de avaliador.

É pois importante relembrar os benefícios da observação que, apesar de num contexto talvez menos pacífico, se pretende com vantagens, diferente do “...acto de ver...” apenas, sendo antes um “...ir mais além...” (Trindade, 2007:14) que, se bem entendida num contexto que visa a melhoria, embora com a componente avaliativa mais formal, pode constituir um contributo para o desenvolvimento profissional e pessoal, refletido no desenvolvimento das capacidades reflexivas e no aumento do trabalho mais colaborativo.

Se para conseguir essas características, em situação de supervisão da formação inicial, se desejava um esforço e uma aprendizagem por parte dos envolvidos no sentido de superar a hierarquia tradicionalmente existente, no contexto atual já se encontram no mesmo patamar profissional.

No entanto, e por algum desconforto perceptível nas escolas aquando do último ciclo avaliativo, foi evidente alguma insatisfação e revolta pela obrigatoriedade, por imposição legislativa, de abrir as portas a colegas a quem nem sempre foi reconhecida a legitimidade da presença por não serem encarados como “professor de valor acrescentado”(Alarcão, 1999:70).

Assim, antes da observação propriamente dita, e para que ela ocorra nas melhores condições, será sempre imprescindível a criação de “uma relação positiva, congruente, responsável e comprometida entre o supervisor e o professor, que

permitirá o desenvolvimento de uma atmosfera de confiança autêntica e colaborante” (Alarcão, 2003:64).

Vários autores (Blimberg, 1980; Alarcão & Tavares, 1987; Zimpher & Howey, 1987; O’Shea et al; 1988) mencionados por Oliveira (1992:18) evidenciam a importância dos contextos afetivo e relacional que permitam uma relação interpessoal positiva antes da observação propriamente dita, considerando a dedicação à obtenção desse clima tão ou mais importante do que a dedicação “às tarefas científico- pedagógicas da supervisão” (op. cit.: 18). Desta relação, enquadrada num ciclo supervisivo, dependerá certamente o sucesso de uma eventual intervenção, já que irá condicionar todas as situações de observação e os momentos que lhe estão inerentes.

A situação em que o professor se coloca durante a observação e a respetiva análise, ou mesmo preparação, pode ser sentida como uma ameaça ao seu equilíbrio, pondo em causa tudo o que foi até então (Oliveira, 1992). A consciência que o supervisor terá destas condições de algum desequilíbrio emocional que vivenciam os professores “ em maior ou menor grau, tanto na formação inicial como na formação em serviço e contínua” (idem:17) será determinante para atenuar as tensões e desconfianças, contribuindo para diminuir ou exaltar os sentimentos de ansiedade e de angústia experimentados.

Porque a observação integrada num ciclo supervisivo vai sendo acompanhada pelo diálogo, deve ser dado a este um papel relevante, constituindo “o centro nevrálgico deste processo” (idem:18), tendo como objetivos: - a participação ativa do professor observado, centrando-se nas situações reais da sua ação pedagógica; - incentivar a auto e heteroanálise; - caracterizar os padrões de ensino remetendo para as crenças e teorias em que assentam; - estimular a decisão pedagógica do professor, de acordo com as suas características e na análise dos contextos educativos (Oliveira, 1992:18).

Baseado nos dados recolhidos através da observação de aulas, o diálogo constituirá o suporte e elo de ligação entre teoria e prática, entre observado e observador, conduzido mais por este último, que deverá, ao longo de todo o processo de observação, conseguir evidenciar a transparência desejável. A esse propósito, Trindade (2007:41) afirma que “...quem é observado tem todo o direito de saber sobre o que será observado, como irá ser observado e quais os critérios que irão ser utilizados para valorar os resultados da observação...”.

Se anteriormente dissemos que a observação constituía uma técnica no contexto de supervisão clínica, importa agora vê-la como um conjunto de passos, antes um processo, por apresentar diversas etapas, nomeadamente: - a pré-observação, constituída pela planificação da observação a efetuar, com definição e clarificação dos objetivos da mesma; - a observação propriamente dita que consiste na recolha e descrição das informações pretendidas; - a análise, que constituirá o momento de leitura e interpretação dos dados recolhidos; - a pós-observação, em que o observado

é chamado a compreender a sua atuação, o que levará provavelmente a alterar, melhorar, em situações futuras, e a transformar-se esta, possivelmente, numa nova reunião de pré-observação, dando continuidade ao ciclo da observação.

Relembradas as fases do processo, importa também referir a tipologia da observação. De acordo com Estrela (1986; em Alarcão, 1996), esta pode ser naturalista, ocasional ou sistemática.

Na observação naturalista, o observador efetua um registo exaustivo e pormenorizado do maior número de comportamentos e situações para, posteriormente, encontrar eventualmente nessas descrições minuciosas todas as explicações necessárias. Em Day (1990), a este tipo de observação corresponde o registo etnográfico.

A observação ocasional tem as características da naturalista mas é direcionada para determinados comportamentos ou aspetos, visando isolá-los para conseguir uma mais detalhada e rigorosa descrição que permita compreender causas e efeitos de uma determinada situação e, mais tarde, a eventual elaboração de um plano para resolução do problema analisado.

Segundo Estrela (1986), a observação sistemática, tendo características semelhantes à naturalista, distingue-se dela pelo facto de recorrer a instrumentos como sistemas de sinais ou de categorias, constituídos por conjuntos de comportamentos que vão sendo registados à medida que ocorrem.

Quanto à atitude assumida pelo observador neste âmbito, também pode revestir-se de características diferentes, apresentando várias formas possíveis:

- participante, se participa na vida do grupo em que se insere ou do alvo de observação;
- não participante, se o observador não participa; - participada, se participa pontualmente;
- distanciada, se o contacto com o observado é evitado;
- orientada, se existem objetivos pré-definidos;
- espontânea, se o observador se interessa repentinamente por uma determinada manifestação que desconhecia e que não pretendia, por isso, observar (Estrela, 1984).

Para além das formas de observar ou dos processos, os meios utilizados também são diversos, podendo ser uma folha de papel ou um registo audiovisual, bem como as técnicas de observação, que Trindade (2007) agrupa em quatro categorias, ilustradas na figura 4.



Figura 4: Técnicas de observação (Trindade, 2007, p.49)

As listas de verificação são sobretudo usadas para registar comportamentos ou uma eventual evolução dos mesmos. As grelhas constituem uma tabela de dupla entrada onde se cruzam as categorias com o(s) sujeito(s) observado(s). As escalas de observação são listas de verificação acrescidas de um juízo de valor, da leitura feita do observado no momento em que ocorre a observação.

A usar qualquer destas técnicas está o observador e, enquanto pessoa, trará sempre à observação uma componente de subjetividade, como Vieira (1993:38) nos explica:

“...Da minha já longa experiência de observadora, pude aperceber-me de quanto é ilusório pensar-se que vemos aquilo que acontece. Basta um simples confronto das nossas percepções com as percepções de outro observador para nos darmos conta de que observar é, antes de mais, interpretar e que, como todo o acto interpretativo, a observação reflecte, claramente, a subjectividade do sujeito que observa...”

Somos assim remetidos para um conjunto de erros, do ponto de vista do observador, que são, segundo Trindade (2007):

- 1- *Efeito de halo ilusório*: quando o observador já tem uma opinião global, positiva ou negativa, acerca do observado e esta influencia a apreciação final.
- 2- *Erro de brandura*, que acontece se o observador sobrevaloriza o desempenho observado para não suscitar reações adversas.
- 3- *Erro de severidade*, se existe por parte do observador a tendência para subvalorizar tudo o que observa.
- 4- *Erro de tendência central* que surge quando, para não ter que destacar positiva ou negativamente nenhum desempenho, o observador situa-os todos nos pontos médios da escala.

- 5- *Erro de estereótipos ou de assimilação*, que ocorre quando os preconceitos de qualquer tipo relativamente ao observado influenciam o observador, em detrimento do desempenho verificado.

Referidos os erros mais comuns, melhor compreenderemos a necessidade de um clima sem tensões entre observado e observador como possibilidade de os contornar e de contribuir para o sucesso do processo de observação. A este propósito, Vieira (1993:84) aponta três condições essenciais que destaca:

1. Formação adequada do supervisor na área da supervisão;
2. Participação do professor em actividades especificamente planificadas para o desenvolvimento de competências do observador;
3. 3. A ocorrência de encontros pré e pós-observação, nos quais o supervisor desempenha as suas funções de informação, questionamento, sugestão, encorajamento e avaliação.

Estas condições poderão ser determinantes para que o processo apresente um conjunto reconhecido de vantagens:

- a consciencialização do professor acerca do que faz e porque o faz;
 - o desenvolvimento da capacidade de descrever e interpretar a prática,
 - o confronto de práticas e concepções alternativas de ensino;
 - a possibilidade de relacionar diferentes momentos de aprendizagem, diagnosticar problemas e encontrar formas de resolução;
 - o enfoque múltiplo sobre o ensino/aprendizagem, determinado com base nas necessidades de formação do professor e nos objetivos definidos.
- (Vieira, 1993)

Do mesmo modo que podem determinar positivamente o sucesso do processo, também a ausência de determinadas características por parte do observador, bem como a falta de formação, ou de informação acerca do professor, entre outras lacunas, pode estar na origem de potenciais problemas. A tendência do observador em fazer prevalecer o seu ponto de vista, não fomentando a partilha e o confronto enriquecedor; a pessoalização excessiva dos comentários críticos, que tendem a desviar a atenção das situações pedagógicas a discutir e desencorajam; a descontextualização da observação que levará a uma “interpretação” pelo menos pobre e que dificilmente se traduzirá em melhorias adequadas ao seu meio... São algumas das atitudes que podem, muito provavelmente, potenciar situações problemáticas no contexto da observação.

Porém, seguindo o pensamento de Rodrigues (2001) e de Oliveira-Formosinho (2002), embora difícil de conciliar a função que se pretende formativa com a sua natureza subjetiva, ponderadas as vantagens possíveis e os problemas eventuais, a observação de aulas parece-nos ser uma tarefa promissora, embora complexa, e por

esse motivo, aceite como estratégia investigativa e de formação de professores, enquanto principal motor de reflexão.

1.5 Reflexão

Ao longo das últimas décadas têm aumentado investigações sobre a reflexão como um dos processos promotores do desenvolvimento profissional por parecer ter com este uma relação estreita.

Face às exigências e desafios inerentes à sociedade, à escola, às famílias e aos alunos, ao professor é exigida cada vez mais a capacidade de refletir sobre o que faz, como faz, quando, porquê, para quê, para quem e com quem. Ao professor, enquanto profissional, é exigido que vá além do pensamento espontâneo e automático, desenvolvendo pensamento reflexivo que, segundo Dewey (1959:13) é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. De acordo com este autor, que deu, ainda na primeira metade do século passado, um lugar de destaque à reflexão no desenvolvimento profissional do professor, trata-se de um pensamento que, para além do ato de rotina próprio de todo o ser humano, se distancia da ação, possibilitando a aceitação, mediante uma análise distanciada, retrospectiva, e a reconstrução de outras hipóteses de solução para uma determinada situação. A reflexão implicará um questionamento que parte da vontade e da intuição na procura de soluções racionais para as situações problemáticas. Deste modo de pensar resulta a consciência sobre a ação e do seu objetivo, tornando-o inteligente, porque consequente.

Schön (1983, 1987), enquadrando os seus estudos na teoria de Dewey, apresenta a reflexão passível de ser verificada em três patamares diferentes, variando de acordo com o distanciamento e tempo de análise entre a ação e a sua análise: antes da ação e depois da ação, mas ainda durante a própria ação já que o professor, pelo conhecimento que tem, é capaz de, perante uma determinada situação, alterar e adequar espontaneamente a sua ação como melhor resposta; é o conhecimento visível que Day (2001) caracteriza como intuitivo, fruto de conhecimento construído até então. O professor pensa no que faz enquanto faz; ocorrem a reflexão e a ação simultaneamente.

Também Alarcão (2003: 41) defende que “a noção de Professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Assim, esse pensamento refletir-se-á em atitudes que a autora distingue entre reativas, quando resultantes da reflexão durante a prática – reflexão na ação, ou da reflexão após a prática, pressupondo análise, distanciamento e retrospeção – reflexão sobre a ação, e proativas, que resultam da reflexão sobre a reflexão na ação, geradoras de conhecimento e de progressão pois é atribuído sentido que servirá para resolver novas situações e problemas.

Enquanto a reflexão sobre a ação se assemelha ao “visionamento de um filme, em que rebobinamos a cassete as vezes que for necessário, para não perder pormenores importantes” (Abrantes, 2005:65) com vista à análise e compreensão do sucedido, a reflexão sobre a reflexão na ação eleva o pensamento do professor a um nível de meta-reflexão que, de acordo com Alarcão (1996:17), “leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer”.

Schulman (1987) e Moraes (1993) apontam também para o carácter determinante da reflexão no desenvolvimento profissional do professor, pois entendem-no como processo através do qual este profissional apreende a experiência. A análise retrospectiva permite a reconstrução dos acontecimentos, desencadeando inicialmente uma desconstrução da prática (Carr & Kemmis, 1986) que determinará o ajuste e a eficiência das novas práticas. Porém, a pressão a que o docente pode estar sujeito no seu quotidiano, a sua própria disponibilidade e disposição para refletir, bem como a necessidade que sente em fazê-lo, por se questionar, influenciarão a qualidade e a quantidade dessa reflexão (Eraut, 1995).

Considerada determinante, Zeichner (1993) e Smyth (1989) dizem ser esta atitude reflexiva não apenas desejável na formação inicial como a manter ao longo da vida, capaz de definir a maneira de estar como professor (Dewey, 1959).

A reflexão reveste uma dada situação da clareza que impele à progressão consciente porque baseada em compreensão informada e aprofundada da prática. É ela que mantém o professor “fresco ao longo das oportunidades que lhe são proporcionadas para considerarem as suas experiências através de dimensões anteriormente impensáveis” (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002:115).

De acordo com Day (2004), o professor que tem uma prática reflexiva, critica a sua prática, os valores nela implícitos, os contextos em que se desenvolve e as repercussões que estes têm nessa mesma prática, o que pressupõe que habilidades cognitivas e metacognitivas sejam mobilizadas.

Assim, a capacidade de se distanciar e analisar implicará a construção de conhecimento que o orientará na formulação de hipóteses explicativas e fundamentadas capaz de se repercutir em novas situações da sua prática.

2. Os PPEB e as mudanças nos currículos

Os Programas de Português do Ensino Básico (PPEB), em vigor desde o ano letivo 2011/2012, resultaram de uma análise dos contextos sociais e escolares e da consequente necessidade de melhorar as aprendizagens dos alunos, reconfigurando rumos pedagógicos que, estimulando a exigência e o rigor, pretendem deixar ao professor o espaço de adequação entre o que enunciam e o quotidiano dos alunos.

Apresentam simultaneamente um conceito evidente de progressão ao longo dos três ciclos, acentuando a responsabilidade do professor, sobretudo no que respeita à anualização para melhor gerir os momentos de passagem ao ciclo seguinte.

Recuperam ainda a sua própria primazia em detrimento dos manuais escolares, recolocados no seu papel de auxiliares pedagógicos, o que requer, por parte do professor, uma postura de permanente análise, e capacidade de decisão relativamente ao documento (PPEB).

Assim, os PPEB vieram redesenhar percursos decorrentes nomeadamente do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB)- Competências Essenciais (2001), mantendo deste os princípios essenciais relativos ao uso da língua: a compreensão dos discursos (compreensão oral), as interações linguísticas verbais (expressão oral), a escrita e a análise linguística (conhecimento explícito da língua).

Referindo-se sobretudo à instabilidade crescente na profissão, Inês Sim-Sim afirma que “escolher ser hoje professor é uma opção que requer um conjunto de exigências e de percursos que exigem vontade, disponibilidade e risco” (2007:118). Acrescem certamente à insegurança no plano laboral as necessidades de mudança que documentos como os PPEB vêm introduzir na prática docente, pois caberá ao professor ter vontade de mudar, a capacidade de se disponibilizar para investir, investigar e preparar a sua mudança e de arriscar opções inovadoras, atrativas, válidas e adequadas e, ainda, a capacidade de analisar a sua atuação, criticando-se e (re)construindo-se.

Com a implementação legal dos programas, surgiram momentos de “reorganização” e de redefinição das práticas. Os professores implicados têm consciência do que muda? Mudam a sua atuação de modo consciente e conseguem explicitar, verbalizar essa experiência porque é fruto da interiorização das linhas orientadoras dos PPEB?

2.1 Os PPEB (Programas de Português do Ensino Básico)

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986 – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, constituiu a última reforma do sistema educativo em Portugal e, a sua alteração pela Lei n.º 115/95, de 19 de Setembro, conferiu-lhe uma abrangência estrutural pois veio introduzir a obrigatoriedade da escolaridade de nove anos com a sequência de três ciclos: 1.º Ciclo, com duração de quatro anos, 2.º Ciclo, com dois anos e três anos no 3.º Ciclo.

Esta reforma, segundo Leal (2008: 47) “Representou um importante passo na reafirmação dos valores constitucionais, um sério contributo para a sua materialização e um avanço no sentido da promoção do sucesso escolar e educativo nacionais”.

Se das reformas educativas decorrem inevitavelmente alterações aos programas, os contextos sociais e sobretudo políticos também se refletem mais ou menos

acentuadamente nas suas linhas orientadoras; daí que o século vinte apresente sucessivas mudanças no que aos documentos orientadores do sistema de ensino diz respeito e onde se evidenciam as ambivalências de papéis do professor, do aluno e dos métodos a seguir, no que se prende com a autonomia, ou sua total inexistência, com passividade ou participação mais ativa.

Assim, se nos reportarmos às mudanças ao longo do século vinte até à atualidade, constatamos que na primeira metade, os programas começam por apresentar indicações breves sobre os domínios a exercitar e contêm instruções bastante genéricas, retomando os de 1921 aspetos patentes nos anteriores, de 1919.

Os programas de 1936, 1937 e 1948 pautam-se por diretrizes prescritivas e recomendações direcionais no que respeita às orientações de natureza pedagógica e metodológica e são particularmente marcados pelo regime político, refletindo o peso dos valores nacionalistas e morais na educação.

Em 1960, os programas de Ensino Primário vêm apresentar diferenças no que respeita ao pormenor na indicação dos conteúdos a trabalhar, bem como nas tarefas a realizar na sala de aula e nos percursos metodológicos a seguir pelo professor. Também antecipam, de certa forma, uma mudança, pretendendo dar sinais de reconhecimento de evolução social e relegando para segundo plano a memória, em prol da inteligência, necessidades e interesses dos alunos.

Em 1968, serão aprofundados sobretudo os conteúdos de gramática a serem trabalhados.

A evidenciar grande diferença, quer no formato, quer no que respeita à flexibilidade curricular, os programas de 1979 apresentavam objetivos gerais, numa perspetiva de transversalidade curricular, e respetivos objetivos específicos para a disciplina de Português. Não eram aí delimitados os conteúdos por ciclo nem por ano.

O programa de 1980 vem trazer uma reestruturação do que vigorava desde 1975/76, tentando clarificar atividades, objetivos e domínios a abordar – temas, ao longo dos quatro anos.

Em 1991, os programas trazem refletida a valorização da língua portuguesa enquanto transversal a todo o currículo por constituir o suporte para todas as aquisições. Pretenderam pautar-se por uma flexibilidade que tivesse em conta quer as necessidades dos alunos, quer os contextos das turmas e das próprias escolas. Neles, o domínio ouvir/falar aparece já a par do ler e do escrever, embora com peso muito inferior; o aluno é visto como co-responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, com um papel ativo, e também detentor de individualidade, devendo o professor favorecer condutas que promovam a sua autonomia e cooperação.

Em 2001, enquadrando os programas em vigor, o Ministério da Educação publicou o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (CNEB). Este documento, visando constituir uma referência nacional para o desenvolvimento de projetos curriculares e para a construção de uma conceção de currículo mais

abrangente, apresentou também um conjunto de competências consideradas essenciais nas diversas áreas disciplinares. Relativamente à Língua Portuguesa, o documento estabelece metas a atingir no final da educação básica e apresenta formas de operacionalização. Remete para cinco competências nesta disciplina: compreensão oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito; as metas para cada uma das competências específicas são definidas por ciclo de ensino e ressalta a noção de evolução das aprendizagens ao longo dos três ciclos.

Em março de 2009 são homologados os Novos Programas de Português para o Ensino Básico (PPEB). Estes programas, constituindo essencialmente uma revisão dos programas em vigor até então, tentam responder à “necessidade de articulação entre documentos orientadores para o ensino da língua portuguesa, bem como da sua articulação, de forma a qualificar o ensino da língua e contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos” (DGIDC: 3).

Estes programas têm subjacente à sua conceção e explanação “a preocupação de elaborar um documento tanto quanto possível claro e sintético” (DGIDC, 2009: 8) ressaltando dele também “uma clara atitude de exigência no que respeita ao domínio do português enquanto língua de escolarização, como reforço de saberes e de competências consideradas essenciais” (idem: 9).

Os programas retomam as competências específicas estabelecidas em 2001 no CNEB: compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua (DGIDC, 2009) sendo que as competências gerais são “aquelas que permitem realizar actividades de todos os tipos, incluindo as actividades linguísticas” (DGIDC, 2009: 15).

Evidencia-se neles a preocupação com o desenvolvimento das aptidões na oralidade e na escrita, o que se reflete nos pressupostos delineados para cada uma das competências.

Esta preocupação, sustentada por um conjunto de estudos previamente realizados, ao refletir-se na revisão dos programas, tenta que estes consigam “fornecer orientações estruturantes para os docentes, sabendo que o currículo de facto é determinado por estes agentes, que tomam decisões e adaptam ao contexto da sua sala de aula o que centralmente é proposto” (DGIDC, 2009: 4).

A preparar esta revisão, uma equipa de docentes coordenada pelo Professor Doutor Carlos Reis e a equipa de Português da DGIDC, tentou fazer uma análise do contexto em que ela se justificaria envolvendo os diferentes agentes implicados. Foram assim recolhidos dados relativos às dificuldades dos alunos, à posição dos docentes relativamente ao ensino da língua e às tendências das orientações que os documentos, principalmente programas, evidenciam.

Relativamente às dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa, foi levada a cabo nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário uma intervenção didática monitorizada, durante o ano letivo 2007/08, que visou diagnosticar e avaliar o

desempenho dos alunos no que respeitava às competências essenciais na leitura, no conhecimento explícito da língua, na escrita e na oralidade. Os resultados, relativamente pouco satisfatórios, vieram legitimar a necessidade de uma mudança no sentido de melhorar os níveis de literacia dos alunos portugueses, sobretudo ao nível da compreensão e da expressão escrita.

Para além destes indicadores nacionais de défice de competências comunicacionais, também alguns estudos internacionais em torno das competências de leitura ao longo da escolaridade básica apontavam para resultados pouco favoráveis. O PISA (2000 e 2003), em que a literacia de leitura era definida como “a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (PISA, 2002: 5 e PISA, 2003, 45), concluía que “tal como em 2000, Portugal continua a ter uma percentagem demasiado elevada de alunos nos níveis inferiores: 48% dos nossos jovens de 15 anos têm um nível de proficiência de leitura 2, ou inferior, enquanto essa percentagem no espaço OCDE, é de 42% (PISA, 2003: 48).

De um modo geral, os alunos portugueses distanciavam-se muito dos de países com melhores classificações médias, apesar de apresentarem uma ligeira melhoria. De um total de 41 países, os alunos portugueses situavam-se na 28ª posição ou seja, muito abaixo da média internacional.

Decorreu desses resultados a necessidade de formar leitores mais competentes que compreendessem e interpretassem o texto escrito para, como refere Benavente os alunos terem a capacidade de usar a “informação impressa e escrita que permita funcionar em sociedade, atingir objectivos pessoais, bem como desenvolver e potenciar os conhecimentos próprios” (Benavente & al, 1996: 6).

Outros dados a contribuir para a revisão dos programas foram obtidos junto de agentes fulcrais no processo ensino-aprendizagem: os docentes. Através de um inquérito nacional dirigido aos professores de Língua Portuguesa sobre o ensino da disciplina, foi-lhes pedida informação sobre a sua experiência, a forma como percecionam as suas práticas, o conhecimento dos enquadramentos legais e o modo como se relacionam com os mesmos, bem como sobre as necessidades de formação que sentem.

Concluiu-se deste estudo que a aula de Língua Portuguesa era fortemente determinada pelos programas vigentes desde 1991 e muito condicionada pelos manuais escolares, que se assumiam como reguladores das práticas; persistia o modelo tradicional, privilegiando a exposição e a aplicação, desenvolvendo a aula em torno da leitura orientada do texto literário; a oralidade era entendida mais como resultante da espontaneidade do que da planificação; o funcionamento da língua surgia ainda pouco sistematizado, com pouco investimento na sua consolidação e aplicação em novas situações; ressalta, da opinião dos professores, um trabalho em que as diversas competências não surgem em frequente, e muito menos permanente

interação. No que respeitava à consulta ou conhecimento dos documentos orientadores, o estudo revelou que os professores dizem recorrer aos programas do ciclo que lecionam com alguma frequência, sobretudo no 1.º ciclo, mas muito poucos consultam os programas dos ciclos seguintes ou anteriores, o que resulta no desconhecimento da possível continuidade ou progressão nas aprendizagens, conferindo ao que é abordado um carácter acentuadamente compartimentado e gerador de repetições no futuro, para os alunos.

Assim, foram reunidas algumas condições para haver um *conhecimento do terreno*, para introduzir mudanças no ensino da língua no ensino básico, reconhecendo verdadeiramente que ensinar português atualmente é muito diferente do que era na década de 90, atribuindo-se essa diferença à “projecção, no processo de aprendizagem do idioma, das ferramentas e das linguagens facultadas pelas tecnologias da informação e da comunicação, estreitamente associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos e à disseminação da Internet e das comunicações em rede” (DGIDC, 2009: 5).

Outra diferença evidente que os PPEB trouxeram foi a sua elaboração em função de uma matriz comum aos três ciclos, noção retomada do CNEB, conferindo ao percurso do ensino básico um carácter de progressão constante, sublinhando que “o desenvolvimento do currículo é um continuum em que o saber se alarga, se especializa, e se sistematiza” (DGIDC, 2009: 9).

Estes programas vêm apresentar simultaneamente o conceito evidente de progressão ao longo dos três ciclos e a acentuar a responsabilidade do professor na gestão da transição de ciclo; concebem o professor de Português “como agente do desenvolvimento curricular” (DGIDC, 2009: 9). Adotam um desenho curricular que contempla a transversalidade da língua e rege-se pela unidade de ciclo, ficando a anualização do mesmo confiada à responsabilidade do professor e das escolas.

Importante também enquanto diferença na sistematização do conhecimento, é a forma como surgem indicadas as possibilidades de verificação ou aferição por parte dos professores, das aprendizagens dos alunos: os conceitos de descritor de desempenho e os resultados esperados.

Salienta-se ainda, por constituir mudança na forma como tradicionalmente têm vindo a ser implementadas as alterações aos programas ao longo do tempo, a preparação que foi feita junto dos docentes, anterior à entrada em vigor dos documentos, e que constituiu, por si só, um exemplo de grande diferença relativamente ao passado. Foi proporcionada formação para formadores, frequentada pelos docentes indicados pelas direções das escolas, com elementos da equipa de trabalho da DGIDC responsável pela revisão dos programas; foi feita a réplica nas escolas, por esses docentes junto dos colegas, da formação recebida. Esta visou, para além do manuseamento e leitura aprofundada dos programas, a elaboração de sequências didáticas e respetivos materiais de acordo com os PPEB, podendo deste modo cada professor familiarizar-se com eles na perspetiva do seu quotidiano,

tentando, pelo conhecimento e eventual interiorização prévias, obviar à sensação de instabilidade e insegurança ou atitude de resistência que os novos programas, sem (in)formação poderiam gerar.

Assim, a entrada em vigor, de acordo com a Portaria nº 266/2011, de 24 de setembro, dos Programas de Português do Ensino Básico, em 2011/12 para o 1º, 2º, 5º e 7º anos, em 2012/13 para os 3º e 8º anos, e em 2013/14 para os 4º e 9º anos, resultou de um conjunto de fatores e condições no sentido de ser conseguida uma melhoria efetiva, e pelo menos satisfatória, para todos os intervenientes no ensino.

Todo o processo que legitima a revisão dos programas constitui por si só uma mudança pelos contornos assumidos e, não será pretensioso assumirem-se como uma inovação sem precedente.

Resumidamente, em termos de contexto, a revisão partiu de uma justificação assente:

- nas dificuldades verificadas nos alunos, na sua baixa proficiência na leitura; - nas dificuldades manifestadas pelos professores em articular e conciliar os diferentes normativos, em construir ou usar materiais de apoio fiáveis, em se distanciarem de práticas demasiado assentes na exposição e aplicação e em diversificarem atividades no sentido de proporcionarem mais tarefas de projeto, em vez de treino;
- nas dificuldades sentidas no sistema em articular os normativos, como os Programas de 1991, o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), o Plano Nacional de Leitura (2007), o Programa Nacional do Ensino do Português (2006/1º ciclo) e o Dicionário Terminológico (2008).

Foram ainda tidas em consideração as recomendações emanadas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, realizadas em maio de 2007, de onde se destacaram reflexões e alertas sobre a problemática do erro, a especificidade do texto literário, o ensino da gramática, o ensino da leitura e suas finalidades e especificidades e a identidade do professor de Português.

Em termos de enquadramento, os PPEB pretenderam configurar – se num documento único para os três ciclos do Ensino Básico e contemplaram a autonomia quer do professor, quer das escolas.

A sua organização inclui a caracterização por ciclo, a apresentação dos resultados esperados no final de cada um, a apresentação do quadro de descritores de desempenho e conteúdos, e a enunciação das orientações de gestão; organiza-se ainda contemplando cinco competências específicas: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua (CEL).

Remetem ainda, quer relativamente à sua implementação, quer como recursos para auxiliar a prática dos docentes, para:

- Guiões de Implementação do Programa de Português – GIP, sobre o CEL, a leitura, a escrita e o oral, tendo estes constituído uma das principais ferramentas de trabalho nas formações ministradas pela DGIDC; - Metas de Aprendizagem; - Dicionário Terminológico; - GramÁTIC^a.pt; - Listas do Plano nacional de Leitura.

No entanto, “escolher ser hoje professor é uma opção que requer um conjunto de exigências e de percursos que exigem vontade, disponibilidade e risco” (Sim-Sim, 2007: 118) e as mudanças que os PPEB vieram introduzir, ou pretendem, na prática docente, aliadas por certo às inseguranças no plano laboral, tornarão menos evidentes possíveis alterações realmente assumidas pelo professor.

Esta mudança, mesmo que respondendo a necessidades manifestadas, ainda que fundamentada e implementada após (in)formação, ter-se-á confrontado com atitudes diversas no que respeita à sua aceitação. Face às alterações, caberá sempre ao professor ter vontade de mudar, ter a capacidade de se disponibilizar para investir, investigar, no sentido de preparar a sua própria mudança e arriscar opções inovadoras, atrativas, válidas e adequadas e, ainda, a capacidade de analisar a sua atuação gerindo novas exigências e posturas, criticando-se e (re)construindo-se.

2.2 A resistência à mudança

Ao longo de toda a história, o homem evoluiu, ora sujeito ora ator da mudança, com um papel mais ou menos interveniente ou interventivo, numa constante procura de melhoria e de adequação às mais diversas condições, criadas, circunstanciais ou impostas. Tende, naturalmente, a adaptar-se e esse processo revestir-se-á de maior ou menor sucesso quanto mais sentida for a necessidade de o fazer ou a sua compreensão e conhecimento, eventualmente o seu envolvimento.

Também na educação, enquanto área integrada nas políticas governamentais, muitas mudanças foram correndo, principalmente desde o início do século XX, tendo vindo a colocar um dos seus principais atores – os professores – em sucessivas situações desafiadoras do seu equilíbrio e autonomia enquanto profissionais.

Tentando responder à necessidade de melhorar posições quer na panorâmica da economia mundial quer dos padrões de ensino, tem havido por parte das entidades governamentais, sobretudo ao longo das últimas décadas, a tentativa de intervir de modo mais ativo no sistema educativo.

Porém, pelo facto de raramente os professores serem realmente consultados aquando da elaboração das medidas a implementar, as inovações administrativas e as respeitantes aos currículos tendem a revestir-se de um carácter impositivo que conduz “ a períodos de desestabilização, ao aumento do volume de trabalho e a crises de identidade profissional por parte de muitos professores” (Day, 1999: 26).

Hargreaves (1994) refere que a organização das sociedades nesta perspetiva pós-moderna é como um “mosaico fluído” que

“pode suscitar um fortalecimento pessoal acrescido, mas a sua falta de constância e de estabilidade pode também dar origem a crises nas relações interpessoais, na medida em que estas não possuem pontos de apoio fora de si próprias, ligados à tradição ou obrigação, que garantam a sua segurança ou continuidade” (citado por Day, 1999: 27).

Apesar de muitas alterações serem introduzidas lentamente, elas emergem maioritariamente de decisões governamentais, não constituindo possibilidades ou opções, mas imposições decorrentes das exigências da pós-modernidade. Sendo os professores mais do que técnicos, não serão “apenas recipientes da mudança política iniciada fora das escolas e das salas de aula; eles próprios são também iniciadores de mudança” (Day, 1999: 37).

Ao professor é exigida a capacidade de gerir a turma, de organizar o trabalho, de cooperar com os colegas e com os outros adultos envolvidos, de conceber e por em prática dispositivos pedagógicos cada vez mais complexos, de gerir situações problemáticas, de identificar possíveis obstáculos, de analisar e reformular tarefas, de observar os alunos e avaliar as competências que estes vão desenvolvendo (Perenoud, 2000). O professor vive, pois, num clima de grande instabilidade, enfrentando grandes pressões decorrentes das exigências da mudança.

Se, segundo Leite (2003: 132) “o conceito de educação está associado, por um lado, à ideia de mudança, mudança essa comandada pelo próprio indivíduo e por outro lado à ideia de autonomia, onde o ser humano permanentemente vai aprendendo a ser e a tornar-se”, García (1999: 47) refere a palavra mudança como estando a surgir com crescente frequência no discurso pedagógico e a assumir-se “como um valor por si mesma”, parecendo porém existir maior consenso quanto à sua necessidade do que à sua direção.

Para este autor, pelo facto de a mudança ser suscetível de observação que atesta diferenças ao longo das práticas, esta requer tempo e persistência, essenciais à planificação e implementação de objetivos, ações, tarefas, responsabilidades, bem como requer a implicação dos professores para poderem (re)construir o sentido e o alcance da mudança que levarão à modificação das suas práticas e atitudes mais arraigadas. A apropriação passiva do que surge de novo não significa objetivamente aprendizagem significativa, não implica, porque não fundamentada, genuína mudança nas práticas por poder significar não haver construção de conhecimento profissional consistente já que o professor, enquanto indivíduo, não se envolve ativamente no processo (Pereira, 2002).

Segundo Marcelo (1999), a atitude dos professores altera-se mas apenas se confrontado com pequenas mudanças que não comportem riscos pois, a existirem, tende a resistir.

A resistência, bem como a contestação, para Apple (1989), existem no quotidiano de qualquer local de trabalho, palco das histórias de quem nele trabalha. A escola, sendo “...uma instituição produtiva e não somente reprodutiva” (Apple, 1989: 61), ao ser sujeita a alterações introduzidas nos currículos, obterá certamente por parte dos seus professores alguma tendência à resistência.

Para Hargreaves (1998), as mudanças que remetem para maior controlo sobre o tempo de ensino, que sobrecarrega os professores de trabalho, são um dos fatores que levam às atitudes de resistência. Acrescenta ainda que, diante de mudanças, reconhecer-lhes utilidade e pertinência também é determinante para o professor.

Neste sentido, Araújo (2006), que investigou mudanças no trabalho de professores face à implementação de novas propostas pedagógicas em meio rural, afirma que “a primeira aproximação destes docentes com o universo da mudança é em função da sua possibilidade de execução, onde estes põem à prova as teorias abstratas com o duro retrato da sua realidade” (Araújo, 2006: 201).

Dias (2007) refere que é ilusório pensar que

“é suficiente que o professor seja exposto a novos princípios para que a sua prática mude imediatamente, abraçando a nova proposta. Verifica-se, contudo, que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a realidade indica que, embora os professores frequentemente compreendam princípios teóricos, ao voltarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores” (op. cit.: 123).

Compreensivelmente, o professor vê as mudanças com os olhos do indivíduo que é, de acordo com o seu desenvolvimento profissional, a sua capacidade de análise, o seu contexto, à luz da sua própria experiência, e daí resultará a possibilidade de estabelecer relações entre o conhecimento já sistematizado e o que lhe é exigido.

Assim, a atitude dos professores face às propostas de mudança por determinações legais estará relacionada com os seus saberes construídos pelas suas experiências pessoais e profissionais que o levarão a acomodar-se, a reproduzir ou a resistir.

O impacto das mudanças, quer no âmbito institucional quer no pessoal, submete o professor a um reposicionamento face a si próprio pois, segundo Hargreaves (1998: 78), reflete-se “não só naquilo que experimentamos, nas nossas organizações e instituições, mas também na maneira como o experimentamos, nos nossos sentidos fundamentais de individualidade e de identidade”.

Confrontado com as mudanças, e decorrentes incertezas, o professor apega-se ao que lhe garante segurança perante o que é novo e que lhe poderá permitir eventualmente, encontrar alicerce para se movimentar num contexto novo, porque alterado. Reporta-se à sua prática para avaliar a exequibilidade e utilidade das propostas.

O reconhecimento que o docente faz da pertinência da mudança ou o desejo que tem da mesma desempenham também na sua postura um papel importante: quanto

mais e melhor informado estiver, melhor poderá compreender a mudança e lidar com ela, podendo resultar também de uma necessidade gerada pelo próprio conhecimento construído.

Evidencia-se que as mudanças geram inevitavelmente conflitos pois exigem revisão e reestruturação de certezas, até então consolidadas, que provocam comportamentos nem sempre assentes em verdadeira compreensão, implicando sempre “uma escolha entre uma trajectória a seguir e outras a deixar para trás” (Hargreaves, 1998: 21).

Considerar os desejos, bem como as práticas dos docentes, pode contribuir também positivamente para facilitar a implementação de novas propostas. Sacristán (1998) diz-nos que

“para que a mudança curricular tenha sucesso é preciso começar por todas as condições práticas que vão mediatizar a proposta; ao contrário, esta necessariamente vai ser traduzida a partir do que existe e, portanto, empobrecida, se é que potencialmente era inovadora”(op. cit.: 141).

Parece-nos emanar desta opinião a pertinência da formação contínua que a mudança possa sugerir e acompanhá-la no quotidiano pois aí “as reformas passam por novos processos de mediação e de (re)interpretação o que, felizmente, faz com que as reformas não sejam aplicadas cega e mecanicamente nas escolas” (Fernandes, 2008: 47).

Do que já foi dito, ressaltam algumas facetas da resistência relativamente à mudança: o professor pode não concordar com a nova proposta porque não a compreende, porque não a considera de grande utilidade ou viável; compara-a com o modo como já trabalha e não lhe reconhece mais eficiência; não se sente seguro a implementá-la.

Hargreaves refere-se ainda à resistência dos professores a novas propostas provenientes de especialistas e que não consideram passíveis de implementação no seu contexto de trabalho propondo modelos demasiado complexos com uma “focagem excessivamente estreita em técnicas particulares, que impede os professores de estabelecerem e recorrerem a um reportório mais vasto de estratégias de ensino que poderiam aplicar de modo flexível em função das exigências do contexto” (Hargreaves, 1998: 69).

Diante destas situações, o professor sente que estas implicitamente deslegitimam o seu conhecimento e saber. Relativamente a esse sentimento, o mesmo autor enfatiza que

“Tais modelos singulares e modernos, baseados muitas vezes em alegações exageradamente confiantes relativamente aos pretensos resultados da investigação sobre as práticas eficazes, fazem com que seja difícil aos professores partilharem o seu saber e (ainda menos) confessarem as suas dúvidas, pois práticas diferentes podem ser entendidas como práticas

más. A sua própria competência enquanto professores poder ser colocada em perigo” (Hargreaves, 1998: 169).

Assim, o professor pode resistir camuflando as dificuldades pessoais para não evidenciar o que teme poder ser entendido como incompetência ou inadequação; adapta eventualmente o seu discurso para reproduzir o que lhe é imposto e reproduz na sua prática aquilo em que acredita. Será este, pois, um comportamento velado de resistência à mudança, constituindo uma estratégia para a contornar.

É suposto que, apesar de evitar abandonar as práticas que desenvolvia com sucesso, consiga com esta estratégia de resistência mais cautelosa, ir incorporando no seu trabalho o que lhe foi imposto, de acordo com os seus interesses (Fernandes, 2008). Sendo velada, esta resistência é mais dificilmente identificada pois ela será subentendida quer em falas quer nas ações que só aparentemente serão favoráveis às propostas de mudança; sendo implícita, será uma atitude que tende a ficar oculta.

Outros professores, apesar de procurarem reajustar a sua prática de acordo com o que consideram pertinente na mudança, evidenciam atitudes mais radicais, explicando com o que não concordam, porquê e como o fazem; será uma resistência explícita.

