



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E
EDUCAÇÃO

IMPACTO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA NAS PRÁTICAS LETIVAS.

Um estudo numa escola em São Tomé.

Maria Tomé Varela

Orientação: Isabel José Fialho

Mestrado em Ciências da Educação

Supervisão Pedagógica

Dissertação

Évora, 2017

MARIA TOMÉ VARELA

**IMPACTO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA
COLABORATIVA NAS PRÁTICAS LETIVAS**
Um estudo numa escola de São Tomé.

Orientação: Professora Doutora Isabel Fialho

Mestrado em Ciências da Educação
Área de especialização: Supervisão Pedagógica

Évora, 2017

DEDICATÓRIA

Aos meus amados filhos, Edmauro e Emílio, e a minha, querida mãe, Maria Tomé, pelo carinho, motivação, compreensão, e esforços consentidos, durante a minha jornada académica.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho de investigação, apesar de individual, resultou do inestimável apoio e colaboração de diversas pessoas, sem às quais não seria possível, e que desde já agradeço imenso.

Primeiramente, quero de todo o meu coração agradecer a Deus Todo Poderoso.

Seguidamente e em especial, à minha orientadora, Professora Doutora Isabel Fialho que com a sua estima, confiança, paciência, sabedoria, encorajamento, empenho pessoal e feedback útil ao longo destes meses soube me orientar e ajudar a desenvolver pessoal e profissionalmente.

Agradeço à Professora Doutora Maria José Silvestre pela sua atenção, disponibilidade, motivação e colaboração que depositou neste trabalho.

Agradeço aos professores e alunos participantes neste projeto de investigação, que com todo o interesse, motivação, colaboração e empenho tornaram possível a sua realização.

Igualmente, agradeço a minha irmã, Ana Varela, pelas suas palavras de encorajamento que me serviram de apoio ao longo deste período.

Agradeço a todos os meus colegas de curso, cuja a socialização e partilha de experiências contribuíram de forma direta ou indireta para o meu crescimento profissional e pessoal.

FRASE INSPIRADORA

*As qualidades e virtudes são construídas por nós
no esforço que nos impomos para
diminuir a distância entre o que dizemos e fazemos.*

Paulo Freire

IMPACTO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA NAS PRÁTICAS LETIVAS. Um estudo numa escola em São Tomé.

RESUMO

Este trabalho de investigação tem como finalidade desenhar e implementar um modelo de formação e de desenvolvimento profissional inspirado no modelo clínico da supervisão pedagógica, numa escola de São Tomé. Pretende-se, com a implementação deste modelo, contribuir para a melhoria das práticas letivas em São Tomé e Príncipe. Trata-se de uma investigação-ação em que se utilizam diversos procedimentos e instrumentos para recolha de dados onde se realizou primeiramente o levantamento da necessidade de formação dos professores, seguido de dois ciclos de supervisão pedagógica colaborativa com uma tríade de professores de disciplinas diferentes e entrevista semiestruturada a três grupos focais de alunos.

Os resultados obtidos nesta investigação demonstram que os professores participantes consideram o modelo de supervisão pedagógica colaborativa uma estratégia pedagógica pertinente para a melhoria do desempenho profissional docente e para a melhoria das práticas letivas, se for bem implementado, pois é um processo educativo-formativo que apoia, regula e reorienta as práticas pedagógicas em prol do desenvolvimento profissional docente e consequentemente da melhoria das aprendizagens dos alunos, requalificando assim o sistema de ensino.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica, desempenho profissional, prática letiva, ensino-aprendizagem e colaboração.

IMPACT OF COLLABORATIVE PEDAGOGICAL SUPERVISION ON LEARNING PRACTICES. A study at a school in São Tomé and Príncipe

ABSTRACT

This research aims to design and implement a model of training and professional development inspired by the clinical model of pedagogical supervision, in a school in São Tomé. With the implementation of this model, it is intended to contribute to the improvement of teaching practices in Sao Tome and Principe. This is an action research in which various procedures and data collection instruments are used, in which the need for teacher training was first surveyed, followed by two cycles of collaborative pedagogical supervision with a triad of teachers from different disciplines and semistructured interview to three focus groups of students.

The results obtained in this research demonstrate that the participating teachers consider the model of collaborative pedagogical supervision a pedagogical strategy pertinent to the improvement of professional teaching performance and to the improvement of teaching practices, if it is well implemented, since it is an educational-formative process that supports , regulates and reorients pedagogical practices in favor of professional teacher development and consequently the improvement of student learning, thus requalifying the educational system.

Key words: Pedagogical supervision, professional performance, teaching practice, teaching-learning and collaboration.

Índice Geral

Índice de Tabelas	IX
Índice de figuras	X
Índice de siglas	XI
INTRODUÇÃO	1
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
Capítulo I – Supervisão pedagógica	8
1.1. Revisão de literatura.....	8
1.2. Enquadramento legal: o caso de São Tomé e Príncipe.....	16
Capítulo II – Desenvolvimento Profissional Docente	20
2.1. Desenvolvimento Profissional Docente	20
2.2. Condicionantes do desenvolvimento profissional docente em São Tomé e Príncipe	22
2.3. Práticas colaborativas e desenvolvimento profissional	25
Capítulo III – A formação dos professores em São Tomé e Príncipe	28
3.1. Formação inicial e formação contínua	28
3.2. Papel de Inspeção no sistema educativo santomense e no desenvolvimento profissional docente	32
Parte II – Estudo Empírico	35
Capítulo IV – Metodologia da investigação	36
4.1. Questão de investigação e objetivos.....	36
4.2. Metodologia da investigação.....	36
4.3. Investigação – ação – O ciclo de supervisão pedagógica colaborativa	38
4.4. Inquérito por entrevista	44
Capítulo V – Tratamento e Análise dos dados	46
5.1. Procedimentos de tratamento e análise	46
5.2. Dados recolhidos nas sessões de trabalho que antecederam o ciclo de supervisão.....	48
5.3. Dados recolhidos no ciclo de supervisão	53
5.4. Dados recolhidos nas entrevistas aos alunos	64
5.5. Triangulação de dados.....	72
Considerações finais	75
Referências bibliográficas	81
Apêndices	85
Apêndice 1 – Guião de orientação das sessões de trabalho	86
Apêndice 2 - Guião com orientações para implementação dos ciclos de supervisão	87

Apêndice 3 - Guião de orientação da pré-observação das aulas	88
Apêndice 4 – Guião do encontro de pós-observação	89
Apêndice 5 - Guião de observação das aulas	90
Apêndice 6 - Guião da entrevista em Grupo Focal	93
Apêndice 7 - Tabelas síntese da observação das aulas	95
Apêndice 8 - Tabelas síntese dos campos observados nos dois ciclos de supervisão	109
Apêndice 9 - Tabelas de análise do item 10 do guião de observação.	112
Apêndice 10 - Protocolos das entrevistas.	115
Apêndice 11 - Opinião dos participantes, nas sessões de formação/informação	131
Apêndice 12 - Reflexão final conjunta dos professores participantes	139

Índice de Tabelas

Tabela 1. <i>Dimensões diferenciadoras da supervisão e da inspeção.</i>	34
Tabela 2. <i>Etapas da implementação do modelo de supervisão pedagógica colaborativa.</i>	40
Tabela 3. <i>Caraterização dos professores participantes no estudo.</i>	43
Tabela 4. <i>Design da metodologia de análise dos dados.</i>	47
Tabela 5. <i>Dados obtidos do levantamento de necessidade de formação e desenvolvimento profissional.</i>	49
Tabela 6. <i>Dados da pré-observação.</i>	54

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Etapas da trajetória da profissão docente. (Fonte: Carvalho, 2014).....	18
<i>Figura 2.</i> Modelo básico da investigação-ação (adaptado de Tripp, 2005, p. 446)	38
<i>Figura 3.</i> Ciclo de Supervisão Pedagógica (adaptado de Alarcão e Tavares, 2003, p. 26).	39
<i>Figura 4.</i> Dados comparativos entre os elementos da tabela integradora das observações.	56

Índice de siglas

ASDA	Aluno sem dificuldade de aprendizagem
APDA	Aluno com pouca dificuldade de aprendizagem
ACDA	Aluno com muita dificuldade de aprendizagem
EB	Ensino básico
ES	Ensino secundário
Gf1	Grupo focal um
Gf2	Grupo focal dois
Gf3	Grupo focal três
ISP	Instituto superior politécnico
P1	Professor um
P2	Professor dois
P3	Professor três
PIB	Produto interno bruto
STP	São Tomé e Príncipe
OCDE	Organização de cooperação e desenvolvimento económico

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição de ensino que visa a socialização dos indivíduos. Ela é responsável pela partilha de informações/conhecimentos que servem de base para a formação de indivíduos intrínsecos a uma sociedade.