Haverá ainda aqueles que, por terem expectativas e desejos que vão ao encontro das medidas da mudança a implementar, não manifestam, nem explícita nem implicitamente, qualquer resistência. Esta atitude não significará, no entanto, que compreendem com toda a clareza as concessões teóricas que fundamentam as mudanças; acatam-nas embora provavelmente apenas alguns se apropriem do que lhes está subjacente e as justifiquem com conhecimento de facto.

Capítulo II - Enquadramento metodológico

Porque “a validade interna de um trabalho é reforçada quando o investigador tem a preocupação de descrever a sua metodologia, a fundamentação das escolhas, a explicitação das suas fontes e dos métodos utilizados” (Lessard-Hébert, 199:77-78) e a descrição dessa metodologia será a especificação do caminho traçado e percorrido, assente num conjunto de procedimentos que lhe conferirão rigor metodológico, procedemos à descrição e fundamentação da metodologia, instrumentos e estratégias utilizados neste estudo, que enquadrámos num paradigma naturalista de características essencialmente qualitativas, com uma abordagem interpretativa.

Considerando a conceção humanista das Ciências Sociais, entendemos a pessoa enquanto sujeito e ator que, de acordo com Santos (1999: 22, 57), se movimenta num mundo onde “o conhecimento do senso comum, vulgar e prático que orienta a ação no quotidiano, interpenetrado pelo conhecimento científico está na origem de uma nova racionalidade” que leva a “um conhecimento descritivo e compreensivo”.

Nesse sentido, inscritos num modelo reflexivo de desenvolvimento / formação profissional (Wallace, 1991), pretendemos, seguindo Vieira (2006), que esta investigação possa constituir um processo de ensino e aprendizagem em que o professor e investigador e professores sejam parceiros, quer na aprendizagem, quer na transformação das condições da qualidade da educação, nosso objetivo último.

1. Opção metodológica

Este estudo centra-se na recolha de dados que permitam verificar em que medida existem mudanças na prática dos professores de português, decorrentes da implementação dos PPEB, em que medida as verbalizam, se o discurso revela essas mudanças e se atribuem algum mérito, enquanto meio facilitador, à frequência de formação contínua prévia.

Parecendo-nos que a nossa presença no quotidiano da população-alvo se pretende uma presença de facto, interagindo na receção das explicações, justificações, reflexões e observação, este estudo assume as características de um percurso de investigação-ação, já que foi pretendido um acompanhamento à luz das práticas da supervisão pedagógica, próximas do modelo clínico de Cogan; ou seja, pretendendo a nossa ação junto dos professores que constituem a nossa amostra poder levar à eventual transformação dos sujeitos e das suas práticas (Moreira, 2004 e 2009), sobretudo no que respeita à consciencialização das suas práticas e à reflexão sobre o que fazem, como, porquê e com que objetivo.

De acordo com Quivy & Campenhourdt (1998:186), o método escolhido depende “(...) da sua pertinência em relação aos objectivos (...), às suas hipóteses e aos recursos de que dispomos”; inserirmos este estudo num quadro de natureza descritiva/interpretativa, numa abordagem qualitativa, parece-nos pois pertinente.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan & Biklen (1994) caracteriza-se precisamente pelo seu carácter descritivo, procurando compreender e não avaliar, e conferindo ao investigador um papel ativo, porque participante, na situação em estudo. Se a investigação quantitativa procura generalizações, a qualitativa visa particularizar. Centra-se, como tal, em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação de dados.

Carmo & Ferreira (1998:213) defendem que:

“Esta área de trabalho implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação. (...) Os dados numa investigação descritiva são normalmente recolhidos mediante a administração de um questionário, a realização de entrevistas ou recorrendo à observação de situação real”.

A descrição a fazer deve ser rigorosa e decorrer dos dados conseguidos pelo investigador que, desempenhando um papel ativo perante o grupo, pois realiza a investigação com essas pessoas e não sobre elas, constitui o principal instrumento de pesquisa, tendo por esse motivo que assumir uma postura de compreensão, a partir da indução, face ao conhecimento da realidade.

Segundo Pacheco (1995:17), a investigação qualitativa permite aos investigadores “um conhecimento intrínseco aos próprios conhecimentos possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjectividade que está sempre presente, pela conjugação do rigor e da objectividade na recolha, análise e interpretação de dados”.

Fundamentada nos pressupostos e propósitos da investigação qualitativa, na sua vertente interpretativa, a metodologia do estudo de caso evidenciou-se como uma opção pois, na opinião de Ponte (1994:2), é

“uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno”.

De acordo com Lüdke & André (1986), o estudo de caso deve ser bem delimitado, ter contornos muito definidos ao longo da investigação, já que se espera poder recolher dados sobre algo particular e único.

Patton (1990) diz-nos que o estudo de caso nos permite perceber que o caso é único e considerado uma entidade holística, entendida como manifestação de fenómeno de interesse.

Para Stake (2009) e Sousa & Baptista (2011), o estudo de caso é, também, um estudo de uma entidade bem definida, uma situação única, diferente e complexa e envolve ainda o próprio processo de aprendizagem sobre ela e o que resulta da nossa aprendizagem.

Carmo & Ferreira (1998:216), citando Ying, apresentam o estudo de caso como consistindo numa abordagem empírica que “investiga um fenómeno actual no seu contexto real; quando, limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizadas muitas fontes de dados”.

Marcelo & Parilla (1991), baseando-se noutros autores (Adelman, Jenkins & Kemmis, 1983 e Ying, 1987), vêm ainda reconhecer algumas vantagens dos estudos de caso, em resposta aos que, como Simons (1980), pela natureza prática e contextual deste método, não lhe reconhecem mérito, dado não permitir ligação entre a investigação, a teoria e a prática. Reconhecem a complexidade do contexto envolvente, tendo por objeto de estudo uma parte desse todo vista como elemento transformado e transformador, integrado e, logo, em interação, e resultante desse contexto que também transforma.

Reconhecem ainda que a própria ação a que induz o estudo de caso fomenta uma dinâmica que pode originar novos estudo, suscitando novos caso. Apontam também, como vantagem, para a possibilidade de “consumo imediato” dos resultados do estudo de caso pois, por se desenvolver em contexto real, comprometendo-se com ele, também se adaptam, em termos de linguagem, à realidade investigada, tornando-se acessíveis a um público menos especializado.

Concluem ainda Marcelo & Parilla (1991) que uma das principais vantagens do estudo de caso reside precisamente na fragilidade já anteriormente refutada no que respeita à impossibilidade de generalização: a linguagem que, segundo Hamilton (1983), se desvia da linguagem teórica. Os autores sustentam que é através dessa linguagem, mais acessível, e mais perceptível pelo senso comum, que é possibilitada uma aproximação às abstrações teóricas que surgem *ilustradas* pelos estudos de caso, podendo suscitar novas ideias e hipóteses.

Mais importante do que o reconhecimento das vantagens ou desvantagens deste método, será o que legitima os seus objetivos: a garantia da sua validade interna, através de procedimentos que confirmam rigor e exatidão aos seus resultados (Marcelo & Parilla, 1991). Para tal, recorre-se a estratégias e técnicas que visam compreender particularidades de uma determinada situação, destacando-se a entrevista e a observação que, embora usadas por outros métodos, se distinguem no estudo de caso pela sua finalidade e pelo papel quer do investigador, quer dos participantes (Evertson & Green, 1989; in Marcelo & Parilla, 1991).

Referem Adelman, Jenkins & Kemmis (1983:49; citados por Marcelo & Parilla, 1991) que:

“La metodología del estudio de caso es ecléctica, las técnicas y procedimientos de uso común incluyen la observación (participante y no participante), la entrevista (en distintos grados de estructuración), las grabaciones áudio- visuales, notas de campo y la negociación de los productos (por ejemplo, discutir la exactitud de un informe com aquellos que han sido observados)”.

Tendo em conta estes pressupostos e objetivos do nosso estudo, considerámos como adequados para a recolha de dados, por surgirem como complementares e interdependentes, a entrevista e a observação, para além das notas de campo, ao longo de toda a investigação.

1.1 A entrevista

De acordo com De Ketele (1999:18) “a entrevista é um método de recolha de informação que consiste em conversas (...) com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações”.

Bogdan e Biklen (1994) referem que a entrevista assume grande importância no estudo de caso por ser através dela que o investigador pode perceber o modo como os sujeitos interpretam as suas vivências.

Lakatos & Marconi (1991) defendem que a entrevista se pode entender como um encontro entre duas pessoas, que permite que uma delas obtenha informações a respeito de determinados assuntos, através de uma conversa de natureza profissional; estabelece-se desse modo uma relação entre entrevistador e entrevistado que visa trazer informação para a investigação.

A propósito desta relação emergente das entrevistas, Bardin (1977) chama a atenção para a necessidade de o espírito crítico do investigador permanecer alerta no sentido de fazer com que as suas próprias intervenções possam vir a constituir elementos de análise os mais ricos possíveis. Na mesma linha, Bell (1997) refere que a dificuldade da entrevista reside no facto de não ser fácil a muitos investigadores equilibrar a objetividade com a tentativa de deixarem o entrevistado à vontade.

Na entrevista, deve existir por parte do investigador, a capacidade de se colocar *na pele do outro* ao mesmo tempo que se consegue distanciar para, analisando, continuar a dar rumo aos seus objetivos, mantendo o diálogo. A essa capacidade, Marcelo & Parilla (1991), reportando-se a Walker (1983), referem-se como sendo primordial na entrevista, advindo da junção entre a *inteligência emocional* e a *agilidade psicológica* do entrevistador. Esta resulta na sensibilidade para manter ou reconfigurar os rumos previstos, permitindo sucessivas análises dos momentos, dos gestos, das atitudes, de tudo o que o entrevistado diz, mesmo não verbalizando.

Este último aspeto remete-nos para a possibilidade de a entrevista ser gravada, em suporte vídeo ou áudio, o que, *a posteriori*, pode permitir quer uma análise mais exaustiva por parte do investigador, quer constituir uma demonstração de maior rigor ao permitir a sua análise por outros, para além de não ficar assim dependente da memória, nem do envolvimento, do investigador no estudo (Descombe, 1984).

Interessa-nos ainda referir que não está subjacente à entrevista apenas uma perspectiva e que a sua prática se reveste de diferentes técnicas.

Ghiglione & Matalon (2005) referem três tipos de entrevistas: não diretivas, semi-diretivas e diretivas ou estandardizadas. Tuckman (2000) considera que a recolha de dados recorrendo à entrevista pode ser posta em prática de quatro modos diferentes: através de conversa informal, de entrevista aberta, de entrevista fechada ou de resposta fixa ou através de entrevista semiestruturada.

No nosso estudo, os dados foram recolhidos através de entrevista semiestruturada (Tuckman, 2000; Bogdan & Biklen, 1994) ou semi-diretiva (Ghiglione & Matalon, 2005). Segundo Quivy & Campenhoudt (2003), este é o tipo de entrevista mais utilizado quando se pretende uma análise do sentido que os sujeitos dão a determinados problemas, ou seja, dos seus pontos de vista e das suas representações face a uma situação dada.

De acordo com Ghiglione & Matalon, (2005), é fundamental a elaboração prévia de um guião que possa orientar o investigador para as questões fulcrais do seu estudo. Será o modo como formula as suas questões, de forma clara e neutra, não induzindo as respostas, nem fomentando associações ou criando situações dicotómicas, que contribuirá decisivamente para o sucesso ou insucesso da entrevista.

A par da entrevista, essencial no nosso estudo enquanto técnica de recolha de informação, também a observação nos permitiu efetuar a triangulação dos dados, confrontando o discurso da entrevista com o que transparece e se evidencia na atuação em sala de aula.

1.2 A observação

A observação, enquanto técnica, “compreende o conjunto das operações através das quais o modelo de análise é confrontado com dados observáveis” (Quivy & Campenhoudt, 1998:205). Essas operações, essencialmente direcionadas para a recolha de dados que sejam pertinentes para o estudo, exigem por parte do investigador a antecipação suficiente que lhe permita conceber os instrumentos necessários à recolha do que lhe é de facto útil, que lhe possibilite a análise, posteriormente, dos elementos que vão ao encontro da pergunta de partida.

Trata-se de uma etapa intermédia. No nosso estudo, dela dependerá a verificação da coerência entre o discurso dos professores nas entrevistas realizadas e a prática a que assistimos, observada.

De acordo com Trindade (2007), a observação não é apenas ver mas antes um ato com objetivos muito bem definidos e focalizados, intencional e baseado em pressupostos teóricos.

Segundo vários autores (Quivy & Campenhoudt, 1998; Estrela, 1994; Trindade, 2007), o sucesso da observação depende de alguns passos que o investigador terá dado, em etapas anteriores da sua investigação.

Em primeiro lugar, terá delimitado o seu campo de observação: tem que ter clarificado o que pretende observar, onde, quando e em que circunstâncias, para evitar dispersões. Terá que ter definido quem ou o que vai observar exatamente: a(s) unidade(s) de observação, o que constituirá a população do seu estudo. E deverá ainda ter clarificado o que pretende observar nessa população. É pois necessário que seja delineada uma estratégia de observação, optando por meios e formas de o fazer. Impõe-se assim uma seleção de critérios e de unidades de registo que orientarão a observação, no sentido de recolher os dados que se afiguram pertinentes e, depois, será necessário utilizar métodos e técnicas de análise que permitam dar-lhes sentido, indo ao encontro do que o investigador pretende averiguar.

No nosso estudo, a par das entrevistas realizadas, optámos ainda pela observação de aulas como meio de recolha de dados que permitissem confrontar o discurso com a prática observável, no sentido de verificar a coerência entre eles no que respeita à implementação dos PPEB, já que a observação constituiu um processo para obter informações acerca das reações, de facto, dos professores perante os programas nas suas práticas em sala de aula.

Esta observação permitiu e facilitou a apreensão do real, para além do discurso do professor e verificar se este se evidenciava na prática.

Este processo, integrado num ciclo tendencialmente assente no modelo clínico de supervisão (Alarcão, 2000; Sá Chaves, 2002), implicou constante colaboração e colegialidade entre o observador e o observado que se evidenciou quer na facilidade proporcionada para realizarmos a observação, quer na partilha de sugestões para assistirmos às práticas, sobretudo no que respeitou datas de aulas e momentos de diálogo, ou breve reflexão.

2. Objetivo do estudo e questões de investigação

É nossa convicção que, perante a entrada em vigor dos PPEB, resultantes também de uma análise ao sentir dos professores, como explicado no Capítulo I, ponto 2, nem todos os professores reagiram do mesmo modo face às mudanças impostas.

Retomando a noção de Dias (2007:123), embora “os professores frequentemente compreendam princípios teóricos, ao voltarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores”. Apesar da

(in)formação que os diversos contextos de formação em torno da implementação dos programas proporcionaram, os professores procederam à sua implementação mantendo provavelmente muito das suas práticas desenvolvidas até então por se tratar, compreensivelmente, de um processo que é demorado e complexo que implicará uma maior interiorização dos conceitos inerentes à inovação.

Propusemo-nos observar e acompanhar a experiência de professores que se encontrassem a lecionar a disciplina de português, implementando os PPEB. Foi nossa intenção verificar se existem mudanças nas suas práticas passíveis de ser atribuídas a uma implementação obediente e cumpridora dos programas ou se ela advém de ponderação, interiorização, reflexão e conhecimento adquirido, prévios, influenciados ou não pela formação recebida anteriormente.

Interessou-nos observar em que medida a exposição aos novos programas, quer pela sua implementação apenas, quer pela frequência da formação veiculada pela DGIDC/MEC, mudou de facto as práticas dos professores de português e em que medida eles têm consciência das alterações que introduziram, verbalizando-as.

Pretendemos, em suma, verificar como são visíveis e sentidos os PPEB nas práticas dos professores, partindo das seguintes questões:

- que mudanças dizem os professores encontrar nos programas?
- que mudanças dizem ter introduzido nas suas práticas?
- que mudanças são visíveis no contexto de sala de aula?
- que impacto atribuem os professores à formação nas suas práticas?
- contribuirá a um percurso de investigação-ação para a formação de professores mais reflexivos?

Foi nosso objetivo entender qual o grau de conhecimento que os professores dizem ter dos programas e como referem ter implementado as mudanças, bem como verificar da coerência entre esse discurso e as suas práticas em sala de aula. E ainda, constatar se o acompanhamento, a apresentação, o conhecimento prévio dos programas permitem evidenciar algumas mudanças em sala de aula.

Assim, é nosso objetivo verificar se as práticas dos professores na sala de aula decorrem da implementação dos PPEB, bem como se o conhecimento prévio dos programas, veiculado pela formação, permite evidenciar essas mudanças.

Temos consciência de que, tentando não ser intrusivos e interagindo com os professores de forma natural, como se pretende na metodologia interpretativa, o que iríamos observar poderia resultar de um esforço acrescido e de alguma encenação que resultasse mais da comodidade do professor no sentido de parecer ir o mais possível ao encontro do que julgava ser mais adequado ou correto.

Esta tentativa de que o observado não difira do que acontece no quotidiano, quando não observado, parece-nos ser mais conseguida se, posteriormente, as

informações recolhidas forem cruzadas com o que é dito, de alguma forma, ao longo das entrevistas. No entanto, concordamos com Reis (2011) que defende que, mesmo existindo alguma aparente encenação nas aulas observadas, elas não deixam de proporcionar informação valiosa acerca das competências profissionais do professor e podem favorecer uma reflexão acrescida por parte do professor, o que contribui para o seu desenvolvimento profissional. Em última análise, e mais abrangente, seria também esse o nosso objetivo.

Esperamos ainda poder confirmar o papel da investigação-ação enquanto “estratégia de formação profissional ao serviço de uma pedagogia para a autonomia das escolas” que “traduz uma forma de construir e divulgar conhecimento através da indagação crítica e (re)construção de teorias e práticas locais”(Vieira: 213) pois através do nosso estudo, envolvidos e envolvendo num processo de reflexão os principais intervenientes, pensamos contribuir para uma consciencialização sobre as práticas, sempre em construção, e assim contribuir para uma melhoria na/da escola.

3. Caracterização da população em estudo

Porque o estudo de caso consiste, segundo Bogdan & Blicken (1994), na observação pormenorizada quer de um determinado contexto, quer de um indivíduo, e porque o nosso estudo adota essencialmente a sua metodologia, procedemos à observação, bem como à realização de entrevistas a quatro professores que constituem “componentes não estritamente representativas mas características da população” (Quivy & Campenhoudt, 1998:162).

A seleção dos docentes foi feita tendo em conta que lecionam a disciplina de português, que o fazem há mais de dez anos (o que deixa pressupor eventuais rotinas que o início de carreira não permitiria e, conseqüentemente, não estariam, neste momento, a ser confrontados com mudanças, de facto) e, importante na nossa abordagem, todos já terem alguma proximidade com o investigador/observador em termos profissionais, para além de exercerem numa escola de muito fácil acesso ou naquela a que o investigador pertence.

Todos os professores têm o grau de licenciatura: dois lecionam há 21 anos, um há 32 e outro há 35 anos. Dois dos docentes, um há 21 anos na carreira e o outro há 35, também concluíram um mestrado. Um dos professores leciona numa escola de meio urbano, numa capital de distrito, num agrupamento vertical com cerca de 1500 alunos do pré-escolar ao 9ºano. Os restantes três professores exercem numa escola de um agrupamento vertical com menos de 200 alunos, entre o pré-escolar e o 9ºano, situado na sede de concelho e cerca de 30 kms da capital de distrito.

Os professores, que no nosso estudo designamos pelas letras “A”, “B”, “C” e “D” de modo a salvaguardar o seu anonimato, lecionam a disciplina de português às turmas em que os fomos observar, constituídas por: - 22 alunos, divididos em dois grupos, um de 15 e outro de 7, por se tratar de uma turma integrada num projeto que assenta

na divisão dos alunos de acordo com dificuldades diagnosticadas, respetivamente atribuídos ao prof. A e ao prof. B; - 12 alunos, sob a responsabilidade do prof. C; - 29 alunos, atribuídos ao prof. D.

4. Fases da investigação

O nosso estudo desenvolveu-se ao longo de cerca de onze meses, tendo-se iniciado durante a realização da parte curricular do mestrado, onde assumiu uma primeira intenção sob a forma de Projeto.

Na elaboração do projeto foi identificada a área de interesse e delineadas a partir dela as questões que se transformariam no objetivo deste processo que a seguir se apresenta no cronograma (quadro 2).

fev.	mar.	abr.	mai.	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez.	jan.
Pesquisa / Revisão da literatura											
	Contacto c/Professores										
	1ª Entrevista			2ª Entrevista							
		Observação de aulas				Triangulação / Análise dos dados					
									Conclusões		
										Redação da dissertação	

Quadro 2: Cronograma do estudo

Numa primeira fase, foi feita a necessária pesquisa bibliográfica, a revisão da literatura considerada mais pertinente, quer no âmbito das questões a investigar, quer do percurso metodológico a seguir.

Foram feitas as opções relativamente à população a estudar e aos métodos e técnicas a usar, pelo que se procedeu ao contacto com os professores, explicando o objetivo do estudo e as técnicas que seriam usadas.

Estruturámos de seguida um guião (anexo A) que orientasse as entrevistas, tentando garantir a recolha dos dados pretendidos, que decorrem das nossas questões de investigação.

Desenvolvemos o processo de investigação-ação como ilustra o quadro que se segue:

Ciclo	Sujeito	Procedimento	Data
1º ciclo	Professor A	1.ª Entrevista: - guião	29/04/2014
		1.ª Observação de aulas: - registo naturalista e registo em grelha - breve reflexão pós observação	15/05/2014
	Professor B	1.ª Entrevista: - guião	29/04/2014
		1.ª Observação de aulas: - registo naturalista e registo em grelha - breve reflexão pós observação	12/05/2014
	Professor C	1.ª Entrevista: - guião	12/03/2014
		1.ª Observação de aulas: - registo naturalista e registo em grelha - breve reflexão pós observação	18/03/2014
	Professor D	1.ª Entrevista: - guião	14/05/2014
		1.ª Observação de aulas: - registo naturalista e registo em grelha - breve reflexão pós observação	28/05/2014

Quadro 3: Esquema do 1.º ciclo de investigação-ação

Ciclo	Sujeito	Procedimento	Data
2º ciclo	Professor A Professor B	2.ª Observação de aulas: - registo em grelha - breve reflexão pós observação	19/05/2014
	Professor C	2.ª Observação de aulas: - registo em grelha - breve reflexão pós observação	12/05/2014
	Professor D	2.ª Observação de aulas: - registo em grelha - breve reflexão pós observação	29/05/2014

Quadro 4: Esquema do 2.º ciclo de investigação-ação

Ciclo	Sujeito	Procedimento	Data
3º ciclo	Professor A	3.ª Observação de aulas: - registo em grelha - breve reflexão pós observação	22/05/2014
	Professor B		
	Professor A	2.ª Entrevista: - gravação em áudio	15/07/2014
	Professor B	2.ª Entrevista: - gravação em áudio	16/07/2014
	Professor C	3.ª Observação de aulas: - registo em grelha - breve reflexão pós observação	23/05/2014
		2.ª Entrevista: - gravação em áudio	24/06/2014
	Professor D	3.ª Observação de aulas: - registo em grelha - breve reflexão pós observação	02/06/2014
		2.ª Entrevista: - gravação em áudio	12/06/2014

Quadro 5: Esquema do 3.º ciclo de investigação-ação

Antes da primeira aula observada de cada professor, realizou-se um entrevista, individualmente, de acordo com a disponibilidade manifestada por cada um. Nesta entrevista foi apresentado o objetivo do nosso estudo e de que modo se desejava a colaboração de cada um dos professores. As informações recolhidas assentaram essencialmente no que o investigador reteve na memória pois, de acordo com a disponibilidade que cada um manifestou, sem a antecedência que permitisse ter elaborado um instrumento de registo com maior objetividade, e porque tomar notas ao longo do diálogo nos pareceu incómodo e eventualmente constrangedor, optámos por ouvir e posteriormente registar o recordado da entrevista.

Durante um período de cerca de três meses, com intervalos previamente acordados, procedemos à observação de três aulas de cada docente. Antes de cada observação, informalmente, fomos informados do que ia ser abordado na aula em causa. Após cada um desses momentos, desenvolveu-se sempre uma breve conversa acerca do decorrer da aula.

Para cada aula observada, foi delineada uma grelha (anexos B a L) para registo do desenvolvimento da aula e onde tentamos fazer corresponder ao observado os descritores de desempenho e respetivas competências que são indicadas a propósito nos PPEB, com enfoque na atuação do professor enquanto agente mediador das aprendizagens e gestor do currículo; uma atuação mais próxima ou distante do que preconizam os programas.

Após as três observações a cada professor, realizou-se uma segunda entrevista a cada um, tendo coincidido com o final do ano letivo. Estas entrevistas já foram gravadas em áudio para garantir a total conservação das informações, garantir a possibilidade de nova audição, possibilitar a análise da terminologia usada referente aos PPEB e permitir eventualmente a interpretação do não dito, como as hesitações, a entoação, os silêncios...

Recolhidos os dados, procedemos à transcrição das entrevistas (anexos M a P) que passámos a analisar, tendo definido as categorias de análise, decorrentes das nossas questões de investigação, que nos permitiram fazer uma leitura seletiva, destacando unidades do discurso de cada docente (anexos Q a U).

Efetuámos depois a triangulação dos dados obtidos nas observações das aulas de cada professor com o que destacámos das respetivas entrevistas e procedemos finalmente à comparação dos dados entre os docentes da amostra.

Seguidamente, tentámos dessa triangulação e comparação obter respostas às nossas questões de investigação para retirarmos delas as conclusões possíveis.

Nos últimos meses, procedemos à redação da dissertação.

5. Instrumentos de recolha de dados

Antes de iniciarmos a recolha de dados, e de acordo com o método de estudo de caso que nos propusemos seguir e tendo bem definido o que pretendíamos conhecer, foi necessário construir “o instrumento capaz de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores (Quivy & Campenhoudt, 1998:163).

Optámos, como referido, pela realização de entrevistas antes e após a observação de três aulas. Se a entrevista, como defendem Quivy & Campenhoudt (1998:70) é “...uma das fases mais agradáveis...” para o investigador, pelos contactos que proporciona, este não pode distanciar-se do objetivo para não correr o risco de não obter as informações úteis para complementar as suas leituras. Foi elaborado um guião que ganhou a forma de uma listagem de tópicos correspondentes ao que pretendíamos, numa fase posterior, serem as categorias ou subcategorias da análise dos dados. A entrevista, semiestruturada, foi conduzida no sentido de recolher informação essencialmente sobre:

- Formação: - a formação de base; - a formação contínua; - a formação especializada; - importância atribuída à formação; - anos de docência; - cargos e funções desempenhados.
- PPEB: - conhecimento referido através da terminologia/ vocabulário/ conceitos/ aspetos da organização; - papel atribuído ao manual;- mudanças consideradas significativas.
- Observação: - experiência de observação ao longo da carreira; - experiência de observação durante esta investigação.
- Reflexão: - referem que fazem?; - como fazem?; - para quê?; - quando fazem?; - com quem?

As primeiras entrevistas foram registadas com base na memória do investigador, suportada por notas tomadas após o primeiro contacto e conversas informais, as segundas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente.

Em cada transcrição de entrevista realizada foram destacadas as ideias chave que, posteriormente, constituíram as unidades de registo que fizemos corresponder às diversas categorias aquando da análise de conteúdo (Bardin, 2009).

Para a observação das aulas, foi sendo construída uma grelha à medida que a observação decorria, na primeira aula a que assistimos por, como é explicado na apresentação dos dados, para este primeiro momento não ter sido respeitada a data inicialmente prevista.

A observação começou por corresponder a um registo naturalista do desenvolvimento da aula (Estrela, 1986). A partir da segunda observação, usámos uma grelha adaptada à necessidade de maior objetividade no registo. Construímos uma grelha de dupla entrada que permitiu anotar o que era abordado (competências/ descritores de desempenho) e como era abordado (desenvolvimento) para, de acordo com o que o professor pretendia, vermos o modo como atuava.

Capítulo III - Apresentação e discussão dos dados

Constituindo o nosso principal interesse verificar como são visíveis e sentidos os PPEB nas práticas dos professores de Português, se as mudaram de facto e em que medida eles têm consciência das alterações que introduziram, pelo modo como as verbalizam e as justificam, procedemos a duas entrevistas a cada um dos professores que aceitou colaborar nesta investigação: a primeira antes de iniciarmos o ciclo de observações e a segunda no final (cf. Cap. II, ponto 4).

A primeira entrevista realizada constituiu o primeiro encontro, enquanto investigadores, com cada um dos professores e visou essencialmente a nossa apresentação do pedido de colaboração no nosso projeto. A segunda entrevista pretendeu recolher informação que desejávamos poder vir a cruzar com os dados obtidos nos registos das observações anteriormente efetuadas.

1. Análise das entrevistas semiestruturadas aos docentes participantes

No sentido de tentar encontrar possíveis pistas que nos permitissem estabelecer posteriormente alguma compreensão do nosso objetivo de estudo, fizemos as entrevistas aos professores e transcrevemo-las, para delas recolhermos os dados que pudessem parecer-nos clarificar, completar ou explicar as práticas observadas.

Com base nas transcrições, criámos grelhas de registo para análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (2009), destacando unidades de registo que, pelas características das dimensões a que se referiam, fizemos corresponder às categorias de análise que decorreram das nossas questões de investigação (cf. Cap. II, ponto 2).

Assim, ao longo das entrevistas semi-estruturadas realizadas, foi nosso objetivo recolher dados de modo a podermos posteriormente estabelecer possíveis ligações entre as eventuais mudanças nas práticas e aspetos que foram verbalizados sobre as seguintes categorias:

- a formação (de base, contínua e especializada);
- a experiência profissional (funções e cargos exercidos);
- os PPEB (conhecimento dos programas, mudanças que lhes reconhece, vínculo ao manual da disciplina adotado);
- a observação (ao longo da carreira e durante a colaboração neste processo);
- a reflexão;

No que respeita à “**formação**”, com exceção do prof. B, os restantes ingressaram na carreira após um ciclo de estudos que lhes conferiu o grau de licenciatura (A e D)

ou bacharelato (C), o que constituiu o ponto de partida dos seus percursos profissionais. B concluiu a sua licenciatura em resposta à instabilidade de que se foi apercebendo, após ter lecionado com habilitação suficiente. Por ter concluído através da Formação em Serviço, este professor não foi sujeito ao estágio com observação das suas aulas.

Dois professores fizeram formação especializada: ambos concluíram o mestrado, um fez Complementos de Formação (C) e o outro Formação na Avaliação das Provas de Aferição (D). Estas últimas formações são referidas pelos professores como marcantes nas suas carreiras, eventualmente mais do que o próprio mestrado, dizem, pela reflexão que lhes suscitou no momento da carreira em que se encontravam (“... acho que estou mais consciente... e começou após ter feito a formação acerca das provas...” - D; “A formação em que eu senti que cresci muito... foi um grande marco na minha vida...” - C).

Todos os professores frequentaram formação contínua quer na área do Português e da didática, quer em áreas mais transversais como das tecnologias ou nas áreas dos programas com que trabalha, no que respeita a C, por ser de 1º ciclo. Porém, parecem encarar de modo diferente esta formação: A, para além de não a reconhecer como determinante, embora necessária a uma reflexão sobre o que faz, não lhe atribui o papel impulsionador para “crescer mais”; B reconhece-lhe pertinência se esta for ao encontro das necessidades na sua área mas, o “conhecimento integral” que advém das restantes não parece ser visto como eventual contributo para ser melhor professor por não ter “pertinência prática”. Pelo que afirma, parece encarar o conhecimento que enriquece a pessoa como distinto daquele que promove o desenvolvimento profissional, não o encarando como um todo a fomentar o desenvolvimento do indivíduo que é, também, professor.

No discurso de C, parece haver inicialmente uma desvalorização da formação contínua ao afirmar, após reconhecer que os complementos de formação foram um marco na sua carreira que “depois, ia tendo aquela formaçãozinha”. Tal parece acontecer pelo facto de não reconhecer peso suficiente à avaliação na restante formação, e encara essa avaliação como forma de a legitimar (“... formação sem avaliação vale o que vale!”).

No entanto, quando afirma que a formação especializada lhe trouxe valorização profissional, maior auto-estima e mais segurança, também reconhece que lhe despertou uma necessidade de pesquisa e de atualização que a formação contínua, sobretudo ao nível científico, pode satisfazer (“A formação científica... acho que faz muita falta aos professores...”).

Ao longo do seu discurso, vai evidenciando mais importância atribuída à formação contínua, reconhecendo-lhe o mérito de poder provocar mudanças nas diversas competências do professor e da pessoa (“... mas muda, muda-se muita coisa... não é só na sala de aula...”); para além das mudanças, encara-a também como fator de motivação para o próprio desenvolvimento profissional (“... acho que quanto mais

formação se tem, mais a gente se motiva.”). Interessante também parece-nos o facto de este professor atribuir à recetividade individual a hipótese de benefício a retirar da formação (“... depende muito se queremos aprender ou se não queremos”).

O professor D, para além de ser o que mais refere a sua formação de base e também destacar uma formação específica como marcante, tende a valorizar muito toda a formação feita ao longo do seu percurso, sobretudo a que se prendeu mais com a didática e novas abordagens no processo ensino/aprendizagem (“Estas formações vieram ajudar-me a ser um professor bem mais consciente...”).

Estes dois professores, C e D, de um modo mais evidente valorizam a formação contínua como meio de satisfazer necessidades de mudança, de se manterem mais atualizados e parecem, simultaneamente, procurar na formação mais segurança (C: “Só a facilidade com que lido com o trabalho dos miúdos e outros trabalhos”; D: “... quando vou a qualquer formação e vejo qualquer coisa que eu possa usar que vá mudar a minha prática é positivo!”).

No que respeita à frequência de formação sobre os PPEB, o professor A, à semelhança da opinião manifestada relativamente à restante formação, também não lhe atribui particular importância. Reitera: “se fizermos um trabalho colaborativo... ler jornais, artigos, andar à procura, contribui mais para a minha reflexão do que a frequência de ações de formação”. Parece-nos valorizar uma “auto-formação” e a formação entre pares que resulte de um trabalho mais partilhado.

O professor B encara os PPEB como uma resposta a “uma necessidade de atualizar.... ver o que havia de bom nuns programas...” . A formação acerca dos PPEB não surge com particular relevância pois atribui à prática a principal fonte de melhoria (“... foi interessante para chamar a atenção mas é com a prática que vamos conhecendo...”), vendo-a como fundamental para o conhecimento profissional em detrimento da formação.

O professor C não frequentou formação acerca dos PPEB, tendo-a feito acerca das Metas Curriculares. Tal como se manifesta relativamente a outras formações, também em relação a esta, sobretudo por incluir uma componente científica muito prática nas exemplificações, refere a pertinência: “A formação científica... acho que faz muita falta aos professores...”. Parece reconhecer as repercussões profissionais desta formação, quer no trabalho realizado com os alunos, quer a pares: “Via-se bem quem tinha feito e quem nunca tinha feito...”).

Relativamente ao professor D, que parece ser o que mais verbaliza o seu questionamento da prática, a formação dos PPEB surge como uma resposta à necessidade instalada de mudança: “... eu já não estava satisfeita como estava a atuar... isto ajudou-me a mudar, sim...”.

Na categoria “**experiência**”, os professores formam dois grupos distintos no que respeita ao número de anos na carreira: os professores A e D a lecionar há 21 anos e C e B com mais de 30 anos de experiência profissional, respetivamente 32 e 35 anos.

Com exceção do professor D, os restantes têm a experiência de leção apenas, embora com o desempenho de cargos inerentes como a coordenação de departamento(B), de ciclo (C) ou de projetos (A) e, no caso de B, a leção de outras disciplinas antes de concluir a licenciatura.

Destaca-se, nesta categoria, o professor D, com uma experiência de cooperação na prática pedagógica desde 1996, que se traduz no acompanhamento ao estágio de alunos em formação inicial. Esta experiência parece acentuar a sua atitude de constante procura e pesquisa, bem como de permanente reflexão sobre a prática (“Consciencializar os estagiários das estratégias...deu-me uma bagagem diferente em termos de postura em sala de aula...”).

Relativamente aos **Programas de Português do Ensino Básico (PPEB)**, e relativamente às “mudanças” que deles decorrem, o professor A parece ter consciência da resistência face a elas mas diz ser de adotar uma atitude de abertura, reconhecendo que “as mudanças podem também ser boas!”. Porém, parece desvalorizar a dimensão das alterações, remetendo-as sobretudo para a terminologia, para a gramática e para a autonomia ganha por competências como a oralidade.

O professor B reconhece vantagens às mudanças que refere: ao nível da organização dos PPEB, por definirem melhor, na sua estrutura, o que é pretendido; ao nível da atualização, que se impunha; ao nível das abordagens, mais explícitas, fornecendo modelos, no que respeita à oralidade, sobretudo. No entanto, se parece encarar a mudança como positiva, vê nela uma fonte de insegurança no que respeita, sobretudo, a abordagem da gramática.

O professor C atribui aos PPEB um maior grau de exigência em relação aos alunos e uma crescente preocupação com a preparação das aulas, sobretudo pela existência das Metas Curriculares que encara como medida para gerir os programas.

O professor D parece reconhecer diversas mudanças nos PPEB, mas reconhece também não serem por si só suficientes para provocarem mudanças na prática docente, aludindo à resistência por parte dos seus pares (“Propus mudarmos... - Então, nós já fazemos isso!”).

Na sua prática, reconhece haver mudanças causadas pelos PPEB, embora atenuadas pela experiência que tem tido no acompanhamento de estagiários. Reconhece-as ao nível das competências da leitura, da escrita e do conhecimento explícito da língua; afirma ter alterado as abordagens que fazia, tornando-as mais objetivas, o que decorre dos “resultados esperados”, de acordo com os programas. Também a nível normativo, este professor reconhece o mérito dos PPEB que lhe trouxeram “outra perspetiva”.

Globalmente, para o professor D, os PPEB parecem ter trazido uma mudança necessária que veio responder à insatisfação que sentia “com a maneira como estava a atuar...”.

No que respeita à “atitude face ao manual de português” aquando da implementação dos PPEB, os professores participantes emitem opiniões diferentes: os professores A e C parecem continuar “como sempre” a encará-lo como um auxiliar, uma ajuda, um guia no trabalho diário a desenvolver, sem se dizerem vinculados a ele; o professor B parece atribuir-lhe um lugar de destaque, para além de instrumento de trabalho, pois encara-o como elemento que dita, mais do que guia, sobrepondo-se ao próprio programa nas tarefas diárias com os alunos.

O professor D refere alguma facilidade em usar o manual enquanto auxiliar, reconhecendo que a formação acerca dos PPEB lhe permite mais facilmente a sua compreensão para melhor o utilizar e tirar proveito das melhorias introduzidas pelos programas.

Relativamente ao conhecimento que parecem ter dos PPEB, já implementados, os professores verbalizam-no a níveis diferentes, parecendo, com exceção do Professor D, não terem dos programas um conhecimento profundo.

O professor A refere pequenas alterações como a sistematização da oralidade, à qual é dada o lugar de competência autónoma e reconhece-a como mais trabalhada com os alunos, de modo a conseguir que estes a aperfeiçoem. No seu discurso, não usa terminologia, conceitos ou palavras-chave veiculados pelos PPEB.

O professor B parece conhecer a organização e estrutura dos programas. Refere com frequência noções aí presentes como a progressão, resultados esperados, descritores...enquadrando-os como nos parece apontar a orientação dos PPEB. Refere, ao falar do que mais útil viu nos programas, as oficinas de escrita e sua valorização, as etapas sequenciais na escrita, a articulação entre ciclos, e parece integrar nos PPEB as Metas Curriculares enquanto modos de objetivar os seus referenciais de aprendizagem. Para além da terminologia e dos conceitos que vai referindo, parece-nos que o mérito e a legitimidade que lhes confere indicam conhecimento do documento.

O professor C também parece ter conhecimento de muitos dos conceitos veiculados pelos PPEB, embora tenha frequentado apenas formação respeitante às Metas Curriculares. Aponta exemplos de alterações ao nível do CEL (predicado), da leitura (número de palavras por minuto), e refere noções preconizadas pelos programas, como a capacidade de dedução ou a planificação textual.

No que respeita ao professor D, evidencia conhecimento dos PPEB pela descrição que faz das abordagens e sequências em sala de aula; pela narração da sua prática, parece-nos não só conhecer, como conseguir verbalizar as alterações deles decorrentes e os seus benefícios, bem como problematizar situações que advêm

dessas mudanças (“...estamos muito na fase da identificação. Temos que passar à fase da transformação.”).

Na categoria “**observação**”, destacamos o professor D, por ter a experiência de acompanhamento de professores em estágio, o que lhe permitiu, ao longo do seu percurso observar e ser observado com alguma frequência e regularidade. Este professor manifestou uma atitude de grande colaboração e abertura aquando do contacto para participar nesta investigação, e não nos parece que houvesse diferença entre o que verbaliza acerca da observação “antes deste estudo” e “durante este estudo”.

A observação parece constituir para o professor D um ponto de partida para o observador que poderá adequar e crescer aquando da tomada de outros papéis: o observador que se torna observado, na supervisão que este professor faz, ou o observador que é investigador, na nossa investigação.

No seu quotidiano, este professor parece ter claramente uma perspetiva colaborativa reflexiva (Wallace, 1991), tentando contribuir favoravelmente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores cuja formação acompanha, não orientando a observação para a tentativa de reprodução de determinado modelo (“Mostro...não tentem copiar o meu!”).

O professor B não teve, ao longo do seu percurso, experiência de ter sido observado, até à participação neste estudo. Partilhou pontualmente, a experiência de juntar turmas com colegas no sentido de rentabilizar tempo, em momentos de interdisciplinaridade. Reconhece, nesta experiência, ao participar nesta investigação, ter havido uma tentativa de melhoria, sobretudo no que respeita a um maior investimento na preparação das aulas que iriam ser observadas.

Parece-nos reconhecer assim à observação o mérito de poder contribuir para eventuais melhorias ou, pelo menos, mudanças. Também nos parece que atribui alguma importância às relações interpessoais entre observador e observado quando avalia a experiência; evidencia-se no seu discurso ao confessar que vai “ser sincero” e que o que facilitou a situação foi existir um relacionamento profissional anterior.

O professor A também parece atribuir importância a essa relação anterior. Refere ainda como resultante da observação neste estudo a possibilidade de troca e partilha de opiniões, que terão contribuído para a melhoria. Este professor é, do conjunto dos participantes, o único que faz referência à receptividade dos alunos em situação de observação.

No que respeita à observação antes deste estudo, o professor A diz encará-la como um contributo para melhoria, abrindo exceção para a sua situação de observado aquando do seu estágio, na formação inicial. Refere não ter conseguido reconhecer ao seu orientador de estágio – observador - qualquer competência “para lidar com os outros”, o que nos remete para a importância dada à falta de características pessoais,

a falta de “vocação de supervisor” (Vieira, 1993) a sobrepor-se às competências científicas ou habilitações académicas.

O professor C encara também a observação como promotora de melhoria e de maior investimento na sua prática; reconhece que saber que ia ser observado o incentivou a uma maior e melhor preparação das suas aulas, o que promoveu o seu desenvolvimento profissional e pessoal ao longo do seu percurso. Atribui à observação, com a decorrente análise e reflexão, o mérito de principal impulsionador do seu crescimento.

Durante esta investigação, reconhece que a nossa observação, sem um carácter avaliativo formal, permitiu uma postura menos “alterada” pela presença do observador, mas mantém a atribuição de motivadora, incentivadora e promotora de desenvolvimento; refere que “...fica sempre qualquer coisa!”. A observação parece ainda constituir, para C, uma forma de poder aumentar a sua auto-estima pois confessa a sua satisfação por saber que o observador “gostou” das suas aulas.

Relativamente a todos, pareceu-nos interessante que nenhum tenha mencionado o momento em que ocorreu a observação enquadrada no processo de avaliação de desempenho docente, quer como observados (professores avaliados), quer enquanto observadores (professores relatores), nem os que, num ou noutro papel, estiveram ligados ao investigador durante esse processo.

Na categoria “**reflexão**”, os professores participantes na investigação, com exceção do professor B, parecem encarar a reflexão como possibilidade de analisar *a posteriori* as suas práticas e procurar melhorias. Verbalizaram-no de modo diferente, sugerindo também posturas diferenciadas nos seus percursos.

O professor A refere a reflexão como modo de avaliar a sua prática e mudá-la, eventualmente. Parece valorizar sobretudo uma reflexão que resulte de partilha e comparação com as práticas dos seus pares, bem como a que resulta da formação frequentada. Esta referência à partilha, ao trabalho colaborativo e à formação como impulsionadores de uma prática reflexiva parece-nos interessante na medida em que este professor não tinha valorizado particularmente a “formação contínua” que proporcionaria, em nosso entender, mais e mais variados momentos de reflexão.

Também o professor C aponta para uma reflexão enquanto modo de ter mais consciência do trabalho que realiza, podendo contribuir para a sua valorização pessoal, o reconhecimento de lacunas, limitações e necessidades de atualização; a reflexão surge como possibilidade de balanço do trabalho desenvolvido e como impulsionadora de autonomia pois, se deteta problemas na análise que faz, encara essa reflexão como o “momento” de também definir possíveis soluções.

O professor D, ao questionar e criticar a sua prática, visa também melhorar as suas posturas. Parece-nos interessante que, no seu discurso, este professor se refere sempre à sua “prática” e não ao “trabalho”; o termo parece remeter para a consciência

de algo mais abrangente que vai para além do que o investimento numa determinada competência ou conteúdo que uma aula exige. Procura saber o que muda, porquê e para quê, parecendo adotar essa atitude em permanência com o inerente desejo de transformação e melhoria.

Pelo seu discurso, o professor B parece-nos ser o que encara a reflexão com uma finalidade mais prática e imediata: a de analisar e determinar alternativas para eventuais resultados problemáticos. Manifesta necessidade de reflexão sobre os resultados dos exames nacionais bem como sobre o possível reflexo de uma atividade concreta desenvolvida ao longo do 3º ciclo que pode eventualmente ser visível no final, em termos de melhoria nos resultados dos alunos.

Assim, a reflexão, a atitude de refletir e de analisar parece, com este professor, surgir como possibilidade de avaliar, ponderar, permitindo traçar um percurso alternativo relacionado com os resultados dos alunos e não, de modo evidente e verbalizado, como possibilidade de melhoria ou mudança do indivíduo profissional que é.

2. Descrição interpretativa dos dados recolhidos da observação de três aulas de cada docente

Não era nosso objetivo verificar o cumprimento de um determinado plano de aula; pretendíamos não interferir com o trabalho de cada professor e tornou-se evidente que não existiam planos de aula de facto, formais, diários. Foram-nos mostradas as planificações constantes dos dossiês dos respetivos departamentos ou grupos disciplinares, a médio prazo e anuais. Segundo os professores, foram elaboradas com base nos programas mas tendo sempre como importante ou principal referência o manual adotado.

A planificação de aula foi deixada à responsabilidade do professor, individualmente, na escola, pelo que não nos foi apresentada nunca nenhuma; antes das observações, cada professor deu-nos oralmente informação sobre o que iria abordar nessa aula. Distinguiu-se neste processo o professor D que, antes da 1ª observação, nos informou oralmente das sequências que desenvolveria ao longo das 3 aulas a que assistiríamos. De referir ainda que este mesmo professor foi o único que nos cedeu cópias dos textos produzidos aquando de uma nossa observação por lhe parecer que pudéssemos verificar aí também a mobilização dos conhecimentos conseguida pelos alunos.

Foi a partir da 1ª observação que definimos uma grelha para registo das seguintes. O modo como registámos nesse primeiro momento foi sendo adaptado às necessidades que se foram impondo ao longo dessa 1ª aula, tendo esta servido como diagnóstico das nossas necessidades de investigação e levado à construção da grelha que usamos para as restantes observações.

Pareceu-nos que, mais importante do que o registo de materiais e dos conteúdos, seria fazer corresponder ao observado os descritores de desempenho constantes dos PPEB (enunciados através de um verbo que mostre o que o aluno é capaz, demonstrando o domínio de determinada competência) para, posteriormente, verificarmos se a prática do professor contribui para que os alunos atinjam os resultados esperados apontados nos programas, pois a articulação dessas competências deverá constituir um contexto favorável à obtenção dos mesmos.

Antes de iniciarmos a descrição, com base nos registos das grelhas das aulas observadas (anexos 2 a 11), fazemos a caracterização breve do ciclo de ensino em que o professor se encontra, de modo a facilitar a leitura da aula tendo presentes as principais orientações dos PPEB.

2.1 Breve caracterização do 1º ciclo do ensino básico (PPEB)

“A escola do 1º ciclo deve (...) constituir-se como um contexto favorável ao desenvolvimento de literacias múltiplas, nomeadamente na leitura, na escrita e nas tecnologias de informação e comunicação.” (DGIDC, 2009:66)

Para este nível de ensino, os PPEB preconizam um desenvolvimento integrado de todas as competências, visível no domínio que o aluno apresenta através do seu desempenho (descriptor de desempenho). Embora tendo por objetivo o desenvolvimento de determinada competência específica, na sua planificação, as atividades devem coexistir no sentido de promover as diversas competências, integradas no trabalho promovido na prática.

Provavelmente mais do que nos restantes ciclos, é no 1º que a transversalidade do português mais pode ser evidenciada e trabalhada, podendo ser desenvolvidas competências de leitura e escrita nas restantes áreas, como na matemática, nas expressões ou no estudo do meio.

Relativamente ao domínio da compreensão do oral, os PPEB sublinham a importância da aquisição dos princípios mais elementares que determinarão a sua postura face ao discurso oral: aprender a escutar, a reter e a registar a informação.

Referem a aprendizagem sistemática de vocabulário, em permanente alargamento, como essencial para a integração plena da criança no mundo.

No que respeita ao domínio da expressão oral, surge como fundamental a evolução de situações de comunicação oral informais para uma progressiva formalidade, que levarão a criança a gerir o seu discurso, adequando-o e adaptando-o ao seu público, à finalidade e objetivo de comunicação.

A leitura, neste nível de ensino, começa pela aprendizagem das diferentes técnicas de decifração, passando para a de estratégias de compreensão que permitam construção de sentido. A criança vai evoluindo de uma fase de leitura que se centra no

“ler para aprender a ler” (DGIDC, 2009: 70) para aquela em que a leitura lhe permite retirar e organizar conhecimentos.

Para o desenvolvimento da competência de leitura, os PPEB apresentam como fundamental a consciência e a prática de três etapas: pré-leitura – mobilização de conhecimentos e antecipação; leitura – configuração e construção dos sentidos; pós-leitura – integração e sistematização de conhecimentos.

Defendem ainda que a leitura deve ser promovida, pelas experiências que deve proporcionar, com o objetivo de contribuir para a autonomia dos alunos enquanto leitores.

Relativamente à escrita, a sua aprendizagem remete para o desenvolvimento das competências gráfica, ortográfica e compositiva. A primeira meta do 1.º ciclo constituirá o tempo privilegiado para o desenvolvimento e automatização das duas primeiras competências; na segunda metade do ciclo, já será possível investir mais em atividades relativa ao modo de organização das expressões linguísticas para formar um texto.

A produção de texto, por exigir conhecimentos e domínio de processos, é apresentada nos PPEB como passível de resultar do conjunto de técnicas a serem progressivamente dominadas pelo aluno: técnicas de planificação, textualização e revisão. Do treino destas técnicas dependerá o grau de autonomia da criança na concretização das tarefas de escrita. Os PPEB sugerem que, durante todo o processo de escrita estejam acessíveis materiais de apoio que possam ajudar a resolver as situações que surgirem inerentes à própria escrita. Apontam ainda para a pertinência e diversidade das situações de escrita: devem ser significativas e úteis o mais possível para uma apropriação dos diferentes tipos de texto.

No que respeita ao conhecimento explícito da língua, decorre dos PPEB a pertinência de um trabalho em momentos específicos, com a língua e sobre a língua (consciência linguística, observação, comparação e manipulação) para que dessa reflexão e interiorização resulte desenvolvimento das competências dos alunos ao nível oral e escrito.

2.1.1 Descrição interpretativa das aulas do professor C

1.º observação

O professor começou por explicar aos alunos a nossa presença que não era totalmente nova para eles por, como explicámos antes da primeira entrevista (cf. entrevista Prof. C; ponto 1, Cap.III), nos encontrarmos a colaborar com este professor na lecionação da disciplina ao grupo do 3.º ano sob a sua tutela.

O registo naturalista, confrontado com os PPEB, permitiu-nos verificar que as estratégias desenvolvidas tentam por em evidência aspetos do domínio de todas as

competências, cuja articulação é preconizada pelos PPEB: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua.

A expressão oral evidencia-se no modo como os alunos têm que intervir para manifestar o que lhes sugere uma imagem e título do texto distribuído; a compreensão do oral, pelas respostas às solicitações, as breves justificações apresentadas e as descrições feitas.

Esta atividade de observação e descrição da imagem e do título, seguida de um reconto sugerido por um aluno parece, por se desenvolver antes de um momento da leitura, querer assumir contornos de pré-leitura. No entanto, antes da leitura em voz alta, a professora solicita o registo para os cadernos das características da personagem do título e do conto descritas oralmente e que colocou no quadro, o que nos parece ser um corte desnecessário na medida em que o que é registado não é retomado para qualquer tarefa posteriormente.

A leitura em voz alta que se segue é solicitada apenas a três alunos, de um grupo de doze, dividindo assim o texto em três partes.

Imediatamente após a leitura, o professor faz perguntas aos alunos sobre as personagens do texto, o espaço em que se desenrola a ação e o que acontece. Este questionário é feito sob a forma de pergunta/resposta, não se verificando qualquer problematização ou pedido de justificação no texto lido, que levaria à localização no texto, por exemplo, garantindo talvez maior certeza no que respeita à sua compreensão por um maior número de alunos de entre os que não leram.

Seguidamente, o professor questiona sobre a forma do texto. Parece visar mobilização de conhecimentos relativos ao texto em verso, à rima e à poesia, o que é conseguido, e termina com a conclusão de que “a poesia é um texto especial porque... fala do que sentimos, de emoção” que parecia ser o pretendido pelo professor para solicitar a leitura silenciosa. Pede: “- então agora vão ler com a vossa emoção!” Após a leitura silenciosa, para a qual dá um tempo que julgamos suficiente, o professor inicia uma nova tarefa solicitando aos alunos o completamento da frase: “o texto transmitiu-me emoção porque...”

Pela continuação, percebemos que o professor pretende um adjetivo, o que nos parece tornar esta frase introdutória pouco adequada, para além de, após o momento de leitura silenciosa, não parecer servir qualquer finalidade objetiva e surgir despropositada.

O professor “aproveita” um adjetivo que, com alguma insistência, porque dá mais informação na pergunta, consegue que um aluno diga e regista-o no quadro.

Questiona sobre a classe a que pertence a palavra para, depois de identificada, solicitar oralmente mais adjetivos aos alunos, relacionados com a personagem do texto.

Como inicia uma nova listagem, reforça a inutilidade da primeira lista de características registadas antes da leitura em voz alta. Este novo conjunto de

adjetivos serve de ponte para uma nova tarefa que propõe: “... Vamos falar de um animal de que gostem muito... e vão escrever isso tudo, está bem?” Dá indicações para a produção do texto, relembrando noções de textualização (cf. PPEB). Pela reação dos alunos depreende-se falta de mecanização do processo de mecanização do texto. Ao longo da produção, o professor faz acompanhamento individual, apoiando os alunos sobretudo para darem início ao texto e na correção ortográfica e sintática. Para não desmotivar os alunos, diz não lhes assinalar os erros todos.

Após a conclusão dos textos, alguns alunos leem a sua produção em voz alta.

O professor propõe de seguida nova atividade: assumirem o papel de quem tem de convencer outra pessoa a adotar o animal que descreveram. Pretende que os alunos produzam um discurso oral de acordo com o objetivo que dá e dirigido à pessoa escolhida. Dá alguns minutos para que os alunos elaborem mentalmente o respetivo discurso e solicita a sua reprodução a cinco alunos.

Vai dando algumas indicações e sugestões de melhoria mas não propõe a nenhum aluno que repita no sentido de poder refletir as sugestões recebidas. Poderia ter solicitado a participação de todos os alunos mas dá indicações para que estes ilustrem o texto que escreveram, atividade que constitui o final da aula.

Todas as competências são de facto contempladas ao longo da aula, embora de um modo que julgamos pouco consistente. As atividades sucedem-se relativamente compartimentadas, não dando sequências umas às outras e, pelo grau de exigência e efeitos que nos parecem produzir, surgem como relativamente inúteis.

O professor parece-nos preocupado em mostrar que sabe que os PPEB sugerem a coexistência de atividades diversas que visem todas as competências mas, ao tentar fazê-lo, desenvolve uma aula que consiste num número de atividades considerável que afloram essas mesmas competências, não refletindo aprendizagem verdadeiramente significativa por parte dos alunos.

2.ª observação

O professor inicia a aula chamando a atenção para a ilustração do texto que irá ser lido. De acordo com os PPEB, este poderia constituir uma atividade de pré-leitura, promovendo nos alunos a antecipação do assunto do texto com base na imagem. No entanto, solicita “apenas” a sua descrição e a justificação do que vai sendo dito, o que não nos parece particularmente pertinente, pois os alunos não têm que tomar qualquer posição relativamente à imagem, apenas descrevê-la e, eventualmente, apreciá-la em termos estéticos.

De um modo geral, os alunos não respeitam a ordem para intervir e repetem descrições. Pelas chamadas de atenção do professor, apelando ao respeito pela vez de cada um falar, parece-nos que as técnicas que conduzem ao respeito pelas convenções que regulam a interação não terão, até este ano de final de ciclo, sido suficientemente

trabalhadas no sentido de ser conseguido o resultado esperado de “pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra do outro” (cf. PPEB).

Para mobilização de conhecimentos visando o conhecimento explícito da língua (CEL), o professor pede aos alunos que vão registar ao quadro palavras que usaram no discurso para, a seguir, questionar sobre o número de sílabas. “- Como chamamos a esta palavra?” deixa os alunos sem saber o que responder até o professor precisar: “- Então, quantas sílabas tem?”.

Depois da identificação das palavras registadas quanto ao número de sílabas e posição da sílaba tónica, o professor inicia a leitura do texto em voz alta. Após o segundo parágrafo, dá indicação aos alunos para prosseguirem em silêncio. Pareceu-nos ser uma tentativa de verificar a atenção dos alunos. Logo que lhe parece terem terminado, é solicitada a leitura em voz alta, mediante a individualização que vai fazendo.

Após a leitura, por cinco alunos, promove um momento de perguntas/respostas sobre diversos aspetos do texto e as suas personagens, visando a apreensão do sentido que, imediatamente a seguir é pedido na ficha de trabalho que distribui.

Ao longo deste conjunto de estratégias de leitura, que o professor tenta diversificar, nenhuma pareceu de facto promover a fluência ou a obtenção e a organização de informação que garantissem a construção de sentido.

Aquando da resolução da ficha, o professor dá indicação: “... leem com atenção as perguntas!... têm que fazer sozinhos”. Parece apelar a alguma autonomia na seleção da informação. Porém, do grupo de doze alunos, apenas três realizaram a ficha sem ter recorrido ao esclarecimento individualizado por parte do professor. As justificações solicitadas nas perguntas, poucos alunos as dão, remetendo-se para respostas diretas. Não evidenciam a autonomia desejável neste nível de ensino, nem confiança, provavelmente por terem o hábito de conseguirem apoio no decorrer das tarefas em curso.

3.ª observação

A aula começa por uma leitura silenciosa do texto. O tempo dado pelo professor C pareceu-nos insuficiente, não respeitando o ritmo de alguns alunos que, aparentemente surpreendidos, não conseguem formular qualquer opinião sobre o texto quando solicitados para o fazer. O professor atribui ao silêncio dos alunos o incumprimento da indicação dada: “sabes porque não tens opinião?... porque não leste!”. De facto, não terão lido, essencialmente por falta de tempo para, ao ritmo deles, conseguirem “ler para formular apreciações”, “obter informação e organizar conhecimento”(cf. PPEB).

Faz referência, oralmente, a instrumentos de acesso a informação a propósito da pesquisa sobre o texto integral do qual têm apenas um excerto no manual. É feita referência breve à possibilidade de procurar informações “na net”.

O texto é retomado oralmente para, com registo no quadro pelo professor, serem esquematizados os principais momentos da ação. Os alunos registam nos cadernos.

Prossegue com a leitura dramatizada, com dois grupos diferentes.

Altera a atividade, propondo a dramatização da história: um aluno é narrador, três dramatizam a história, sem o livro, com base na compreensão conseguida do texto. O professor remete os alunos de um segundo grupo, numa segunda tentativa, para o esquema no quadro (hierarquização dos momentos). Outro grupo de alunos foi chamado para imitar o latido referido no texto. Mobiliza, com base nessa onomatopeia, conhecimentos acerca das mesmas, indo cada aluno que intervém registar a respetiva onomatopeia no quadro.

O professor C retoma a história para fazer a caracterização da raposa, com o que pretende que os alunos manipulem as palavras em frases de modo a descobrir regularidades. “Há palavras que podem ser ou adjetivos ou nomes consoante o que estão a fazer na frase, não é?”, conclui. Como não são dados mais exemplos, problematizando com outras palavras, não nos pareceu evidente por parte dos alunos a distinção entre as duas classes de palavras em causa.

Seguidamente, a estratégia usada para o ditado parece permitir a verificação do descritor de desempenho “escrever um texto em situação de ditado (sem cometer erros)”, e é claramente promovido o desenvolvimento da autonomia do aluno ao ser responsabilizado pela correção do seu trabalho.

Visando a produção de “discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor”, o professor define um objetivo (“fingir que são professores e vão falar do resultado ao aluno”) para que os alunos se pronunciem acerca do trabalho de um colega, promovendo desse modo a “capacitação dos alunos para se exprimirem de modo fluente e ajustado”.

Apreciação Global

Ao longo das aulas observadas, parece-nos que foram implementadas atividades que visavam o desenvolvimento das várias competências enunciadas nos PPEB: a expressão oral, a compreensão do oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua. Porém, não parecem emergir de uma articulação conseguida na medida em que as atividades que as promovem surgem pouco exploradas, nem sempre pertinentes, por não se evidenciar aprofundamento de conhecimentos, de facto.

Parece-nos que o professor C poderia, eventualmente, estar decidido a mostrar ao observador que conhecia um leque variado de sugestões dadas nos PPEB, embora não conseguindo delas tirar o proveito desejado e desejável em prol do desenvolvimento dos alunos. Tratar-se-á, pensamos, de um possível exemplo da nossa interferência, embora involuntária, na sua prestação, ilustrando o “paradoxo do observador”, referido por Labov (2008).

Comum a todas as aulas a que assistimos é a expressão oral usada sobretudo como meio e nunca enquanto objeto de trabalho. Não se verificaram situações explícitas de aprendizagem e de técnicas de expressão oral. A situação mais próxima aconteceu na segunda aula ao ser explicitada aos alunos uma convenção reguladora da interação: “- Têm que esperar a vossa vez para falar!”.

No âmbito da compreensão do oral, não assistimos a nenhuma evidência de complexificação e alargamento de vocabulário na medida em que não pareceu existir qualquer situação de explicitação de significado ou de integração de vocábulo novo; também ao manifestarem opiniões e eventuais justificações, a que assistimos uma vez, não é promovida interação, partilha, completamento.

Parece-nos interessante remeter para a dificuldade que este professor diz sentir em relação à abordagem desta competência aquando da segunda entrevista: “- Como é que vou por a criança a falar dela, do que prefere... a deitar para fora o que sente? É a minha maior dificuldade no português...”.

No que respeita à competência da leitura, tenta fazer abordagens diversificadas com leitura em coro, em voz alta, silenciosa, dramatizada, sendo a sua introdução feita sobretudo a partir da descrição da ilustração que acompanha o texto ou do título. Contudo, não nos parece que respeite as etapas apontadas como cruciais nos programas por fazerem da leitura uma competência geradora e integradora de conhecimentos.

O texto narrativo, aparentemente, constitui o género privilegiado, principal ponto de partida para as restantes atividades, e não assistimos a outras abordagens. A experiência de leitura enquanto atividade para o aluno se encontrar com o texto e ir construindo sentidos através de inferências e verificação de hipóteses formuladas, como preconizado pelos programas, surge pontualmente e pouco aprofundada, não sendo promovidas “experiências de leitura gratificante com o objetivo de transformar os alunos em leitores autónomos e que gostem de ler” (DGIDC, 2009: 70).

O conhecimento explícito da língua visado em atividades que promovem mobilização de conhecimentos, sem serem criadas situações de manipulação da língua ou problematização, remetendo essencialmente para mecanismos de memória e não aparecendo claramente articuladas nas atividades anteriores e seguintes.

Na escrita, a evidente dificuldade dos alunos nas tarefas inerentes à textualização, planificação e revisão (observação 1) parece-nos resultar de uma fraca interiorização dessas técnicas, pouco trabalhadas na prática de sala de aula, o que condiciona autonomia dos alunos enquanto escritores.

2.2 Breve caracterização 2º ciclo do ensino básico (PPEB)

“A gestão dos percursos de aprendizagem assentará no equilíbrio entre a estabilização e a consolidação de determinados saberes, a aquisição, o alargamento e o aprofundamento de outros” (DGIDC, 2009: 74).

No segundo ciclo, os PPEB preconizam o acesso a um raciocínio formal que se baseará na observação e na prática da atividade experimental, em princípios lógicos em generalizações sistematizadoras.

O currículo deverá, neste ciclo, proporcionar a apropriação de estratégias bem como o domínio dos instrumentos de acesso à informação e de (re)construção de saberes, e sua aplicação, com progressiva autonomia.

No e pelo uso da língua, a nível relacional, deverá ser alargada a experiência de socialização dos alunos, incentivados ao desempenho de diferentes papéis que visem a expressão e fundamentação dos seus pontos de vista e a apropriação de processos de negociação de sentido e de construção de valores, em interação com o outro.

A comunicação oral assume uma função relevante na execução, divulgação, partilha e organização do trabalho na sala de aula, pelo que deverão os alunos ser confrontados com a necessidade de observar e elaborar critérios de desempenho que garantam eficácia e produtividade às suas atividades de escuta, de interação e exposição verbal e oral, consolidando também modalidades formais.

No que respeita à competência da leitura, defendem os PPEB que, neste nível de ensino, “os graus de proficiência alcançados no final do ciclo anterior deverão permitir agora aos alunos desenvolver atividades e tarefas que, favorecendo a sua formação enquanto leitores autónomos façam despertar neles a apetência pela leitura e a descoberta de uma ampla diversidade de obras literárias e de textos não literários” (DGIDC, 2009:74).

A diversidade de experiências de leitura, de relação com o texto no seu suporte, na sua finalidade, no seu conteúdo, na sua forma, contribuirá para o desenvolvimento da fluência na construção do(s) sentido(s).

Os recursos de que se terão apropriado nas atividades que visam as competências anteriormente referidas contribuirão para o sucesso que os alunos poderão obter na sua produção escrita e para a sua crescente autonomia enquanto produtores de texto. Importará que, dando continuidade ao trabalho de carácter experimental e oficial iniciado no ciclo anterior, os alunos se apropriem de critérios de elaboração de textos que lhes sirvam de referência para a avaliação das suas produções, aperfeiçoando-as e reescrevendo-as.

Relativamente ao conhecimento explícito da língua, os PPEB continuam neste ciclo a preconizar atividades de descoberta, reflexão, explicitação, manipulação e sistematização de modo a estabilizar, consolidar e aprofundar aprendizagens que se reflitam nos desempenhos mais proficientes no modo oral e no modo escrito.

2.2.1 Descrição interpretativa das aulas do professor D

1.ª observação

Após um aviso que determinaria o encurtamento da aula, o professor fez apelo à memória dos alunos relativamente a uma atividade iniciada no início do período (“...levámos um conto para ler... voltámos a trabalhar um conto...”) para mobilizar conhecimentos acerca das características do conto, o que virá a ser pertinente aquando da realização de uma atividade a desenvolver posteriormente na aula.

Ao longo desta mobilização, evidenciam-se os descritores “participar em situações de interação oral” e “fornecer um contributo eficaz para o trabalho coletivo, na turma ou em grupo, em situações mais formais” na medida em que os alunos intervêm cumprindo regras aparentemente interiorizadas no que respeita a pedir para intervir, ouvir o que é dito pelo professor ou pelos colegas e completar o que ouve com informação pertinente que, nesta situação, permitiu relembrar traços característicos do conto e das suas sequências.

Seguidamente, o professor propõe que façam a confirmação do que foi dito procedendo à leitura de outro conto. Começa por projetar a imagem da página com o título do conto que irá ser lido, “O mercador de coisa nenhuma”, de António Torrado, e problematiza oralmente pedindo aos alunos que se pronunciem relativamente ao significado que atribuem ao título, apelando à formulação de hipóteses por parte destes. Assim, antes de iniciar a leitura propriamente dita, promove a antecipação do assunto do texto, claramente evidenciada pelas intervenções dos alunos (A: - “...mercador... alguém que vende qualquer coisa... negocia... talvez tente vender mas ninguém compra... vende coisas invisíveis...”).

O professor dá início à leitura do conto apresentado sob a forma de projeção: “- Vou então ler-vos a primeira parte do conto”. Quando termina a leitura, questiona os alunos sobre o que acabou de ser lido, distribuindo simultaneamente uma ficha de trabalho. Os alunos apresentam possíveis respostas; o professor solicita o registo da hipótese formulada individualmente na ficha distribuída e, após o registo pelos alunos, prossegue com a leitura até novo momento de paragem para nova problematização e formulação de hipóteses, a nível oral primeiro e seguidamente, escrito na ficha. O professor vai fazendo as paragens em momentos pertinentes da ação no texto por apresentarem situações para as quais os alunos vão sugerindo possíveis soluções.

Esta atividade constitui claramente uma pré-leitura como a veiculam os PPEB, etapa que pretende a antecipação do assunto de um texto, a possibilidade de confirmar hipóteses previstas, “detetar informação relevante, captar sentidos implícitos, fazer inferências, deduções”, principais descritores que se evidenciam nos alunos.

Relativamente à escrita, aquando do registo das hipóteses formuladas por cada um, os alunos não manifestaram dificuldades, parecendo-nos serem capazes de

“detetar o foco da pergunta ou instrução, de modo a concretizar a tarefa a realizar”, “redigir com correção enunciados para responder a diferentes propostas de trabalho” e “utilizar técnicas específicas para selecionar, registar, organizar ou transmitir informação (PPEB).

Depois de os alunos confirmarem, ou não, as suas hipóteses, confrontando-as com o que vai sendo lido pelo professor, este distribui-lhes o texto fotocopiado para que façam a sua leitura silenciosa. Foi dado o tempo que nos pareceu adequado para a leitura após a qual o professor indicou a tarefa seguinte: o preenchimento de um quadro, na ficha distribuída anteriormente, que mobiliza as noções lembradas no início da aula para aplicação na nova situação constituída pelo conto lido. O professor fez a projeção da ficha com que os alunos trabalhavam e, à medida que as respostas foram sendo dadas pelos alunos, foram sendo registadas pelo professor e eventualmente reescritas por alunos que precisassem corrigir ou melhorar o que registaram.

O professor D implementa uma estratégia idêntica para a identificação das categorias do texto narrativo e para os alunos assinalarem as sequências no conto abordado.

Para além dos descritores verificados já ao longo da aula, estas duas últimas atividades confirmam que os alunos são capazes de “demarcar diferentes unidades de forma-sentido”.

A terminar esta aula, o professor D solicitou aos alunos o dicionário para a aula seguinte, assim como o levantamento de “todas as expressões que mostrem que ela (a história) está a avançar” para poderem fazer outro exercício da ficha de trabalho. Registou ainda o sumário no quadro.

2.ª observação

O professor D retoma o assunto da aula anterior para verificar se os alunos realizaram a tarefa que lhes tinha indicado. Estes apresentam oralmente as conclusões a que chegaram relativamente às palavras/expressões que fazem a ligação entre os diversos momentos no conto (“...ajudam a ver como o narrador situa a história... são palavras que fazem a ligação...”).

O professor vai preenchendo o quadro projetado da ficha dos alunos, à medida que estes, com intervenções ordenadas, vão apresentando o que tinham sublinhado e que estabelece sequência (conectores). Assim, verifica-se que os alunos conseguem “referir pormenores relevantes para a construção de sentido” (PPEB).

A atividade seguinte parte da chamada de atenção do professor para a primeira frase do texto, visa por parte dos alunos “utilizar técnicas adequadas ao tratamento de informação: sublinhar, preencher grelhas de registo”, assim como “consultar regularmente obras lexicográficas, mobilizando a informação na análise da receção e

da produção no modo oral e escrito” e, eventualmente mais evidente, “identificar pelo contexto ou pela estrutura interna o sentido de palavras”.

Partindo da problematização acerca de uma palavra usada noutra contexto para que os alunos verifiquem a sua inadequação e, mobilizando conhecimentos, o professor D permite que estes concluam da importância da contextualização na atribuição de sentido às palavras. Relembrando aos alunos que, apesar do contexto, poder ser necessário verificar significados, por este não ser suficiente, o professor solicita aos alunos a leitura silenciosa do texto para nele sublinharem as palavras que lhes sugerem dúvidas quanto ao significado.

A leitura é feita em silêncio pelos alunos que parecem, de facto, cumprir a indicação dada pelo professor.

Após a leitura, o professor D propõe aos alunos que recorram ao dicionário (que pediu na aula anterior) para procurarem o significado das palavras sublinhadas.

Antes de se iniciar a consulta do dicionário pelos alunos, o professor problematiza oralmente com eles no sentido de mobilizar os conhecimentos que estes têm sobre o seu uso. Enquanto os alunos vão enunciando oralmente os procedimentos inerentes à consulta, o professor distribui uma ficha que, no final deste diálogo, pede aos alunos para virar e completar. Estes completam a ficha com as informações que acabaram de ser lembradas por todos e que constituirão o modelo para o exercício seguinte que o professor introduz (“- vamos fazer o mesmo com as palavras que tinham sublinhado no texto...”) e para o qual define tempo de realização.

No final, os alunos solicitados apresentam oralmente as hipóteses encontradas no dicionário para cada palavra que tinham sublinhado e apresentam a opção que consideraram mais adequada para a substituir. Evidenciou-se nesta atividade alguma regularidade no uso do dicionário, pois os alunos parecem manuseá-lo com facilidade e, pelas respostas apresentadas, conseguem “localizar a informação a partir de palavra ou expressão chave” (PPEB).

Seguidamente, confirmando que os alunos são capazes de “distinguir diferentes vozes no interior de um mesmo texto” (PPEB), o professor retoma o diálogo questionando sobre as características das personagens do conto, problematizando oralmente no sentido de mobilizar conhecimentos nos alunos acerca de conceitos do domínio do CEL (sentido próprio/figurado; formação/derivação de palavras; classe).

Dizendo ser a propósito da principal característica da personagem do conto, o professor propõe aos alunos a audição de um trabalho de um cantor e compositor brasileiro, enquanto pensam nas palavras que regista no quadro (sonho e imaginação) e, prestando também atenção à letra, tenta “fazer uma ponte entre a canção e Racib” (Prof. D).

A primeira audição é feita com imagem e a canção sem letra e, logo de seguida, a segunda audição com visionamento da letra.

Tentando estabelecer sempre a relação entre a canção ouvida e a personagem do conto lido, o professor inicia um diálogo com os alunos no sentido de estes reconhecerem a importância do sonho nos textos apresentados e na vida. As intervenções dos alunos são geridas pelo professor que os leva a “apresentar o seu ponto de vista e fundá-lo em argumentos válidos” (PPEB) retirados dos textos ou das suas próprias vivências.

Depois de partilhadas as opiniões sobre o lugar do sonho na vida do homem, o professor refere que alguém terá provocado uma grande mudança no mundo tendo dito: “- tive um sonho”, para verificar se os alunos têm alguma referência acerca do seu autor. Após algumas hipóteses avançadas (Gandhi, Camões, Obama!), um aluno dá a resposta certa e outros parecem então recordar. No sentido de todos os alunos se informarem sobre Martin Luther King, o professor sugere que façam pesquisa sobre ele para a próxima aula.

3.ª observação

O professor D começa a aula com o registo do sumário que não foi feito na aula anterior e projeta de seguida uma imagem que propõe aos alunos observarem e comentarem.

A imagem mostra uma paisagem de dia cinzento e uma menina subindo uma escada de madeira em direção às nuvens; tem uma legenda: “o sonho comanda a vida”, de António Gedeão.

Numa atividade que visa sobretudo a compreensão do oral e a expressão oral, o professor cria uma situação de debate entre os alunos que referem que a imagem representa bem o sonho e os que a dizem deprimente, oposta ao significado que atribuem ao sonho. O professor vai intervindo, remetendo os alunos para os textos que foram abordados anteriormente e, depois de partilhadas e justificadas opiniões dos alunos, faz um registo no quadro com as suas intervenções, criando uma lista das características atribuídas ao sonho. Para reforçar a sua importância, após o registo no quadro pelos alunos, o professor narra-lhes a história de Michael Phelps para exemplificar com alguém da atualidade o resultado da persistência de um sonho, de um objetivo, e remete para “outro homem que também teve um sonho que ficou muito conhecido...” (Prof. D). A reação dos alunos, que identificam a quem se refere o professor, pressupõe que tenham feito a pesquisa sugerida o que é confirmado pelas informações que apresentam oralmente.

O professor completa o resultado da pesquisa dos alunos, fazendo oralmente uma breve contextualização de Martin Luther King. Propõe de seguida que assistam ao “visionamento e audição do discurso que o imortalizou” (Prof. D). Os alunos assistem; no final, o professor faz uma breve referência às sequências desse discurso e remete para outra figura que “marca o destino dos EUA” (Prof. D) que os alunos identificam imediatamente.

O professor enfatiza o valor do sonho para, incitando os alunos a sonhar, lhes propor a atividade de produção escrita que regista no quadro com as indicações respeitantes ao tema e a extensão. Para relembrar especificidades da estrutura do texto de opinião, o professor projeta um exemplo aos alunos antes de iniciarem o seu trabalho, para o qual dispõem de cerca de quarenta minutos e será entregue ao professor no final da aula.

Espera-se, de acordo com os PPEB que os alunos, neste ano final de ciclo, sejam capazes de “utilizar com autonomia processos de planificação, textualização e revisão...”, “escrever em termos pessoais e criativos...” e “produzir textos coerentes e coesos...”. Dos textos produzidos pelos alunos nesta aula, foram-nos dadas cópias pelo professor no sentido de podermos verificar da evidência do domínio dos alunos na escrita; o professor diz-se bastante satisfeito com os textos produzidos por refletirem a interiorização e mecanização de conceitos próprios de texto escrito.

Apreciação Global

Parece-nos, das observações feitas e da análise dos respetivos registos com o que é veiculado pelos PPEB, que as aulas a que assistimos do prof. D constituem um claro paradigma das mudanças introduzidas por eles.

A sequência de aulas observada surge organizada e articulada entre si como partes de uma sequência didática que, destacando as competências da expressão do oral, compreensão oral e a leitura – que predominam no decurso de todas as aulas enquanto, ora meio, ora objeto de trabalho, se desenvolve no sentido de proporcionar o reinvestimento de saberes mobilizados e reorganizados na escrita, que constituem a última competência abordada formalmente.

As etapas consideradas cruciais na leitura, nos PPEB, evidenciam-se claramente. A primeira aula observada constitui um conjunto de atividades de mobilização de conhecimentos e constantes antecipações por parte dos alunos a partir das sucessivas pausas feitas pelo professor – é a etapa de pré-leitura. Na segunda aula observada, é dada continuidade à anterior com investimento em atividades de mobilização, explicitação e mecanização de técnicas que promovem a organização da informação paralelamente à configuração e construção dos sentidos dos textos abordados, constituindo a etapa da leitura propriamente dita, em que os alunos são capazes de “fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo” (cf. PPEB).

Finalmente, a terceira aula observada é constituída de atividades de pós-leitura que o professor reforça com referências a contextos socioculturais e históricos, promovendo uma melhor integração de conhecimento por parte dos alunos e de sistematização. Nesta última aula, o professor implementa uma atividade de escrita, a produção escrita, visando a mobilização e reinvestimento dos conhecimentos adquiridos.

Ao longo das aulas observadas, pareceu-nos vir sendo expresso um corpus textual como pretendido pelos PPEB, no sentido amplo, tendo o professor apresentado objetos textuais em diversos suportes, o que favorece a inserção dos alunos na vida real social, favorecendo o alargamento da visão do mundo e estimulando a sua sensibilidade no que respeita a questões fundamentais, bem como a capacidade de as problematizar.

O corpus textual expresso parece-nos ainda ir ao encontro dos principais critérios apontados pelos PPEB: - a qualidade e representatividade, em textos da literatura portuguesa de autoria reconhecida; - a integridade, pela contextualização da parte no todo; - a diversidade na utilização de suportes diversos; - a progressão na utilização de textos sugeridos e adequados; - a intertextualidade, na seleção de textos diversificados em tipo e em suporte que abordam o tema que constitui o centro temático da sequência: o sonho.

Também nos pareceu ser paradigmática a atuação do professor enquanto agente mediador das aprendizagens, papel defendido pelos PPEB, sobretudo na sua capacidade de gestão das intervenções dos alunos que, em nenhum momento mostraram qualquer dificuldade no que respeita ao que os programas apontam como desejável neste final de ciclo, relativamente à compreensão do oral e expressão oral: “saber escutar para reter informação essencial, discurso breves, em português padrão, com algum grau de formalidade” (cf. PPEB).

Para além da opinião, bastante positiva, do professor, relativamente aos textos produzidos pelos alunos aquando da nossa terceira observação fomos verificar a evidência dos descritores de desempenho que se aplicam, neste nível de ensino, à atividade de produção escrita. Constatámos que os textos dos alunos refletem claramente o domínio de mecanismos de textualização, mostram uma organização discursiva bem planificada e estruturada com vista a um objetivo, deixam pressupor um plano prévio de organização e hierarquização de ideias, refletem coesão e coerência, bem como correção sintática e (orto)gráfica, aparentemente resultantes da revisão e consequente reescrita.