Na escola tradicional a educação era concebida para incutir nos alunos apenas conteúdos curriculares programados, atualmente está virada para a democratização e formação, levando os alunos a terem atitudes críticas e construtivas de modificação e melhoria da sociedade. Na educação moderna, sob a orientação do professor o aluno passivo passa a ser um aluno questionador e ativo. Os conhecimentos que o indivíduo adquire na escola servem de alavanca para despertar nele a capacidade de indagar e buscar soluções sobre factos preocupantes da sociedade.

Assim sendo, necessária e urgente se torna a formação contínua dos professores para a atualização dos conhecimentos, para o desenvolvimento pessoal e profissional em prol de melhoria da educação e da sociedade em geral.

Segundo Nóvoa, “é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores” (1992, p. 9) e para a modernização dos sistemas educativos é imprescindível que as escolas sejam lugares de formação. (Nóvoa, 1999)

É na vertente de construção de conhecimento científico e de formação contínua visando o desenvolvimento profissional dos professores e conseqüentemente a melhoria do ensino aprendizagem que indagamos sobre o impacto da supervisão pedagógica colaborativa nas práticas letivas (em São Tomé e Príncipe), pois acreditamos que este modelo de supervisão aplicado no contexto educativo e social santomense pode contribuir para a melhoria da prática letiva e para o desenvolvimento profissional dos professores.

E para a concretização deste estudo, como metodologia de investigação fizemos o levantamento de necessidade de formação e desenvolvimento profissional dos professores participantes; realizámos dois ciclos de supervisão pedagógica colaborativa com uma tríade de professores de disciplinas diferentes; e efetuámos entrevista focal a três grupos de alunos das classes observadas.

Procurámos responder às questões investigativas, articuladas com os objetivos preconizados neste estudo.

Justificação da investigação

No âmbito do curso de mestrado em ciências de educação, com especialização em supervisão pedagógica, propusemo-nos realizar um estudo empírico cujo tema é *Impacto da Supervisão Pedagógica Colaborativa nas práticas letivas. Um estudo numa escola em São Tomé.*

Uma das questões que sempre merece destaque nas reuniões periódicas nas escolas básicas e secundárias de São Tomé e Príncipe, onde exercemos a função de docente, e nas quais as equipas docentes tentam encontrar respostas para ultrapassar os obstáculos/dificuldades com que nos deparamos, é:

- Como aumentar o nível de desempenho dos alunos e reduzir a percentagem dos resultados escolares negativos?

Contudo, a reflexão nunca nos levou (a nós, os fazedores da educação santomense) a uma resposta exequível, até então. Ou seja, normalmente os professores culpam os alunos por falta de estudo, em casa, e os alunos culpam os professores pelo não uso da melhor pedagogia nas abordagens dos conteúdos. E sempre ficamos por aqui, todos com razão, e todos sem ela. A situação se vai arrastando há décadas sem nenhuma solução transformadora e plausível.

Após a realização e reflexão sobre os resultados de diversos ciclos de supervisão pedagógica realizados em escolas de Évora, no âmbito de unidades curriculares do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade de Évora, da leitura de alguns estudos e trabalhos realizados sobre a supervisão pedagógica, e conhecendo a realidade das práticas letivas em São Tomé e Príncipe, despertou-nos a curiosidade em saber mais sobre a supervisão pedagógica, sua dinâmica e seu impacto nas práticas letivas para a melhoria do ensino e da aprendizagem. O interesse da temática levou-nos a indagar sobre a possibilidade de aplicar, nas escolas santomenses, o modelo clínico da supervisão pedagógica, numa perspetiva colaborativa, como estratégia de melhoria da prática letiva, idealizando, assim, com esse estudo, contribuir para uma “educação de qualidade” a que o nosso governo tanto se refere e que todos nós tanto almejamos.

Identificação do problema

Após exercermos muitos anos como docente, diversos são os factos que suscitam a nossa preocupação. Os números de alunos por turma nas nossas escolas têm vindo a aumentar, assim como a falta de preparação dos professores para lidar com o fenómeno e a conseqüente e crescente desmotivação da classe docente e dos alunos.

Assim sendo, após a leitura de alguns artigos sobre a supervisão pedagógica, surgiu-nos a seguinte questão:

- Poderá a Supervisão Pedagógica, no contexto social santomense, contribuir para a melhoria das práticas letivas?

Essa questão despertou-nos a curiosidade em investigar mais, e até mesmo fazer uma especialização nesta área para que de uma forma mais ativa e eficaz possamos apoiar e colaborar com o sistema de ensino santomense e com todos aqueles países que por diversas razões podem estar a enfrentar este mesmo problema.

Questão e objetivos da investigação

Para que o presente estudo fosse capaz de suscitar reflexões e críticas construtivas em prol da inovação positiva e um ensino de qualidade, centrámo-lo nas práticas letivas de uma tríade de professores de disciplinas diferentes, com intuito de darmos a conhecer aos professores e fazedores da educação santomense a importância da supervisão pedagógica, aplicada nas salas de aulas, de forma colaborativa, empática e consensual.

Nestes pressupostos, apresentámos a seguinte questão de partida:

1. Tendo em conta o contexto social, económico e cultural santomense, poderá a supervisão pedagógica colaborativa contribuir para a melhoria do desempenho profissional?

Para responder a esta questão traçámos alguns objetivos que nos serviram de guia para a realização da investigação

- (i) Proceder ao levantamento de necessidades de formação e desenvolvimento profissional dos professores santomenses;
- (ii) Identificar transformação nas práticas de ensino dos professores;

- (iii) Conhecer a percepção dos professores sobre mudanças no seu desempenho profissional e pessoal;
- (iv) Conhecer a percepção dos alunos acerca das transformações que se operam nos seus professores ao nível do desempenho profissional.

Sabemos que são vários os fatores que dificultam a ação docente e condicionam o sucesso dos alunos. Ainda hoje, em pleno século XXI, muitas escolas (os seus professores) se contentam em seguir o método tradicional de transmissão de conhecimento, onde o professor é detentor de todo o saber, a mente brilhante da sala, e os alunos meros consumidores. Como defende Santomé (2002), a ação educativa deve ter por objetivo central a “formação de pessoas críticas, democráticas e solidárias na sociedade” (p. 175), e as tarefas escolares que se colocam frente aos alunos nas salas de aula devem capacitá-los para refletirem e analisarem criticamente a sociedade de que fazem parte. Sodré (2002) complementa a ideia defendendo que “educar implica ir além de repetição de um costume, valorizando os impulsos de liberdade que transformam o ethos em hexis” (p. 85).