2.3 Breve caracterização do 3º ciclo do ensino básico (PPEB)

“Os percursos pedagógicos a desenhar têm como objectivo prioritário maximizar as condições e as oportunidades de sucesso dos alunos. Para isso, é importante que contemplem contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos” (DGIDC, 2009:142).

O ensino do português, no terceiro ciclo, requer a compreensão do aluno em transformação nas dimensões física, cognitiva, afetiva, emocional e sociocultural. Articulando-a de modo a assegurar a progressiva apropriação das práticas sociais da

linguagem nas diversas situações didáticas, assegurando a sua formação enquanto indivíduo.

Importa dar continuidade ao trabalho anterior, partindo das experiências que os alunos tiveram da utilização da linguagem oral e escrita em contextos diversificados, com graus de formalidade diferentes, em que já desenvolveram a consciência das finalidades variadas e específicas dos textos/discursos e das suas funções sociais distintas.

As capacidades de pesquisa, de formulação de hipóteses, de abstração, de análise e de síntese, promovendo um pensamento progressivamente mais formal são igualmente a desenvolver, contribuindo para o alargamento e a complexificação de formas de raciocínio, organização e comunicação do conhecimento e dos pontos de vista.

Neste sentido, os PPEB reconhecem como fundamental a consolidação da apropriação de estratégias e o domínio dos instrumentos de acesso à informação que vise a utilização das tecnologias da informação e comunicação de modo autónomo e criterioso.

Deve consolidar-se neste ciclo uma estreita articulação entre atividades que visam a compreensão e a expressão oral, evidenciada progressivamente na consciência de que a fala se constrói com o outro e no aprofundamento das capacidades de adequação às intenções comunicativas e interlocutores. Também “os critérios de eficácia e de coerência discursiva nas diferentes modalidades do oral devem ser progressivamente compreendidos, analisados e incorporados” (DGIDC; 2009:113) possibilitando o alargamento do repertório linguístico e melhor compreensão das estratégias e mecanismos de produção oral que contribuem para, enquanto falantes, os alunos se tornarem mais confiantes e autónomos.

Relativamente à leitura, pretende-se que os alunos atinjam progressiva desenvoltura nas formas de ler e de interpretar os textos. A diversidade dos textos textual, quanto ao tipo e ao suporte, bem como a complexidade crescente devem progressivamente tornar a leitura mais exigente, refletindo-se, através de atividades de interpretação e de discussão, numa autonomia crescente dos leitores.

Também no domínio da produção escrita, no terceiro ciclo, é pretendido o aprofundamento do trabalho desenvolvido anteriormente, fomentando nos alunos a apropriação de mecanismos textuais mais complexos em que a linguagem escrita seja utilizada para aprender, comunicar e pensar. Assim, dever-se-á promover a produção de textos variados que, regulados por modelos ou mais pessoais, possibilitem aos alunos a tomada de consciência de que a escrita constitui um processo de que se apropriam progressivamente.

Quanto ao trabalho a desenvolver no domínio do conhecimento explícito da língua, deve assentar na experiência e no conhecimento dos alunos do uso da linguagem, recorrendo a textos falados, escritos, icónicos diversificados e aos media.

Através de atividades de comunicação oral, de leitura e de escrita, e em práticas oficinais que permitam a manipulação da/na língua, será reforçado o estudo sistematizado sobre a língua que se pretende refletido num reinvestimento evidenciado no aperfeiçoamento dos desempenhos a nível oral e escrito.

2.3.1 Descrição interpretativa das aulas do professor A

1.ª observação

A aula inicia-se pelo registo do sumário no quadro pelo professor A. Este retoma oralmente o assunto da aula anterior com vista à correção do trabalho que os alunos terão realizado em casa e que consistia na leitura do poema “As palavras”, de Eugénio de Andrade, para efetuarem o levantamento das características atribuídas às palavras pelo autor.

O professor A inicia a leitura em voz alta do poema que percebemos já ter sido lido também pelos alunos na aula anterior. O professor lê estrofe a estrofe e, em cada paragem, solicita aos alunos que indiquem oralmente os vocábulos que sublinharam e expliquem o que lhes suscitam, bem como a possível intenção do autor.

Os alunos intervêm mediante a interpelação do professor que vai registando no quadro as características encontradas por eles. Nesta atividade, com recurso à escrita no final para copiarem o esquema do quadro no caderno, pareceu-nos evidenciarem-se os descritores essenciais dos domínios da compreensão oral e da expressão oral, bem como da leitura. Os alunos confirmam ser capazes de “analisar processos linguísticos e retóricos utilizados pelo autor...”, de “analisar o valor expressivo dos recursos retóricos”, de “analisar pontos de vista” e de “exprimir opiniões e problematizar sentidos como reação pessoal à audição/leitura de uma obra” (PPEB).

A propósito do tema central do poema, o professor A faz a ligação com a atividade seguinte que consiste na mobilização de conhecimentos sobre o texto dramático. O professor relembra aos alunos uma atuação preparada por eles no ano anterior, apelando à recordação de “tudo o que aprendemos na altura, antes de representarmos a peça e para a representarmos” (prof. A).

Com intervenções orais que evidenciam o respeito pelas “convenções que regulam a interação verbal” (PPEB), os alunos vão enumerando os elementos que recordam referentes à encenação feita no ano anterior.

O professor vai confirmando oralmente o significado de alguns vocábulos referidos pelos alunos visando assegurar que todos os recordam. Continuando este diálogo, o professor chama a atenção dos alunos para a palavra “dramaturgo”: “-Lembram-se de algum dramaturgo?”, conseguindo que os alunos mobilizem os conhecimentos adquiridos sobre o contexto social, cultural e histórico em que surgiu o texto dramático, bem como sobre os dramaturgos já abordados e os tipos de texto que escreveram.

Retomando as respostas dos alunos (tipos de texto: tragédias e comédias), o professor A solicita a preparação da leitura de uma comédia para a aula seguinte, dando a indicação da página no manual.

2.ª observação

O professor A inicia a aula com o registo do sumário no quadro e retoma oralmente o assunto abordado na aula anterior para proceder à sistematização por escrito no quadro. Os alunos intervêm e vão referindo o que foi dito acerca do texto dramático.

O professor dá depois a indicação oral aos alunos para fazerem o registo nos respetivos cadernos.

Verificamos, na estratégia seguinte para mobilização de mais conhecimentos relativos ao tema abordado que os alunos são capazes de “caraterizar os diferentes modos e géneros literários (texto dramático)” pois, sob solicitação do professor, estes vão enumerando oralmente as principais caraterísticas do texto abordado, bem como as suas categorias. Com base nas perguntas/respostas, o professor vai completando o registo no quadro do qual solicita cópia aos alunos para os respetivos cadernos.

Seguidamente, o professor A anuncia aos alunos que vão proceder à leitura do texto preparado em casa. Após a atribuição das personagens aos alunos pelo professor, inicia-se a leitura dramatizada. São feitas três leituras, com três grupos de alunos diferentes. Parece-nos interessante observar que alguns alunos fazem sugestões relativas à entoação e à expressão a outros colegas que vão ler, sem a intervenção do professor e que são, aparentemente bem aceites pelos interlocutores. Este aspeto parece-nos evidenciar a capacidade de “explorar processos de construção de diálogo e o modo como se pode agir através da fala”, assim como a de “usar a palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não verbais...” (PPEB), obviamente num clima de interação que a interiorização das convenções que regulam a interação verbal poderia permitir.

Após a leitura, o professor A chama a atenção para uma didascália do texto para que os alunos verifiquem a sua pertinência e confirmem o que antes tinham referido relativamente à finalidade das mesmas no texto dramático (referido no registo inicial da aula).

O professor remete depois os alunos para a ficha de trabalho cuja preparação tinha indicado para casa, fixando o tempo para a sua realização. Terminado o tempo, o professor procede à verificação oral das respostas dos alunos. Mediante a solicitação do professor, os alunos completam oralmente respostas dadas por outros.

Aproveitando uma fala do texto transcrita num exercício da ficha, o professor regista-a no quadro. Trata-se de uma frase complexa que o professor A, sublinhando a partícula de articulação, usa para desenvolver uma breve atividade que visa mobilizar conhecimento ao nível do domínio do CEL. O professor solicita oralmente aos alunos a

identificação das orações presentes na frase. Os alunos identificam e o professor regista a resposta. Apresenta, escritas no quadro, mais duas situações para classificação de orações e após a identificação/classificação oral pelos alunos, escreve as respostas no quadro e os alunos registam nos cadernos.

O professor dá por terminada a aula, dando ainda aos alunos a indicação da tarefa a realizar para a aula seguinte.

2.3.2 Descrição interpretativa das aulas do professor B

1.ª observação

Nesta primeira observação, o professor B começa por registar o sumário no quadro. Prossegue com a contextualização, através de exposição oral aos alunos, da obra e particularidades da vida do autor do poema que irá ser trabalhado.

O professor propõe de seguida aos alunos a audição gravada do poema, remetendo-os para a página do manual em que se encontra o texto para que sublinhem, enquanto ouvirem, as “palavras de que gostamos...” (Prof. B).

Após a audição, o professor solicita a cada aluno que refira as palavras que sublinhou e regista-as no quadro. Pede depois que os alunos enumerem as formas verbais presentes no poema e regista-as também, formando uma grelha com três colunas correspondentes aos tempos verbais usados no texto e que, enquanto os alunos vão respondendo, identifica.

Depois de concluído o levantamento dos verbos que pediu, o professor B começa a dar aos alunos uma explicação do poema baseando-a nessas referências (hoje/presente; amanhã/futuro; para manter a infância/imperativo). Nesta explicação do sentido do texto, o professor problematiza uma situação, apresentando de imediato as possíveis respostas aos alunos (“...podemos manter a inocência se... acontecer o quê? – pergunta o professor e responde logo: se o mar falar baixinho, a mãe cantar...” como consta dos versos do poema). O professor explora ainda, oralmente, versos do poema questionando os alunos de modo a que estes os expliquem (A: ...mantém a inocência se a mãe não o levar.../Prof.: Porque é que a mãe não o levaria?/A: A mãe não quer que ele conheça o mundo...).

O professor B conclui oralmente que “o poema fala(-nos) então de tempos diferentes...” e problematiza de novo aos alunos: “- Acham que é possível satisfazer o poeta e manter-se sempre na infância?”. Pela reação dos alunos, parece-nos terem ficado a pensar numa possível resposta. No entanto, o professor responde à questão que tinha colocado e pede de novo aos alunos que refiram o que lhes sugere o poema. Um aluno responde que o poema nos remete para o “acordar”. O professor regista a resposta do aluno no quadro e remete para a possibilidade de esta palavra ter outro significado, visando a mobilização do conhecimento dos alunos relativamente ao conceito do sentido conotativo e denotativo. Os alunos, por solicitação do professor,

apresentam outro exemplo que este regista também no quadro (grelha de observação 1, de 15/05).

Seguidamente, o professor B dá indicação oral dos números dos exercícios a realizar sobre o texto (atividades do manual, referindo que, os que não ficarem concluídos em sala de aula serão terminados em casa para a aula seguinte).

Ao longo desta primeira observação, evidenciou-se o pouco tempo dado pelo professor aos alunos para intervenções, manifestação de pontos de vista ou sentimentos suscitados pelo poema abordado, tendo o professor assumido uma postura essencialmente expositiva. Após o final da aula, manifestámos a nossa opinião ao professor pois, tratando-se de uma turma constituída por um número particularmente reduzido de alunos com dificuldades acentuadas e diagnosticadas na disciplina, pareceu-nos não ter sido incentivada a interação sobre o assunto abordado nem a produção de discursos orais como apontado pelos PPEB.

O professor B explicou que “estes alunos são tão fraquinhos que, se ficamos à espera, não cumprimos o programa”. Esta afirmação remete-nos para uma noção de programa que acentua e valoriza o eixo dos conteúdos em detrimento das competências a desenvolver nos alunos e que contemplam aspetos essenciais da utilização da língua (CNEB, 2001; DGIDC, 2009).

2.ª observação

O professor B inicia a aula com o registo do sumário no quadro e retoma oralmente o assunto abordado na aula anterior parecendo querer confirmar o que os alunos retiveram e compreenderam do texto abordado.

À medida que os alunos vão expondo oralmente o que recordam, o professor vai registando no quadro sob a forma de tópicos o que é dito e remete, depois, os alunos para a atividade de expressão escrita constante do manual que diz respeito ao poema abordado.

Esta atividade, composta por questões sobre o poema, às quais os alunos começaram a responder individualmente por escrito na aula anterior e concluíram em casa, visa orientá-los para a produção de texto escrito. O professor B vai solicitando a leitura da pergunta a um aluno e a resposta a outro e regista as respostas dadas no quadro, construindo desse modo um possível guião para a atividade de produção que pretende.

Visando apoiar os alunos na concretização da proposta feita, o professor propõe, após a definição do tema da composição, a elaboração de outro registo (“- Então, vamos fazer um esquema para ser mais fácil!”). Através de perguntas/respostas, o professor procede à construção, no quadro, de um esquema que visa a mobilização por parte dos alunos de conhecimentos relativos à ordenação e hierarquização de informação e estrutura e organização do texto. Para permitir que os alunos visualizem a aplicação do esquema construído na prática, o professor propõe que

elaborem em conjunto um texto partindo de outro tema definido. Os aspetos referidos pelos alunos, em diálogo com o professor, vão sendo registados por este no quadro de modo a constituir um texto modelo.

O professor B acrescenta ainda, no quadro, expressões para os alunos usarem na produção que vão iniciar, bem como o esquema do formato do texto (grelha de observação 2, de 19/05). Relê os tópicos referidos e, no quadro, regista o título a darem ao texto, um exemplo para o introduzir, um conjunto de questões que devem orientar os alunos nos seus textos e um exemplo para concluir. O professor recorda oralmente a necessidade de leitura e revisão do texto.

Os alunos iniciam a atividade e, quando concluem, entregam ao professor os seus textos, coincidindo com o final da aula.

Nesta aula, o tempo dado aos alunos para intervir oralmente pareceu-nos já satisfatório tendo em conta que era pretendida a mobilização de conhecimentos que só com as intervenções parecia possível de verificar.

A atividade de produção escrita proposta, constante do manual, foi alterada pelo professor que a adequou ao grupo de alunos e às suas características, atendendo às suas dificuldades.

Todas as estratégias implementadas evidenciaram uma preocupação por parte do professor em assegurar mobilização de conhecimentos e processos, construção de materiais de apoio e modelos que visavam promover autonomia nos alunos enquanto escritores.

2.3.3 Descrição interpretativa da aula dos professores A e B

3.ª observação

Pelas características da turma referidas anteriormente (cf. capítulo II, ponto 1.3), esta observação é de uma aula em que o grupo de alunos do prof. B e o do prof. A constitui uma turma e é orientada pelos dois professores.

O prof. A escreve o sumário no quadro (“Clube de leitura”) enquanto o prof. B entrega uma grelha de heteroavaliação, aparentemente de forma aleatória a dois alunos, explicando a cada um que nela registarão a apreciação à apresentação oral que irá ser feita por outro aluno de uma obra lida.

O prof. A anuncia aos alunos que irão fazer apresentações, justificando para os restantes que mantêm a ordem pela qual manifestaram interesse em fazê-lo.

A apresentação oral é feita por um aluno que começa por identificar a obra e o seu autor, faz referência a outros trabalhos do autor e procede a uma breve descrição do tema abordado no livro que tem nas mãos. Apresenta depois a opinião que formou da obra e a justificação da sua escolha.

Quando termina esta apresentação, o prof. A dá indicação de que podem os restantes alunos colocar questões, o que é feito por alguns que pedem a palavra. Às perguntas feitas pelos colegas, o aluno que apresentou oralmente a sua leitura, tenta dar resposta. Terminadas as questões, o prof. B solicita aos alunos responsáveis pela heteroavaliação do colega, as suas apreciações, questionando-os no sentido de justificarem a avaliação que fazem. O prof. B solicita aos restantes alunos que se pronunciem relativamente à avaliação apresentada pelos dois colegas no sentido de manifestarem o seu acordo ou desacordo.

São feitas mais duas apresentações por dois alunos, seguindo a mesma estratégia.

Nesta aula, pareceu-nos evidenciarem-se vários descritores dos domínios da compreensão oral e da expressão oral na maioria dos alunos que se “implicaram na construção partilhada de sentidos, pedindo e dando informações, esclarecimentos”, “respeitaram as convenções que regulam a interação verbal” (PPEB); evidenciaram ainda ser capazes de produzir textos orais para relatar, argumentar, fazer exposições e manifestar pontos de vista suscitados pelo que ouviram; os alunos que apresentaram oralmente uma obra parecem ainda ser capazes de “organizar o discurso, assegurando a progressão de ideias e a sua hierarquização” (PPEB).

Apreciação Global / Professor A

Ao longo das aulas observadas, pareceu-nos serem privilegiadas atividades que visam o domínio da compreensão e expressão oral, tendo assistido a uma oralidade por parte dos alunos que evidencia os principais descritores apontados pelos PPEB, contribuindo para o sucesso dos resultados esperados associados a essas competências nos programas: “saber escutar, visando diferentes finalidades...”, “compreender o essencial (...retendo dados que permitam intervir construtivamente...”, “interagir com confiança e fluência (...justificando...) e “produzir discursos orais corretos...”. Assentando as suas estratégias sobretudo na oralidade, este professor parece promover a interação na mobilização de conhecimentos e sua organização, contribuindo sem dúvida para o reforço da autonomia dos alunos enquanto falantes da língua.

As estratégias que visaram quer a leitura, quer o CEL, desenvolveram-se essencialmente recorrendo a mobilização de conhecimentos feita oralmente primeiro e finalizadas com recurso ao registo no quadro e cópia pelos alunos.

O professor recorreu, nestas observações, sempre ao manual do aluno, ao quadro para efetuar registos e aos cadernos dos alunos. Não assistimos a diversificação de suportes quer de textos quer de eventuais materiais de apoio.

As aulas observadas pareceram-nos tender a seguir a mesma ordem com base na retoma do assunto da aula anterior para introduzir a tarefa a realizar (correção/verificação de exercícios ou de leitura) e indicação de trabalho para a aula seguinte.

No entanto, percebemos que este professor criará eventualmente na sua prática contextos de aprendizagem desafiadores e significativos, como preconizado pelos PPEB, pela referência feita a uma atividade de encenação que os alunos levaram para além da sua comunidade escolar. Não nos pareceu, porém, verificar exemplos durante as observações.

Apreciação Global / Professor B

Ao longo das observações feitas às aulas do professor B, pareceu-nos que este tende a usar uma metodologia expositiva, o que certamente não favorecerá o desenvolvimento da autonomia dos alunos, sobretudo enquanto falantes da língua.

Os descritores alusivos às competências compreensão e expressão oral verificam-se no que respeita à postura dos alunos que parecem “dispor-se física e psicologicamente a escutar, focando a atenção no objeto e nos objetivos da comunicação” mas, embora o professor problematize oralmente e crie situações passíveis de inferências e opiniões por parte dos alunos, este deu frequentemente a resposta aos problemas apresentados, podendo ter permitido, com mais tempo ou indicações, que os alunos tentassem “manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelos discursos ouvidos” (PPEB).

Pareceu-nos não serem promovidas, a este nível, situações que permitam conseguir o resultado esperado que os PPEB veiculam: “interagir com confiança e fluência sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal ou escolar, expondo e justificando pontos de vista de forma lógica” (PPEB).

O professor explicou a falta de tempo dada aos alunos para poderem intervir e a sua atitude essencialmente diretiva com o facto de estes alunos terem dificuldades acentuadas e existir a imposição “de cumprimento do programa” (prof. B). Pensamos que as dificuldades dos alunos poderiam ser atenuadas, pelo menos, exatamente com o cumprimento desse mesmo programa, parecendo-nos que este professor não reconhece o peso atribuído a todas as competências no documento e, consequentemente aos eixos da comunicação linguística e da experiência humana. Por outro lado, não podemos deixar de ponderar a hipótese de, por estarmos presentes o professor dirigir mais os alunos no sentido de evitar respostas eventualmente menos corretas ou problemáticas, decorrentes das dificuldades.

Porém, no âmbito da escrita, já nos parece existir por parte do professor uma maior preocupação, acrescida pela consciência que tem das dificuldades dos alunos. Antes de dar início a uma atividade de produção escrita, o professor assegura-se, através de mobilização de conhecimentos e exposição, de que os alunos terão ao seu alcance todo o apoio necessário (guião, esquema e texto-modelo), o que contribui para uma consolidação da apropriação, por parte dos alunos, das técnicas e processos de planificação, textualização e revisão que precisarão de mobilizar nas suas produções enquanto escritores mais autónomos.

No que respeita aos recursos usados, o professor parece recorrer essencialmente ao manual, sendo este o principal suporte, juntamente com o quadro para efetuar os registos; verificámos uma exceção com a utilização de uma gravação áudio de um texto apresentado e que faz parte do material de apoio que acompanha o manual adotado.

2.4 Descrição interpretativa e comparativa dos dados recolhidos dos registos das observações de aulas - Professores A, B, C e D

Perante a leitura que fizemos do registo das aulas observadas e após a nossa interpretação dos dados relativamente à atuação dos professores no que respeita à implementação dos PPEB, destacamos as mudanças que julgamos decorrerem desta; comparámos ainda as práticas dos professores entre si, verificando que todos parecem desenvolver um trabalho que visa de facto a construção do conhecimento num contexto de aprendizagens que promove o desenvolvimento dos alunos enquanto falantes, leitores e escritores da língua.

É no modo como interagem com os alunos e como os envolvem no processo de ensino-aprendizagem que os professores mais se distinguem no que respeita aos PPEB. Estes atribuem ao professor o papel de agente mediador das aprendizagens dos alunos, conduzindo-os num progressivo domínio das competências assentes em quatro grandes eixos de atuação: o eixo da experiência humana, o eixo da comunicação linguística, o eixo do conhecimento linguístico e o do conhecimento translinguístico (CNEB, 2001), promovendo a sua interação com os outros e com o mundo.

O domínio das competências da compreensão e da comunicação oral por parte dos alunos parecem evidenciar-se nas estratégias implementadas por todos os professores. Todos desenvolvem atividades que assentam na oralidade. No entanto, o prof. B usa essa oralidade essencialmente na transmissão que ele próprio faz de conhecimentos ou apresenta oralmente situações geradoras de discussão e de opinião por parte dos alunos, sem as promover. O prof. A geriu as suas aulas assentes nessa competência essencialmente para mobilização de conhecimentos, embora se tenham também verificado situações de partilha e troca de opinião, impulsionadoras da autonomia dos alunos.

Pareceu-nos interessante verificar que, na terceira observação feita aos profs. A e B, em que trabalharam em conjunto, vários descritores dos domínios da compreensão e da expressão oral apontados nos PPEB se verificaram.

Na prática do prof. C, também estas competências constituem sobretudo um meio e não objeto de trabalho. Não se evidenciaram regras na interação em aula, nem situações explícitas de aprendizagem e de técnicas de expressão ou de alargamento e complexificação de vocabulário, particularmente pertinentes neste ciclo (1º).

Nas aulas do prof. D, evidenciaram-se os descritores de desempenho, por parte dos alunos, decorrentes do domínio dessas competências na participação em situações de interação oral, no contributo eficaz para o trabalho colaborativo, no cumprimento das convenções e na mobilização de conhecimentos.

No que respeita à leitura, o prof. D parece-nos ser o único a implementar estratégias que evidenciam claramente a perspectiva veiculada pelos PPEB e a sua interiorização. Este professor assenta o seu trabalho junto dos alunos na construção de corpus textual que vai ao encontro dos critérios apontados pelos programas (cf. apreciação geral do prof. D).

O prof. B, nas estratégias visando a leitura, parece usar essencialmente o manual, tendo recorrido a uma gravação para a audição de um texto abordado.

O prof. A recorreu apenas ao manual do aluno e apenas assistimos a uma situação de leitura dramatizada que, pelas reações dos alunos, nos parece uma prática da qual têm domínio.

O prof. C, relativamente a esta competência, faz abordagens diversificadas, promovendo tipos diversos de leitura: em coro, em voz alta, silenciosa e dramatizada; recorre à descrição da ilustração ou explicação do título numa tentativa, parece-nos, de antecipar informação por parte dos alunos, aproximando-se de uma pré-leitura. Pareceu-nos ainda privilegiar o texto narrativo que surgiu como elemento central de todas as atividades.

Nas abordagens à escrita, os professores também apresentam práticas diferentes entre si, evidenciando em comum estratégias que promovem a escrita para registo e organização da informação, resultante de conhecimentos mobilizados oralmente.

Com exceção do prof. A, todos desenvolveram atividades que pretendiam a produção escrita. O prof. B, antes da atividade propriamente dita construiu um conjunto de informações, mobilizando também conhecimento dos alunos, que pudessem constituir apoio ao seu trabalho, visando a consolidação da apropriação das técnicas e processos de planificação, textualização e revisão. Esta atuação evidencia por parte do professor alguma preocupação, pelo conhecimento das dificuldades dos alunos, em promover neles um determinado grau de autonomia enquanto escritores.

O prof. D promoveu claramente a atividade de produção escrita enquanto mobilização e reinvestimento dos conhecimentos adquiridos ao longo da sequência didática de três aulas. Evidenciou-se, pela postura dos alunos e pelas suas produções, que os resultados esperados constantes nos PPEB relativamente a esta competência estão a ser alcançados, ou o foram já por muitos dos alunos.

Relativamente ao prof. C, por termos assistido a uma evidente dificuldade por parte dos alunos nas tarefas inerentes à escrita, parece-nos que não terão sido trabalhados os processos de textualização de modo a promover nos alunos alguma autonomia.

No que respeita às estratégias implementadas no âmbito do conhecimento explícito da língua, parece-nos que, enquanto que o prof. D desenvolve atividades que visam mobilização de conhecimento, sua manipulação e respetivo reinvestimento, os profs. A, B e C criam situações que apontam essencialmente para mecanismos de memória.

Assim, e limitando-nos a sobrepor as práticas desejáveis conforme os PPEB às dos professores observados, com as limitações do curto espaço de tempo, parece-nos que o prof. D está claramente a implementar os PPEB refletindo uma, pelo menos, aparente apropriação dos seus fundamentos e conceitos chave na sua atuação em sala de aula.

O prof. C parece-nos querer transferir de forma linear as orientações curriculares veiculadas pelos programas. Não se evidenciam conhecimento ou apropriação dos mesmos que o situariam num plano de ponderação metapedagógica conducente a uma gestão mais sequencial e equilibrada.

Os profs. A e B evidenciaram pontualmente mudanças passíveis de decorrer da implementação dos PPEB. O prof. B, numa estratégia de reforço ao apoio dados aos alunos nos mecanismos de processos de textualização, aspeto particularmente valorizado e reconhecido nos programas como potenciador de autonomia do aluno na escrita; os profs. A e B, numa estratégia conjunta, que promove a compreensão e a expressão oral, assente na leitura de uma obra, em que se evidencia a construção de mecanismos e regras de intervenção oral, sua justificação e heteroavaliação, veiculados pelos PPEB.

3. Discussão dos resultados - triangulação

Por termos à nossa disposição duas fontes diferentes de informação, e orientando-nos pela metodologia de Patton (2002; in Yin, 2010), procedemos à triangulação entre os dados obtidos nas entrevistas aos professores e os recolhidos das observações realizadas no sentido de, como afirma Stake (2011:141), “aumentar a confiança que temos” na interpretação do que se nos impôs como evidências relativamente às mudanças nas práticas dos professores, decorrentes da implementação dos PPEB.

Procuramos encontrar, entre a interpretação dos dados obtidos nos registos de observação das aulas e nas informações recolhidas nas entrevistas, possíveis relações que reitem a nossa interpretação, a completem, ou ainda, que permitam fazer inferências.

Tentaremos, partindo da leitura e interpretação que fizemos dos dados relativos às observações, verificar, ou não, uma eventual coincidência ou explicação nos discursos que os professores assumiram aquando das entrevistas, de modo a podermos encontrar resposta às nossas questões de investigação.

Retomando a descrição comparativa feita anteriormente, em jeito de conclusão, afirmamos parecer-nos, relativamente às práticas de cada professor, que os professores A e B não apresentam evidências de mudanças sistematizadas que reflitam a implementação dos programas, nem a sua apropriação. O professor C apresenta evidências das orientações curriculares constantes nos PPEB, e o professor D tem uma prática claramente assente nos pressupostos dos programas.

No que respeita às mudanças trazidas pelos PPEB, no seu discurso, o professor A não parece atribuir-lhes, nem reconhecer-lhes grande dimensão, cingindo-as essencialmente a uma alteração terminológica e a algum destaque na abordagem da oralidade.

Este professor referia que as mudanças se tinham dado sobretudo “ao nível da terminologia, em termos gramaticais”, que se “pensa mais no assunto (oralidade)” e que “já fazia as coisas que me pedem para fazer agora” (Prof. A). No que respeita à oralidade, competências da compreensão e expressão oral, referia que “tem que se levar os alunos a pensar no modo como dizem o que pensam” e que “já existia, mas não tão sistematizada” (Prof. A), e, provavelmente tentando que a atividade que desenvolveu na terceira observação, “clube de leitura”, assentasse essencialmente na compreensão e expressão oral, apresentasse essa sistematização que refere, usa com os alunos uma ficha para que alguns pudessem avaliar a participação dos colegas. Encarámos esta iniciativa como uma tentativa de demonstrar uma aproximação às indicações dos PPEB que apontam para a criação de situações de análise e avaliação das intervenções do outro.

Com o prof. A assistimos, de facto, à evidência de alguns descritores de desempenho que remetem para a interiorização de respeito pelas convenções da comunicação oral, bem como do seu uso com alguma autonomia e finalidades diversas por parte dos alunos nas suas intervenções. Porém, não se evidenciou qualquer situação de análise ou explicação do uso da fala.

Parece-nos que o professor A, que não verbaliza, pela ausência de uso de conceitos próprios, um conhecimento de facto dos programas, apontando apenas o que referimos, não incute na sua prática elementos que nos permitam afirmar que implementa os programas em vigor, embora acreditemos que os cumpra no que respeita ao elenco de conteúdos previstos.

A sua postura relativamente à mudança, que desvaloriza mas face à qual mostra abertura (“...As mudanças também podem ser boas!”) bem como a sua convicção de ter práticas coincidentes com os PPEB antes mesmo da sua existência, pondo veladamente em causa a sua inovação se sobrepostas à sua prática, parece-nos mostrar um professor que, por não reconhecer pertinência às alterações, também não introduz na sua prática o que os PPEB preconizam.

Atentando à opinião que o prof. A manifesta relativamente à formação contínua, percebemos que a desvalorização que faz dela também poderá contribuir para

explicarmos a sua postura. Encara a formação como pouco determinante, embora necessária sobretudo à reflexão que diz fazer.

Neste caso, não atribuir particular relevo à formação dada antes da implementação dos PPEB parece-nos acentuar resistência que emana de uma aparente convicção de que a sua prática já apresentava características inovadoras; por outro lado, acentua um desinvestimento numa aprendizagem proporcionada pela formação para lá da escola. Afirma: “nenhuma formação contribuiu para me por em causa, para crescer mais” e defende que a pesquisa e o trabalho entre pares são o maior contributo para a sua auto-formação. Provavelmente por atribuir alguma relevância à formação que resulta de um trabalho colaborativo, este professor encarou a sua participação no nosso estudo como um possível contributo para a melhoria da sua prática, parecendo ver nesta colaboração um espaço gerador de reflexão. “- Não vejo problema em que venham assistir às minhas aulas! Mas, com o objetivo, sempre, de contribuir para alguma melhoria...” e “acho que é sobretudo da reflexão conjunta que resulta muita coisa, do falarmos uns e para os outros” – afirma este professor. Refere-se pois a uma reflexão sobre a ação na perspetiva de Schön (1987), quando reitera: “...se fizermos um trabalho colaborativo, e lermos, e pesquisarmos, obviamente que vamos refletir sobre se fizemos bem ou mal”. No entanto, parece-nos que esta análise retrospectiva dificilmente implicará ajuste das suas práticas aos PPEB na medida em que não parece, como já referido, ter deles o conhecimento que o permita.

No que respeita à sua postura durante as observações, pareceu-nos coincidir com o seu discurso na medida em que não evidenciou alterações devidas à nossa presença e procurou sempre trocar opiniões no final das aulas, provavelmente para, através dessa partilha, a observação “contribuir para alguma melhoria” (prof. A). Ter-se-á verificado esta melhoria aquando da introdução de uma ficha de heteroavaliação da expressão oral, não por termos sugerido a sua elaboração e uso mas porque pode ter sido o resultado de uma tentativa de se mostrar mais próximo do que preconizam os PPEB.

Importa ainda referir que o prof. A evidencia, quer no seu discurso, quer nas observações, a importância que atribui ao contexto afetivo e relacional (Oliveira, 1992), já existente, em que o professor e o observador se movimentam: “- Já nos conhecemos há tanto tempo”... “até te obriguei a participar” (prof. A).

O prof. B evidencia, no seu discurso, importância atribuída à formação contínua desde que esta se inscreva na área disciplinar específica do docente, embora a encare como teórica pois “a nível prático não dizia muito”. Refere-se à formação sobre áreas mais abrangentes como “interessantes em termos de conhecimento integral mas não tem pertinência prática”. Parece-nos, por isso, não encarar esse “conhecimento integral” como podendo também determinar a sua atuação, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional já que, ao trazer-lhe conhecimento, contribui para o seu desenvolvimento pessoal.

No que respeita à formação sobre os PPEB, reconhece-a como útil porque “havia uma necessidade de atualizar”. Essa utilidade evidencia-se no conhecimento que parece ter adquirido dos programas e das mudanças que refere. No seu discurso, usa terminologia e conceitos do documento e parece conhecer a sua organização. Reconhece aos programas uma melhor definição do que pretendem: “- ...os resultados esperados e os descritores... permitem-nos balizar!” ...“as metas vêm objetivar esses referenciais de aprendizagem...”.

As mudanças que aponta são as que se prendem com a oralidade; as que encara com particular utilidade são as que se referem à escrita. Se, relativamente à oralidade não se evidenciaram situações exemplificativas da implementação da mudança, relativamente à escrita, na observação da preparação para produção de texto, verificámos um grande investimento por parte do prof. B em relembrar, construir e exemplificar modelos e mecanismos para produção escrita que vão ao encontro da pertinência que diz reconhecer-lhes.

No que respeita à oralidade, em que a sua atuação em sala de aula não mostrou promover qualquer autonomia por parte dos alunos, cremos ter sido a nossa presença a poder ter interferido na medida em que, para não se deparar com respostas menos corretas, o professor terá optado por ser mais diretivo. Apesar de parecer ter dado importância à relação interpessoal positiva com o observador (“Já nos conhecemos... já trabalhamos em tanta coisa juntos!”), a nossa convicção assenta ainda na confissão deste professor quando se refere à observação: “- Vou ser sincero: tenta-se sempre fazer um pouco melhor, preparar mais...”. Remete-nos para alguma eventual encenação que, mesmo distanciando-o da sua prática habitual, terá sido positiva pelo facto de ter provocado um investimento acrescido que pressupõe alguma reflexão sobre a sua atuação pedagógica (Reis, 2011). Esta reflexão reveste-se para nós de mais importância se nos reportarmos ao modo como o prof. B se refere a ela: “-...se fizéssemos uma reflexão sobre eles (exames), podia ser um excelente instrumento de medida...”. Parece encará-la, pelo discurso, como sendo um balanço de resultados, mais determinante na quantidade, nos números capaz de alterar do que na qualidade, capaz de contribuir para a mudança no seu percurso que se reflete na sua interação com os alunos.

Provavelmente porque se sente mais seguro e convicto de que, dessa forma, “cumpre” o programa, o prof. B remete as suas atividades essencialmente para o manual da disciplina, principal suporte que usa. No seu discurso, afirma que para além de constituir um instrumento de trabalho precioso, “continua a ser a nossa Bíblia” o que, contrariamente ao preconizado nos PPEB lhe confere um lugar de primazia que estes visavam substituir. O professor ainda refere: “- Aprendi e ensinei durante anos de uma maneira, agora é diferente...”, bem como “...a mudança ao nível da gramática... agora, muitas vezes, eu já não sei se estou mesmo certo... tenho que ir ver...”. O manual traz-lhe certamente segurança; “seguir-lo” parece dar-lhe a garantia de caminhar no rumo certo, assim como a de estar correto.

No que respeita ao prof. C, a observação apreça ter-nos mostrado uma tentativa de implementação dos programas, embora não evidenciando apropriação dos mesmos, sobretudo pela sensação de aparente descontinuidade entre as atividades a que assistimos.

Este professor, não verbalizando resistência face aos programas, considera-os porém demasiado exigentes para serem satisfeitos com os alunos que tem. Reconhece que “exigem muito dos nossos miúdos...” e “...é muito difícil pô-los a planificar um texto...”. Face às mudanças introduzidas, refere todas as competências e evidencia aspetos das mesmas que pressupõem conhecimento das abordagens pretendidas embora, em simultâneo, refira as limitações que atribui ao contexto, parecendo não considerar a possibilidade de gerir o programa adaptando-o a esse mesmo contexto; isto é, “interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos” (DGIDC, 2009;8).

Provavelmente devido a esse conhecimento não interiorizado que tem dos PPEB no que respeita aos seus pressupostos e à dinâmica de progressão e articulação pretendida, o prof. C desenvolve nas suas aulas atividades cujas características remetem, muitas, para os programas (pré-leitura e leitura, por exemplo) mas não cria interligação de modo a conferir-lhes pertinência na sua sucessão.

As dificuldades que refere no discurso ressaltam da sua prática. Relativamente à leitura, reconheceu a sua incapacidade em conseguir que os alunos “leiam com a rapidez que eles (PPEB) dizem” e, de facto, provavelmente por essa razão, nos momentos de leitura na aula, apenas alguns alunos leram, aparentemente os que têm menos dificuldades. Aponta para a dificuldade, na escrita, de “pô-los a planificar um texto”; numa atividade de produção escrita, lembrou oralmente um esquema orientador para a escrita dos alunos sem ter tentado construí-lo com eles, o que teria contribuído de facto para promover a sua autonomia.

No que respeita à compreensão do oral e expressão oral, também do discurso do prof. C ressaltava alguma dificuldade sentida ao tentar “pôr um aluno a falar... explicar, a justificar...”. Esta dificuldade evidencia-se na primeira observação em que se verifica uma tentativa de implementação de atividade que vise “produzir breves discursos orais em português padrão com vocabulário e estrutura gramatical adequados” ao interlocutor e à finalidade, um resultado esperado dos PPEB para este ciclo. O prof. C explicou a situação e o objetivo mas, após sugestões de melhoria feitas aos alunos, não criou um momento que teria permitido nova produção oral destes e refletiria eventuais melhorias, permitindo ao professor a explicitação dos mecanismos e conhecimentos mobilizados.

A tentativa do prof. C em evidenciar conhecimento dos PPEB, assente na diversificação de estratégias pode dever-se ao facto de estarmos presentes pois tinha reconhecido, relativamente à observação, que entendera que “devia fazer como faço sozinho, sem alterar nada...” mas também que “se calhar (a nossa presença) até puxava mais por mim!”, o que nos coloca a hipótese de, querendo parecer mostrar a

sua prática habitual, ter havido uma tentativa de evidenciar domínio dos PPEB através de uma diversidade maior de atividades.

A preocupação manifestada no final das observações relativamente à nossa apreciação da aula, reconhecida pelo professor quando afirma “e fiquei satisfeito por teres gostado das minhas aulas” acentua a convicção de que a nossa presença pode ter contribuído para o aprofundamento do seu conhecimento dos PPEB que nos parece ainda carecer de tempo para interiorização. Esta parece-nos possível pela atitude que o professor manifesta relativamente à reflexão, que encara como “capacidade de nos atualizarmos a nós próprios... sabermos selecionar!” (prof. C). A reflexão que subentende sobre a sua prática poderá eventualmente contribuir para a sua capacidade de “selecionar” relativamente aos PPEB, adequando e optando por estratégias que venham a constituir sequências didáticas mais conformes aos programas.

Também a valorização que o prof. C faz no seu discurso da formação parece refletir-se nas suas aulas, pois não tendo frequentado formação específica sobre os PPEB, a autonomia e a necessidade de pesquisa que atribui à formação feita anteriormente parecem ter contribuído para sua atitude de busca de informação que o levou a ter o conhecimento que já evidencia dos programas. Refere, a esse propósito que “...quanto mais formação se tem mais a gente se motiva... mas também podemos procurar sozinhos”.

Afirmámos parecer-nos que, de acordo com as observações feitas, o prof. D evidencia a implementação dos PPEB na sua prática e sustentámos a nossa convicção nos dados recolhidos. Se atentarmos ao seu discurso, verificamos que este professor verbaliza a necessidade de mudança (“...questionava a minha prática, criticava-a... já não estava satisfeito com a maneira como estava a atuar...”), bem como evidencia insatisfação relativamente ao seu próprio conhecimento o que, provavelmente contribuiu para a sua recetividade aos PPEB que parecem ter vindo responder às lacunas que dizia sentir.