Atualmente, os professores têm o dever de se consciencializarem das constantes mudanças no mundo, que levaram à diferenciação de hábitos comportamentais (formas de agir dos professores e alunos no passado e forma de agir dos professores e alunos no presente) nas escolas e, claro, nas salas de aula e se prepararem continuamente para melhor entender e melhor agir perante o comportamento dos seus alunos. As práticas inovadoras tornam-se, hoje, um imperativo nas práticas educativas, pois na inovação pode residir a resposta adequada a cada um dos vários problemas que cada professor enfrenta (Alves, 2008).

Ao professor de hoje se pede que seja, cada vez mais, um mediador, alguém que ajuda o aluno a aprender, e a aprender com ele. (Burkle, 2003) À escola de hoje se exige que consiga transmitir não só “os conhecimentos fornecidos pelas ciências” (Chakur, 2014, p. 32), mas também, que forneça as “condições aos alunos para interpretar de forma racional as situações do cotidiano, compreender o mundo que os cerca e chegar a generalizações para situações possíveis” (*idem, ibidem*).

Assim sendo, após a leitura de alguns artigos sobre a supervisão pedagógica, surgiu-nos a seguinte questão: *Poderá a supervisão pedagógica, no contexto social santomense, contribuir para a melhoria das práticas letivas?*

Essa questão despertou-nos a curiosidade em investigar mais, e até mesmo em aprofundar os nossos conhecimentos nesta área. Acreditamos que, através deste trabalho, de uma forma mais ativa e eficaz poderemos melhorar as nossas práticas e apoiar outros professores, colaborando com o sistema de ensino santomense, com vista à melhoria da educação, em geral, e dos nossos alunos, em particular.

Estrutura do trabalho

Estruturalmente este trabalho está constituído por duas partes, sendo que na primeira procedemos à abordagem teórica da temática que sustenta a segunda, em que apresentamos o estudo empírico. A Parte I – Enquadramento teórico é composta por três capítulos: Capítulo I – Supervisão pedagógica; Capítulo II – Desenvolvimento profissional docente; e Capítulo III – Formação de professores em S. Tomé. A Parte II integra dois capítulos: Capítulo IV – Metodologia da investigação e Capítulo V – Apresentação e discussão dos dados da investigação.

No **primeiro capítulo** procedemos à fundamentação teórica, baseada em revisão de literatura, onde estão expostas contribuições de diversos autores em torno da temática central deste estudo, a supervisão pedagógica. Apresentamos a problemática da nossa investigação e a estrutura do nosso estudo. Referimos a importância do mesmo e expomos as questões de investigação e os objetivos que propomos alcançar com o presente estudo.

No **segundo capítulo** continuamos fazendo uma análise de literatura, mas desta vez virada para a abordagem do conceito do desenvolvimento profissional docente, das condicionantes do desenvolvimento profissional docente em São Tomé e apresentaremos a relação existente entre práticas colaborativas de supervisão e o desenvolvimento profissional dos professores.

No **terceiro capítulo** tentamos focar-nos na problemática de formação inicial e da formação contínua em São Tomé e Príncipe. Referimos o papel da Inspeção no sistema educativo santomense e no desenvolvimento profissional docente.

No **quarto capítulo** apresentamos as linhas orientadoras da investigação. A tipologia da nossa investigação, de natureza qualitativa, tendo-se optado por um estudo de caso instrumental, com recurso à investigação-ação por se revelar adequada aos objetivos da investigação. Descrevemos as características dos instrumentos de recolha de dados e as técnicas usadas no tratamento dos dados usados.

No **quinto capítulo**, apresentamos e analisamos os dados recolhidos na investigação, a partir do levantamento da necessidade de formação e desenvolvimento profissional realizado a três professores, da implementação dos dois ciclos de supervisão pedagógica colaborativa e da entrevista a três grupos focais de alunos (turmas destes três professores).

Para concluir, refletimos e tecemos as considerações finais da nossa investigação. Fizemos também a triangulação de dados para respondermos aos objetivos da investigação, darmos sugestões e perspetivas futuras de investigação.

Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Supervisão pedagógica

1.1. Revisão de literatura

Este capítulo, de caráter teórico, apresenta o resultado da nossa leitura do estado da arte sobre a temática que nos ocupa e tem como finalidade criar e oferecer instrumentos e bases necessários para uma melhor compreensão do tema, para a análise do *corpus* investigativo, com vista a uma melhor interpretação dos dados recolhidos durante a pesquisa e a produção de resultados.

Tendo em conta as necessidades e o caráter da própria investigação, consideramos necessário organizar esta parte de análise teórica abordando alguns aspetos mais importantes como a supervisão pedagógica, sua etiologia e concepções.

São muitos os estudiosos que têm vindo a desenvolver os seus trabalhos de investigação sobre a supervisão pedagógica. Alarcão e Tavares (2003, p.16) definem a supervisão dos professores como sendo “um processo em que um professor, de preferência mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Afirmam ainda que

a supervisão da prática pedagógica deverá ser uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objetivos. (*idem, ibidem*, p. 59)

Inicialmente, segundo Alarcão e Tavares (2003), o termo supervisão “era uma designação que na língua portuguesa, evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento sócio profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas” (p. 3). O conceito de supervisão pedagógica estava ligado a funções de controlo, avaliação quantitativa, inspeção, fiscalização nas escolas – e muito mais diretamente nas salas de aula. Porém, ultimamente o mesmo tem sido alvo de profunda reflexão e diversos estudos, com vista a uma mudança melhorada e reconstrução do sistema educativo.

Segundo Sá-Chaves (1997), supervisão pedagógica é “um termo que pretende rasgar e aprofundar o quadro teórico, organizacional e operacional da orientação da prática pedagógica” (p. 147).

Acreditamos que a supervisão contribui para que haja uma reforma positiva, não só de pensamentos como também de práticas profissionais dos professores, o que requer examinação e redefinição das funções do supervisor e do supervisionado. A supervisão deve, assim, orientar não só os professores em formação inicial, como também ajudar os demais docentes a refletirem sobre as suas práticas, numa autorreflexão crítica construtiva, incentivando-os a não aceitarem a monotonia da planificação, ou seja, a não aceitarem certezas absolutas, conduzindo-os na quebra de um “ciclo vicioso” e, simultaneamente, na construção de “ciclo virtuoso”, positivo e dinâmico, de ação-reflexão-investigação-ação sobre a sua prática letiva.

Pode-se definir a sala de aula como sendo uma amostra da sociedade. Os professores têm o dever de conhecer e analisar cada escola, cada turma e cada aluno, e o dever acrescido de tomar decisões sobre a sua atuação, de forma variada e adequada, para aplicação da melhor estratégia de ensino e aprendizagem, com vista à construção de conhecimento por parte de cada um dos aprendentes, bem como ao desenvolvimento individual da autonomia futura de cada aluno-cidadão: é na escola e através da aprendizagem que o aluno aprende a aprender, aprende a se conhecer a aprender a conviver com os demais e a viver em sociedade. (Oliveira Martins, 2017)

A tarefa principal de um supervisor é a de situar-se “não só ao nível técnico e prático, mas também crítico e emancipatório” (Alarcão, 1996, p. 8). No que respeita concretamente à Supervisão Pedagógica Colaborativa, onde os pares (outros professores participantes na ação) são ora supervisor, ora supervisionado – pois o papel é giratório, com objetivo de promover o espírito de interajuda –, este nível crítico e emancipatório deve estar associado aos níveis democrático e empático.

Desta forma, acreditamos que esta “maior valorização da informalidade permite uma maior orientação dos processos formativos para experiência e para saberes experienciais dos professores, em detrimento dos saberes formais exteriores ao campo profissional” (Ferreira, 2009, p. 335).

E é nesta ordem de ideias, de elevado pendor de valorização e desenvolvimento profissional a partir da reflexão sobre a prática letiva, que pretendemos orientar este trabalho, averiguando a possibilidade do uso da Supervisão Pedagógica Colaborativa – modelo clínico com dimensão estratégica para a transformação da prática letiva, numa sociedade onde a aplicação e o uso deste conceito nas escolas é ainda um sonho.

O termo ‘supervisão’, segundo Alarcão e Canha (2013) tem uma “origem etimológica controversa, mas provavelmente deriva de *supervision*, já existente em 1640 segundo dicionários etimológicos de Antenor Nascentes e António Geraldo da Cunha, de acordo com a entrada no Houaiss, *Dicionário da Língua Portuguesa Online*” (p. 16).

Na área educacional, a supervisão surge associada e relacionada com a monitorização, a avaliação (com realce ao aspeto sumativo do conceito), a fiscalização e o controle de outrem. Contudo, pôde observar-se uma considerável mudança a favor do aspeto formativo da supervisão, com o surgimento do movimento da supervisão clínica na década 60 nos EUA (Alarcão & Canha, 2013, p. 29).

Na Europa, mais concretamente em Portugal, a supervisão foi introduzida por Alarcão na década de 80 do século XX. Até então, o termo ‘supervisão’, no sistema educativo, era usado para designar ‘orientação da prática pedagógica’ (Alarcão & Canha, 2013, p. 29).

Nestes pressupostos, podemos dizer que o termo supervisão tem duas faces: por um lado, aplica-se o pendor avaliativo sumativo, onde se destaca o valor de inspeção, de fiscalização, de superintendência sobre o/s supervisionado/s com intuito quantitativo do resultado; e, por outro lado, aplica-se o pendor avaliativo formativo, onde estão inseridos a monitorização empática, o apoio e o acompanhamento que visam a qualificação e o desenvolvimento profissional e pessoal do(s) supervisionado(s).

Segundo Alarcão e Tavares (2003), inicialmente as funções de supervisão da prática pedagógica estavam limitadas ao acompanhamento dos estágios em formação inicial de professores. Porém, a partir da década de 90 do século XX, a supervisão pedagógica alcançou uma maior amplitude, adquirindo um significado e uma função diferentes. No início era pouco visível, porém tem vindo a aumentar o seu impacte, não só na área da educação, mas também nas outras áreas sociais, graças aos incessantes esforços e investimentos de variados autores. Entre estes, destacam-se os estudos de

Isabel Alarcão, “uma das autoras, que vem sendo nas últimas décadas uma referência seminal na conceptualização do campo da Supervisão, no plano nacional e internacional” (Alarcão & Canha, 2013, p. 8).

Na área da educação, a supervisão embrinca-se com a pedagogia e a pedagogia parece exigir a supervisão, numa simbiose perfeita, de união, compreensão, apoio e partilha de conhecimentos, visando o desenvolvimento recíproco dos conceitos. Esse casamento perfeito é mais visível na sala de aula, onde a pedagogia aplicada pelo professor, para a transmissão de conhecimento aos seus alunos, torna-se o principal objeto da supervisão.

Alarcão e Tavares defendem que “a supervisão dos professores é um processo em que um professor, em princípio mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (2003, p. 16) e apresentam três ideias que devem presidir a supervisão dos professores:

1. O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidade e um passado de experiências.
2. O professor ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem.
3. O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência, a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 42)

Num ângulo mais amplo, não cingindo apenas à área educacional, Alarcão e Canha definem a supervisão como sendo “um processo de acompanhamento de uma atividade através de processo de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente e cuja função é ora formativa ora fiscalizadora, ou a combinação das duas” (2013, p. 12).

Segundo Mintzberg (citado por Alarcão & Tavares, 2003),

a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o

atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico. (p. 45)

A colaboração é uma condição para o desenvolvimento individual e organizacional que requer “negociação de objetivos, partilha das responsabilidades e proporcionando benefícios para todos os intervenientes. Assenta em atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento” (Alarcão & Canha, 2013, p. 49). Segundo Cosme (2009),

a questão da colaboração decorre, por um lado, da aceitação da complexidade dos problemas; decorre, também, da aceitação de que não havendo uma única resposta plausível e possível, torna-se necessário estimular o confronto entre perspetivas distintas que conduzam a uma visão mais ampla e plural, quer dos problemas e das suas causas, quer dos recursos e das estratégias disponíveis e a disponibilizar. (p.140)

De acordo com o pensamento de Formosinho (2002, citado por Ribeiro, 2012, p. 38) “a supervisão influencia o crescimento de todos os membros da organização, aumenta e potencia as aprendizagens, tornando mais eficaz o trabalho individual e o espaço colaborativo”. Por sua vez, Formosinho (citado por Ribeiro, 2012, p. 28) defende que a “supervisão o crescimento de todos os membros da organização, aumenta e potencia as aprendizagens, tornando mais eficaz o trabalho individual e o espaço colaborativo”.

De acordo com o pensamento de Fialho,

a supervisão pedagógica persiste como uma exigência e um imperativo da ação profissional consciente e ponderada. A esse imperativo adita-se o desafio de romper preconceitos e fazer emergir uma cultura docente que se pretende menos individualizada e evidencia-se oportunidade de desenvolvimento profissional, mediante a partilha de experiências/práticas, que possam ser analisadas e refletidas, de forma a gerar sinergias. (2016, p. 3)

Assim, a supervisão deve ser entendida como algo dinâmico, um processo que exige uma grande abertura por parte dos envolvidos, mas com fortes potencialidades de resultar em possíveis transformações. Processo esse capaz de provocar nos professores envolvidos – supervisionado e/ou supervisor – a necessidade de uma reflexão sobre a prática letiva – a sua e/ou a observada – e de adaptar o seu saber constante às novas

situações, tornando-se, assim, cada professor mais autónomo na construção do seu desenvolvimento profissional e pessoal. E é com vista à obtenção desses objetivos que importa fazer referência ao modelo de supervisão clínica, conceito que só foi introduzido em Portugal no ano de 1982 por Alarcão.

Segundo Alarcão e Canha (2013), esse modelo, no âmbito de formação dos professores, foi desenvolvido no final dos anos 50, nos Estados Unidos de América por M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson. O modelo de supervisão clínica em formação dos professores teve o seu início nos Estados Unidos de América, e foi desenvolvido por Cogan e seus colaboradores em 1973, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, ou seja,

melhorar a qualidade de ensino na sala de aula metaforicamente apelidada de “clínica” que assenta no processo de observação, análise, reflexão e reconstrução das práticas enquadrados por atitudes éticas, preocupações epistemológicas e ambientes de colaboração colegial entre supervisores e professores. (Alarcão & Canha, 2013, p. 29)

É um modelo que desmarca das certezas absolutas na ação; a reflexão, a dúvida e a averiguação constantes, na e fora da ação, constituem a sua base sólida. A colaboração e a partilha de saberes experienciais, de maneira voluntária e empática, consolidam a formação dos docentes envolvidos no processo de supervisão. Supervisor e supervisionado concentram-se no processo de ensino e aprendizagem,

que constitui o núcleo central da ação docente e, conseqüentemente, da ação supervisiva; uma atitude investigativa e atuante permite compreender e transformar as situações de ensino e aprendizagem; um espírito de sobrançeria deve ser substituído por uma atitude de colaboração colegial; a colegialidade alicerça-se na confiança mútua, no respeito, na análise conjunta dos fenómenos e no comprometimento das partes. (Alarcão & Canha, 2013, p. 29)

Nesta ordem de ideias, podemos definir a supervisão pedagógica colaborativa como sendo um processo formativo contínuo, cujo apoio, acompanhamento, reflexão e análise conjunta das inquietações, a auto e heterocrítica (construtiva), a pedagogia usada pelo professor na transmissão dos conhecimentos na sala de aula, constituem a base sustentável para o sucesso da formação e o desenvolvimento do indivíduo enquanto entidade educadora. Assim sendo, a colaboração deve ser entendida como

um instrumento para o desenvolvimento; implica um processo de realização que envolve várias pessoas, exigindo um certo teor de acerto do pensamento, negociação de objetivos, partilha das responsabilidades e proporcionando benefícios para todos os intervenientes. Assenta em atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento. (Alarcão & Canha, 2013, p. 49)

É a vertente da supervisão pedagógica enquanto acompanhamento de profissionais em desenvolvimento (seja ou não em situação de formação inicial) que nos motiva na realização deste trabalho: atribuir à supervisão pedagógica uma função formativa, reflexiva e reguladora da prática.