O prof. D atribui aos PPEB o mérito da mudança ao nível das abordagens que visam sobretudo a leitura, a escrita e o CEL e, nas suas aulas, evidenciou-se uma abordagem à leitura que teve em conta os três momentos essenciais preconizados pelos programas (pré-leitura, leitura e pós-leitura, na primeira, segunda e terceira observação); na abordagem à escrita, verificou-se a progressiva construção de um modelo de escrita, comprovado por uma produção dos alunos que reflete o domínio dos mecanismos que lhes conferem autonomia; no âmbito do CEL, uma atividade de substituição e manipulação da língua (2.^a observação) ilustra a sua afirmação de que “estamos muito naquela fase de identificar, identificar... acho que temos de passar a uma outra fase... de exploração da gramática...”.

Para este professor (D), a formação feita no âmbito dos PPEB assume grande importância por lhe ter trazido resposta à necessidade de mudar, por lhe dar “outra perspetiva” (prof. D); essa importância é atribuída a toda a formação frequentada,

embora o professor destaque as que, por ocorrerem em momentos de mais dúvidas quanto à sua prática mais o satisfizeram. Refere: “- Estas formações... vieram-me ajudar a ser um professor bem mais consciente”. Parece esta “consciência”, que será provavelmente a sua capacidade de reflexão, constituir o impulso para uma constante procura de mudança no sentido da melhoria, por parte do prof. D.: “- Eu faço muita pesquisa... a pensar que de facto tenho que introduzir uma mudança nas minhas práticas”.

Capítulo IV - Conclusões

Neste capítulo, apresentamos as principais conclusões que nos parecem decorrer do nosso estudo e as reflexões que suscitam, os constrangimentos com que nos deparamos e, por fim, algumas recomendações.

1. Conclusões e reflexões

O nosso estudo pretendeu verificar as mudanças que os PPEB vieram introduzir nas práticas dos professores de português, como estes têm conhecimento delas e as verbalizam, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento profissional, enquanto processo sinérgico, influencia as suas posturas (Bronfenbrenner, 1979; Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Simões & Ralha Simões, 1997).

Assumimos que o desenvolvimento profissional do professor, a sua receptividade à formação, a sua postura face à supervisão, à observação e à reflexão, bem como o conhecimento formal dos PPEB determinam a sua atuação face às mudanças implementadas, refletindo-se na sua apropriação ou em resistência.

Pretendemos encontrar respostas para as seguintes questões de investigação:

- Que mudanças dizem os professores encontrar nos programas?
- Que mudanças dizem ter introduzido nas suas práticas?
- Que impacto atribuem os professores à formação nas suas práticas?
- Que mudanças são visíveis no contexto de sala de aula?
- Contribuirá um percurso de investigação-ação para a formação de professores mais reflexivos?

No que respeita à primeira pergunta - Que mudanças dizem os professores encontrar nos programas? – pretendíamos verificar se os professores, ao longo das entrevistas realizadas verbalizavam as alterações encontradas, constituindo essas referências evidências do conhecimento dos programas.

Dos quatro professores do nosso estudo, um não evidencia conhecimento relacionado com os conceitos veiculados nos PPEB e desvaloriza as mudanças introduzidas referindo-se apenas a alterações pontuais que se prendem com o destaque dado à competência da compreensão e expressão oral. Dos restantes, um refere as principais mudanças, mostrando conhecer em que consistem e como se encontram integradas nos programas; evidencia conhecimento dos PPEB enquanto documento que introduz alterações desejáveis no que respeita às orientações para a escrita mas também geradoras de insegurança relativamente ao CEL, pela terminologia usada; refere os “resultados esperados” apresentados no documento

como possíveis balizadores da sua prática com vista aos resultados dos alunos. Outro dos professores parece reconhecer sobretudo dificuldade e quase inviabilidade aos PPEB, pelo rigor e exigência veiculados relativamente a todas as propostas. Outro professor ainda refere-se a alterações ao nível das competências da escrita e do CEL como a resposta às necessidades de mudança que sentia e o seu discurso evidencia um profundo conhecimento das alterações introduzidas.

Os professores têm, relativamente às mudanças que verbalizam um discurso que varia desde a desvalorização das alterações verificadas, sem apresentação de exemplos ou uso de terminologia emanada dos PPEB, até à descrição metodológica promotora de desenvolvimento de uma competência.

Assim, parece-nos que alguns professores, apesar de oficialmente estarem a implementar os PPEB, aos quais não reconhecem inovação significativa no seu discurso, não têm conhecimento de facto do documento que deveria ocupar a primeira linha da sua atividade pedagógica.

Relativamente à pergunta: Que mudanças dizem ter introduzido nas suas práticas?, os professores envolvidos não apresentam todos exemplos. Referem a necessidade de maior preparação das suas aulas, e de alguma pesquisa a nível gramatical, mas apenas um professor explica mudanças introduzidas, nomeadamente visando o desenvolvimento das competências da leitura, da escrita e do CEL.

O facto de não apresentarem exemplos de mudanças nas suas práticas, decorrentes dos PPEB, parece-nos confirmar que não houve apropriação destes por parte dos professores já que, apesar de três dos entrevistados terem verbalizado conhecimento do documento e das alterações aí constantes, não pareceram conseguir transpô-lo para as suas práticas, pois ter-lhes-ia permitido apontarem situações concretas, o que apenas um desses professores conseguiu.

No que respeita ao impacto da formação nas suas práticas, os professores do nosso estudo manifestam opiniões díspares: não é determinante no seu desenvolvimento profissional, na medida em que nenhuma formação contribuiu para questionar as suas práticas, segundo um professor; se a formação for direcionada para a área disciplinar do docente, pode contribuir para uma melhoria em termos profissionais, embora lhe atribua um pendor teórico que afirma distante da prática, na opinião de outro professor que encara toda a formação fora do âmbito da sua especialidade pouco pertinente por não contribuir para o seu conhecimento enquanto professor, encarando o desenvolvimento profissional e o pessoal como compartimentados.

A outra opinião manifestada pelos restantes professores confere à formação um papel fundamental na autonomia do professor. Para além de fomentar a reflexão que lhes permite questionar as suas práticas, estes reconhecem a pertinência da formação por lhes permitir maior consciência profissional e mais conhecimento da diversidade das práticas pedagógicas que permite, num dos casos, encontrar novas respostas às

necessidades de mudança que diz advirem do constante questionamento que faz das suas práticas.

Com base nas observações feitas às aulas dos professores, a resposta à questão “Que mudanças são visíveis no contexto de sala de aula” também apresenta diferenças notórias.

Enquanto nos parece evidente a implementação dos PPEB na atuação de um professor em contexto de sala de aula, por deixar transparecer a apropriação que deles fez, integrando-os totalmente na sua prática através de uma gestão sequencial e equilibrada, outro professor parece transferir as orientações e propostas curriculares para a sua prática numa aparente tentativa de, com o conhecimento formal que tem dos PPEB, integrar progressivamente as inovações na sua atuação. Este professor mostra uma apropriação passiva dos programas, não se evidenciando uma aprendizagem significativa que permitiria mostrar a articulação de facto na sua prática.

Os restantes professores desenvolvem pontualmente estratégias com características decorrentes dos PPEB, sem carácter sistemático, não indiciando uma prática interiorizada do que os programas preconizam.

Para responder à nossa última questão: Contribuirá a investigação-ação para a formação de professores mais reflexivos?, temos que remeter para a atitude que os professores assumem face às suas práticas e ao modo como verbalizam a mudança.

O professor que não valoriza significativamente a formação por não a reconhecer como promotora do seu desenvolvimento, disse-se recetivo à participação neste estudo pela possibilidade de melhoria que a partilha de opiniões pode originar. Porém, não evidenciou tentativas de aprofundamento do seu conhecimento dos PPEB, nem sinais de uma reflexão sobre as suas práticas que nos fizessem pressentir mudança.

Dois dos professores do nosso estudo atribuíram à nossa presença um maior investimento nas suas práticas, o que contribuiu, em nosso entender, para uma maior reflexividade, na medida em que, embora implicitamente, a nossa interferência enquanto investigadores terá provocado a necessidade de introduzir alterações, mesmo não se traduzindo ainda em mudança genuína.

Podemos afirmar que o outro professor é claramente um profissional que busca o equilíbrio entre a sua prática, que diz questionar e avaliar permanentemente, e o pensamento. Ao participar neste estudo, revelou sempre uma atitude de colaboração e partilha pelo clima afetivo e relacional existente, como os restantes, mas sobretudo em questões que se prendiam com a sua prática e a sua insatisfação relativamente a aspetos que necessitava mudar. Verificámos que este professor foi o que maior conhecimento verbalizou da organização dos PPEB, o que mais mudanças lhes reconhece e diz ter introduzido e frequentou formação sobre os programas, considerando importante toda a formação já frequentada por responder a

necessidades percebidas; foi o professor que nos pareceu estar a fazer a implementação, de facto, dos programas.

Assim, pensamos que a investigação-ação pode contribuir para a formação de professores mais reflexivos se existir, por parte destes, a vontade e a curiosidade para se questionarem e serem questionados, partindo desde logo do pressuposto que estão a desenvolver-se enquanto profissionais.

Pensamos ter atingido os objetivos que nortearam este estudo pois verificamos existirem mudanças nas práticas dos professores que decorrem da implementação dos PPEB e que estas são verbalizadas em função da viabilidade que lhes reconhecem e do conhecimento que têm deles, de acordo com a pertinência atribuída à formação.

Os professores que não consideram a formação relevante para o seu desenvolvimento profissional, ou não verbalizam conhecimento ou, se o fazem, não se verificam alterações significativas na sua atuação.

Entre os que atribuem à formação um papel determinante na construção do seu eu profissional, enquanto promotora de autonomia, verbalizam conhecimento dos pressupostos e conceitos dos PPEB, um evidencia interpretá-los à luz das suas práticas anteriores (Dias, 2007), numa atitude de apropriação passiva, outro mostra compreensão dos princípios teóricos mas também metodológicos, que lhes estão subjacentes, através de uma implementação reveladora de apropriação refletida e ativa.

Concluímos que o desenvolvimento profissional do professor, evidenciado na sua receptividade à formação, na sua postura perante a observação e a reflexão, bem como o conhecimento formal dos PPEB determinam a sua atuação face às mudanças implementadas, refletindo-se na sua apropriação ou resistência visíveis nas suas práticas.

2. Constrangimentos

O ciclo de observação de aulas do nosso estudo contemplou quatro professores dos três ciclos do ensino básico, o que acentuou a nossa necessidade de informação acerca dos que menos conhecíamos em termos de práticas. A nossa interpretação dos dados recolhidos das observações de aulas, para além de assentar no suporte teórico consultado e no conhecimento dos PPEB, acresce inevitavelmente da nossa experiência no que respeita ao segundo ciclo, o que não era possível para os restantes.

Também com base neste ciclo supervisivo, “com as três observações previstas dificilmente se poderá avaliar o chamado desempenho típico do professor” (Fernandes, 2010:28) e, seria pois desejável a repetição ou prolongamento dos ciclos supervisivos de modo a conseguirmos uma observação integrada na normalidade da aula bem como a verificação de dados. Não excluímos também a possibilidade de o

clima afetivo e relacional já criado com os professores envolvidos ter tido repercussões nas suas práticas (Labov, 2008) pois, se este pressupõe uma maior empatia com o observador também pode ter provocado a necessidade de mostrar mais, nem sempre melhor. Consideramos ainda, a este propósito, que este clima pode ter eventualmente revestido pontualmente as interpretações do observador de alguma subjetividade, difícil de ultrapassar.

3. Recomendações

Pensamos que seria interessante dar continuidade a este estudo, repetindo os ciclos supervisivos de modo a garantir um acompanhamento mais efetivo aos professores implicados. Parece-nos pertinente num contexto de supervisão interpares, pois poderia contribuir, para a melhoria nas práticas dos professores, para o seu desenvolvimento profissional, pela reflexividade subentendida e também para a consolidação de uma dinâmica interpares e de escola que certamente se repercutiria numa melhoria das aprendizagens dos alunos.

Referências bibliográficas

- Abrantes, M. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso supervísio*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – Um guia prático e crítico*. Edições Asa. Porto.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (ed). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp171-189.
- Alarcão, I. (1997). Contribuição da didáctica para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. In Pimenta, S. (ed). *Didáctica e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. S.Paulo: Cortez Editora, pp. 159-190.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In Tavares, J. (org.). *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CICIInE*. Aveiro: Edições CICIInE, pp. 201-232.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Altet, M.(2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In Alarcão, I. *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (1989). *Educação e Poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Araújo, N. C. G. (2006). *O trabalho docente em classes multisseriadas face à proposta pedagógica da escola ativa para o meio rural em Mato Grosso*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, Brasil.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva. Lisboa.
- Benavente, A. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronferbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burke, R. et al. (1990). *Programming for Staff Development*. London: Falmer Press.

- Cardoso, A.P. (2000). *Receptividade à inovação pedagógica – o professor e o contexto escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Teoria Crítica da la Enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca.
- Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Day, C. (1999). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente* (Coleção Currículo, Políticas e Práticas). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Dias, A. (2007). *Uma identidade fragmentária*. In, Reis, C. (Org.). (2007) *Actas: Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC, p.123.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Eraut, M. (1995). Schön Shock: a case for reframing reflecting-in-action?. *Teachers and teaching: Theory and practice*, vol.1, nº1, pp. 9-22.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Porto: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2010). *Avaliação do Desempenho Docente: desafios, problemas e oportunidades*. Porto: Texto Editores.
- Fessler, R., e Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development teachers*. Boston. Allyn & Bacon.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Os professores e a diferenciação docente – Da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho (org.), *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*, pp.97-118. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Formosinho, J. (2002). (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Organização à Pessoa*. Coleção Infância, nº 7. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). (org.). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Coleção Infância, nº 8. Porto: Porto Editora.

- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA Editores.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora, pp. 17-118.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. (4ª. ed.). Artmed. pp. 119-148.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical Supervision* (Special for the supervision of Teachers). NY: Holt, Rinehart, and Winston, Inc.
- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. & Simões, C. (1991). O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente. *Inovação, 4*, (1), pp. 135-147.
- Gonçalves, J. A. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário. Contributo para a sua caracterização*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Grimmett, P. P & Crehan, E. P. (1992). "The nature of collegiality in teacher development". In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, pp. 56-85.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (1992). Introduction, in A. Hargreaves e M. Fullan (Org.). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press, pp. 1-19.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: Mac Graw Hill.
- Huberman, M. (1989). *La vie des Enseignants*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida dos professores. In A. Nóvoa. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), pp. 129-169.
- Kremer-Hayon, Lya; Vonk, Hans C. & Fessler, Ralph (Eds.) (1993). *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Laboskey, V.K. (1994). *Development of reflective practice: a study of pre-service teachers*. New York: Teachers College Press.
- Labov, W. (2008). *Padrões sociolinguísticos*. Parábola Ed.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1991). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas.
- Leal, C. (2008). *Reavaliar o conceito de qualidade de vida*. Universidade dos Açores.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

Leithwood, K. (1992). The principal's role in teacher development. In M. Fullan & A. Hargreaves (eds.). *Teacher development and educational change*. (pp. 86-103). London: The Falmer Press.

Lessard-Hébert, M. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. 1(8), pp.7-22.

Marcelo, C., Parrilla, A., Mingorance, P., Estebaranz, A., Sanches, M. & Llinares, S. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Ministerio da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.

Morais, M. (1993). A reflexão-acção na formação de professores. *Aprender*, nº15, 27-30.

Moreira, M. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente*. Braga: Universidade do Minho, pp. 133-141.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote – IIE, pp. 13-33.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. In *Cadernos CICInE. Supervisão e Formação de Professores*. Aveiro: Edições CIDInE.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I e II*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a acção do Professor*. Coleção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage Publications.

Perrenoud, F. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Perrenoud, F. (2001). A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: Perrenoud. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*, do mesmo autor. Porto Alegre: Ed. Artmed.

Ponte, J. (1994). O Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. *Educação e Matemática*, nº30, pp. 9-20.

Quivy, R & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Raposo, A. (2010). Práticas e vivências de formação contínua no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.

Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Colecção Cadernos do CCAP*. Lisboa : Ministério da Educação – Conselho Científico Para a Avaliação de Professores.

Rodrigues, M. (2001). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.

Sá-Chaves, I. (1997). A formação de professores numa perspectiva ecológica: Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. In Sá-Chaves, I (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora, pp. 107-117.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2007). *Portfólios reflexivos – estratégias de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, M. (1999). *Desafios pedagógicos para o século XXI: suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social*. Lisboa: Livros Horizonte.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Shulman; L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, vol. 57, nº1, pp. 1-22.

Sikes, P. (1985). The Life Cycle of the Teacher. In S. J. Ball, & I. F. Goodson (Eds.), *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press.

Simões, C., & Ralha-Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Org), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. pp. 37 - 58. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2007). Professor de Português: que identidade? In, Reis, C. (Org.), (2007) *Actas: Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC, pág.118.

Smyth, G. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher education*, vol. 40, nº2, pp. 2-9.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor-Lidel.

Stake, R. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens. In Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da sala à Escola*, pp.19-92. Porto: Porto Editora.

Trindade, M. (2007). *Práticas de Formação – Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I.S. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão. Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

Zeichner, K. & Liston, D. (1987). *Teaching students teachers to reflect*. Harvard Educational Review, vol. 7, nº1, pp.23-48.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores*. Ideias e práticas. Lisboa: EDUCA.

Referências legislativas

Lei nº 46/86, de 14 de outubro, Diário da República, Ministério da Educação- estabelece o quadro legal do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro, Diário da República, Ministério da Educação – define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º139ª/90, de 28 de abril, Diário da República, Ministério da Educação – aprova o Estatuto da Carreira Docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Lei nº 115/95, de 19 de setembro, Diário da República, Ministério da Educação – introduz alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Portaria nº 266/2011, de 24 de Setembro, Diário da República n.º 177-1ª série, Ministério da Educação- define o calendário de entrada em vigor do Programa de Português do Ensino Básico, homologado em março de 2009.

Anexos

Anexo A
Guião de Entrevista

Guião de Entrevista

Os Programas de Português do Ensino Básico nas práticas dos professores de português

Objetivos

- reforçar a ideia de **não avaliação** em todos os momentos do processo, quer nas observações, quer nas reflexões e trocas de opinião.
- explicar o papel que vão desempenhar nesta investigação enquanto **colaboradores essenciais** num processo em que importará a atuação em sala de aula em si, interpretada posteriormente à luz dos PPEB, com a intenção de verificar, constatar e compreender...podendo, eventualmente, levar a alterações no sentido de melhoria das práticas, negociadas, discutidas e refletidas.
- consciencializar da importância da nossa observação/supervisão, num processo que conduza sempre à reflexão, numa **atitude essencialmente colaborativa**.
- recolher dados indicadores de conhecimento acerca dos Programas de Português do Ensino Básico.

Tópicos/perguntas ao longo da entrevista:

- a. **“Identificação profissional”**: formação de base, tempo de serviço, experiência a referenciar...
- b. **“Momento da carreira”**... hoje, como é “ser professor”? o que é?...como era?...
- c. **O que pensa da formação** para o implementação dos PPEB? Considera que foi **útil** nos moldes em que a teve, se teve? Se não, como deveria ser?...
- d. **Frequentou** formação acerca dos PPEB? Se sim... conduzir o diálogo no sentido de verificar o conhecimento da “terminologia” usada na sua organização (Descritores de desempenho, competências, conteúdos...progressão...)
- e. **Como recebeu** os PPEB?
- f. O que **mais o surpreendeu**?
- g. Do **que menos gostou**?

- h.** O que considerou ser **mais “diferente”**? Mais “lógico”? **Ou menos**?
- i.** Que mudanças **considera ter feito** imediatamente?
- j.** Considera que os PPEB introduziram **mudanças significativas**?
- k.** **A que nível** considera ter havido mudanças mais significativas? (...Conteúdos?... Progressão dos mesmos?... Abordagens metodológicas?...)
- l.** Que **alterações** provocaram os PPEB na organização ao nível do **departamento**, na **planificação**, por exemplo?
- m.** Considera que **o manual** adotado foi uma **ajuda** na implementação? Porquê?
- n.** ...
- o.** Para cada observação, está disposto a “dar” a planificação ou um **“esboço”** prévio?
- p.** ...

Anexo B

Grelha de registo da 1.ª observação do Prof. A

Observação 1 – Prof. A – 15/05/2014, 8º ano Turma Fénix

PPEB		Desenvolvimento	PPEB									
Competência	Descritor		Resultados esperados									
(Leitura)		Sumário: Correção do trabalho de casa. Introdução ao texto dramático – verificação de conhecimentos.	Saber escutar, visando diferentes finalidades, discursos formais em diferentes variedades do Português, cuja complexidade e duração exijam atenção por períodos prolongados.									
Oralidade/ Expressão oral	- mobilizar conhecimentos adquiridos;	O professor retoma o assunto da aula anterior, pedindo aos alunos que apresentem os trabalhos de casa para correção. - “As palavras”, de Eugénio de Andrade - tinha sido pedida pelo professor a leitura e o levantamento das características atribuídas às palavras, pelo autor, ao longo do poema.	Compreender o essencial da mensagem, apreendendo o fio condutor da intervenção e retendo dados que permitam intervir construtivamente em situações de diálogo ou realizar tarefas específicas.									
	- analisar processos linguísticos e retóricos utilizados pelo autor na construção de uma obra literária;	- O professor vai lendo o poema (que parece ter sido já lido na última aula) e, estrofe a estrofe, vai solicitando aos alunos que digam “o significado de cada palavra” e “o que pode suscitar em nós” ... cada aluno, para além de indicar uma palavra sublinhada no poema que caracteriza “as palavras”, apresenta uma explicação para essa característica e diz o que essa palavra lhe faz sentir.	Interagir com confiança e fluência sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal ou escolar, expondo e justificando pontos de vista de forma lógica.									
(escrita)	- analisar o valor expressivo dos recursos retóricos;	- À medida que os alunos respondem, o professor vai registando no quadro as intervenções. Depois de terminar, diz aos alunos para copiarem para o caderno, pois tinha resolvido apenas no manual, a lápis, sublinhando as palavras pedidas.	Produzir discursos orais corretos em português padrão, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e coesão discursiva.									
	- analisar pontos de vista;	Registo:	Ler de forma fluente, apreendendo o sentido global de textos com diferentes intencionalidades e registos.									
	- identificar	<table><tr><td rowspan="6">As palavras</td><td>pálidas</td></tr><tr><td>desamparadas</td></tr><tr><td>inocentes</td></tr><tr><td>leves</td></tr><tr><td>verdes paraísos</td></tr><tr><td>tecidas de luz</td></tr><tr><td></td><td>noite</td></tr></table>	As palavras	pálidas	desamparadas	inocentes	leves	verdes paraísos	tecidas de luz		noite	Posicionar-se criticamente quanto à validade da informação, selecionando os dados necessários à concretização de tarefas específicas e mobilizando
As palavras	pálidas											
	desamparadas											
	inocentes											
	leves											
	verdes paraísos											
	tecidas de luz											
	noite											

<p>Oralidade/ Expressão oral</p> <p>(escrita)</p>	<p>marcas de enunciação e subjetividade;</p> <p>-expressar opiniões e problematizar sentidos como reação pessoal à audição/leitura de uma obra;</p> <p>- utilizar a escrita para estruturar o pensamento e sistematizar conhecimentos;</p> <p>-caracterizar os diferentes modos e géneros literários (texto dramático);</p> <p>-reconhecer e refletir sobre as relações que as obras estabelecem com o contexto social, cultural e histórico no qual foram escritas.</p>	<p>Prof.: ... - Agora, a propósito de palavras, vamos apelar à nossa memória... e dizer aquilo de que nos lembramos acerca da nossa atuação, o ano passado... também foram atores!</p> <p>- Agora, temos que ganhar tempo...no ano passado, divertimo-nos muito quando treinámos para a peça de Natal, que até fomos representar a Castelo Branco...agora, vamos lembrar-nos de tudo o que aprendemos na altura, antes de representarmos a peça e para a representarmos, sim? Então, do que se lembram?...</p> <p>À medida que os alunos vão lembrando, o professor solicita breve explicação e regista no quadro...</p> <p>Registo:</p> <p>...representação...falas/texto principal/texto secundário/didascálias/indicações</p> <p>cénicas...encenação/encenador/ensaio...atores/elenco...palco/plateia/camarotes...eletricista/sonoplasta/aderecista/adereços...cenógrafo... caracterização...camarins...bastidores...ponto...dramaturgo...</p> <p>Prof.: - Lembram-se de algum dramaturgo?</p> <p>A.: - Os gregos...Homero...</p> <p>Prof.: - E em Portugal?</p> <p>A.: - Gil Vicente...</p> <p>Prof.: - Que textos escreveram, principalmente?</p> <p>A.: -...textos para teatro... tragédias...comédias...</p> <p>Prof.: - A propósito de comédia, vão preparar para a próxima aula a leitura do texto "Frei João Sem Cuidados"...</p> <p>O professor dá indicação da página para a tarefa a realizar em casa.</p>	<p>a informação de acordo com os princípios éticos do trabalho intelectual.</p> <p>Apreciar textos de diferentes tipos, analisando o modo como a utilização intencional de recursos verbais e não verbais permite alcançar efeitos específicos.</p> <p>Posicionar-se enquanto leitor de obras literárias, situando-as em função de grandes marcos temporais e geográfico-culturais e reconhecendo aspetos relevantes da linguagem literária.</p> <p>Estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas, tomando consciência do modo como as ideias, as experiências e os valores são diferentemente representados e aprofundando a construção de referentes culturais.</p> <p>Escrever para responder a necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos e como instrumento de apropriação e partilha do conhecimento.</p>
--	--	--	--

Anexo C

Grelha de registo da 2.ª observação do Prof. A

Observação 2 – Prof. A – 19/05/2014, 8º ano Turma Fénix

PPEB		Desenvolvimento	PPEB
Competência	Descritor		Resultados esperados
Oralidade/ Expressão oral	(-mobilizar conhecimentos)	Sumário: Leitura dramatizada do texto: “Frei João Sem Cuidados”, de Luísa Dacosta; resposta a um questionário sobre o texto.	Saber escutar, visando diferentes finalidades, discursos formais em diferentes variedades do Português, cuja complexidade e duração exijam atenção por períodos prolongados.
	(escrita)	O professor inicia a aula retomando o assunto da aula anterior. - Recordam-se de tudo o que relembrámos... Esquematiza, para sistematização, no quadro tudo o que foi dito na aula anterior reletivamente ao texto dramático. ... Dá indicação aos alunos para registarem no caderno. Os alunos terminam o registo.	
(leitura)	- caracterizar os diferentes modos e géneros literários (texto dramático);	Registo: Texto Dramático - escrito por um dramaturgo - composto por: texto principal (fala das personagens: diálogo, monólogo, aparte), texto secundário (indicações cénicas ou didascálias, em itálico ou entre parênteses)...	Interagir com confiança e fluência sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal ou escolar, expondo e justificando pontos de vista de forma lógica.
Oralidade/ Expressão oral	- analisar processos linguísticos e retóricos utilizados pelo autor na construção de uma obra literária; - analisar as releções entre os diversos modelos de representação do discurso;	Prof: - Tal como o texto narrativo, também este tem categorias. Quais são? O professor vai registando o que vai sendo dito pelos alunos... Registo Ação: -desenvolve-se através da fala das personagens; Personagens: principais, secundárias, figurantes; Tempo e espaço. Estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão. É dividido em atos e cenas. A cena inclui-se no ato e muda quando entra ou sai do palco uma personagem. Prof.: -Então, vamos lá à nossa leitura!	Produzir discursos orais corretos em português padrão, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e coesão discursiva. Apreciar textos de diferentes tipos, analisando o modo como a utilização intencional de recursos verbais e não verbais permite alcançar efeitos específicos. Escrever para responder a necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos e como instrumento de apropriação e partilha do conhecimento. Ler de forma fluente, apreendendo o sentido global de textos com diferentes intencionalidades e registos.

<p>Oralidade/ Expressão oral</p> <p>(escrita)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - explorar processos de construção de diálogo e o modo como se pode agir através da fala; - usar da palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não verbais com um grau de complexidade adequado às situações de comunicação; - sistematizar propriedades distintivas de classe e subclasse de palavras; - distinguir processos sintáticos de articulação entre frases complexas. 	<p>Distribuição das personagens pelos alunos.</p> <p>São feitas três leituras diferentes, com três grupos de alunos(muitos parecem muito à vontade com este tipo de atividade e tendem a corrigir e fazer sugestões a outros colegas sobre “como dizer” ou fazer..., sem o professor ter que intervir).</p> <p>O professor explora oralmente uma didascália do texto com os alunos.</p> <p>Prof.: - Agora têm 3 segundos(exagero da prof.!) para fazer a ficha (ficha sobre a estrutura do texto que os alunos levaram para preparar em casa)</p> <p>Verificação oral das respostas dadas. Os alunos vão respondendo e completando respostas de colegas, de acordo com solicitação do professor que retoma conteúdos de CEL...</p> <p>Prof.: ... “Já vejo <u>que</u>...” Como classificamos a oração introduzida por este “que”?...</p> <p>A.: - É complemento direto... subordinada substantiva completiva...</p> <p>O professor apresenta mais duas situações para classificação de orações, escrevendo no quadro e chamando sempre a atenção para “corrigirem bem!” o que fizeram , no caso de não estar “como está no quadro”.</p> <p>Prof.: -Temos que terminar!</p> <p>Para a próxima aula, vão pensar em profissões que, como a do moleiro, estão a extinguir-se, e em profissões que ainda não existam, profissões do futuro... para ver se conseguimos escrever, entre todos, um texto dramático!</p> <p>Os alunos arrumam e saem.</p>	<p>Ler textos de diferentes tipos e em suportes variados para obter informação, organizar o conhecimento ou para aceder a universos no plano do imaginário, adequando as estratégias de leitura às finalidades visadas.</p> <p>Posicionar-se criticamente quanto à validade da informação, selecionando os dados necessários à concretização de tarefas específicas e mobilizando a informação de acordo com os princípios éticos do trabalho intelectual.</p> <p>Refletir sobre o funcionamento da língua para, a partir de atividades de carácter oficial, analisar e questionar os sentidos dos textos.</p> <p>Explicitar, usando a terminologia apropriada, aspetos fundamentais da estrutura e uso do português padrão nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua.</p>
--	---	---	--

Anexo D

Grelha de registo da 1.ª observação do Prof. B

Observação 1 – Prof. B – 12/05/2014, 8º ano Turma Fénix (ninho)

PPEB		Desenvolvimento	PPEB																					
Competência	Descritor		Resultados esperados																					
Comp. Oral/ Expressão oral	- dispor-se física e psicologicamente a escutar, focando a atenção no objeto e nos objetivos da comunicação;	- Registo no quadro, pelo professor, do sumário da aula de hoje: Audição e compreensão de sentidos do poema “O sono do João”, de António Nobre (áudio).	Saber escutar, visando diferentes finalidades, discursos formais em diferentes variedades do Português, cuja complexidade e duração exijam atenção por períodos prolongados.																					
	- manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelos discursos ouvidos;	- <u>O prof. começa por contextualizar</u> : quem foi António Nobre, o que publicou e particularidades da sua vida. apreensão de sentidos	Interagir com confiança e fluência sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal ou escolar, expondo e justificando pontos de vista de forma lógica.																					
	- identificar relações intertextuais compreendendo de que modo o tipo e a intenção do texto influenciam a sua composição formal;	- Prof., apresenta a tarefa: “-vamos ouvir... porque quem nos vai ler o poema tem uma voz mais bonita do que a minha...”	Produzir discursos orais corretos em português padrão, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e coesão discursiva.																					
(escrita)		- Audição do poema.	Apreciar textos de diferentes tipos, analisando o modo como a utilização intencional de recursos verbais e não verbais permite alcançar efeitos específicos.																					
(leitura)		Prof. : -“Enquanto ouvimos, vamos sublinhar palavras de que gostamos...”(os alunos têm o poema no manual)	Escrever para responder a necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos e como instrumento de apropriação e partilha do conhecimento.																					
(CEL)	- mobilizar procedimentos para registar a	Após a audição, cada aluno diz as palavras que sublinhou. <u>O professor</u> vai registando no quadro, e começa depois a fazer colunas, pedindo aos alunos que refiram formas verbais presentes no poema, em diversos tempos. Forma, no quadro, um esquema... Palavras registadas: hoje, velhinho, depois... Esquema:	Ler de forma fluente, apreendendo o sentido global de textos com diferentes intencionalidades e registos.																					
		<table><tr><th>Presente</th><th>Futuro</th><th>Imperativo</th></tr><tr><td>Tem</td><td>Serás</td><td>Diz</td></tr><tr><td>Nasce</td><td>Vê-lo-ás</td><td>Calai-vos</td></tr><tr><td>Voa</td><td>Virá</td><td>Pede</td></tr><tr><td>...</td><td>Passará</td><td>Dorme</td></tr><tr><td></td><td>...</td><td>Não acordes</td></tr><tr><td></td><td></td><td>Canta-lhe</td></tr></table>	Presente	Futuro	Imperativo	Tem	Serás	Diz	Nasce	Vê-lo-ás	Calai-vos	Voa	Virá	Pede	...	Passará	Dorme		...	Não acordes			Canta-lhe	Ler textos de diferentes tipos e em suportes variados para obter informação, organizar o conhecimento ou para aceder a universos no plano do imaginário, adequando as estratégias de leitura às finalidades
Presente	Futuro	Imperativo																						
Tem	Serás	Diz																						
Nasce	Vê-lo-ás	Calai-vos																						
Voa	Virá	Pede																						
...	Passará	Dorme																						
	...	Não acordes																						
		Canta-lhe																						

<p>informação;</p> <ul style="list-style-type: none"> - caracterizar relações entre diferentes categorias lexicais e gramaticais, para identificar valores semânticos na frase; - sistematizar propriedades distintivas de classe e subclasse de palavras; - sistematizar processos de enriquecimento lexical do português; - exprimir sentimentos e emoções; - definir uma intenção, ..., seleccionar um percurso de leitura adequado; - interpretar textos com diferentes graus de 	<p>Com base nos tempos verbais, <u>o professor dá uma explicação</u> do sentido do poema .</p> <p><u>-Problematiza, dando as alternativas possíveis:</u></p> <p>...manter a inocência, SE...</p> <ul style="list-style-type: none"> - “o mar falar baixinho” - “a mãe cantar” - “a mãe não o levar”... <p>Os alunos respondem.</p> <p>Prof.: -“Porquê?”</p> <p>Aluno: -“ a mãe não quer que ele conheça o mundo...”</p> <p>...</p> <p>O professor conclui: -“ ...o poema fala-nos então de tempos diferentes: - da infância, de adulto e da velhice... acham que é possível satisfazer o poeta e manter-se sempre na infância?”</p> <p>Os alunos parecem ficar a pensar...</p> <p>O professor diz: -“ Talvez uma parte de nós, pelas recordações... Perceberam o que o poema nos quer dizer? O que nos sugere?”</p> <p>Aluno: -“Acordar... fala muito em acordar...para o mundo”</p> <p>O prof. regista no quadro: <u>ACORDAR</u></p> <div style="text-align: center;"> <p>-“tem mais do que um sentido, esta palavra....”</p> <p>- Digam-me lá outro significado...</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>ACORDAR</p> <p>denotativo, real: ← → conotativo, figurado</p> <p>↓ ↓</p> <p>Acordou com o despertador. Acordou para a vida!</p> <p>O professor pede outro exemplo para distinguir denotativo de conotativo...</p> </div>	<p>visadas.</p> <p>Posicionar-se criticamente quanto à validade da informação, seleccionando os dados necessários à concretização de tarefas específicas e mobilizando a informação de acordo com os princípios éticos do trabalho intelectual.</p> <p>Estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas, tomando consciência do modo como as ideias, as experiências e os valores são diferentemente representados e aprofundando a construção de referentes culturais.</p> <p>Refletir sobre o funcionamento da língua para, a partir de atividades de carácter oficial, analisar e questionar os sentidos dos textos.</p> <p>Explicitar, usando a terminologia apropriada, aspetos fundamentais da estrutura e uso do português padrão nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua.</p>
--	--	--

difficuldade... -identificar tema e ideias principais; -explicitar o sentido global do texto.	Exemplo no quadro Remete para o manual, para as atividades sobre o poema ouvido e analisado. Os alunos começam a realizar a tarefa pedida, até ao momento do intervalo, sendo para terminar como trabalho de casa.	
---	--	--

- Por se tratar de um grupo de alunos (Ninho Fénix) com dificuldades acentuadas na disciplina, sobretudo no que respeita ao relacionamento de informação e conhecimentos anteriores (pelas indicações dadas), esperávamos que o professor fosse menos “diretivo”, criando mais espaço para tentativas dos alunos. Parece-nos mais difícil conseguir que os alunos conquistem alguma autonomia se forem sempre “conduzidos” pelo professor.

- Comentámos com o professor o facto de não tentar dar mais espaço aos alunos para tentarem dar as respostas que lhes ocorrem quando questionados... Explicou que, “estes alunos são tão fraquinhos que, se ficamos à espera, não cumprimos o programa” ... Não nos parece “correto” insistirmos!

Anexo E

Grelha de registo da 2.^a observação do Prof. B

Observação 2 – Prof. B – 19/05/2014, 8º ano

PPEB		Desenvolvimento	PPEB
Competência	Descritor		Resultados esperados
Escrita	-utilizar, com autonomia, estratégias de preparação e de planificação da escrita de textos	<p>Sumário: “Oficina de escrita”</p> <p>Retoma da aula anterior... “O sono do João”, de António Nobre</p> <p>Tópicos do texto com base no que os alunos vão dizendo do que retiveram da aula anterior (no quadro).</p> <p>O professor relembra aspetos que tinha referido sobre o poema, o seu “significado” e remeta para a atividade do manual de Expressão Escrita: - explora oralmente as questões que aí vêm e que pretendem servir de guião para a atividade de escrita proposta.</p> <p>Prof.: “Na vossa composição, vão falar das coisas que nos magoam e fazem crescer...mas falam também dos aspetos positivos...”</p> <p>Compreendo que não estejam à vontade para o fazer...Então, vamos fazer um esquema para ser mais fácil! Vamos imaginar que eu vos dava o tema “amor e amizade” ...</p> <p>(- regista no quadro;)</p> <p>Prof.: - Sabemos que na composição temos que ter introdução...em que parágrafo?</p> <p>A.: -... no 1º...</p> <p>Prof.: - Depois...pelo menos 2 parágrafos...</p> <p>O professor relembra, esquematizando no quadro, a estrutura do texto narrativo.</p> <p>Faz o levantamento do que dizem os alunos sobre a diferença entre amor e amizade, com base em perguntas (-“o que é a amizade?...o que é ser amigo?”...) e regista, ficando uma grelha de duas colunas preenchida com características dos dois sentimentos...</p> <p>Prof.: - “Como veem, só com o que temos no quadro, já conseguíamos</p>	<p>Saber escutar, visando diferentes finalidades, discursos formais em diferentes variedades do Português, cuja complexidade e duração exijam atenção por períodos prolongados.</p> <p>Estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas, tomando consciência do modo como as ideias, as experiências e os valores são diferentemente representados e aprofundando a construção de referentes culturais.</p> <p>Escrever para responder a necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos e como instrumento de apropriação e partilha do conhecimento.</p> <p>Recorrer autonomamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão, utilizando diferentes instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.</p> <p>Escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da comunicação, adotando as convenções próprias do género selecionado.</p>
	-redigir textos coerentes, selecionando registos e recursos verbais adequados: - desenvolver pontos de vista pessoais; - ordenar e hierarquizar a informação...; - dar ao texto a estrutura e o formato adequados...; - diversificar vocabulário e as estruturas utilizadas nos textos...; respeitar as		

	<p>regras da pontuação...; - utilizar, com autonomia, estratégias de revisão e aperfeiçoamento de texto.</p>	<p>fazer uns bons parágrafos! Acrescentamos a introdução... Como poderíamos fazer?..."</p> <p>- Os alunos fazem algumas propostas...</p> <p>O professor repete a estratégia para a conclusão.</p> <p>Escreve no quadro expressões, dizendo-o aos alunos, que estes poderão usar nas composições que irão fazer: "Acho que...Na minha opinião...em primeiro lugar... já que...visto que, mas, contudo... finalmente...por fim..."</p> <p>Acrescenta ainda no quadro, enquanto vai falando com os alunos, um esquema do formato do texto:</p> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;"> <p>Título</p> <p>Introdução...</p> <p>Desenvolvimento...</p> <p>Conclusão...</p> </div> <div style="font-size: 3em; margin-right: 10px;">}</div> <p>registo no quadro</p> </div> <p>O professor relembra os tópicos registados sobre o texto a produzir.</p> <p>(Título: Despertar para a vida</p> <p>Introd.: A vida tem muitos aspetos negativos, mas felizmente...</p> <p>Quando acordaram para a vida? O que nos torna mais conscientes da vida? ... Aspetos negativos e positivos...</p> <p>Conclusão: Em conclusão, a vida...)</p> <p>Chama a atenção para a necessidade de verificar a ortografia, de evitar as repetições ...</p> <p>Produção escrita individual.</p>	<p>Produzir textos em termos pessoais e criativos, para expor representações e pontos de vista e mobilizando de forma criteriosa informação recolhida em fontes diversas.</p> <p>Produzir textos em português padrão, recorrendo a vocabulário diversificado e a estruturas com complexidade sintática, manifestando domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais e aplicando corretamente regras de ortografia e pontuação.</p>
--	--	--	---

- Nesta aula, o professor pareceu-nos agir mais "ao nível" que os alunos precisam, dando-lhes muito do material que precisavam para realizar o que lhes era pedido, mas este serve sobretudo de modelo, de guia...o que, atendendo às dificuldades do grupo, nos parece ser mais adequado e contribuir para alguma autonomia ao nível da escrita.