O ponto de partida obrigatório de qualquer heterorreflexão sobre a prática letiva de um professor não deve ser visto, de maneira nenhuma, como um debate ideológico ou como um conflito de interesse entre as partes. Pelo contrário, essa reflexão deve ser encarada como um processo formativo comum, onde as diversidades de opiniões orientam a nossa forma de agir e de pensar para uma dimensão maior de observação do nosso ‘eu’. Ou seja, a reflexão conjunta e partilhada de forma empática e construtiva após a observação de uma ou várias ações ajuda-nos a aceitar as possíveis e necessárias mudanças.

Segundo Alarcão e Canha,

a supervisão da prática pedagógica deverá ser uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante diferença de funções, procuram atingir os mesmos objetivos. (2003, p. 59)

Para que este processo tenha êxito, acreditamos que necessário se torna que os professores, no seu todo, se revejam no grande plano do Ministério da Educação referente a “um ensino de qualidade para todos”, que quebre o gelo da resistência à mudança, que rompamos com os pontos errados do tradicional e a associemos os pontos certos do tradicional com os pontos certos da atualização. Num mundo dinâmico, como é o nosso, não há desenvolvimento, seja na área da educação ou na outra área qualquer, sem rutura. Mas também não existem receitas sobre o modo de operacionalizar a supervisão, antes

importa construir “uma autêntica relação de colaboração entre colegas”, como defendem Alarcão e Canha (2003, p. 119).

Infelizmente, são ainda muitos os professores que se fecham e continuam a resistir as transformações e mudanças que se impõem nos sistemas de ensino em todo mundo.

Estamos em crer que para o coletivo docente a supervisão pedagógica será mais frutífera para todos se associada a uma colaboração voluntária, aberta e criadora de empatia entre os colaboradores, pois segundo Costa e Melo (1999), a colaboração significa, “ação de colaborar com alguém, trabalho em comum” (p. 380). Para estes mesmos autores a colaboração significa ainda, “cooperação, participação, ajuda, auxílio” (2010, p. 180).

A supervisão pedagógica colaborativa desempenha o papel de despertador de atitudes e de personalidades nos indivíduos, que se formam através da comunicação, do diálogo franco, aberto e empático, e não através da repetição de regras tradicionalmente programadas, geradoras do individualismo, da distância e de hierarquia. A sua aplicação de forma sistemática no nosso sistema de ensino poderá ajudar os professores a dedicarem-se mais à busca de estratégias pedagógicas eficazes para ultrapassar obstáculos e resolver possíveis problemas, comuns ou não, encontrados na sala de aula, para a melhoria do ensino e da aprendizagem e do desempenho dos alunos.

O modelo de supervisão pedagógica colaborativa tem como pilar as práticas colaborativas, seja a pares ou em grupo mais alargado. Onde os professores se formam, através de um ciclo colegial, diligente e contínuo de partilha de conhecimento, de saberes e de estratégias pedagógicas, de forma recíproca, autêntica, verdadeira, com a humildade de quem quer aprender com o outro, onde a empatia do voluntarismo deve reinar para que se dê a salutar e necessária formação contínua, o despertar das competências, atitudes e o desenvolvimento profissional dos professores.

Falando concretamente da supervisão pedagógica colaborativa, onde os pares (outros professores), são ora supervisor, ora supervisionado, pois o papel deve ser assumido de forma alternada, com objetivo de promover o espírito de interajuda, este nível crítico e emancipatório deve estar associado aos níveis democrático e empático.

O modelo de supervisão pedagógica colaborativa é um modelo de formação contínua, que visa o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e

consequentemente melhorar as aprendizagens dos seus alunos. Os professores envolvidos devem estar cientes da sua responsabilidade individual e coletiva, investindo assumindo um espírito de abertura, empatia e colaboração tendo em vista a melhoria da sua prática letiva, o seu desenvolvimento profissional, contribuindo para a melhoria do sistema educativo e da sociedade em geral.

Nesta ordem de ideia, a supervisão pedagógica colaborativa terá um papel imprescindível no processo de formação dos professores, que posteriormente refletirá na formação dos seus alunos. Como defende Vasconcelos, a supervisão é o “cruzamento de saberes e competências” (citado por Alarcão e Canha, 2013, p. 33).

1.2. Enquadramento legal: o caso de São Tomé e Príncipe

Em São Tomé e Príncipe a supervisão pedagógica foi introduzida no sistema educativo em 2015 pelo décimo sexto governo constitucional, através do Decreto-Lei n.º 53/2015, estando restrita ao ensino pré-escolar e básico. Foi criado um Departamento de Supervisão Pedagógica, que trabalha no interior do Gabinete de Inspeção, onde se destacam as figuras do orientador pedagógico e do supervisor pedagógico. Este diploma estabelece as novas incumbências da Inspeção da Educação, sendo que, “além da sua anterior atribuição, foi-lhe incumbida a função de supervisão, de modo a responder às novas exigências da gestão das escolas, permitindo assim uma melhor monitorização do processo ensino-aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 53/2015, p. 2).

Como competências, o artigo primeiro do Decreto-Lei acima mencionado esclarece-nos que o orientador pedagógico “tem por missão, orientar, acompanhar, assessorar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico e dos Educadores da pré-escolar, prestando prioritariamente assistência ao trabalho interativo com os alunos e crianças do pré-escolar” (*ibidem*). As competências do supervisor pedagógico, estão expressas no artigo 10.º do supracitado normativo legal. Este tem por missão “planear, acompanhar, avaliar e aperfeiçoar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e educadores nas escolas, jardins e creches,

nomeadamente o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino” (*ibidem*).

Apesar da criação destas duas figuras, as escolas e os professores continuam a ser “controlados” pela Inspeção para pôr cobro a problemas de carácter disciplinares dos alunos e da competência pedagógica dos professores, pois, tal como estabelecido no diploma, cada inspetor tem como competência “assegurar o cumprimento das orientações na vertente técnico-pedagógica, o controlo, a auditoria, e a avaliação do funcionamento do sistema educativo” (Decreto-Lei n.º 53/2015, p. 5).

Pode-se dizer que em São Tomé e Príncipe até o momento só se tem aplicado o pendor avaliativo (com carácter sumativo) da supervisão pedagógica, onde sobressai a inspeção, a fiscalização, a superintendência sobre o(s) supervisionado(s).

Ora, neste momento, o departamento da supervisão pedagógica funciona dentro do departamento da inspeção da educação. Os dois departamentos coadjuvam a direção do ensino básico, mas desempenham tarefas distintas.

Importa sublinhar que, apesar do surgimento da figura do supervisor pedagógico, o inspetor continua a desenvolver as suas atividades de “controlo” sobre o contexto pedagógico, designadamente de problemas disciplinares dos alunos e da competência pedagógica dos professores, pois, tal como estabelecido e já referimos, o inspetor tem como competência “assegurar o cumprimento das orientações na vertente técnico-pedagógica, o controlo, a auditoria, e a avaliação do funcionamento do sistema educativo” (Decreto-Lei n.º 53/2015).

Segundo as informações expressas na Carta Política Educativa (2008), a inspeção da educação,

é o serviço central do Ministério, dotado de autonomia técnica, administrativa e financeira, com competências no domínio do controlo e apoio técnico pedagógico, administrativo e financeiro do sistema educativo. Cabe à Inspeção: avaliar e fiscalizar, na vertente técnico-pedagógica e na vertente administrativa, financeira e patrimonial, os estabelecimentos, serviços e actividades da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, públicos ou particulares e cooperativos. a propor ou colaborar na preparação de medidas que visem o aperfeiçoamento e a melhoria do funcionamento do sistema educativo; mandar instaurar e instruir os processos disciplinares em relação a todos os agentes do sistema educativo; proceder a averiguações, inquéritos

ou sindicâncias; colaborar no processo de formação contínua do pessoal dirigente dos estabelecimentos de ensino e do pessoal docente e não docente. (p. 41)

É de salientar que não é prática, em São Tomé e Príncipe, fazer-se a avaliação de desempenho aos professores e raramente se faz a promoção da carreira profissional docente. Quanto à supervisão, a lei foi criada e os respetivos postos de supervisor e orientador pedagógico também, porém a implementação da supervisão pedagógica nas escolas santomenses, visando verdadeiro desenvolvimento profissional dos docentes, que é o que nos aparenta ser uma necessidade imperiosa, ainda está por fazer.

Parece-nos que seria oportuno e proveitoso consciencializar todos os professores santomenses do papel tão importante que atualmente se atribui à educação, nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Os estudos e relatórios da organização de cooperação e desenvolvimento económico (OCDE) demonstram que há ainda grandes disparidades no mundo atual, em relação à educação e à formação. Também pensamos que seria importante revelar a todos os professores alguns estudos que relacionam a formação, a supervisão, as etapas das carreiras profissionais e o desenvolvimento profissional.

A este propósito, consideramos um bom exemplo o estudo de Carvalho (2014), pois, se atendermos ao desinvestimento na formação contínua e a quase inexistência de supervisão pedagógica em S. Tomé e Príncipe, torna-se claro que é urgente alterar o panorama nacional. Carvalho (2014, citando Huberman) apresenta as cinco fases do desenvolvimento profissional dos educadores e professores, que sintetizamos na Figura 1.

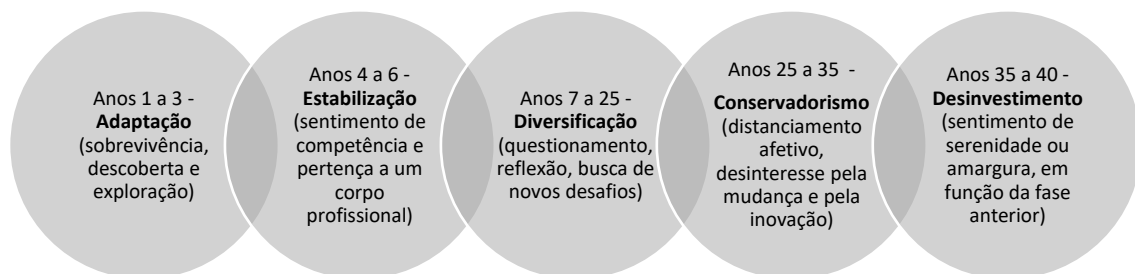


Figura 1. Etapas da trajetória da profissão docente. (Fonte: Carvalho, 2014).

O ponto 1 do artigo 36.º do Decreto-Lei n.º 87/2015 dita as seguintes competências ao departamento da supervisão pedagógica:

- a) Assessorar o director de ensino em todas as ações técnico-pedagógicas;
- b) Participar em actividades de planeamento, orientação e supervisão pedagógica, planificação metodológica e avaliação nas instituições escolares;
- c) Traçar orientações metodológicas para o cumprimento dos currículos e programas escolares;
- d) Participar nas reuniões do Conselho Técnico, propondo medidas estratégicas para colmatar as dificuldades e insuficiências decorrentes do processo ensino/aprendizagem;
- e) Acompanhar e apoiar pedagogicamente os professores;
- f) Supervisionar o desenvolvimento de planos, programas e projetos educativos nas escolas do ensino básico;
- g) Organizar o sistema de avaliação à luz dos conteúdos programáticos definidos no âmbito da reforma educativa do ensino básico.

Observa-se que o texto da alínea d) desperta-nos para a necessidade de implementação de “medidas estratégicas para colmatar dificuldades e insuficiências” no processo ensino-aprendizagem em São Tomé e Príncipe, e a alínea e) remete o supervisor pedagógico para uma função claramente formativa (acompanhar e apoiar). Contudo, apesar da criação destes regulamentos educativos a qualidade do ensino santomense ainda está aquém do desejado, pois para acompanhar e apoiar tínhamos que estar capacitados para fazê-lo.

É necessário sublinhar ainda que neste aspeto, segundo informações colhidas na carta política educativa (2012),

o país pouco investiu na formação dos professores para a implementação da reforma do ensino básico, apesar de existir uma escola de formação criada para o efeito desde de 2000... Para colmatar esta situação foram realizadas formações de requalificação dos docentes, mais dado ao baixo nível dos professores em termos académicos a situação torna mais complexa, porque a formação dirigida é para todos, mais nem todos possuem os níveis desejados para o acompanhamento da formação. (p. 90)

Na mesma carta política educativa de São Tomé e Príncipe podemos ler o seguinte: “Dos 1.883 professores e educadores que o sistema possui actualmente cerca de 60% não possuem a formação pedagógica necessária para leccionar, e uma grande maioria possui um vínculo precário com o sistema educativo, denominado de eventual” (p. 11).

Resta-nos questionar o modo como são concretizadas, na prática, estas competências, os professores que possuem formação pedagógica, por si só, estão aptos para supervisionar (colaborar, acompanhar e apoiar) aqueles 60% que não têm formação pedagógica?

Capítulo II – Desenvolvimento Profissional Docente

2.1. Desenvolvimento Profissional Docente

Um dos objetivos das políticas educativas a partir da escola é promover nos professores o desenvolvimento e a capacidade de utilização de estratégias autor-reguladas no ensino e na aprendizagem. Competências consideradas fundamentais para os mesmos orientarem o seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal ao longo da vida.

Muitos autores e pedagogos têm vindo a debater o conceito de desenvolvimento profissional dos professores. Algumas abordagens aproximam-se, outras divergem e muitas se complementam.

Segundo Alarcão e Canha, o desenvolvimento profissional docente “assenta num processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática”, “destacam o facto de ser potenciado pela interação entre as pessoas e entre estas e o mundo que as rodeia e que, (...) motiva para a ação dinâmica, pró-ativa, transformadora fundada no conhecimento, na interpretação crítica da realidade e no diálogo construtor de conceções partilhadas” (2013, pp. 51 e 52).

Para Benedito e Imbernón (citados por Bonito & Trindade), o desenvolvimento profissional implica crescimento, mudança, melhoria, adequação, no que diz respeito ao próprio conhecimento e as atitudes no trabalho e para com o trabalho”. O que nos demonstra que para que haja o verdadeiro desenvolvimento profissional e a desejada melhoria da prática, tem que haver responsabilização e comprometimento do indivíduo, neste caso do próprio professor. “Só se pode falar de qualificação profissional dos professores quando existir um processo de formação contínua, conjugado com uma elevada e atualizada preparação disciplinar teórica e uma preparação pedagógico – didáctica avaliada pelo exercício da própria actividade docente e investigativa” (*idem*, 2008, p. 2).

Segundo Alarcão e Canha (2013), o desenvolvimento profissional “assenta num processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática” (p. 51).

Na opinião de Day (citado por Carvalho, 2014, pp. 12 e 13), autor de referência na área de investigação do desenvolvimento profissional, para que este se efetive em mudanças de atitudes, de forma responsável deve ser voluntário. Por isso ele apresenta três princípios que devem ser tomados em consideração:

1. O desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor porque é o professor que se desenvolve (ativamente) e não é desenvolvido (passivamente);
2. A mudança que não é interiorizada será provavelmente cosmética, ‘simbólica’ e temporária;
3. A mudança a um nível mais profundo e contínuo, envolve a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções, perceções que informam a prática e é improvável que estes ocorram, a não ser que haja participação e sentido de posse nos processos de tomada de decisões sobre a mudança.