Anexo F

Grelha de registo da 3.^a observação dos Profs. A e B

Observação 3 – Prof. A / Prof. B – 22/05/2014, 8º ano Turma Fénix (turma-mãe + ninho)

PPEB		Desenvolvimento	PPEB
Competência	Descritor		Resultados esperados
(Leitura)	- implicar-se na construção partilhada de sentidos: -pedir e dar informações, explicações, esclarecimentos;	Sumário: “Clube de leitura”	Ler de forma fluente, apreendendo o sentido global de textos com diferentes intencionalidades e registos.
	- respeitar as convenções que regulam a interação verbal;	Os professores entregam a dois alunos, aleatoriamente, uma ficha de heteroavaliação para fazerem a sua apreciação da apresentação da obra lida que vai ter lugar.	Ler textos de diferentes tipos e em suportes variados para obter informação, organizar o conhecimento ou para aceder a universos no plano do imaginário, adequando as estratégias de leitura às finalidades visadas.
Oralidade/ Expressão oral	- planificar o uso da palavra em função das intenções de comunicação específicas (apresentação de uma obra lida) e das características da audiência visada;	Os alunos, estavam previamente “inscritos” para fazerem a apresentação da obra que leram.	Posicionar-se criticamente quanto à validade da informação, selecionando os dados necessários à concretização de tarefas específicas e mobilizando a informação de acordo com os princípios éticos do trabalho intelectual.
	-organizar o discurso, assegurando a progressão de ideias e a sua hierarquização;	- Apresentação por um aluno: identificação obra/autor e breve descrição do tema da obra, seguida da opinião e da justificação da escolha pelo aluno que apresentou.	Apreciar textos de diferentes tipos, analisando o modo como a utilização intencional de recursos verbais e não verbais permite alcançar efeitos específicos.
	- apreciar o grau de correção e adequação dos discursos ouvidos;	- Os restantes alunos colocam questões às quais o que apresentou tenta dar resposta.	Saber escutar, visando diferentes finalidades, discursos formais em diferentes variedades do Português, cuja complexidade e duração exijam atenção por períodos prolongados.
	- produzir textos orais, de diferentes tipos, adaptados às situações e finalidades de comunicação: exprimir sentimentos e emoções; relatar/contar; argumentar/convencer os	- Os 2 alunos responsáveis pela heteroavaliação, leem a apreciação colocada na ficha distribuída para o efeito. Os restantes podem manifestar o seu acordo ou desacordo.	Interagir com confiança e fluência sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal ou escolar, expondo e justificando pontos de vista de forma lógica.
		- Apresentam mais 2 alunos, seguindo a mesma estratégia, mudando os alunos responsáveis pela heteroavaliação.	

	<p>interlocutores; fazer exposições orais; fazer apreciações críticas;</p> <p>- manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelos discursos ouvidos.</p>		<p>Estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas, tomando consciência do modo como as ideias, as experiências e os valores são diferentemente representados e aprofundando a construção de referentes culturais.</p> <p>Tomar a palavra em contextos formais, selecionando o registo e os recursos adequados às finalidades visadas e considerando as reações dos interlocutores na construção do conhecimento.</p> <p>Interagir com confiança e fluência sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal, social ou escolar, expondo e justificando pontos de vista de forma lógica.</p>
--	--	--	--

- O professor B tinha-nos entregue com alguma antecedência uma grelha de verificação/heteroavaliação para os alunos avaliarem a apresentação oral dos colegas. A grelha surge hoje mais completa e os alunos foram chamados a atenção para aspetos que antes não tinham tido em conta aquando das apreciações que faziam... Pensamos que esta ficha, com os seus melhoramentos, surgiu da necessidade de mostrar mais "sistematização" na e da oralidade... Se esse passo se deu por causa da nossa presença, encaramo-la como positiva!

- Para esta aula, é de referir que fomos "convidados" pelos alunos que, para além de nos conhecerem e de se habituarem à nossa presença, parecem sentir muita satisfação na realização desta atividade. E pareciam fazer questão de nos mostrar a evolução que fizeram na leitura!

- Os dois professores pareceram ter "tarefas" muito bem definidas e atribuídas.

Anexo G

Grelha de registo da 1.ª observação do Prof. C

Observação 1 – Prof. C - 18/03/2014, 4º ano

- O professor explicou a nossa presença na sala, dado que, hoje, não vamos trabalhar com alunos nenhuns; vamos apenas “estar a ouvir e ver” ...
- Começamos... observamos...sem ainda termos interiorizado o nosso papel de investigador... dividimos uma folha em colunas...
- Pensámos, antes, que queremos ver evidências da abordagem de conteúdos através de estratégias que permitam verificar “descritores de desempenho” e que estes constituam o caminho para o desenvolvimento das competências previstas nos NPP, contribuindo para alcançar os resultados esperados.
- Começamos o registo de observação de forma mais ou menos “naturalista”, tentando acertar numa divisão que nos permitisse visualizar competências visadas e descritores.

PPEB		Desenvolvimento da aula	PPEB
Competências	Descritor		Resultados esperados
Exp. Oral/ compreensão do oral	<p>- respeitar as convenções que regulam a interação;</p> <p>- produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: descrever, explicar, contar, expressar sentimentos e emoções...</p>	<p>Distribuição de uma ficha pela professor. ("O papagaio louro", de Matilde Rosa Araújo)</p> <p>Prof.: - Vamos olhar em 1º lugar para a imagem...Imagem + título...o que sugere?</p> <p>Vivências dos alunos (Discurso breve oral individual)</p> <p>A professor questiona as afirmações dos alunos/ pede para justificarem opiniões.</p> <p>Pede para um aluno recordar oralmente uma versão deste conto que conhece...</p> <p>Apoia /ajuda no reconto...- que personagens? - o que aconteceu?</p> <p>Descrição oral de uma personagem ...o papagaio...</p> <p>Registo no quadro pelo professor. Registo nos cadernos diários.</p>	<p>Saber escutar, para organizar e reter informação essencial, discursos breves em português padrão com algum grau de formalidade.</p> <p>Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros.</p> <p>Produzir breves discursos orais em português padrão com vocabulário e estruturas gramaticais adequados.</p> <p>Ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento.</p>
leitura	<p>- fazer a leitura expressiva de pequenos textos , após a preparação da mesma;</p>	<p>Prof.: - Agora, vamos ler então! X, podes começar!</p> <p>Leitura em voz alta de três alunos que a professor vai nomeando.</p> <p>Questionário oral sobre o texto lido (pergunta/resposta oralmente: personagens, espaço, desenvolvimento da ação)...</p> <p>Prof.: -...qual é a forma do texto?... (poesia...)</p>	<p>Ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados.</p>

Exp. Oral/ compreensão do oral	<p>- ler com fluência;</p> <p>- identificar o tema central e aspetos acessórios;</p> <p>- comparar um texto com outro e detetar traços comuns e contrastes;</p> <p>- exprimir sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos;</p>	<p>A.: ... versos... rima...</p> <p>Prof.: - o que sabes sobre poesia?...</p> <p>A.: - é um texto especial...</p> <p>Prof.: - Porquê?"</p> <p>...</p> <p>Prof.: - Então agora vão ler com a vossa emoção!...</p> <p>Leitura silenciosa.</p> <p>Prof.: - Vão pensar nas emoções que sentiram quando leram ...</p> <p>- E vão tentar completar a frase:</p> <p>"O texto transmitiu-me emoção porque... "</p> <p>...ele é <u>inteligente</u>..."</p> <p>A professor regista no quadro e sublinha o adjetivo.</p> <p>Prof.: - Esta palavra que nos diz fala de uma característica... o que é?</p> <p>A.: ... um adjetivo...</p> <p>Prof.: - Digam-me lá outros adjetivos para falarmos do papagaio...</p> <p>A.: ...</p>	<p>Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória.</p> <p>Explicitar regras e procedimentos nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua.</p> <p>Mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e no modo escrito.</p>
CEL	<p>- reconhecer adjetivos</p> <p>- planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos;</p>	<p>Prof.: - Falámos de um papagaio... vamos falar de um animal de que gostem muito... vamos dizer como é, quando o conheceram ou vo-lo deram, o que é que ele faz e o que o torna especial... E vão escrever isso tudo, está bem?</p> <p>Sabem como temos que fazer? Primeiro, têm que fazer uma lista de tudo o que querem dizer, de tudo aquilo que querem escrever por acharem importante... vamos lá!</p> <p>...</p> <p>Prof.: - Não precisa ser muito; cerca de dez linhas, está bem!</p>	<p>Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.</p>
Escrita	<p>- redigir textos, de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções</p>	<p>Os alunos começam a escrever ...</p> <p>- planificação individual (surtem muitas dúvidas! Fazem várias perguntas sobre como devem começar, se podem ou não falar de um animal que não é deles, o que devem dizer, se já podem "começar" ...)</p> <p>- acompanhamento individual por parte da professor</p> <p>- produção</p>	<p>Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.</p>

<p>(leitura)</p> <p>Exp. Oral/ compreensão do oral</p>	<p>ortográficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados;</p> <p>- escrever diferentes textos mediante proposta do professor;</p> <p>- planificar o discurso de acordo com o objetivo, o destinatário e os meios a utilizar;</p> <p>- participar em atividades de expressão orientada, respeitando regras e papéis específicos;</p> <p>- dramatizar textos e situações.</p>	<p>- verificação (a professor não assinala todos os erros verificados)</p> <p>- leitura individual, em voz alta de cada texto produzido.</p> <p>Prof.: - Agora, temos que convencer alguém a adotar esse animal de que gostamos porque temos que nos separar dele...Temos que convencer!... pensem lá no que diriam!</p> <p>A professor dá alguns minutos...</p> <p>- X, queres tentar?</p> <p>A:...</p> <p>Prof.: - Muito bem! Só nos falta ilustrar o nosso texto com um desenho que mostre como é o nosso animal! Vamos lá, então!</p> <p>Os alunos fazem uma ilustração para o texto que escreveram e leram, antes, para a turma.</p> <p>...</p> <p>...ilustração do texto produzido...</p>	<p>Planificar e apresentar exposições breves sobre temas variados.</p>
--	---	---	--

No final da “grelha”, pareceu-nos que era mais acertado ir referindo alguns dos descritores de desempenho “verificados” ...por evidenciarem/provarem que uma determinada competência estava a ser contemplada...

Ao ler este registo da aula a que assistimos, apercebemo-nos de que nos falta definir muito mais claramente COMO e O QUE vamos observar!!!

Anexo H

Grelha de registo da 2.^a observação do Prof. C

Observação 2 – Prof. C – 12/05/2014, 4º ano

- 1º momento de “descontração”, em silêncio, após o intervalo...(o professor parece ter essa prática instituída, pois os alunos, ao entrarem, sentam-se, calam-se e deitam-se sobre as mesas durante alguns instantes, este dar indicação de que a aula vai começar).

PPEB		Desenvolvimento da aula	Resultados esperados
Competência	Descritor		
Exp. Oral/ compreensão do oral	- produzir discurso com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas;	...texto: “A princesa e a ervilha”, Hans Christian Andersen O professor chama a atenção para a imagem que serve de ilustração ao texto, no manual adotado. O professor solicita a descrição oral da imagem. Os alunos vão descrevendo e justificando oralmente o que vão dizendo O professor chama a atenção para “falar cada um na sua vez”; os alunos tendem a intervir ao mesmo tempo e são surpreendidos: “Têm que esperar a vossa vez para falar! Já falas, x!”	Saber escutar, para organizar e reter informação essencial, discursos breves em português padrão com algum grau de formalidade.
	- antecipar o assunto de um texto; - respeitar as convenções que regulam a interação, - classificar palavras quanto ao número de sílabas; - desenvolver conhecimento da ortografia; - recorrer a técnicas para registar informação;	Os alunos vão registar ao quadro palavras que usam na descrição, de acordo com indicação do professor. Prof.: - Reparem, como chamamos a esta palavra? A: ... (os alunos hesitam...) - Então, quantas sílabas tem? A: Ah, isso... tem duas: é dissílabo! Prof.: - E se tiver três sílabas? ... Prof.: - E se a sílaba tónica for a última? ... Divisão silábica de todas as palavras registadas e posterior repetição de palavras (dicção + escrita) Leitura do texto pelo professor.	Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros. Produzir breves discursos orais em português padrão com vocabulário e estruturas gramaticais adequados. (Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação.) Mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e no modo escrito. Explicitar regras e procedimentos nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua.
(Escrita) CEL			

Leitura	- mobilizar o conhecimento adquirido;	Prof.: -Agora, continuam vocês! Continuação da leitura pelos alunos, em silêncio	Ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento.
	-ler para obter informação;	Prof.: - Ó x, começa lá tu a ler! O professor vai nomeando outros alunos para continuarem a leitura.	Ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados.
	-ler para formular apreciação;	Leitura em voz alta pelos alunos Verificação oral da compreensão do texto (perguntas/respostas sobre os diversos momentos do texto)	Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória.
Exp. oral	-distinguir o essencial do acessório;	Distribuição de ficha de trabalho: Verificação da compreensão, por escrito	
	-ler com fluência;	Solicitações de alunos relativamente ao que é pedido nos diversos itens :	Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação.
Escrita (leitura)	-produzir discurso com correção...	Prof.: -"O que é para fazer aqui?"; -"nesta pergunta, tenho de dizer...?"	Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.
	- usar técnicas para seleccionar informação	Alguns alunos terminam e vão mostrar à professora. O professor "encaminha" alguns alunos para nós, para verificarmos a correção das respostas dadas e darmos a nossa opinião aos alunos	
	-elaborar de modo autónomo respostas a questões	Intervalo... os alunos entregam a ficha e vão para o pátio. Fim da observação	

Poucos alunos começaram a resolver a ficha de acordo com as indicações dadas oralmente pelo professor. Precisaram (9 de 12 alunos) de um esclarecimento individualizado, apesar de todas as questões decorrerem do texto trabalhado e não parecerem complexas. Nas questões que pedem justificação, poucos a dão, ficando-se pela resposta à pergunta direta fechada. Globalmente, não mostram autonomia nem confiança, bem como não ouvem de facto as indicações dadas, provavelmente pelo hábito que têm de conseguir ter mais apoio posteriormente, no decorrer da tarefa que estão a realizar.

Anexo I

Grelha de registo da 3.^a observação do Prof. C

Observação 3 – Prof. C – 23/05/2014, 4º ano

NPP		Desenvolvimento da aula	NPP
Competência	Descritor		Resultados esperados
Leitura	- ler textos narrativos...	<p>“- Hoje, escolhemos uma atividade mais leve porque andamos todos muito cansados...com os exames...muito estudo... Vamos ler primeiro!”</p> <p>Indicação da página do livro(p.92, “A raposa e o sapo”) onde se encontra o texto para lerem em silêncio.</p> <p>O professor interrompe um aluno: - Pronto, o tempo da leitura acabou! Prof.: - Então, x, qual é a tua opinião acerca do texto?... (o aluno não responde) Sabes porque não tens opinião?... Porque não leste!”</p> <p>-O professor questiona outros alunos no sentido de darem uma opinião sobre o texto que leram. A.: - ... “acho que... porque...” Um aluno sugere irem ver a história completa (têm excerto) ... Prof.: “-Onde podemos ir ver? Como?” A.: ...através do nome do autor A.: ...pelo nome da história... Prof.: ...num livro...na net...</p> <p>O professor retoma o texto, oralmente... Prof.: - O que fizeram, então, o sapo e a raposa? A.: 1º Acordaram fazer uma sementeira a meias. 2º Proposta da raposa ao sapo... 3º Conversa entre os dois sapos...</p>	(Saber escutar, para organizar e reter informação essencial, discursos breves em português padrão com algum grau de formalidade.)
	- ler para obter informação;		Ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados.
Exp. Oral/ compreensão do oral	- ler para formular apreciação		Ler para formular apreciações de textos variados
	- distinguir o essencial do acessório;		Ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento.
Escrita	- procurar informação em suportes diversos...		(pesquisa) - “apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação”
	- organizar os conhecimentos do texto;		Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir informação.
Escrita	- usar técnicas para selecionar informação;		
	- registar as ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-		

<p>Leitura</p> <p>(exp.oral)</p> <p>CEL</p>	<p>as</p> <ul style="list-style-type: none"> - transformar, parcial ou totalmente, textos lidos em quadros-síntese, mapas conceituais, esquemas... - fazer a leitura expressiva de pequenos textos, após a preparação da mesma; - produzir discurso com diferentes finalidades; - dramatizar textos e situações; 	<p>Prof.: Então?...</p> <p>A.: 4º Os sapos pregam uma partida à raposa.</p> <p>O registo no quadro foi sendo feito pelo professor/ os alunos copiam para os cadernos.</p> <p>O professor chama 4 alunos para fazerem a leitura dramatizada do texto para os restantes colegas (-“Vá, devagarinho...se não sair bem, tentamos outra vez...”)</p> <p>Leitura pelos alunos</p> <p>Repetição</p> <p>Alteração da atividade: com outros 4 alunos, dramatização da história. 1 aluno é o narrador e os outros 3, sem o livro, vão “representar” de acordo com o que compreenderam e retiveram da história).</p> <p>A primeira “representação” não corre muito bem: os alunos não se lembram do que dizer ou fazer em alguns momentos; o professor chama a atenção para os “passos” registados no quadro; a 2ª tentativa, com os alunos mais desinibidos já, consegue um melhor resultado.</p> <p>Um grupo de alunos é chamado pelo prof. para fazer, ao longo da dramatização, o “som” do cão...</p> <p>Prof: - O cão latiu... o que fez?</p> <p>A.: - ão, ão...”</p> <p>Prof.: - São onomatopeias... que outras onomatopeias?</p> <p>Nomes de animais... onomatopeias... registo no quadro pelos alunos</p> <p>Prof: - “Voltando de novo à nossa história...e à raposa...Como é habitualmente a raposa, nas histórias? Vamos tentar fazer uma lista de características, a começar por cada uma das letras do nome RAPOSA (registo no quadro pelos alunos à medida que vão enumerando características).</p> <p>RAPOSA - rápida</p>	<p>Mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e no modo escrito.</p> <p>- produzir breves discursos orais em português padrão com vocabulário e estrutura gramatical adequados</p>
---	--	--	--

<p>(Exp. Oral)</p> <p>Escrita</p> <p>Oralidade</p>	<p>-reconhecer onomatopeias;</p> <p>-reconhecer adjetivos;</p> <p>-reconhecer nomes;</p> <p>-distinguir nome de adjetivo;</p> <p>(REVISÕES)</p> <p>-escrever um texto em situação de ditado sem cometer erros...</p> <p>- produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor;</p> <p>-produzir discurso oral com correção...</p>	<p>- antipática</p> <p>- poderosa</p> <p>- ótima</p> <p>- sábia</p> <p>- <u>amiga</u> ... -“estas palavras pertencem a que classe?”</p> <p>adjetivos ←</p> <p>“E se for nesta frase:”</p> <p>A Patrícia dá um rebuçado à <u>amiga</u>.</p> <p>Nome →</p> <p>“ Lembravam-se? Há palavras que podem ser adjetivos ou nomes, consoante o que estão a fazer na frase, não é?”</p> <p>...</p> <p>“Agora, vamos preparar-nos para fazer um ditado, sim?</p> <p>Eu leio e vocês ouvem primeiro para saber até onde vou ditar...”</p> <p>Os alunos fazem, depois da leitura do prof., uma leitura coral</p> <p>Ditado.</p> <p>Autocorreção (o prof. pede para abrirem o livro e compararem o texto com o que escreveram).</p> <p>No final da correção, o prof. dá a indicação de que vão “fingir que são professores e vão falar do resultado ao aluno” (Ex: “Não teve erros...esteve com atenção, deve continuar...)</p> <p>O prof. termina a aula remetendo para a atividade que irão fazer à tarde: escrever um final para a história.</p>	<p>Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua</p> <p><i>(“relação entre sistemas fonológico e ortográfico”; “experiências de leitura com fins e contextos diversificados”)</i></p>
--	---	---	--

Anexo J

Grelha de registo da 1.^a observação do Prof. D

Observação 1 – Prof. D – 28/05/2014, 6º ano (29 alunos)

PPEB		Desenvolvimento	PPEB
Competência	Descritor		Resultados esperados
Compreensão do Oral/ Expressão oral	- participar em situações de interação oral;	- Aviso aos alunos sobre saída “mais cedo” para participação no Photopaper...	Saber escutar para reter informação essencial, discursos breves, em português padrão, com algum grau de formalidade.
	- fornecer um contributo eficaz para o trabalho coletivo, na turma ou em grupo, em situações mais formais;	- ...Este período, levámos um conto para ler, a meio do período...voltámos a trabalhar um conto...lembram-se, relativamente a estes contos...ainda recordam as características? (“A cerejeira da Lua” e “O ganso de ouro”) Alunos(A): - acontecem num lugar... - ...tempo... - ...pouca caracterização de personagens... - ... recursos expressivos... - ... mistura real e imaginário... Prof.: ...e relativamente à extensão?	Interpretar a informação ouvida, distinguindo o facto de opinião, o essencial do acessório, a informação explícita da informação implícita.
	(- detetar traços característicos de diferentes tipos ou sequências textuais;)	A: ...são curtos... Prof.: E o final? Como têm acabado? A: ...não se está à espera do que acontece...é inesperado...surpreende...	Compreender os diferentes argumentos que fundamentam uma opinião.
	- apresentar os seus pontos de vista;	Prof.: Então, para revermos tudo isso, trouxe outro conto para vos ler... (em projeção) “O mercador de coisa nenhuma”	Apresentar e defender opiniões, justificando com pormenores ou exemplos e terminando com uma conclusão adequada.
	- sintetizar o essencial;	Prof.: O título... “mercador”...quem é um mercador? A: ... alguém que vende qualquer coisa, que recolhe, que negocia... Prof.: Agora, atente na 2ª parte: “de coisa nenhuma”... A: ... talvez tente vender, mas ninguém compra... vende coisas invisíveis...queria vender mas não tinha nada para vender... diz que tem coisas mas não tem...negociava consigo próprio...era um aldrabão...	Produzir discursos orais coerentes em português padrão, com vocabulário adequado e estruturas gramaticais de alguma complexidade.
	- antecipar o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos		Ler textos variados em diferentes suportes, com precisão, rapidez e alguma

Leitura	<p>anteriores;</p> <p>- fazer uma leitura que possibilite: confirmar hipóteses previstas, detetar informação relevante, captar sentidos implícitos, fazer inferências, deduções;</p> <p>- fazer apreciações críticas sobre um texto, incidindo sobre o conteúdo;</p> <p>- detetar o foco da pergunta ou instrução, de modo a concretizar a tarefa a realizar;</p> <p>- expor o sentido global de um texto narrativo ou partes específicas do mesmo;</p>	<p>Prof.: ...pois, pode ser um charlatão...</p> <p>Vejamos agora o índice do livro... o nº de páginas... a extensão...</p> <p>A: ... histórias curtas...</p> <p>Prof.: Então de que livro se tratará?</p> <p>A: ...de um livro de contos...</p> <p>Prof.: Vou então ler-vos a <u>primeira parte</u> do conto (projeção em simultâneo)</p> <p>- leitura pelo Prof.- Pré-leitura: audição/hipóteses... (leitura até: "...preocupava-o e afligia-o")</p> <p>Prof.: O que acham que o poderia afligir?</p> <p>-distribuição de ficha de trabalho enquanto explora)</p> <p>A: ... o filho era contrabandista... era alcoólico... era traficante...andava a ser perseguido...era um missionário e estava longe...podia ser raptado...</p> <p>-Agora, na ficha, cada um regista a sua hipótese...de forma breve...</p> <p>-Vamos ver agora o que se passava com Abdul-Ben-Fari...</p> <p>Leitura...(desinteresse do filho pelo negócio)</p> <p>-O que vos parece que o pai ia fazer?</p> <p>A: ...levar o filho ao psicólogo...mudar o filho e o armazém para o jardim...poderia falar com o filho...</p> <p>Prof.: ...se fosses tu, o que farias?</p> <p>A:... poderia chamar feitiçeiros... arranjar um companheiro, um empregado...</p> <p>Prof.: -Vamos registar a hipótese de cada um ... e vamos verificar a validade das vossas respostas vendo o que Abdul fez... Vamos saber..</p> <p>Leitura... até "e disse-lhe"</p> <p>Prof.: O que acham que Racib fará com a bolsa de dinheiro? O que irá Abdul propor ao filho que faça? Vão registar na ficha e só aí; não dizem!</p> <p>Leitura ... até "gotas de água... quem quer?"</p> <p>Prof.: -Tinham pensado nesta hipótese? ... O que tinham pensado?</p> <p>...De facto, decidiu tornar-se vendedor de água...irá correr bem?...Qual a vossa opinião?</p>	<p>expressividade.</p> <p>Fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo.</p> <p>Ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados.</p> <p>Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas de seleção, registo, organização e transmissão da informação.</p> <p>Mobilizar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e receção de enunciados orais e escritos.</p>
---------	---	--	---

	<p>- demarcar diferentes unidades de forma-sentido;</p>	<p>Prof.: - ...Quem? A.: - Abdul-bem-Fari e filho Prof.: - ...Quando?Onde? A.: - Há muito tempo, num país longínquo... Prof.: - ...Problema? A.: - O filho, Racib, não mostra saber lidar com o negócio... Prof.: - ...Momentos principais? A.: - os negócios: torna-se vendedor de gotas de água; torna-se vendedor de grãos de areia; torna-se vendedor de sonhos... Prof.: - ...Qual é a solução? ... Prof.: - ...Conclusão? A.: - torna-se mercador rico MAS perde o dinheiro todo! Prof.: - Agora, vamos identificar as várias partes deste conto, as sequências... Os alunos vão mostrando as divisões que fazem do conto, tendo sempre que justificar esse "corte" Prof.: - Então, podemos completar o quadro 9 da nossa ficha... -introdução, desenvolvimento, conclusão... Preenchimento individual/ verificação oral e correção em conjunto. Prof.: - Amanhã...vamos precisar de trazer o dicionário! Vamos tomar nota! Vão também reler a história e tentar ver todas as expressões que mostram que ela está a avançar...para podere fazer o ex. nº 10 da ficha...</p> <p>Registo do sumário: "O Mercador de Coisa Nenhuma", de António Torrado - atividade de pré-leitura, mapeamento do texto e identificação das sequências narrativas.</p>	
--	---	---	--

Anexo K

Grelha de registo da 2.^a observação do Prof. D

Observação 2 – Prof. D – 29/05/2014, 6º ano (29 alunos)

NPP		Desenvolvimento	NPP
Competência	Descritor		Resultados esperados
Compreensão do Oral/ Expressão oral	- participar em situações de interação oral;	O Prof. retoma o assunto da aula anterior... Prof.: - "Iniciámos a análise de um dos contos deste livro..." Mostra o livro, relembra, "situa" remetendo para a antecipação que começaram por fazer do conto... Prof.: - E levaram um trabalho para fazer em casa... Era importante fazê-lo? Descobriram alguma coisa?..." A: ...as palavras ajudam a ver como o narrador situa a história...o que vai acontecendo...são palavras que fazem a ligação... Prof.: ...ajudam-nos a ver que a história não parou... Vamos completar... Correção/completamento do exercício...(expressões que localizam no tempo, estabelecem sequência...) Prof.: - Vamos retomar o conto...Atentem na 1ª frase... "...exótico e longínquo..." – o que significa? A: ...tropical...quente... distante... Prof.: - Quando digo "aquela rapariga tem uma cara exótica", tem cara quente? tropical? A: ...não!!! Prof.: - ... pois...como é que chegamos ao sentido das palavras, às vezes? A: ...pelo contexto...pelo que está à volta...pela situação... Prof.: - ...exato...como leitores, somos capazes de inferir... Pois bem, vamos agora sublinhar palavras que, só pelo contexto, não conseguimos perceber bem... Leitura silenciosa	Saber escutar para reter informação essencial, discursos breves, em português padrão, com algum grau de formalidade.
	(escrita/leitura)	- fornecer um contributo eficaz para o trabalho coletivo, na turma ou em grupo, em situações mais formais; - referir pormenores relevantes para a construção de sentido; - utilizar técnicas adequadas ao tratamento da informação: sublinhar, preencher grelhas de registo; - consultar regularmente obras lexicográficas, mobilizando a	Interpretar a informação ouvida, distinguindo o facto de opinião, o essencial do acessório, a informação explícita da informação implícita. Compreender os diferentes argumentos que fundamentam uma opinião. Apresentar e defender opiniões, justificando com pormenores ou exemplos e terminando com uma conclusão adequada. Produzir discursos orais coerentes em português padrão, com vocabulário adequado e estruturas gramaticais de alguma complexidade. Mobilizar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e receção de enunciados orais e escritos. Fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo.

CEL	<p>informação na análise da receção e da produção no modo oral e escrito;</p> <p>- identificar pelo contexto ou pela estrutura interna o sentido de palavras;</p> <p>- localizar a informação a partir de palavra ou expressão chave;</p> <p>- distinguir diferentes “vozes no interior de um mesmo texto;</p>	<p>A: ...procurava no masculino...singular...</p> <p>Prof.: - Porquê?</p> <p>A: ...os nomes e os adjetivos encontram-se no singular, masculino...</p> <p>Prof.: - Por exemplo “era uma vez...” Para encontrar “era”, o que tenho que fazer?</p> <p>A: procuramos o verbo no infinitivo...</p> <p>Prof.: - Então, temos que recordar o verbete... o que encontramos aí?</p> <p>A: ...a classe...o singular...se for verbo, a conjugação...expressões onde aparece a palavra, com vários significados que pode ter...</p> <p>Prof.: - Pois, qualquer palavra pode ter vários significados...então, que cuidados devemos que ter?</p> <p>A: Temos que ver a que se adapta...</p> <p>Prof.: - Temos que adequar... Então, vamos virar a ficha (distribuída ao longo do diálogo anterior)... e vamos completá-la...</p> <p>Vamos fazer o mesmo com as palavras que tinham sublinhado no texto...</p> <p>- 10/12 minutos para a realização da tarefa</p> <p>...Os alunos vão apresentando as hipóteses que encontraram no dicionário para cada uma das palavras que tinham sublinhado; apresentam a palavra que escolheram como mais adequada para substituir a sublinhada...</p> <p>...</p>	<p>Ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados.</p>
Compreensão do Oral/ Expressão oral (leitura)	<p>- prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: cumprir instruções dadas, responder a perguntas acerca do que ouviu, explicitar o assunto, fazer inferências ou</p>	<p>Prof.: - O pai de Racib dizia que ele era o quê?</p> <p>A: ...“cabeça de vento”...</p> <p>Prof.: - E os amigos dele? O que pensavam dele? Que qualidades lhe reconheciam?</p> <p>...preenchimento de esquema com as respostas dos alunos que transformam o adjetivo em nome (era bondoso...bondade, etc)</p> <p>Prof.: - Que qualidades tem Racib?</p> <p>A.: - Inteligência, bondade amabilidade</p>	

<p>Compreensão do Oral/ Expressão oral</p>	<p>deduções, referir pormenores para a construção do sentido global;</p> <p>-- exprimir o conhecimento;</p> <p>- pedir oportunamente a palavra e esperar a sua vez;</p> <p>- apresentar o seu ponto de vista e fundá-lo em argumentos válidos;</p> <p>- relacionar os seus contributos com os dos restantes participantes;</p>	<p>Prof.: - E o pai de Racib? Que características tem, em termos psicológicos?</p> <p>A: ...era ganancioso...avarento...ansioso...feliz...exigente...respeitado...desagradável...</p> <p>...</p> <p>Prof.: - Agora, a propósito de Racib, vamos ouvir e ver um trabalho de um cantor e compositor brasileiro, Toquinho... "Aquarela" ... e, ao mesmo tempo, vão pensar nestas duas palavras ...</p> <p style="text-align: center;">SONHO e IMAGINAÇÃO</p> <p>Prof.: - Prestem atenção à letra da canção! Vão tentar fazer uma ponte entre a canção e Racib... Pensar: porque é que o professor trouxe esta canção?</p> <p>1ª audição com imagem sem letra</p> <p>2ª Audição com visionamento da letra</p> <p>Prof.: - Que relação vêem entre as imagens e Racib?</p> <p>A: ... o menino imaginou, desenhou e conseguiu...</p> <p>Prof.: - O que é constante no que faz o menino?</p> <p>A:...sonhar..."com cinco ou seis linhas" imagina e acontece...</p> <p>Prof.: - o que tem em comum com Racib?</p> <p>A: Era também um sonhador...</p> <p>Prof.: - E vocês, que sonho têm? Em relação ao futuro?</p> <p>A: ...</p> <p>Prof.: - Os sonhos determinam alguma coisa? O quê?</p> <p>A: ... o futuro...</p> <p>Prof.: - Então o sonho é importante... "empurra-nos" para coisas maiores...</p> <p>A:... (opinião dos alunos...)...</p> <p>Prof.: - ...alguém disse "Tive um sonho" e mudou muito no mundo, não só para ele ou na vida dele...</p> <p>A:... (hipóteses dos alunos...) Martin Luther King...</p> <p>Prof.: - ... Pois...alguns já ouviram o nome... mas, quem terá sido?</p> <p>Vão tentar pesquisar para a próxima aula...</p>	
--	--	--	--

Anexo L

Grelha de registo da 3.^a observação do Prof. D

Observação 3 – Prof. D – 02/06/2014, 6º ano (29 alunos)

PPEB		Desenvolvimento	PPEB
Competência	Descritor		Resultados esperados
Compreensão o do oral/ Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> - participar em situações de interação oral; - fornecer um contributo eficaz para o trabalho coletivo, na turma ou em grupo, em situações mais formais; - referir pormenores relevantes para a construção de sentido; - prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: cumprir instruções dadas, responder a perguntas acerca do que ouviu, explicitar o assunto, fazer inferências ou deduções, referir pormenores para a construção do sentido global; - registar relações de sentido com outros textos; - manifestar reação pessoal ao texto; - respeitar princípios reguladores da atividade 	<p>O professor retoma o assunto da aula anterior com o registo do sumário...</p> <p>Projeção de uma imagem; observação e comentários: "O sonho é uma constante da vida", António Gedeão</p> <p>A: ...o sonho acompanha a nossa vida... ... não concordo porque é deprimente, a imagem...</p> <p>Prof.: - E o sonho é algo positivo?...</p> <p>A: ...sim/não...a imagem é boa porque, mesmo com uma paisagem triste, o sonho pode mudar tudo, dar cor... ... a menina tem um sonho...a idade faz mudar os sonhos... ... parece que o dia não está bom mas a menina vai enfrentar tudo porque tem um sonho...</p> <p>Prof.: - ...lembrando "Aquarela" da aula anterior...</p> <p>A: ...a vida pode perder cor...tudo na vida é um sonho... ... em situações más, a vida pode perder cor mas um sonho ajuda a melhorar, a ter força... ...a escada na imagem é para mostrar o sonho: subir na escada é como subir na vida, aproximar dos sonhos...</p> <p>Prof.: - Porque sempre que sonhamos e alcançamos um sonho é como quê?...</p> <p>A: ...é como subir um degrau...um degrau é um objetivo...</p> <p>Prof.: - ...O papel do sonho é muito importante! Vamos "arrumar" algumas ideias relativamente ao sonho...O Racib, "Aquarela", em comum têm o sonho... O que permite?</p> <p>- Registo no quadro e cadernos diários:</p>	<p>Saber escutar para reter informação essencial, discursos breves, em português padrão, com algum grau de formalidade.</p> <p>Interpretar a informação ouvida, distinguindo o facto de opinião, o essencial do acessório, a informação explícita da informação implícita.</p> <p>Compreender os diferentes argumentos que fundamentam uma opinião.</p> <p>Apresentar e defender opiniões, justificando com pormenores ou exemplos e terminando com uma conclusão adequada.</p> <p>Produzir discursos orais coerentes em português padrão, com vocabulário adequado e estruturas gramaticais de alguma complexidade.</p>

Compreensão o do oral/ Expressão oral	discursiva: na apresentação de factos e opiniões; na justificação de pontos de vista; -produzir textos que obrigam a uma organização discursiva bem planificada e estruturada, com a intenção de expor e descrever; - fazer um plano prévio do texto: organizar e hierarquizar a informação; - redigir o texto: articular as diferentes partes planificadas; selecionar o vocabulário ajustado ao conteúdo; constituir os dispositivos de encadeamento (cronológico), de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido; dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados; respeitar regras de utilização de pontuação; adotar as convenções (ortográficas) estabelecidas; -rever o texto, implicando procedimentos de reformulação.	SONHO	- objetivos	Narração da história de Michael Phelps pelo prof.: na escola, falha; no entanto, tinha um sonho...perseguiu o seu sonho e é hoje o mais medalhado do mundo! Prof.: - Outro homem teve também um sonho que ficou muito conhecido... De quem falo? A: De Martin Luther King! Prof.: - E o que têm a dizer-me sobre este homem? A: ...os alunos apresentam as várias informações que resultaram da pesquisa que fizeram... Breve contextualização feita pelo prof. Visionamento e audição do discurso que imortalizou Martin L. King... O prof. faz oralmente referência às consequências desse mesmo discurso: lei dos direitos civis/ Prémio Nobel/ Direito ao voto dos negros... - Em 2009, outro homem negro marca o destino dos EUA... A: ...o presidente Obama! Prof.: - ... Assim, foi um sonho que deu resultados...embora não totalmente satisfatórios (referência às prisões norte-americanas com 46% de negros) ...Porque é tão importante o sonho, eu quero que vocês sonhem...e continuem com o vosso sonho! Produção de texto: "Escreve um texto de opinião acerca da importância de perseguirmos os nossos sonhos. O teu texto deverá ter entre 140 e 180 palavras."	Fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo. Mobilizar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e receção de enunciados orais e escritos. Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas de seleção, registo, organização e transmissão da informação. Utilizar com autonomia processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas. Escrever em termos pessoais e criativos, em diferentes suportes e num registo adequado ao leitor visado, adotando as convenções próprias do tipo de texto. Produzir textos coerentes e coesos em português padrão, com tema de abertura e fecho congruente, com uma demarcação clara de parágrafos e períodos e com uso correto da ortografia e da pontuação.
			- crescer		
			-Felicidade		
			-imaginação		
			- melhorar		
Escrita			- Progredir		

		O prof. projeta um texto de opinião para relembrar a sua estrutura. Produção individual.	
--	--	---	--

Anexo M

Transcrição da entrevista com o Prof. A

Entrevista Professor A 15/07/2014

(...)

Investigador **(Inv.)**.- A tua formação de base...?

Professor A **(A.)**:- ...Licenciatura em línguas e literaturas modernas- variante estudos portugueses...

Inv.- Há quanto tempo?

A.- Então, acabei em 93...há 20, 21 anos...

Inv.- Era esta a profissão que querias?

A.- Era...completamente!

Inv.- Neste momento, se tivesses que descrever a fase em que te encontras da tua carreira...

A.- Ah...uma fase parada, paradinha! No escalão, pelo menos, há...cerca de 10 anos!!! Mas, se voltasse atrás, continuava a escolher a mesma profissão!

Inv.- Porquê?

A.- Verdade, verdade...porque gosto! Gosto, pronto! Gosto sobretudo da relação com os miúdos...e não escolhia outra profissão...acho que estou talhado para isto!

Inv.- Mesmo com as alterações, não só em termos de legislação, mas também dos programas?

A.- Olha, as mudanças também podem ser boas! Acho que sim! E essas mudanças não foram assim tantas. Vendo bem, não foram...foi mais a nível de terminologia, em termos gramaticais, mas de resto, não são assim tantas...o que se fazia antes, ou melhor, o que eu fazia antes...acho que já fazia as coisas que me pedem para fazer agora, sim, mais ou menos, já fazia...

Inv.- Pois, notou-se sobretudo na questão da leitura...

A.- Sim...desde a implementação do PNL que eu penso que, eu pelo menos comecei a encarar as coisas de outra forma...Apesar de já se fazer antes, penso que se começou a ler mais a partir daí.

Inv.- E a questão da oralidade? Vi que na vossa atividade do Clube de Leitura tinham a oralidade mais sistematizada...com ficha para fazerem heteroavaliação...percebeu-se que, se têm essa prática, de modo mais ou menos formal, desde o início, é porque existe uma preocupação com essa competência...porque é sistematizada, trabalhada...

A.- Já existia...mas, falo por mim (Fénix), não existia tão sistematizada. Digamos que agora a preocupação, uma vez que os programas também apontam para isso, é...maior! Pensa-se mais no assunto...e tem que se levar mais os alunos a pensar mais no modo como dizem o que pensam...até porque os próprios manuais também apontam para esses momentos da prática da oralidade...