Refletindo sobre as ideias de Day, chegamos à conclusão que o desenvolvimento profissional é um processo complexo e contínuo, mas muito importante no exercício das funções docentes e que todo e qualquer professor deve exigir a si mesmo para conseguir obter mais conhecimento e alcançar o verdadeiro desenvolvimento pessoal e profissional.

2.2. Condicionantes do desenvolvimento profissional docente em São Tomé e Príncipe

As influências sociopolíticas e económicas, levam-nos – aos professores santomenses – ao conformismo com a monotonia do ensino tradicional, mascaram-nos com a cultura de “léve-léve e deixa andar”, com a passividade perante o desmoronamento do bem comum, o ensino e a aprendizagem. Em suma, vivemos a insatisfação perfeita, provocada pela desmotivação crescente nas últimas décadas, por falta de promoção de carreira docente, desvalorização da moeda (dobras) e o conseqüente salário mísero (cerca de cem euros mensais).

Porém, acreditamos que diversos aspetos condicionam o desenvolvimento profissional docente em São Tomé e Príncipe, começando pelo baixo nível académico de muitos professores até à falta de comunicação entre as instituições, e a falta de organização e colaboração entre os professores.

Segundo as informações contidas na Carta Política Educativa de São Tomé e Príncipe (2008),

dos 1883 professores e educadores que o sistema possui actualmente cerca de 60% não possuem a formação pedagógica necessária para leccionar e uma grande maioria possui um vínculo precário com o sistema educativo (eventuais). Esta realidade não deixa de ter repercussões negativas na qualidade de ensino. (p. 41)

Como pudemos verificar, esta informação relativa à precariedade docente santomense vem expressa em duas cartas de política educativa santomense, a de 2008 e a de 2012. Isto significa que não houve nenhuma alteração dos dados destes anos (2008-2012). No entanto, é importante frisar que depois de inúmeras buscas ficamos a saber que não existe outra carta de política educativa “mais recente”, provavelmente a próxima será compilada depois de 2022, pois é o horizonte temporal estipulado na última carta para implementação das estratégias e ações.

Este mesmo documento faz referência ainda ao número insuficiente de horas de trabalho docente (os professores lecionam apenas um período do dia) e o salário desmotivante praticado em São Tomé e Príncipe, como para agravar um panorama já

sombrio da classe docente, a maioria dos professores do 2.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (os dois ciclos), dispensam horas de aulas bem menor do que deviam.

Assim:

- 57,5% dos professores do 1.º ciclo do EB dispensam menos de 14 horas de aulas semanais;
- 71% dos professores do ES dispensam menos de 14 horas de aulas semanais, e mais precisamente;
- 52,5% dos professores do ES dispensam 10 horas ou menos de aulas por semana. A classe docente em STP é a que menos remuneração auferem em comparação com os seus colegas de países de comparação. Por exemplo, um professor de ensino básico em STP recebe 1,5 vezes o PIB por habitante contra 4,4 vezes o PIB por habitante que auferem seu colega de países de comparação. De igual modo, o poder de compra de um professor santomense representa 1/3 do seu colega de países de comparação. (Carta Política Educativa de São Tomé e Príncipe, 2008, p. 41)

Por outro lado, a falta de comunicação também está refletida na maneira e frequência com que a escola, a instituição empregadora, se comunica com a instituição formadora dos professores. Não existe uma coordenação entre as ações de formação inicial dos professores e as atividades esporádicas de formação contínua, oferecidas pelas instituições educativas.

A falta de organização e colaboração entre os professores tem a ver com o que cada professor pensa e subscreve sobre a colegialidade docente, ou sobre o individualismo docente. Enquanto estivermos no caminho do individualismo, jamais chegaremos ao desenvolvimento profissional docente. O desenvolvimento só se alcança com humildade. Humildade para reconhecermos o *déficit* pedagógico pessoal, e a necessidade de desenvolver competências pedagógicas e científicas, humildade para partilharmos a inquietação e humildade e empatia para escutarmos, refletirmos, apoiarmos, colaborarmos e partilharmos saberes experienciais. Ou seja, muitos são os professores que se acham ainda detentores de todo o saber por fazerem algumas formações contínuas e por terem muitos anos de serviço. O que nos faz lembrar John Dewey, o mentor do conceito de "professor reflexivo". Lembra Nóvoa (2007, p. 16) que, numa das suas palestras, um professor virou-se para ele e disse: "o senhor abordou várias teorias, mas eu sou professor há dez anos, eu sei muito mais sobre isso, tenho muito mais experiência nessas matérias". Então Dewey perguntou-lhe: "tem mesmo dez anos de experiência

profissional ou apenas um ano de experiência repetida dez vezes?” Para Dewey quanto mais refletimos sobre a prática mais nos formamos e nos desenvolvemos profissionalmente. Como destaca Fernandes,

a formação tem que se desenvolver com os professores e não para os professores, num processo em que as práticas contextualizam e dão real sentido às perspectivas teóricas, aos conceitos e as ideias. Por isso, a formação só terá verdadeiramente sentido se estiver verdadeira articulada com os processos de investigação. É a partir da investigação que se pode sistematizar práticas, saberes, estratégias e atitudes que contribuam para, nos processos de formação, questionar e refletir sobre práticas e concepções. (2005, p. 11)

Acreditamos que para os professores de São Tomé e Príncipe o desenrolar das competências fundamentais para o seu desenvolvimento profissional e pessoal passaria por um ciclo colaborativo, dinâmico e construtivo de ações de formação contínuas, suscitadoras de reflexão na e sobre a ação, de investigação, de partilha recíproca e empática de saberes. Como sublinha Nóvoa,

é urgente descobrir novos sentidos para a ideia do coletivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que se apelem à co-responsabilização e a partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaço de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores. (2007, p. 8)

Sabemos que a melhoria do desempenho profissional é um processo que ocorre em função de um trabalho perseverante que depende mais do próprio indivíduo do que outrem. Porém, para que se desenvolva profissionalmente, de forma individual (através da autorreflexão, investigação e ação) ou de forma coletiva (através da heterorreflexão e partilha de saberes) é necessário refletir sobre as ações concretas, vividas numa determinada realidade e agir em seguida.

2.3. Práticas colaborativas e desenvolvimento profissional

Segundo Vieira (2011),

o desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor acaba, assim, por ser visto como um percurso de vida e formação em que a pessoa que habita no professor se constrói por um processo global de autonomização, em busca da sua própria identidade. (p. 69)

O desenvolvimento pessoal e profissional é um processo sócio-construtivista. Alarcão e Roldão (2008) defendem que “o envolvimento pessoal não implica individualismo. Antes pelo contrário, ... emerge a partilha de experiências e saberes como elemento formativo fundamental” (p. 27).

O conceito de ‘desenvolvimento profissional’ surge intimamente associado ao conceito de ‘formação contínua’ visando a capacitação de recursos humanos de qualquer instituição, seja ela pública ou privada, de estrutura orgânica complexa ou não. Ou seja, se joeirmos o papel principal das práticas colaborativas chegaremos ao seu objetivo, o desenvolvimento profissional.

Nestes termos, o modelo de supervisão pedagógica colaborativa tem como pilar as práticas colaborativas, sejam elas a pares ou em grupo de maior número de colaboradores. Através dele os professores se formam, por via de um ciclo colegial, diligente e contínuo de transmissão de conhecimento, de partilha de saberes e estratégias pedagógicas de forma recíproca, autêntica, verdadeira, sem subjetividades, onde a empatia do voluntarismo deve reinar para que se dê a salutar e necessária formação contínua, o despertar e aprofundar das competências e atitudes e para que o desenvolvimento profissional dos professores aconteça.