Inv.- Os manuais ajudam, então...

A.- Sem dúvida que ajudam... ajudam, guiam ...muitas vezes não faço o que é sugerido, mas dão-me pistas...até para variar mais...eu faço o que quero depois de escolher...

Inv.- Achas que houve, ao longo do tempo, e não necessariamente relativamente aos programas, alguma formação que tenhas sentido que contribuiu mais para te pões em causa, para cresceres mais?...

A.- Não! Encaro toda a formação que tenho feito como uma forma de refletir sobre o que faço...se faço bem, se faço mal...para mudar, se possível para melhor! Mas, formação determinante, não, penso que não!

Inv.- E essa reflexão, sozinho no dia-a-dia, também a fazes?

A.- Acho que se fizermos um trabalho colaborativo na escola, e lermos, e pesquisarmos, obviamente que vamos refletir sobre se fizemos bem ou mal... Uma das coisas que acho que faço é consultar blogs, ler jornais, ler artigos, andar à procura de coisas e acho que isso contribui mais para a minha reflexão do que a frequência de ações de formação propriamente ditas. Comparo-me mais assim...com o que vejo que outros fazem...

Inv.- Se tivesses que idealizar uma ação de formação eficaz, produtiva, “rentável” ...em termos profissionais, como a imaginarias?

A.- Não sei...Como disse um aluno (...)que imaginava “uma escola redonda onde todos coubesse”, talvez uma “formação redonda”, num sítio redondo, onde todos se encontrassem e pudessem refletir sobre as suas práticas, partilhando sem constrangimentos...Acho que é sobretudo da reflexão conjunta que resulta muita coisa, do falarmos uns “com e para” os outros...

Inv.- Essa atitude contribuiu para o facto de “abrires a porta” das tuas aulas e não teres visto aí qualquer problema?

A.- Acho que sim! Não vejo problema em que venham assistir às minhas aulas! Mas, com o objetivo , sempre, de contribuir para alguma melhoria, não de espionagem!

Inv.- E contribuiu?

A.- Claro! Conversámos, ouvia a tua opinião e até te obriguei a participar!... Já nos conhecemos há tanto tempo! Para me traumatizar, bastou-me o orientador do estágio! Mas, já ultrapassei! (...) Era uma pessoa a quem eu não conseguia reconhecer a mínima competência para lidar com os outros...

Inv.- Desta experiência, agora, gostaste?

A.- Gostei! E mesmo os miúdos gostaram! A turma também proporcionou bons momentos porque é uma turma especial que adora expor-se e ter convidados! Estavam todas as condições reunidas!

(...)

Anexo N

Transcrição da entrevista com o Prof. B

Entrevista Professor B 16/07/2014

(...)

Investigador **(Inv.)**- A tua formação de base...até chegares ao dia em que disseste “sou professor”..?

Professor B **(B)**- Como tu sabes, andei no ensino muitos anos com habilitação suficiente...porque tinha estado em Paris(Sorbonne, área de Matemática)...não tinha acabado o curso...vim cá e fiquei cá...depois, à medida que me fui apercebendo da instabilidade que havia na colocação de professores, achei que era melhor acabar o meu curso...portanto, fui para Lisboa, inscrevi-me...com um processo de equivalências bastante demorado...ao fim de alguns anos, consegui regularizar o processo e fiz a licenciatura no que me faltava. Depois, tive aquela formação que se dava nas Universidades que, aliás, começou nesse ano, e era de dois anos...Fiz o 1º ano e no 2º, como já estava no ensino, tinha a hipótese de fazer formação em serviço...para não ir mais um ano para Lisboa, candidatei-me à formação em serviço e fui colocado a fazer o 2º ano de estágio em Santarém, com a ESSE de Santarém...Novo processo de equivalências! Na faculdade, já tinha feito aquilo tudo e ali eram “unidades de valor” de 3 meses...umas deram(equivalência), outras não...tive que fazer 2...foi assim...conclui e a partir daí efetivei-me no ensino. Depois, tive a formação normal que vamos fazendo, com ações e mais nada...a nível académico fiquei por aí.

Inv.- De toda essa formação, sentes que alguma provocou um crescimento maior?

B- Vou ser sincero: eu acho que naquela idade, apesar de já ter alguma experiência, tanto em Lisboa como em Santarém, foi muito de conceitos, de teoria...e depois, a nível prático, não dizia muito...algumas metodologias de ensino, sim...e houve uma coisa que achei interessante na altura: “a avaliação formadora”, em que os alunos tinham efetivamente o poder de se autoavaliar e isso contava para a sua avaliação final...era um conceito muito interessante, mas nunca o vi posto em prática...o aluno como protagonista, agente, da sua avaliação! É claro que era sistematizada, com referentes, tudo...avaliava a sua própria progressão e o professor era o seu “apoiente”... Portanto, tirando alguns meios e materiais que conheci, o resto... Achei também muito interessante na altura a teoria da diferenciação pedagógica que depois tentei pôr em prática, mas é claro que com as turmas daquele tempo, muitas e com muitos alunos, era quase impossível...mas é um conceito muito interessante...quando as turmas são pequenas, atender ao perfil da cada aluno e ser capaz de o ajudar, apoiar nas suas dificuldades... O resto...o resto foram teorias que a gente vai esquecendo...e acabamos por nos cristalizar um pouco, ficamos agarrados a uma prática... Agora, acho que a formação pode ser interessante...Houve uma altura em que só foi para subir de escalão...e fez-se formação em coisas que nem sempre eram muito pertinentes... mas deveria ir sempre ao encontro da especialidade de cada professor ou daquilo que ele precisa para a sua prática pedagógica e didática...Tudo o

resto pode ser interessante em termos de conhecimento integral mas não tem pertinência prática...

Inv.- Em relação aos PPEB, às Metas...foi diferente: houve formação antes da implementação...

B. – Fiz a formação da nossa escola...deu para produzirmos materiais mais atuais...e a das Metas, não a concluí...Mas, a dos PPEB...havia uma necessidade de atualizar...e tem havido essa tentativa...era necessário ver o que havia de bom nuns programas, no que se ia fazendo e acho que foi esta a resposta: os PPEB!

Inv. – Satisfazem essa necessidade?

B. – Sim. Mas, como tu sabes, nós estamos a trabalhar de acordo com os PPEB...fazemos as planificações, tudo...agora, o que interessa mesmo é a prática pedagógica... O que vi de muito útil nestes PPEB foi sobretudo as oficinas de escrita e que já apliquei...a parte de valorizar a escrita e de nos dar referentes, de direcionar para o que vamos fazer, as várias etapas sequenciais na escrita...acho que foi interessantíssimo... De resto, continua-se a falar nas competências, nas aprendizagens; os objetivos não estão lá mas acabam por estar com outra roupagem...Uma outra coisa que achei interessante foi a apresentação dos “resultados esperados”...são as metas, de certo modo! É bom porque há a lógica de ciclo e segue-se, gere-se, o programa mas é muito bom ver o que o aluno tem objetivamente de saber no final de cada ciclo...

Inv.- Achas que é mais objetivo? Mais diretivo?

B.- Mais objetivo! Permite a articulação entre os ciclos de um modo mais evidente...Ajuda a avaliar a progressão do aluno...e permite-nos aferir o trabalho conseguido...e, se trabalharmos dentro dos PPEB, permite ver até que ponto estes programas servem esses “resultados esperados”! Depois, as Metas vêm objetivar esses referenciais de aprendizagem...É interessante! Permite-nos balizar! O problema, acho que é sempre o mesmo: com alguns alunos, temos que adaptar, ir por outros caminhos e depois têm exames nacionais...Na avaliação contínua, o professor pode avaliar outros aspetos, nomeadamente a progressão, mas todos os alunos têm de chegar aos mesmos resultados finais, embora os exames não tenham um peso decisivo... Se tiver havido alguma conquista desses resultados esperados, o aluno conseguirá realizar os exames...funcionam como “medida”(os “resultados esperados”) para nos orientar melhor... Isso faz-me pensar que, correndo o risco de parecer antiquado, até acho que os exames deviam existir em todas as disciplinas. Era importante haver o mesmo tipo de aferição que existe no português...e na matemática!

Por exemplo, estive a corrigir exames...percebi onde é que os meus alunos tinham falhado...e onde é que os alunos falharam a nível nacional! Se virmos estes exames como uma forma de nos orientarmos, de aferir o que falta fazer, têm toda a legitimidade...e utilidade!

Inv.- Os números contam, mas no terrenos, é mais do que isso...

B.- Claro...se as escolas os valorizasse, se fizéssemos uma reflexão sobre eles, podia ser um excelente instrumento de medida e de aferição sobre o que nos falta fazer, onde devemos investir! Mas não! Há o exame e ficamos todos contentes porque as notas foram boas ou ficamos tristes e pomos a culpa no professor que não exige...Não passa daqui! Deveriam ser, para nós, uma base de trabalho, para os alunos, uma etapa, de facto! ... (...) Os alunos sem exames não trabalham e os professores sem exames não se envolvem!

(...) Temos que investir na leitura! Perante um texto menos “esperado”, os alunos parecem não compreender... Vai ser para mim uma obrigação agora: pelo menos no 7º e no 8º ano começar com os alunos atividades que fomentem a leitura...mesmo fora do tempo de aulas...

Inv.- Bem, já conseguiram um pouco, com o Clube de Leitura...

B.- Pois, mas vou-te dizer: estou envolvido no processo de forma...secundária, mas estou! (Fénix) Acho que este projeto a continuar, tem que ser noutros moldes porque o que é que acontece? Demos possibilidade aos alunos de escolher um livro e de o apresentarem. Bem, há alunos que escolhem coisas...até assusta! Assim, não evoluem! Mantêm-se no mesmo universo; não dão o salto! E acho que este tipo de projeto é para os alunos evoluírem, darem um salto qualitativo!

Inv.- Mas uns com os outros, não traz alguma motivação para “subir”?

B.- Pois...ouvem e aqueles que também leram, comentam e intervêm; os outros estão por ali! Portanto, alguns, não ganham nada com aquilo! Continuar, sim, mas dentro de um determinado leque de autores...para ter algum efeito... Agora estou curioso por ver o que vai acontecer com esta turma nos exames de 9ºano...ver se vai haver retorno desta atividade que vem desde o 7ºano!

(...)

Inv. – Também nesta atividade esteve presente a oralidade, uma oralidade muito controlada, para ser avaliada...

B.- Sim, porque é importante saberem intervir para avaliar os outros...de forma isenta e justificada.

Inv.- Costumam trabalhar desta forma, para manter essa isenção?...

B.- Costumamos, quando apresentam trabalhos orais, ter uma ficha para avaliar essa apresentação do colega...No Clube, introduzimos agora a ficha. Mas, antes, no final, fazíamos sempre uma avaliação do trabalho em que todos podiam dar opinião e tinham que justificar o que diziam...(...) Alguns alunos melhoraram a oralidade, mesmo os mais inibidos porque perceberam como e o que tinham que fazer...

(...)

Inv.- Em relação ao manual...o que te parece?

B.- É assim: temos autonomia para escolher os materiais, seguimos ou não o manual! Mas, efetivamente, o manual continua a ser a nossa Bíblia! Ou porque não temos tempo para procurar outras coisas, ou porque não temos disposição para o fazer...ou porque já nos habituámos aos manuais! Efetivamente, é um instrumento de trabalho precioso! Acontece muitas vezes o que lá está, sobretudo a nível gramatical, não ser suficiente e então, complementa-se com outros materiais...Mas os cadernos de exercícios do aluno também traz muita coisa! Eu continuo a usar muito o manual embora com outras propostas...é uma matriz!...Traz muita ajuda! É facilitador! Mas, claro que num 9º ano, é preciso mais!

(...)

Inv.- Há quanto tempo és professor?

B.- Então, iniciei em 79/80... assim, são 33 a 34 anos! Já tinha uma experiência de ensino em Paris, onde dei aulas de Matemática! E de Físico-química! Na altura estava na Faculdade nessa área...depois é que mudei para Letras! Um processo atribulado! Dei 2 anos aulas num colégio português fora de Paris...Foi muito interessante!

Inv.- Se tivesses que te situar agora, descrever esta fase da tua carreira...

B.- Acho que quando se gosta de ser professor, e eu sempre senti que era o que queria fazer, somos sempre felizes mesmo quando as coisas nos correm mal, mesmo quando a nível burocrático as coisas quase nos ofendem, mesmo quando não reconhecem aquilo que tu fazes e mesmo quando os pais e alunos não correspondem às tuas expectativas... Mas eu acho que sempre fui muito feliz no ensino! E quando me reformar, vou sentir falta! Já pensei até depois dar umas explicações, nem que seja só um dia por semana para manter este vínculo!

Inv.- É uma profissão e uma missão?

B.- É, é... dizemos que não, que somos é profissionais, mas se não houver um bocadinho de espírito de missão, não somos bons profissionalmente; falta a dedicação de dentro! Nós lidamos com massa humana que estamos a formar para o futuro; não podemos fazer as coisas de forma fria, técnica...

Inv.- E é essa a diferença, o que “ocupa espaço”?

B.- Claro, ocupa espaço... é essa parte afetiva, são essas relações que são determinantes na aprendizagem... Se não conseguimos cativar os alunos, pouco lhes ensinamos também! Há alunos que não precisam, mas a maioria sim!

(...) Apesar de todas as vicissitudes, sinto-me realizado como professor... e feliz claro!

Anexo O

Transcrição da entrevista com o Prof. C

Entrevista Professor C 24/06/2014

(...)

Investigador (**Inv.**): - Sabias que a minha função não era “avaliar”...entendeste bem isso...uma ou outra opinião...que gostava que me desses...ou factos... A tua formação de base, por exemplo...

Professor C (**C.**):- A minha formação de base...já lá vão uns anos...porque já tenho 32 anos de serviço...e é assim, se eu reportar a essa altura, acho que tudo mudou...algumas coisas se mantêm, nomeadamente da pedagogia, da maneira de ensinar, de mobilizar os miúdos, na maneira de estar na sala de aula...em termos de conteúdos, eu acho que mudou muita coisa...Eu acho que todo o professor que não foi fazendo formação, vê-se aflito com este...com as novas metas...Acho que mais a matemática do que a português...é menos difícil a gente encaixar-se nestas Metas do português...mas acho que em termos de conteúdos muito mudou e o que se exige a um aluno também é diferente...

Inv.- E fizeste formação...?

C. Eu fiz...a inicial é do Magistério, foi de 3 anos (...), depois, ia tendo aquela formaçãozinha...pronto, a sério, a sério, sou muito sincero, a formação que eu senti que cresci muito, ainda mais do que propriamente com o Mestrado, foram os Complementos de Formação que me deram acesso à licenciatura...

Inv.- porquê?

C. Olha, é assim: eu tinha 40 anos, já tinha um leque de experiência...e enquanto na formação inicial a gente não sabe para onde vai, nos CF eu já levava um percurso de para aí 20 anos...(...) Acho que foi bem estruturado: tivemos uma formação a português, depois tivemos nas outras áreas...ali, nem sei explicar...ali, estudei...nem foi tanto em termos pedagógicos porque eu acho que aí já na formação inicial tinha tido boa preparação...acho que se descurava a formação científica...e a formação científica faz-nos falta...a pedagógica faz falta mas a gente atualiza-se até na prática...Descuravam a formação científica do professor de 1º ciclo...e acho que ali (CF) tive essa formação e fiquei mentalizado, sensibilizado de que tenho que me atualizar sempre... Não é por acaso que ando a ver as gramáticas até ao 9º ano para consultar...não me contento...não chega só para o 1º ciclo...como te digo, ando já a pesquisar coisas até ao 9º ano porque estas coisas novas aparecem e eu quero ter alguma segurança...até para responder a algum miúdo...às vezes perguntam...trazem dúvidas de casa...porque lêem, assinam revistas...isso, não havia antes...e eles chegam aqui à escola e perguntam...e eu quero ter alguma base de segurança...Por isso é que eu gostei muito dos CF, porque me deu alguma formação científica e fiquei alerta ...que precisava de mais...que tem de haver uma atualização constante e quem não a faz, fica para trás!

Foi um grande marco na minha vida...E digo-te: fui coordenador durante 7 anos...ora, deu-me para contactar com o trabalho dos colegas e eu fazia muito bem essa

diferença; via-se bem quem tinha feito e quem nunca tinha feito...porque aquela formação...só para créditos, não era formação! Ali, era! Olha, eramos avaliados! Ali, havia que arregaçar as mangas e trabalhar! A avaliação traz destas coisas: faz-se mesmo! Formação sem avaliação a sério vale o que vale!

Inv.- essa valeu...mas provocou em ti mudanças...começaste a ser tu a querer mudar...a avaliar-te a ti própria...

C. Sim...e até acho que subiu muito a minha autoestima...até aqui, acho que ninguém me tinha valorizado, ou tinha valorizado o meu trabalho...

Inv.- Talvez nem tu...

C. Nem eu! Também não! Valorizaram-me, tive boas notas...a minha autoestima aumentou...e pensei: ena, então posso ser um bom professor! Vês? Foi um grande marco e foi numa boa altura da minha vida! A formação científica...acho que faz muita falta aos professores...

Agora, com as Metas...houve coisas que mudaram. Os nomes das coisas...Por exemplo, o predicado era o verbo; agora é mais...engloba CD, CI, CO...eu tenho colegas que não sabem isto! E eu questiono-me: estaremos todos à altura, em termos de Metas? São exigentes... mas eu não sou contra! Sou a favor mas com condições para as atingirmos. (refere situação da turma: 26 alunos, sendo metade 3º ano e a outra metade de 4º anos) sem as Metas, pode haver tendência para ensinar como se ensinava há anos...e não se pode! Depois, chega-se ao 4ºano e não se consegue!

Inv.- E esses professores...não frequentaram formação?

C. Acho que...por aquilo que tenho visto, é aborrecido mas vou dizê-lo...fazem o melhor que podem, não é? E são capazes mas eu notava que, por aqui, há professores a quem falta ali uma formação a sério e às vezes diziam: ah, para quê a formação, mudas alguma coisa, alguma prática? Não és professor na mesma? Ai, mas muda, muda-se muita coisa! E a um professor são pedidas mais competências, não é só na sala de aula, como tu sabes...trabalhos... e, como tu sabes, as pessoas fugiam de tudo quanto era avaliação mais a sério...então a formação, olha, não se fazia se fosse mais a sério...

Inv.- Essa questão da formação...outros colegas manifestam a mesma opinião que tu...tiveram essa sensação de crescer com algumas formações...

C. Sim, mas com a que é a sério...

Inv.- Mesmo com mestrados, importantes, marcantes e que fizeram questionar-se, foram certas formações... que foram um marco...

C. Ah, pois foi...foi o meio da minha carreira, da minha vida...E depois há outra coisa: quanto mais formação se tem e se faz, mais necessidade nós temos dela e mais motivados ficamos para ela...eu já disse (...) que se tivesse menos uns 10 anos, tirava outra licenciatura! Porque é assim: quem leva isto a sério, é desgastante...eu tirava uma licenciatura só de uma área, específica... assim, eu sabia que era professora de

português, ou de geografia...percebes? Porque assim, é muito duro...é muito difícil ser bonzito em tudo...são muitas áreas... Talvez só numa área fosse menos trabalhoso, um pouco...nem sei...

Inv.- Parece que antes destas formações, achavas que era mais possível ser um professor mais generalista...como se era no 1º ciclo... Agora, foste descobrindo a necessidade de especializar...a tua necessidade de pesquisa mostra-o...

C. É isso mesmo! Obviamente, temos sempre uma tendência nas áreas...e investimos mais numa...Se eu não tivesse tido a formação, para além dos CF, tive formação contínua a matemática, eu era desses professores que trabalhava, por tendência, mais uma área... Fiz essa formação com observação das minhas aulas, que nunca tive medo que viessem às minhas aulas... E isso também foi um impulso para a matemática...porque, estás a ver, eu não me sentia segura com a matemática...digo-te mesmo que era difícil...

Inv.- Como é que lidaste com as aulas assistidas?

C. Muito bem...gostei! Agora...agora, tu vinhas noutra papel...obviamente que é assim: não te vou dizer que não preparasse as minhas aulas um bocadinho diferente...sabia que estava ali um formador meu...as minhas aulas eram mais preparadas mas, é assim: se calhar no meu dia a dia não trabalhava com tanto pormenor... mas que melhorava, melhorava, sim...então os problemas! A minha formação foi sobre as situações problemáticas e ainda bem, porque se não, não tinha a estaleca para isto! E aqui, os miúdos não têm outra ajuda senão a minha...em CB já se vê que vão para explicações e centros...eu sou de letras...se não fosse isto, não sei...

(...) Devíamos ter um horário mais flexível! Saímos daqui arrasados...com o horário que temos, com as horas que nos puseram na escola, saímos daqui já estoirados. Fica-se com pouco tempo para a formação... Eu fiz os Complementos numa altura em que não estava muito sobrecarregado na escola... E mesmo o mestrado foi assim, até foi num ano em que eu não tinha turma...se tivesse, não conseguia... Mas, é assim: acho que quanto mais formação se tem, mais a gente se motiva...também é preciso puxar pelo ego dos professores, fazer-lhes ver que eles são capazes...acho que isso é importante!

Inv.- Pois...ir à formação buscar qualquer coisa mas que traga mudança...foi o que fizeste...

C. ...foi...foi...o formador ia ao terreno, falava, criticava, elogiava quando era para isso...e cresci...tenho pena de não ter feito o mesmo com o português, era o PNEP...mas, pronto, também consegui adaptar, embora se calhar me tenha feito falta...tinha aprendido mais... Aqui uma colega fez...mas...

Inv.- Depende da atitude...

C. Sim, depende muito; se queremos aprender ou se não queremos!

Inv.- Pois, às vezes, ouvimos “eu já faço isto há muito tempo!”...

C. É isso! Mas aprende-se sempre! Olha, quando fui para os Complementos não me perguntavam: - ai, diz-me lá o que levas disso para a tua prática! – Olha, um erro absoluto! Só quando a gente vê a facilidade com que se fazem determinadas coisas é que a gente vê: olha... Até na parte de redigir...de escrever...as coisas fluem...Elas diziam: ah, e tu achas que fazes diferente? Faço, pois faço! Faço diferente! Só a facilidade com que lido com o trabalho dos miúdos e outros trabalhos...os da escola...para a escola, que me exigem...

(referência à “redação” dos colegas...a exigir correção... durante os 7 anos de coordenação do Dpto)

É preciso brio!

Inv.- profissionalismo?

C. Sim...gosto pelo que se faz, para se fazer melhor...Eu costumo dizer que não é o trabalho que nos dignifica; nós é que dignificamos o trabalho que exercemos (...referência à falta de “profissionalismo” do pessoal auxiliar)...

Eu também não concordo em vir agora dar apoio a 1 único miúdo mas isto é assim: eu não tenho culpa mas ele também não; venho e pronto! Temos direitos, si senhora, mas temos que cumprir e pronto enquanto as coisas não mudam! Já nem sei a que propósito veio isto...

Inv.- A propósito da falta de profissionalismo...da necessidade de parar para pensar no que se anda a fazer...

C. Pois é...e eu acho que 1 professor tem que fazer isso, e fazer reflexão sobre o seu próprio trabalho...e quando sair da aula...eu penso, quando a 1 coisa não corre bem: ora bem, acho que isto ou aquilo não correu bem...é importante...e tentar perceber...eu acho que poderia fazer isso mais vezes do que faço...refletir no final do dia...porque é que não correu tão bem? Há alunos que, em termos cognitivos, achamos que é difícil conseguir mais...mas pensarmos nisso, percebermos como podemos tentar mudar...Nós fazíamos isso, já na formação inicial! Tínhamos que planificar e depois...era planificação anual, trimestral, mensal, semanal e diária! Tínhamos isso tudo! Depois, aula mesmo... No início, eu respeitava mais isso! Ao fim da semana, era para refletir... reflexão descritiva do que tínhamos feito: o que tinha corrido bem, o que tinha corrido mal...que objetivos não tinham sido cumpridos e porquê. Portanto, a minha formação inicial foi uma boa formação... Faltou, como já te disse, ficarmos mais sensibilizados para a necessidade de formação contínua em relação ao conhecimento científico...nesse campo...mas também podemos procurar sozinhos!

Inv.- Se houver predisposição...

C. Claro, porque é assim: nós damos as ferramentas para o aluno também poder caminhar sozinho...mas também já as devemos ter...e sobretudo a capacidade de nos atualizarmos a nós próprios...sabermos selecionar.

Inv.- Saber talvez desaprender e aprender sempre...

C. Isso tudo! E não estar sempre à espera que sejam os outros a trazer! Por exemplo, com as novas Metas, há uma coisa que agora faço mais...preparo sempre, em casa, mesmo que só seja mentalmente, as minhas aulas, todas...Tenho que saber: como é que vou dar este problema? Como é que vou por a criança a falar dela, do que prefere...a deitar para fora o que sente? É a minha maior dificuldade, no português: perceber porque é que ela pensa assim... porque é que a opinião é esta? Tem sido para mim por um aluno a falar...a explicar, a justificar...sem ser com o “porque sim” ou “porque não”... É que isto afeta a matemática! Também têm que dizer porque é que seguem um determinado caminho e então aí, se esta competência não é levada a sério no português, então não consegue,...

(...referência a hábitos de leitura de alguns alunos...)

E- Se eu te dissesse que voltava, no próximo ano letivo, a assistir às tuas aulas todas?...

C. Ai, não me importava nada! Se calhar até gostava! Podes vir assistir a todas! Se calhar até puxava mais por mim! Depois há quem diga “mas para quê? Não traz nada de novo e depois tudo esquece”, mas não, fica sempre qualquer coisa! É essa a minha experiência!

Inv._ Mas no nosso caso, nem sequer se esperava grande mudança...

C. Bem, é assim: eu entendi que devia fazer como faço sozinha, sem alterar nada para tu veres se as Metas, os programas, estavam a mexer comigo...

Inv.- E tu já tinhas dito que sim...

C. Ai, sim! E fiquei satisfeito por teres gostado das minhas aulas...não são brilhantes mas...tento que os miúdos sejam autónomos...e não são os pais que ajudam, alguns não sabem...temos que os levar a ser autónomos...e é isso que eu tento!

Anexo P

Transcrição da entrevista com o Prof. D

Entrevista Professor D (após o período de observação de aulas)

(...)

(Comentários ao comportamento de 1 aluno que “aproveitou” uma deixa da aula anterior.

D - ... ele foi buscar António Gedeão...)

Investigador **(Inv.)** – Quando começaste a falar abertamente no sonho ... ele falou em Gedeão...

Professor D **(D.)** – Ah, pois... e eu pensei “este malandro, só não leva outra nota ótima porque não há trabalho. Olha esta confusão... eu ainda não consegui organizar isto para te dar... conforme acabei as aulas... ainda não mexi nos papéis. Não é uma questão de desarrumação... que eu até sou altamente esquematizada na minha cabeça... mas não tive tempo... e pus-me a pensar “acho que amanhã temos um encontro ...”. É que não tive hipótese de arrumar isto para ti, palavra de honra... até parece mal...

Inv. – Não tens que arrumar nada... Se esta entrevista tem tido lugar logo no início, há uma série de coisas que eu perguntaria... não sei, em termos de formação de base, por exemplo... sei que fizeste Português/Inglês, na ESE.

D- Variante, sim..., ensino de...

Inv. – Mais tarde...

D – Quando acabei a licenciatura fui para Lisboa e entrei no mestrado na Faculdade de Letras, mestrado em Literatura ... fiz o primeiro semestre mas depois por incompatibilidade... estava a dar aulas à noite e na cadeia... comecei a não ter capacidade... teria que faltar... e decidi que seria outra etapa... quando houvesse condições para... em 1999 comecei, interrompi um ano (...) Defendi tese

Inv.- Pois... foi uma pequena interrupção...

D- Precisei de uns meses pois implicou a reformulação do projeto... (...) iria estar a acompanhar estagiários e depois acabou por não ser assim...

Inv.- Entretanto, depois disso...

D- Depois disso, já fiz muitas coisas!

Inv. – Pois... temo-nos encontrado... eu sei...

D- Fiz... sei lá... fiz **os PPEB**... sobre as Metas... na área das tecnologias... no ensino da línguas...

Inv.- Esta dos PPEB... achas que foi útil?

D - ...sim... eu gostei de fazer, apesar de um bocado contrariada... deu-me outra perspetiva, até do conhecimento dos normativos... foi um bocado cansativa, mas eu não me importei de fazer.

Inv.- E na prática? Achas que... (foi útil?)

D – Sim... a 100%, acho que não... mas houve alguma modificação... porque **passei a ficar mais consciente de alguns aspetos** que eu não tinha... embora, eu já te disse, na minha formação de base, muitas abordagens que se faziam, por exemplo, ao CEL, etc... eu já trazia da minha formação de base... não foi uma novidade, já tinha um pouco essa prática... também, algumas coisas não foram uma novidade tão grande talvez pela experiência que tenho tido desde 1996 de orientar estágios a Português e a Inglês... isso sempre me deu uma perspetiva de ensino e aprendizagem... muito mais esquematizada... mais sei lá... eu penso que a minha experiência enquanto professor cooperante me... foi a coisa que se calhar mais me marcou... sim...

Inv. – Se calhar, o continuar a ver os dois lados...

D – Exatamente, exatamente...

Inv.– Usando uns termos mais...simples... mantiveste a posição de quem está a ensinar e a de quem está a aprender... ao mesmo tempo.

D – Exatamente... Consciencializar os estagiários das estratégias, dos momentos de aula... isso para mim de facto, acho que me deu uma bagagem diferente em termos de postura em sala de aula... Isto, nos estágios normais... agora estes estágios que tenho vindo a... estes estágios no mestrado de inglês ... alunos que estão a fazer o mestrado em espanhol e em inglês, pronto, já não tenho tanto essa situação... mas os anos em que orientei estágio a português com X,... de facto, acho que constituíram para mim uma mais-valia enquanto professor de LP... É claro que estas formações também, também,... sei lá, a nível do português, uma das práticas que eu modifiquei foi de facto sobretudo ao nível da leitura... consciencializar os alunos das diferentes etapas da leitura, da pré-leitura, o questionar o texto, a pós-leitura... esta noção, adquiri-a muito nesta formação dos PPEB e das Metas... e acho que alteraram em mim um pouco isso... agora em termos de funcionalidade da língua...

Inv. – Não tanto... será uma questão de terminologia?

D– Pois... porque não sinto... não estou a ver-me a fazer nada de diferente... Não sei se já partilhei isto contigo: numa destas formações, das Metas, uma das formadoras, é uma professora da ESE Coimbra, e ela estava a fazer a abordagem, por exemplo, como vamos abordar as funções sintáticas... e ela apresentou, ia apresentando as diversas fases, dando-lhes um nome, claro que eu não tinha a noção de que este momento se chamava assim, aquele se chamava tal e outro tal e outro tal... Mas eu fazia aquilo! É o que eu te quero dizer: esta formação tem-me ajudado a clarificar determinados aspetos e conceitos de aula, de língua... sobretudo clarificá-los... a ser, sobretudo, a ser uma professora mais consciente... Porque é que eu estou a fazer isto? E porque é que estou a fazer assim? Percebes? Eu tenho a perfeita noção de porque é que estou a fazer assim... No passado, se calhar fazia-o muito intuitivamente, pela experiência que tive, pela formação... Agora, eu tenho noção de que, desde que fiz todas estas formações, sei porque é que estou a fazer...Acho que estou mais consciente... Não sei se é isto... mas também não consigo verbalizar de outra forma...

Inv. – Eu acho que deve ser isso... Acho que quando há envolvimento ao longo do tempo com as coisas, tendemos a compreendê-las melhor e a conseguir “desmontá-las”... Pensamos “como é que eu achava que isto que isto era complicado?”.

D– Pois... eu acho que sempre tive essa consciência e começou após ter feito a formação acerca das Provas de Aferição...

Inv. – Para mim foi um marco..

D– Importantíssimo! Primeiro enquanto professor, nomeadamente a trabalhar determinadas situações com os alunos que eu sei que eles vão precisar delas num exame... Fazia-o, sim, mas... fazia-o mas sem formalizar... dá assim, dá?

Inv. – Sim... entendo... Fazias intuitivamente porque sempre fizeste assim, aprendeste assim e resultava...

D – Pois, exatamente... Agora tenho que fazer assim porque isto é importante... Voltando agora atrás... eu sempre nas reuniões de departamento disse que um dos meus handicaps era a escrita, que eu sentia que os meus alunos precisavam de mais, que os nossos alunos precisavam de mais em termos de produção de texto... questionava a minha prática, criticava a minha prática e sempre achava que aquilo que eu exigia aos meus alunos em termos de escrita não correspondia àquilo que eu lhes dava, percebes?

Inv.– Pois...

D– Por exemplo, muitas vezes quando corrigia composições, quando pedia composições, eu nunca dava 30 numa composição porque eu achava que todo o trabalho que eu tinha com os meus alunos não era de 30! Ficava sempre aquém daquilo! Estas formações que fiz vieram-me ajudar a ser uma professora bem mais consciente e a dar um valor importante à escrita...

Inv.– Provavelmente, levou-te a trabalhar mais para mais tarde chegares a um resultado melhor com os alunos...

D– Exatamente... eu sei que o objetivo é aquele, a meta é aquela e eu também sei como é que posso ajudá-los a chegar lá... Não tinha essa noção tão clara, não trabalhava a escrita tão bem, e não quer dizer que a trabalhe bem! Mas não a trabalhava da forma como a trabalho agora... transformando-a mesmo num objetivo de trabalho em sala de aula, estás a ver? Transformei-me, sim?

Inv.– Isso fica claro. Ficou claro também que com a progressão que foi havendo ao longo das aulas a que assisti. Tinhas-me dito o que ia acontecer, o que ias fazer.... Mas, para quem não soubesse, que não fizesse a mínima ideia ou que nem fosse da área... chegava ao final da primeira aula, ok, fala dos sonhos... na segunda, é do mesmo? Ah, é do mesmo mas faz mais e de outra forma... a trabalhar outros aspetos e vão trabalhando tudo o que vão precisar, na terceira aula... até na oralidade (característica turma e trabalho teu), percebeu-se claramente que ao longo sobretudo da segunda aula, existe regra, ordem, formas de começar, de concluir... Quase como se

fosse escrito embora com características da oralidade... cuidada... e por isso depois passou para a escrita... Pensando em tudo o que vi da primeira até à última aula, houve sempre um fio condutor, em espiral, um objetivo...

D- Sim, tudo, desde a leitura à exploração do oral, tudo, tinha um fim... O fim era explorar a última competência.

Inv.- Se calhar essa consciência de como fazer para melhorar a escrita levou-te a isso. Provavelmente era uma coisa que não farias há meia dúzia de anos atrás...

D- Não, não desta forma,... e acho que consigo ajudar os alunos melhor desde esta atitude, esta mudança de prática... desde esta mudança de prática... Agora o meu grande objetivo é melhorar em termos de educação literária... Começar, sei lá, faço sempre as análises das obras todas e eles gostam, etc... eles gostam mas gostava de melhorar... sair um pouco desta rotina de analisar a obra através de um guião, de perguntas, percebes? Está bem que eu procuro até encontrar guiões interessantes que ajudem... Este ano dei pela primeira vez aquela obra da Virgínia Wolf, "A viúva e o papagaio"... pronto, procurei coisas engraçadas na internet... eu procuro muito, não... as ideias não são minhas... Eu faço é muita pesquisa... porque há muitas coisas... e então encontrei umas coisas engraçadas... os miúdos adoraram fazer aquilo... Também já coisas que encontrei de colegas... Que publicam e tal... já um bocadinho e a pensar de facto tenho que introduzir uma mudança nas minhas posturas em termos de análise literária, de educação literária... Mas digo-te: vou continuar com a preocupação da escrita, vou... e tenho noção de que ainda não estão bem... Ainda agora quando vi o 6º3 que é uma turma bem mais fraca do que o 6º1, eu fiz as mesmas atividades e só queria que tu visses a diferença...

Inv.- Pois... serão diferentes...

D- São, completamente... amorfos, são amorfos! É outra turma, com outras características... Mas fiz tudo! Pensei: como é que é possível? O mesmo material, a mesma professora e como é que as coisas são tão diferentes? Mas, por exemplo, eu estava-te a dizer, ainda agora pedi-lhes para fazer uma reflexão destes dois anos, enquanto professora deles e DT e ainda vejo coisas que me entristecem ... Como é que ainda escrevem assim, não é? Mas também quando olhei, me pus na minha memória visual, a ver os primeiros textos que eles escreveram há dois anos atrás, não tem...

Inv. - Nada a ver?

D- Não, nada! Porque também te digo: tenho tido esta luta com eles de que é preciso melhorar, e eu tenho de facto de fazer muito trabalho, mais consciente, mais formal, em termos desta competência... e isto advém muito destas últimas formações que eu fiz, sem dúvida... que alteraram.

E - Alteraram a noção da escrita... técnica? Vês técnica nisto? Parece que era uma questão de jeito...

D- Exatamente... era os que tinham jeito e os que não tinham... é que há miúdos que aparecem aqui no 5ºano muito jeitosinhos, das leituras que fazem, etc... mas depois,

eles terem consciência que aquilo tem que ter um aspeto formal, técnico como tu dizes... e eu tenho essa noção e tento-lhes passar isto... Por exemplo, quando foi no anúncio publicitário, na carta, em todas as técnicas e modelos que não deixei passar rigorosamente nenhum... O texto de opinião foi o último porque ao longo do ano fui trabalhando nomeadamente as perguntas e respostas de opinião; depois quando chegámos ao texto, sabia que ia ter que melhorar, etc, etc... e tentei-lhes mostrar que há técnicas, não podemos deixar as coisas ao sabor do jeito... E acho que se nota... eles estruturaram...

Inv. – Pois, nota-se nos textos que escreveram: introduzem, argumentam, explicam com sequência, e concluem...

D – Exatamente... “a expressão de fecho” ... trabalhei-a com eles... Eles tinham noção porque isto foi muito trabalhado...

Inv. – A ideia era ou se tem jeito ou não tem...

D – Mas agora não quero deixar isso assim...

Inv. – Apesar da formação, provavelmente, essa prática não se generalizou...

D– Ah sim... eu tenho consciência de que estou a fazer um esforço...

Inv. – Achas que há muitos professores na mesma situação?

D– Ainda há tempos em reunião Departamento, justificamos e comentávamos resultados... está a haver maus resultados em termos da gramática... e este ano então vai ser o descalabro! Andamos a trabalhar coisas tão complexas com os alunos e é assim... varrem tudo da prova! Eu disse que acho que em termos de funcionamento da língua, estamos muito naquela fase de identificar, identificar, identificar... Eu acho que temos que passar a uma outra fase... de exploração na gramática... Até disse: mas eu posso concretizar! Por exemplo, estamos no eixo da frase, a mostrar aos alunos... determinantes, por exemplo... Damos a frase e dividir... ali naquela parte do determinante, deixar que o aluno crie frases com outros determinantes... mas não, nós só os levamos a identificar... estamos muito na fase da identificação... Temos que passar à fase da transformação...

Inv. – Trabalhar “com” ...?

D– Sim... isto veio de uma formação que fiz em Coimbra, estás a ver? E outra que fiz com a Texto Editora... outra da Porto... e que me mostraram que eu tenho que manipular a gramática... não é só identificar... porque depois quando se pede ao aluno: “escreve uma frase”... “uma produção”... ele identifica, treinou e produz... “Escreve agora uma frase com um determinante”. Ainda agora aconteceu no teste... E novamente disse “tu é que tens a culpa!” pensei eu. Porquê? Já dei agora os pronomes demonstrativos, mesmo agora em cima da hora; ainda distingui... No teste, tinha “Escreve agora uma frase em que uses um pronome demonstrativo e sublinho”... Muitos conseguiram mas vários não conseguiram... Porquê? Porque eu fiz sobretudo exemplo de identificação! Não de produção! Propus mudarmos... A resposta do grupo:

então nós já fazemos isso! Claramente que não fazemos! Porque os resultados mostram que não fazemos! Porque os resultados mostram que não fazemos! Pois “nós já fazemos isso” e pronto! Ok! Lá está: não há mudança de prática!

Inv.– Era o que eu ia dizer... Como é óbvio, várias coisas que já disseste em relação à tua postura face aos PPEB... naturalmente, e o que acabaste de dizer também confirma, os PPEB não trouxeram nada de novo para ninguém porque toda a gente “já fazia mais ou menos isso”(!), assim “abordagem nova? Não. Toda a gente fazia!” mas a verdade é que trazem profundas mudanças para quem dizia já fazer assim... Porque depois... e correndo o risco de ser um pouquinho incorreta, acabei de ter a prova disso mesmo... e objetivamente, é o que me interessa neste trabalho: assistir a essas posturas... Ver até que ponto o discurso corresponde à prática e coincide com ela. A maior parte das coisas que disseste, eu conseguiria pô-las a sair-te da boca... imaginava que fosse assim... por uma série de situações que não têm a ver objetivamente com este trabalho mas porque num ou noutro sítio me cruzei contigo em formações... Portanto, para mim, não é nada surpreendente a tua postura... Agora, a conversa... o discurso que referes, é o que tenho ouvido: sempre fiz assim!

D– Pois “sempre fizemos!”

Inv. – Mas na prática, há uma relutância em relação às pequenas mudanças...

D – É sempre difícil mudar, não é? Pois passamos de uma zona de conforto...

Inv. – Sim,... é difícil, e mais ainda quando não se vislumbra sequer a necessidade de uma pequena mudança.

D – E acho isso muito grave!

Inv.– Pois é, foi uma situação que se foi instalando. Em nome de coisas que sabemos que são verdade, como a falta de tempo, a listagem imensa de leituras mas... há quem faça... felizmente parece-me que há ainda muita gente que consegue fazer... uns melhor, outros pior, mas fazem! Não é impossível!

D – Exatamente!

Inv. – E pessoas com filhos, com inúmeros problemas... para além da vida agitada na escola... Fazem-no. Mas isto a propósito da mudança... e como se lida com ela... a nível de Departamento, por exemplo, a ideia com que fiquei é que...

D– Quando tu fazes uma formação, por exemplo, e tens que replicar no Departamento... e tu sentes-te tão desconfortável, percebes? Tão desconfortável... felizmente o colega da direção arranhou o CD e elas que vissem!

Inv. – Nós fomos preparando fichas e testes uns com os outros... e desabafando.... Nada mais... ou pouco!

D– Para mim foi altamente desconfortável.

Inv. – Começa logo pela postura do “quem és tu?”

D – Exatamente!

Inv.- ... mas penso que com o tempo, acaba por entrar... está agora uma faixa de colegas mais permeável...

Inv. – E que mudará?

D- Eu acho que são capazes! Acho porque o próprio sistema vai exigir! O próprio sistema vai exigindo mudança, que não podemos estar sempre a fazer como fazíamos!

Inv.- Até porque naturalmente é preciso mudar!

D – Exatamente! Também te digo... sou uma pessoa muito permeável à mudança... estou sempre disposto a mudar... mas isso tem a ver com a minha maneira de estar na vida... Não sou tipo alforreca que ali fica, “não saio daqui!” e gosto de mudar...

Inv. – Pois porque cansa fazer sempre o mesmo, da mesma forma...

D- Por exemplo, estou fartinho de estar no 2º ciclo... e sei que não consigo sair daqui.

Inv. – Há pouco quando falavas de querer investir mais na educação literária, estava a pensar: o ideal, para veres mesmo a evolução, o crescimento, era...

D - ... acompanhar as turmas até final do 3º ciclo! Mas não há condições!

Inv. – A título experimental?

D- 2º e 3º ciclo... Tenho aí uma turma de 5º...

Inv. – Com esta noção de progressão...

D – Com este 5º ano ... foi uma corrida, mas os miúdos gostam muito de ler... é uma turma jeitosa... Há uns anos atrás não tinhas tanto esta consciência do texto de opinião... com estes aproveitei para introduzir já o texto de opinião mas a propósito das obras que analisamos que foram “O Rapaz de Bronze” da Sophia Mello Breyner Andresen e “A Vida mágica da Sementinha”, Alves Redol...

Inv. – Reagiram bem à Vida Mágica?...

D – Muito bem! Muito bem apesar de aqui ou ali sentirem... mas levei-os a perceberem o contexto em que foi escrito, porque é que... Pronto, eles perceberam... acharam que havia pormenores a mais... mas também ficaram a saber outras coisas... por exemplo, os utensílios agrícolas... Pronto, lá perceberam. Mas se fosse há um ano atrás, eu passava por isto e tal... mas não, pensei: eu vou já aproveitar para dar aqui um cheirinho de texto de opinião... então fiz de maneira mais simples... Eu gostava que lesse o que eles escreveram! Eu há uns anos atrás não tinha esta noção tão formalizada, tão técnica disto! Já introduzi agora, percebes? Para o ano, vamos crescer! Vamos crescer nisto!

Inv. – Pois e a partir do momento em que “mecanizam”, (parece que soa mal porque associávamos a escrita a uma coisa quase “transcendente” e não técnica), mecanizam os passos, as etapas de cada tipo de texto, torna-se tudo mais fácil... desaparece o drama do “o que é que escrevo!”

D – Exatamente! E nisto, não posso negar o mérito destas formações, sobretudo estas últimas, em termos da escrita, da minha consciência... Não senti tanta necessidade de mudança na gramática... Só a que te disse. Pensei: “alto lá, precisas mudar este aspeto!”

Inv. – Não pensaste na “oficina” de gramática?

D – Sim, isso! Nessa linha, preciso mudar! Pensei: “estás a fazer uma abordagem válida (acho que é!)... nunca chego à aula e digo: “hoje vamos dar os determinantes, ou isto ou aquilo... Aliás, lembro-me perfeitamente, nesta turma de 5º, eu estava na sala 6 e a colega estava em frente. Ela teve necessidade de falar comigo, bateu à porta e entrou. Eu estava, nesse dia, a abordar as subclasses do nome. Tinha pensado e escrito no quadro uma frase a partir do texto que tinha todos os nomes que precisava. Ela olhou para o quadro e disse-me “Ena, já vai nas subclasses do nome? Está muito interessante a frase!” Com aquela frase, levei os alunos a perceber e manipular dentro da frase... que era o que não fazia antes! São eles que mexem! São eles que criam as frases, que as transformam... Não tenho ainda essa prática, mesmo... tenho que melhorar!

Inv. – Ocorre-me em relação às classes e subclasses de palavras... uma coisa muito interessante de se fazer: “pegas fisicamente” nas palavras... arranjias suporte que o permita... porque depois veem que as palavras podem mudar de classe consoante o lugar que ocupam na frase... para eles “brincarem”, mudarem,...

D– Manipulem mesmo! É claro que sempre levei os alunos... eles às vezes até queriam antecipar-se.... Mas sempre os levei a perceber o porquê... são, por exemplo determinantes demonstrativos por isto, por aquilo,... sempre tive a consciência de que eles têm que perceber porque é que as palavras se chamam assim... ou pertencem a esta classe e não à outra... Mas, confesso, desde que fiz isto, fiquei com a luzinha a piscar... Não, olha, OK, o que faço já é aceitável... mas penso que posso melhorar,... quando reflito sobre a minha prática... se for por ali, acho que ainda temos melhores resultados... acho eu... não foi que ninguém me dissesse... ouvi, pensei, vi... por exemplo, uma das professoras (na formação), uma da faculdade, que fez uma apresentação brilhante de exploração de classes de palavras, de manipular a língua,... extraordinárias! Já tinha tido uma luz de uma formação da Porto Editora a propósito dos PPEB e depois, ouve, encaixou perfeitamente... Pensei: há aqui uma lacuna que precisas... e tal! Por isso, acho que sim, que foi positivo, que implicou algumas mudanças na minha postura... agora totalmente não... também são 20 anos disto a fazer o mesmo... Começamos a ter os nossos próprios caprichos...

Inv. – Pois... e foi havendo outras mudanças... por outros motivos...

D – Eu digo assim aos meus alunos, que oriento quer a Inglês quer a Português, eu tenho um figurino de aula, tenho, só que depois... “Ó professor, mas nós não conseguimos fazer como o professor! Não podem querer fazer como eu porque eu tenho o meu figurino e sou eu que lá caibo dentro, não são vocês! Tenho o figurino.... Mostro... mas depois cada um dá o jeitinho que quer, não tentem copiar o meu!

Podem-se inspirar, agora fazer igual, não porque depois vocês vão ficar frustrados... Porque veem-me atuar de uma determinada maneira e depois vocês ficam aquém.” E não é o caso! Mas eu acho que neste meu figurino em termos de português preciso... de algumas limadelas jeitosas, que me vem dessa consciência que tenho tido nessas formações... Para ser honesta, acho que sim... Acho que não tinha tanta consciência delas antes de ter passado por isto...

Inv. – Isso é bom! É bom mas tem a ver com a formação mas também com a tua postura face às coisas...

D – Pois.... Só que eu começo a ficar farta deste ciclo, de facto... é... estagnante... Isso é uma das coisas que me atormenta nesta profissão: ... é anos sobre anos a fazeres a mesmas coisa... por muito criativa que seja, às vezes apetecia-me ir embora...

Inv. – Mudar?

D – Sim, mudar... Mas pronto, cá estaremos! Enquanto formos precisos... Já falei muito, não?

Inv. – Já me disseste muita coisa, muita,... que me vai ser muito útil... estava a lembrar-me... já referimos a questão da oralidade? No teu caso, provavelmente não se justifica; eu vi... o que aconteceu e o que aconteceu só pode ser fruto de um trabalho que não caiu do nada, de repente,... porque não se começa de um momento para o outro a fazer assim e eu sei que não foi, nem só por causa dos PPEB. Mas a questão da oralidade é referida como inovadora... já tinha espaço Embora me pareça que era entendida como “deixar os alunos participar” ... E não é bem essa a noção agora. Agora é uma oralidade trabalhada, treinada... e avaliada... com critérios para ela, objetivos, metas a atingir. O que vi acontecer, numa das aulas sobretudo, mostra que há coisas que já foram trabalhadas antes...já há uma certa técnica que é trabalhada também na oralidade...?

D- Sim...o facto de discordarem, por exemplo. Estão treinados para saberem fazer isso respeitando o que o colega disse, respeitando os princípios da cortesia... tento ter esta atitude: se vejo que eles não estão a apanhar a ideia mas que o que eles estão a dizer pode enriquecer, completar, tenho o cuidado de dizer: muito bem, essa ideia vem no sentido de...ou completar a do João, do Manel...para eles se habituarem a...

Inv. - ...saber ouvir?...

D- Exato! Independentemente de podermos discordar... E, quando caem na asneira de intervir sem ter em atenção o que outro já disse, não costumo deixar passar...às vezes são eles que dizem logo! Porque estão, de facto, já um pouco treinados...não que eu o faça de modo formal, com registo... (...) Eu acho que na 5ª feira começámos muito depois do toque...veio fazer-me acelerar o que tinha previsto...que era mais tempo para o visionamento do vídeo...e a própria letra da canção... tanto que na aula seguinte, precisei fazer aquela sistematização após a acumulação de ideias a nível oral...Fiquei com a consciência de que não tínhamos feito o ponto da situação...porque não tiveram o tempo final que o teria permitido. E eu costumo fazer

essa sistematização...porque eu acho importante para eles arrumarem um pouco o que foi dito... depois tentei fazer isso na aula a seguir...quando lhes projetei o cartaz para observar...e porque sabia o que vinha a seguir...e aquela sistematização poderia de alguma maneira ajudá-los a organizar as suas ideias...em termos de argumentos a favor dos sonhos ou contra...

Inv.- E ajudou...porque depois apareceu nos textos que produziram...o vocabulário que foi usado ao longo das aulas, algumas expressões...

D- É...é quase um transporte de coisas que foram sendo ditas ao longo das aulas anteriores...

Inv. - Exatamente...coisas que lhes ficaram...que lhes agradaram...mesmo coisas que tu disseste...o que os marcou...aparece...

Resumindo, em relação aos PPEB, mudaste. Mudaste o quê?

D- Mudei sobretudo onde senti que não...onde eu própria já tinha consciência de que havia...qualquer coisa em que **eu já não estava satisfeita com a maneira como estava a atuar**...sentia que havia...que era mesmo preciso fazer qualquer coisa diferente e isto ajudou-me a mudar, sim. Porque, como te digo, desde especialmente quando fiz a formação das Provas de Aferição, que a formação me veio mostrar... por exemplo, em termos de escrita, lacunas que eu tinha...até mesmo em termos de correção de texto...eu não corrigia composições dos meus alunos àquele nível, não...

Inv.- E é muito mais justo?

D- Exatamente...e sem dúvida que o que faço agora foi fruto dessa formação que fiz...e que me alertou...e é claro que também da experiência que vamos tendo, até mesmo enquanto supervisores da correção das provas...aliás, eu costumo passar isto aos meus colegas: que ainda que seja um trabalho cansativo, no final do ano, etc...**mas isto faz de nós melhores professores**...E, por acaso, tenho tido alguns colegas que, de facto, reconhecem...dizem que nos torna muito mais conscientes, mais profissionais...e a trabalhar as coisas, como te digo, sabendo o fim que aquilo tem.

Inv.- Vem trazer mais objetividade?

D- De facto...quando fiz essa formação, senti que precisava já de fazer algumas mudanças. Foi quando eu senti pela primeira vez na pele: não, tu tens que mudar! E precisas de fazer alguma coisa! Senti!

Inv.- Fizeste essa formação quantos anos depois da inicial?

D- Acabei a licenciatura em 93...esta fiz em 2006. A sentir sempre que já faltava ali qualquer coisa...Quando fiz, percebi o que me estava a faltar...

Inv.- (partilha da experiência pessoal, idêntica, com a mesma formação)

D- Não me importava de repetir! Eu até me arrisco a dizer que os resultados podem não ser às vezes os mais brilhantes, em termos de avaliação dos alunos, mas acho que nós temos consciência que provocamos alteração...num curto espaço, dois anos no 2º

ciclo, podemos não atingir uns resultados tão visíveis mas acho que criamos alguma mudança...em termos de atitude, nos nossos alunos, para com a escrita, com o cuidado que devem ter...

Inv.- Para os vários aspetos da escrita... E em relação ao manual? Adotaram-no no ano da implementação, naturalmente...6ºano primeiro, 5º ano depois...provavelmente o mesmo...achas que é importante para a implementação dos PPEB?

D- Sim, sim, penso que sim. Aqui, é geral algum desconforto com este manual...A maioria das colegas de grupo não gosta...da forma como se abordam os textos, não gostam...Eu, quando foi adotado, não tive 6º ano...Quando comecei, havia esse desconforto...Eu não senti, não...e não desgosto do manual e digo-te, não me tem dificultado em nada trabalhar de acordo com os PPEB, porque eu acho que ele está muito viradinho para eles...Aliás, as autoras foram mesmo da equipa de formadoras dos PPEB...Mas tenho essa noção de que as pessoas não gostam do manual...Gostam de outro...Dizem maravilhas do X... mas também já está feito de acordo com os PPEB. Eu acho que o nosso aqui não faz uma abordagem tão estruturada...como estávamos habituados... Acho que foi mais inovador...agora pode não facilitar passarmos daquela zona de conforto para uma zona mais exigente...E acho que o outro, gostam porque é um pouco mais do mesmo...com uma ou outra operação aqui ou ali...

Eu não digo que acho o nosso o máximo, mas não me custou entrar nele...Não dificulta...se calhar também porque já olhei para ele com outra bagagem que outras pessoas não têm... é como entrares numa piscina em que passaste primeiro no chuveiro...já não custa tanto! Quando entras, não sentes tanto o choque térmico! Aqui, se calhar, é isso...eu não me senti tão desconfortável com estes dois manuais.

Inv.- Porque já tinhas levado o banho...

D- Sim, já tinha tido o primeiro contacto com a mudança...

Inv. - E estavas recetiva...

D- Sim...mas comentamos esse desconforto...

Inv.- E a planificação? Como fazem?

D- Então, está de acordo já com as Metas e os PPEB...foi reformulada...a própria planificação do manual já aponta para as Metas...tivemos o trabalho facilitado, um bocadinho... e, o de 5ºano então, foi atualizado este ano por causa das Metas...isso facilitou; o grupo reformulou...

Inv.- E tudo isso não deveria facilitar o uso do manual?

D- Claro! Mas continuam a queixar-se! Eu acho que tem a ver com o terem estado a trabalhar com o outro...habituar-se e gostavam...Eu, este, não adoro, mas não me condiciona...acho muito jeitoso, mesmo o caderno de atividades com propostas muito interessantes...

A formação aqui ajuda-me a fazer a ponte, a articular com o manual e servir-me dele...
A pessoa sem o “assento” da formação, quando é confrontada com o novo manual que corta exatamente com o que tu tinhas anteriormente, é normal sentir algum desconforto. Se calhar não é coincidência que eu e outra colega somos as que não sentimos tanto desconforto...Quer eu, quer ela, estivemos envolvidas na formação...Não digo que seja causa/efeito...mas é o que acontece!

Inv.- E essa apetência para formação, essa vontade de a frequentar, de a fazer...faz alguma diferença...

D- Sim! Eu quando vou a uma qualquer formação e vejo qualquer coisa que eu possa usar, que vá mudar a minha prática, é positivo!

Inv.- Pelo menos, fica a curiosidade satisfeita...

D- Pois...se eu vier de lá com uma ideia para eu por em prática e que aquilo vá de facto melhorar, eu já venho satisfeita e já valeu a pena! Ainda agora os miúdos de uma turma escreveram que eu consigo fazer das aulas de matéria “chata” aulas engraçadas...

Inv.- E queres melhor? Se depois até tens bons resultados...

D- Pois e acho que também tem a ver com a formação por onde eu tenho passado...que me faz romper com aquela... (rotina...)

Inv.- E dá-te segurança, vontade...

D- Sim, acho que vale a pena! Sinto-me confortável...conduziu a algumas mudanças no meu quotidiano...e que me dão mais prazer, sim!

...(1:08'15")

Notas: - ao longo do diálogo, foi sendo evidenciada a constante procura de mudança para crescimento profissional, uma permanente atitude reflexiva, pondo em causa o que faz, questionando-o e procurando conseguir “respostas” para alterações que levem a possíveis melhorias junto dos alunos;

- valoriza a formação como modo de se manter em permanente aprendizagem que vê como necessária;

- encara a experiência de supervisão de professores em situação de estágio como uma mais-valia para o seu crescimento profissional;

- parece existir reflexão constante, na e sobre a ação;

- podemos afirmar que se trata de um professor com alguma evidente capacidade de auto-supervisão(?).

Anexo Q

Grelha de análise de conteúdo: Categoria Formação

FORMAÇÃO	
Unidade de contexto	Leitura /Interpretação
Professor A	
<p><u>Inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - licenciatura e estágio; - “ Para me traumatizar, bastou-me o orientador de estágio!...Era uma pessoa a quem eu não conseguia reconhecer a mínima competência para lidar com os outros.” <p><u>Contínua</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - áreas da didática do português; - novas tecnologias; - “Nenhuma formação contribuiu para (me) pôr em causa, para crescer mais...” - “Encaro toda a formação que tenho feito como uma forma de refletir sobre o que faço.” - “...se fizemos um trabalho colaborativo...ler jornais, ler artigos, andar à procura...contribui mais para a minha reflexão do que a frequência de ações de formação...” 	<ul style="list-style-type: none"> - formação não determinante mas necessária à reflexão; - valorização de “auto-formação” e da formação entre pares que pode resultar de um trabalho mais colaborativo;
Professor B	
<p><u>Inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - licenciatura com formação em serviço; - “ ...habilitação suficiente...à medida que me fui apercebendo da instabilidade...achei que era melhor acabar o curso...” - “...tive aquela formação que se dava nas Universidades...de dois anos...” 	<ul style="list-style-type: none"> - necessidade de conclusão de habilitação; - separação entre formação contínua e académica(grau) no que respeita ao “crescimento” profissional...como se, para além do conseguido em termos académicos, nada mais provocasse desenvolvimento (“fiquei por aí”);

<p><u>Contínua</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - áreas do português (pela Universidade Aberta) e novas tecnologias; - “Depois, tive aquela formação normal que vamos fazendo, com ações e mais nada...a nível académico fiquei por aí.” - “...foi muito de conceitos, de teoria...a nível prático, não dizia muito...” - “...o resto foram teorias que a gente vai esquecendo...acabamos por nos cristalizar.” - “...acho que a formação pode ser interessante...mas deveria ir ao encontro da especialidade... Tudo o resto pode ser interessante em termos de conhecimento integral mas não tem pertinência prática.” <p><u>PPEB</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “... havia uma necessidade de atualizar... ver o que havia de bom nuns programas...” 	<ul style="list-style-type: none"> - teoria vista desligada da prática, sem aplicação; - “conhecimento integral” não contribui para o conhecimento enquanto professor, podendo torná-lo “melhor” profissionalmente? - NPP são uma “atualização”, aproveitando o que de bom tinha o programa anterior...
<p>Professor C</p>	
<p><u>Inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Magistério primário(3anos); - “Eu fiz...a inicial é do Magistério, foi de três anos.” <p><u>Contínua</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - áreas do português, tecnologia, matemática e expressões; - “...depois ia tendo aquela formaçãozinha...” - “...formação sem avaliação a sério vale o que vale!” - “...todo o professor que não foi fazendo formação, vê-se aflito...” - “...via-se bem quem tinha feito e quem não tinha feito...” - “Ai, mas muda, muda-se muita coisa...não é só na sala de aula...” <p><u>Especializada</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mestrado; - Complementos de Formação; 	<ul style="list-style-type: none"> - formação é um “marco”; - despertar de consciência profissional; - necessidade de pesquisa, de enriquecimento e especialização; - valorização profissional e segurança; - comparativamente com a especializada, parece ser desvalorizada a contínua por não incluir uma prática de avaliação tão “evidente”; - a avaliação legitima a formação; - reflete-se no trabalho com os alunos e com pares; - mudança em diversas competências do professor; - valorização da formação científica;

<p>- "...a formação em que eu senti que cresci muito, ainda mais do que propriamente com o Mestrado, foram os Complementos de Formação..."</p> <p>- "...foi um grande marco na minha vida..."</p> <p>- "...fiquei alerta."</p> <p>- "...foi a meio da minha carreira, da minha vida..."</p> <p>- "...subiu a minha autoestima... pensei: ena, então posso ser uma boa professora!"</p> <p><u>PPEB</u></p> <p>- Metas Curriculares;</p>	<p>- valorização pessoal e motivação;</p> <p>- atitude de receptividade necessária;</p> <p>- reconhece a "riqueza" e maior facilidade em lidar com situações mais diversas, resultado da formação, conhecimento e confiança que esta pode trazer, se o professor tiver essa "predisposição" e quiser com ela "aprender";</p> <p>- autonomia e atitude de pesquisa;</p>
<p>Professor D</p>	
<p><u>Inicial</u></p> <p>- licenciatura em ensino;</p> <p>- "...na minha formação de base, muitas abordagens que se faziam...eu já trazia da minha formação de base."</p> <p><u>Contínua</u></p> <p>- áreas do português, ensino das línguas e tecnologias;</p> <p>- "Depois disso, já fiz muitas coisas..."</p> <p>- "...questionava a minha prática..."</p> <p>- "Estas formações que eu fiz vieram-me ajudar a ser um professor bem mais consciente... não posso negar o mérito destas formações..."</p> <p>- "...quando vou a uma qualquer formação e vejo qualquer coisa que eu possa usar, que vá mudar a minha prática, é positivo!"</p> <p><u>Especializada</u></p> <p>- Mestrado;</p> <p>- Avaliação das Provas de Aferição;</p> <p>- "...acho que estou mais consciente...e começou após ter feito a formação acerca das PAF..."</p>	<p>- valorização da formação inicial, de base;</p> <p>- formação marcante;</p> <p>- mais consciência profissional após esta formação;</p> <p>- constante "questionar" da prática;</p> <p>- formação como constante possibilidade de melhorar, de se tornar "mais consciente";</p> <p>- toda a formação pode ser pertinente;</p>

<p><u>PPEB</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Frequentou; - Metas Curriculares; - "...gostei de fazer...deu-me outra perspetiva, até de conhecimentos normativos"; - "...passei a ficar mais consciente de alguns aspetos:" - "...não foram uma novidade tão grande talvez pela experiência que tenho tido de orientar estágios a português e a inglês...deu-me sempre uma perspetiva de ensino/aprendizagem mais esquematizada..." - "...eu já não estava satisfeita como estava a atuar...isto ajudou-me a mudar, sim." - "...desde a formação das PAF que a formação me veio mostrar ...lacunas que eu tinha..." 	<ul style="list-style-type: none"> - valorização de toda a formação já feita, sempre pela possibilidade de mudança e de conseguir mais consciência profissional, mais do que pelo seu eventual carácter "inovador"; - necessidade de mudança, de melhoria; - constante questionamento da prática - em "permanente reflexão" ...
--	---

Anexo R

Grelha de análise de conteúdo: Categoria Experiência

EXPERIÊNCIA	
Unidade de contexto	Leitura /Interpretação
Professor A	
<p>- 21 anos de docência;</p> <p>(-Era esta a profissão que querias?) – “Era...completamente!”</p> <p>–“Se voltasse atrás, continuava a escolher esta profissão!”</p>	<p>-experiência de lecionação da disciplina de português, sempre ao 3º ciclo; desempenho de alguns cargos (coordenador de projetos, diretor de turma...)</p>
Professor B	
<p>- 35 anos de docência;</p> <p>_” ...andei no ensino muitos anos com habilitação suficiente...à medida que me fui apercebendo da instabilidade que havia na colocação de professores, achei que era melhor acabar o meu curso...fui para Lisboa...”</p> <p>–“...inicieei em 79/80...já tinha experiência de ensino em Paris, onde dei aulas de matemática...e até de físico-química! ...Dei 2 anos aulas num colégio português fora de Paris...”</p>	<p>-experiência anterior à conclusão da sua formação académica;</p> <p>- lecionação também de outras disciplinas, no estrangeiro, a alunos filhos de portugueses (por inicialmente não estar na área de línguas).</p>
Professor C	
<p>- 32 anos de docência;</p>	

Professor D

- 21 anos de docência;

- "...a experiência que tenho tido desde 1996 de orientar estágios a português e a inglês..."

_"Consciencializar os estagiários das estratégias, dos momentos de aula...isso para mim de facto, acho que me deu uma bagagem diferente em termos de postura em sala de aula..."

- orientação de estágios/cooperação

- experiência de supervisão

Anexo S

Grelha de análise de conteúdo: Categoria PPEB

Programas de Português do Ensino Básico (PPEB)	
Unidade de contexto	Leitura /Interpretação
Professor A	
<p><u>Mudanças</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - "...as mudanças também podem ser boas! - "...foi mais a nível de terminologia, em termos gramaticais..." - "...acho que já fazia as coisas que me pedem para fazer agora..." - "Pensa-se mais no assunto (oralidade como competência)." <p><u>Ligação ao manual</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - "...ajudam, guiam ...muitas vezes não faço o que é sugerido, mas dão-me pistas...sempre foi assim..." <p><u>Conhecimento verbalizado/referências feitas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - "(a oralidade) ...já existia...mas não existia tão sistematizada" ... - "...tem que se levar os alunos a pensar no modo como dizem o que pensam..." 	<ul style="list-style-type: none"> - consciência da resistência à mudança instalada, embora lhe pareça ser de adotar uma postura de abertura face a ela... - parece reconhecer que o espaço de competência que a oralidade assume nos PPEB leva a uma maior consciencialização da sua importância enquanto área autónoma a ser trabalhada sistematicamente com os alunos. - reconhece a importância de um manual "orientador", inspirador, com o qual não parece assumir vínculo... - não verbaliza conhecimento profundo dos PPEB, referindo sobretudo pequenas alterações como, por exemplo, a maior sistematização da oralidade, trabalhada como competência por si só.
Professor B	
<p><u>Mudanças</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - "...os resultados esperados e os descritores são interessantes: definem melhor o que se pretende." - "...a mudança ao nível da gramática...agora, muitas vezes, eu já não sei se estou mesmo certo...tenho que ir ver..." - "...aprendi e ensinei durante anos de uma maneira, agora é diferente aqui ou ali..." - "Mas...havia uma necessidade de atualizar..." - "(oralidade) Alguns alunos melhoraram a oralidade, mesmo os mais inibidos..." 	<ul style="list-style-type: none"> - reconhece necessidade de mudança mas também sente mais insegurança face a essa mesma mudança... - mérito das abordagens mais explícitas e do fornecimento de modelos; melhoria nas aprendizagens dos alunos.

<p><u>Ligação ao manual</u></p> <p>- “...o manual continua a ser a nossa Bíblia!”</p> <p>- “...é um instrumento de trabalho precioso!”</p> <p><u>Conhecimento verbalizado/referências feitas</u></p> <p>- “...interessantes...os <u>resultados esperados</u> e os <u>descritores</u>...definem melhor o que se pretende.”</p> <p>- “...a <u>oralidade</u> trabalhada como as outras <u>competências</u>...”</p> <p>- “O que vi de muito útil foi sobretudo as <u>oficinas de escrita</u>...valoriza a escrita...e dá-nos referentes...as várias <u>etapas sequenciais</u> na escrita...”</p> <p>- “...há a <u>lógica de ciclo</u>...é muito bom ver o que o aluno tem objetivamente que saber no final de cada ciclo.”</p> <p>- “Permite a <u>articulação entre os ciclos</u> de um modo mais evidente...ajuda a avaliar a <u>progressão</u> do aluno...”</p> <p>- “Permitem-nos (resultados esperados) balizar!”</p> <p>- “...as Metas vêm objetivar esses referenciais de aprendizagem...”</p>	<p>- manual parece “sobrepôr-se” ao próprio programa;</p> <p>- parece conhecer a organização dos PPEB bem como a lógica que veiculam, de progressão. Para além da terminologia e conceitos que refere, tende a reconhecer-lhes mérito e legitimidade.</p>
<p>Professor C</p>	
<p><u>Mudanças</u></p> <p>- “Exigem muito dos nossos miúdos...”</p> <p>- “Como fomos fazendo formação e tínhamos que fazer muitas coisas e víamos como se fazia...acho que facilitou e não era assim tão complicado...”</p> <p>- “...a exigência na leitura...na escrita, a planificação,...é muito difícil pô-los a planificar um texto...”</p> <p>- “Sem as Metas, pode haver tendência para ensinar como se ensinava há anos!”</p> <p>- “...há uma coisa que eu agora faço mais...preparo sempre...”</p> <p><u>Ligação ao manual</u></p> <p>- “O manual ajuda sempre muito!”</p> <p>- “Mudamos o que queremos mas temos por onde nos guiar!”</p>	<p>- maior grau de exigência;</p> <p>- não frequentou formação PPEB e encara as Metas como uma “medida” para gerir os programas...</p> <p>- PPEB/Metas trouxeram maior preocupação com a preparação das aulas...</p> <p>- manual como auxiliar</p>

<p><u>Conhecimento verbalizado/referências feitas</u></p> <p>- "...houve coisas que mudaram. Os nomes das coisas... por exemplo, o predicado era o verbo; agora é mais ...engloba CD, CI, CO..."</p> <p>- "Como é que eu vou pôr a criança a falar dela, do que prefere!...a deitar para fora o que sente?...pôr um aluno a falar...a explicar, a justificar..."</p> <p>- "Só consigo que poucos leiam com a rapidez que eles dizem..."</p> <p>- "Alguns, no 4ºano, nem ler sabem quanto mais deduzir coisas com base no texto!"</p> <p>- "...a exigência...na escrita, a planificação, é muito difícil pô-los a planificar um texto!"</p>	<p>- (CEL) parece ter conhecimento de muitos dos conceitos presentes nos PPEB...</p> <p>- Oralidade, argumentação e justificação...</p> <p>- referência a Meta: nº de palavras por minuto;</p> <p>- referência à capacidade de dedução prevista nos PPEB/Metas</p> <p>- planificação</p>
<p>Professor D</p>	
<p><u>Mudanças</u></p> <p>- "...deu-me outra perspetiva, até conhecimentos normativos..."</p> <p>- "...algumas coisas não foram uma novidade tão grande talvez pela experiência que tenho tido..."</p> <p>- "...uma das práticas que eu modifiquei foi de facto sobretudo ao nível da leitura..."</p> <p>- "...eu sei que o objetivo é aquele, a meta é aquela e eu também sei como é que posso ajudá-lo a chegar lá..."</p> <p>- "...não trabalhava a escrita tão bem...transformando-a num objetivo de trabalho em sala de aula..."</p> <p>- "...estamos muito naquela fase de identificar, identificar...eu acho que temos de passa a uma outra fase...de exploração na gramática..."</p> <p>- "Propus mudarmos...a resposta do grupo: -então, nós já fazemos isso!...Lá está: não há mudança de prática!"</p> <p>- "...sou uma pessoa muito permeável à mudança..."</p> <p>- "Mudei...(havia) qualquer coisa em que eu já não estava satisfeita com a maneira como estava a atuar..."</p>	<p>- a nível normativo;</p> <p>- reconhece mudança, objetivamente, na sua prática embora as alterações não tenham sido muito sentidas pois parecem "atenuadas" pela experiência...</p> <p>- "objetividade" resultante dos resultados esperados</p> <p>- manipulação da língua; necessidade de mudança na abordagem, o que é preconizado pelos PPEB.</p> <p>- não é suficiente mudar o programa; mantém-se uma resistência à mudança...</p> <p>- respostas e pistas que já sentia como necessárias na sua prática;</p>

<p><u>Ligação ao manual</u></p> <p>- "...é geral algum desconforto...a maioria não gosta da forma como se abordam os textos..."</p> <p>- "Eu não senti...não me tem dificultado em nada trabalhar de acordo com os PPEB porque está muito viradinho para eles..."</p> <p>- "...já olhei para ele com outra bagagem que outras pessoas não têm..."</p> <p><u>Conhecimento verbalizado/referências feitas</u></p> <p>- "...consciencializar os alunos das diferentes etapas da leitura, da pré-leitura, o questionar do texto, a pós-leitura..."</p> <p>- "...não trabalhava tão bem a escrita...transformando-a no objeto de trabalho em sala de aula..."</p> <p>- "...desde a leitura à exploração do oral...o fim era explorar esta última competência."</p> <p>- "...eles terem consciência que aquilo (texto) tem que ter um aspeto formal, técnico..."</p> <p>- "...era os que tinham jeito e os que não tinham..."</p> <p>- "...estamos muito na fase da identificação. Temos que passar à fase da transformação."</p>	<p>- alguma facilidade em usar o manual enquanto auxiliar, de acordo com os PPEB; essa facilidade é atribuída à formação sobre os programas...</p> <p>- evidencia conhecimento dos PPEB pela descrição que faz das abordagens e sequências em sala de aula;</p> <p>- alteração da postura face ao "ensino" da escrita, "agora" mais técnica, com trabalho a partir de modelos;</p> <p>- manipulação da língua/ abordagem CEL como preconizado pelos PPEB.</p>
---	---

Anexo T

Grelha de análise de conteúdo: Categoria Observação

OBSERVAÇÃO	
Unidade de contexto	Leitura /Interpretação
Professor A	
<p><u>Antes deste estudo</u></p> <p>- “Não vejo problema em que venham assistir às minhas aulas! Mas, com o objetivo, sempre, de contribuir para alguma melhoria, não de espionagem!”</p> <p>-“Para me traumatizar, bastou-me o orientador de estágio...a quem eu não conseguia reconhecer a mínima competência para lidar com os outros...”</p> <p><u>Durante este estudo</u></p> <p>-(Contribuiu para melhoria?)- “Claro! Conversámos, ouvia a tua opinião e até te obriguei a participar!”</p> <p>-“Já nos conhecemos há tanto tempo!”</p> <p>-“Gostei! E mesmo os miúdos gostaram!”</p>	<p>- observação como contributo para melhoria;</p> <p>- não reconhecimento de competência ao observador durante o estágio; a falta de competência “para lidar com os outros” parece querer valorizar mais as relações interpessoais do que propriamente as competências em termos académicos, científicos...que não são referidas!</p> <p>- observação contribui para a melhoria pela troca de opiniões e partilha;</p> <p>- receptividade à presença do observador;</p> <p>- importância dada à relação profissional anterior;</p> <p>- referência à atitude de receptividade dos alunos em situação de observação.</p>
Professor B	
<p><u>Antes deste estudo</u></p> <p>- “Como fizemos agora, não...uma vez ou outra, com colegas, partilhei turmas, juntámos... até porque aqui as turmas são pequenas...”</p>	<p>- não refere experiência de “ser observado”</p>

<p><u>Durante este estudo</u></p> <p>-“Olha, vou ser sincero: tenta-se sempre fazer um bocadinho melhor, preparar mais... mas gostei...já nos conhecemos , já trabalhamos em tanta coisa juntos...”</p>	<p>- observação contribui para maior investimento na preparação da aula observada;</p> <p>- importância dada à relação profissional anterior;</p>
<p>Professor C</p>	
<p><u>Antes deste estudo</u></p> <p>- “Fiz essa formação com observação das minhas aulas, que nunca tive medo que viessem às minhas aulas...”</p> <p>-“Gostei!”</p> <p>-“...sabia que estava ali um formador meu...as minhas aulas eram mais preparadas mas é assim: se calhar no meu dia a dia não trabalhava com tanto pormenor...mas que melhorava, melhorava, sim...”</p> <p>-“...o formador (CF) ia ao terreno, falava, criticava, elogiava...e cresci...”</p> <p><u>Durante este estudo</u></p> <p>-“Agora tu vinhas noutra papel...”</p> <p>-“Podes vir assistir a todas! Se calhar até puxava mais por mim!”</p> <p>-“...fica sempre qualquer coisa!”</p> <p>-“...eu entendi que devia fazer como faço sozinha, sem alterar nada para tu veres se as Metas, os programas, estavam a mexer comigo...”</p> <p>-E fiquei satisfeito por teres gostado das minhas aulas!”</p>	<p>- receptividade à observação;</p> <p>-observação promotora de melhoria, de maior investimento na prática ;</p> <p>- observação como percurso/meio para promover o desenvolvimento profissional e pessoal;</p> <p>- observação sem carácter de avaliação formal pode motivar, incentivar, promove sempre desenvolvimento;</p> <p>-parece não ter alterado a sua atuação em sala durante a observação?</p> <p>- trouxe mais confiança o facto de o observador ter “gostado”; contribui para o aumento da auto-estima.</p>

Professor D

Antes deste estudo

- "...eu tenho o meu figurino, e sou eu que lá caibo dentro; não são vocês (estagiários)! Mostro... mas depois cada um dá o jeitinho que quer, não tentem copiar o meu!"

Durante este estudo

- observação habitual pelos estagiários, dando a ideia de "dar pistas", parecendo refutar o papel de modelo;
- a observação constitui um "ponto de partida" para o observador que poderá adequar e crescer aquando da inversão de papéis;
- a atitude manifestada foi de colaboração entre pares, de ajuda;

Anexo U

Grelha de análise de conteúdo: Categoria Reflexão

REFLEXÃO	
Unidade de contexto	Leitura /Interpretação
Professor A	
<p>- "Encaro toda a formação que tenho feito como uma forma de refletir sobre o que faço...para mudar, se possível para melhor!"</p> <p>- "...se fizermos um trabalho colaborativo, e lermos, e pesquisarmos, obviamente que vamos refletir sobre se fizemos bem ou mal."</p> <p>- "Acho que é sobretudo da reflexão conjunta que resulta muita coisa, do falarmos uns com e para os outros."</p>	<p>- reflexão encarada como possível consequência da formação, permitida por ela.</p> <p>- reflexão para avaliar a prática.</p> <p>- reflexão em conjunto com partilha resulta na possibilidade de mudança.</p>
Professor B	
<p>- "(exames) se fizéssemos uma reflexão sobre eles, podia ser um excelente instrumento de medida e de aferição sobre o que nos falta fazer, onde devemos investir."</p> <p>- "Agora, estou curioso por ver o que vai acontecer com esta turma nos exames de 9ºano...ver se vai haver retorno desta atividade que vem desde o 7º ano (Clube de Leitura)!"</p>	<p>- reflexão para análise e determinar alternativas de ação.</p> <p>- reflexão/curiosidade relativamente a possíveis resultados da prática na aprendizagem dos alunos.</p> <p>- A reflexão não parece surgir como necessidade para "mudanças" a nível pessoal, a refletirem-se profissionalmente mas antes como necessária "apenas" para avaliar, ponderar, alterar práticas, embora tendo como objetivo a melhoria nas aprendizagens dos alunos.</p>

Professor C	
<p>- "...fiquei mentalizada de que tenho que me atualizar sempre..."</p> <p>- "Valorizaram-me...então posso ser uma boa professora!!</p> <p>- "...é muito difícil ser bonzito em tudo...são muitas áreas..."</p> <p>- "...fazer reflexão sobre o seu próprio trabalho..."</p> <p>- "...refletir no final do dia..."</p> <p>- "...a capacidade de nos atualizarmos a nós próprios...sabermos selecionar!"</p> <p>- "Nós fazíamos isso, já na formação inicial! Ao fim da semana, era para refletir...reflexão descritiva...que objetivos não tinham sido cumpridos e porquê."</p>	<p>- reflexão contribui para valorização pessoal;</p> <p>- necessidade de permanente atualização;</p> <p>- sentir-se avaliada e valorizada trouxe consciência de poder melhorar;</p> <p>- consciência da especificidade e da necessidade de especialização; parece esbater-se a imagem do professor generalista;</p> <p>- reflexão como "balanço";</p> <p>- reflexão como impulsionadora de autonomia;</p> <p>- reflexão presente enquanto "balanço" e meio de avaliação desde a formação inicial.</p>
Professor D	
<p>- "...questionava a minha prática, criticava a minha prática..."</p> <p>- "Eu faço muita pesquisa...a pensar de facto tenho que introduzir uma mudança nas minhas posturas..."</p> <p>- "Pensei: alto lá, precisas mudar este aspeto!"</p> <p>- "...penso que posso melhorar,... quando reflito sobre a minha prática..."</p>	<p>- reflexão sobre a prática para mudar, corrigir, melhorar...com base também em pesquisa e resultante de formações e de "balanço" das aulas;</p> <p>- questionamento das atitudes em sala de aula;</p> <p>- Reflexão sobre e na ação?</p>