Segundo Santos e Cavalcanti (2012), a formação contínua é um processo de aprendizagem e de socialização, de natureza voluntária, informal e pouco previsível, que está centrado na interação entre colegas e nos problemas que trazem de suas práticas docentes. Por isso, um processo de formação continuada não é linear, sofre redefinições de rumos dependendo das necessidades dos seus participantes. É um processo de aprendizagem coletivo, contínuo e permanente de reconstrução de personalidade.

A supervisão pedagógica quando sustentada na colaboração entre os docentes, de forma colegial e voluntária, rejeita o individualismo profissional e aceita a reflexão coletiva e partilha de saberes visando o bem comum, isto é, defende o desenvolvimento profissional e pessoal do coletivo que por sua vez, “é um processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e formação” (Alarcão & Canha, 2013, p. 52).

Ainda nesta ordem de ideias, as práticas colaborativas, as atitudes reflexivas e a aprendizagem partilhada se afunilam, objetivando o desenvolvimento profissional, onde o modelo clínico de Alarcão é o moderador que acompanha, apoia e orienta os professores.

Desta forma,

as práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades, já que nascem da interação entre pessoas, da partilha do conhecimento e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos de ação, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento e, espera-se a mudança das práticas e o desenvolvimento. (Alarcão & Canha, 2013, p. 51)

Segundo Hargreaves, “o professor é a chave derradeira para mudança na educação e para melhoria de escola. (...) É aquilo que os professores pensam, aquilo em que creem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos jovens” (1994, citado por Fialho, 2016, p. 19). Essas mudanças de atitudes que rumam ao desenvolvimento profissional exigem de fato uma participação muito mais ativa dos professores, que devem embrincar os seus conhecimentos para uma melhor autonomização do ensino e da aprendizagem.

E é nestes pressupostos que esperamos que a criação do departamento da supervisão pedagógica traga luz a implementação do modelo de supervisão pedagógica colaborativa no sistema de ensino santomense, que venha a abrir horizontes para os fazedores da educação, que contribua para uma boa adaptação a mudança e inovações eficazes, o que pressupõe antes de mais desenvolver competências e capacidades permanentes dos docentes para investigar, refletir, agir, criticar construtivamente, apoiar

e assim atingir os objetivos preconizados, o desenvolvimento profissional e a conseqüente melhoria da qualidade de ensino.

Para Dewey (citado por Nóvoa, 2007), quanto mais refletimos sobre a prática mais nos formamos e nos desenvolvemos profissionalmente. Faz, pois, todo o sentido, o nosso investimento nesta linha de investigação e neste trabalho.

Capítulo III – A formação dos professores em São Tomé e Príncipe

3.1. Formação inicial e formação contínua

Não poderíamos deixar de fazer antes uma pequena abordagem sobre a instituição escola que tem como principal função a de formar indivíduos, cidadãos responsáveis, capazes de inovar, de estar aberto a mudanças, de dialogar, bem como de compreender o mundo em que vive, as diversidades nele existentes, as suas transformações e as constantes e necessárias reconstruções dos saberes. Como afirma Gomes (2014),

a escola no geral deve ser acima de tudo um espaço de referência e vivência positiva, onde a criança seja capaz de aprender e relacionar-se com os demais de forma feliz. É extremamente importante que a apreciação que a criança faça desse espaço, transmita bem-estar, paz, tranquilidade, felicidade e harmonia. Acreditamos que só num contexto destes é que a criança vivencia as condições ótimas para integrar adequadamente as aprendizagens. (p. 17)

Nestes moldes, os professores que são uma das pedras basilares da comunidade educativa, devem ser responsáveis e estar cónscios da necessidade da formação contínua no desempenho das suas funções e não estarem fechados aos novos saberes. Devem ser conscientes de que não basta a formação inicial que, segundo Alves (2008), é a etapa de preparação formal de futuros professores numa instituição específica, propiciando-lhes aquisição de conhecimentos pedagógicos e disciplinares específicos, como também, conceitos teóricos-práticos básicos. Exige-se também, e sobretudo, que exista formação contínua, o processo de reformulação e integração de conhecimentos onde o professor pode reconstruir e transformar a sua prática para melhor obtenção de resultados, com vista ao seu desenvolvimento e autonomia e, conseqüentemente, à melhoria dos desempenhos dos seus alunos (Ribeiro, 2012).

Segundo palavras utilizadas pelo então presidente do Conselho Nacional de Educação português, José David Justino, na abertura de um seminário realizado na universidade de Algarve, em abril de 2015, os professores são um dos pilares fundamentais do sistema de ensino, defende ainda que “se desprezarmos esse pilar,

estamos claramente a perder qualidade e capacidade de orientação que são indispensáveis para que haja um bom sistema de ensino” (p. 16).

Ainda no âmbito deste seminário, Manuela Esteves na sua intervenção (Formação Inicial de professores: Saber mais para agir melhor) defende que,

todo o investimento que se possa fazer na melhoria dos desempenhos profissionais docentes não é excessivo e é, porventura, mais importante que os outros investimentos com maior visibilidade no espaço social (edifícios, currículos, programas de ensino, recursos tecnológicos e outros recursos didáticos, gestão e organização das escolas, etc.). (p. 156)

Neste pressuposto, a formação orienta o docente para obtenção do bom desempenho profissional e este por sua vez contribui para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Segundo opinião de Almeida e Lopo, também intervenientes neste mesmo seminário, em muitos países europeus para se ingressar no curso de formação inicial de professores é necessário submeter-se a uma seleção criteriosa, como por exemplo “ser titular de um certificado de conclusão de ensino secundário superior, o aproveitamento de aluno naquele nível de ensino e um exame geral de admissão ao ensino superior” (p. 86). Todavia há países, como a Bélgica e Polónia, onde “o certificado de conclusão de ensino secundário superior” é documento suficiente para o ingresso, e em São Tomé e Príncipe a situação é igual.

Porém, em São Tomé e Príncipe, ainda existem muitos professores que não têm nenhum tipo de formação, ou seja, começaram a dar aulas assim que terminaram o décimo primeiro ano. Embora a Lei Base do Sistema Educativo santomense, Lei n.º 2 /2003, no seu artigo 31.º (formação inicial de educadores de infância e professores do ensino básico e secundário) dite o seguinte:

- a) Os educadores de infância e professores do ensino básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos, organizados de acordo com as necessidades de desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino.
- b) O governo define, por decreto, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente.

Até ao ano de 2012, o limite do nível das classes era a décima primeira classe, no ensino público. Por falta de opções de emprego, muitos alunos depois de terminarem a décima primeira classe viam-se “obrigados” a se inscreverem para lecionarem nos ensinos básico e secundário. O salário incompatível com o custo de vida sempre colocou em causa a motivação e conseqüentemente o profissionalismo dos funcionários da função pública santomense, e a classe docente não é exceção.

Segundo informações retiradas da Carta Política Educativa de São Tomé e Príncipe (2012),

do diagnóstico feito do sistema educativo Santomense depreende-se que, globalmente, progressos notáveis foram alcançados, nos últimos anos, particularmente nos domínios do acesso e da equidade. Todavia, muito falta fazer nos domínios da eficiência e qualidade do ensino, da gestão escolar e da formação do corpo docente. A profissão, hoje em dia, é menos atractiva. (p. 11)

Em 1997 foi aberto o primeiro Instituto Superior Politécnico (ISP) em São Tomé, atualmente denominado de Universidade de São Tomé, que em parceria com o governo incentivou, durante os primeiros anos, muitos professores a se formarem, a fazerem licenciatura nas áreas em que lecionavam, a baixo custo. Apesar disso, devido ao descrédito por que tem passado a função de ser professor, poucos aderiram. Durante muitos anos a profissão docente em São Tomé era vista como “profissão de passagem”. Por isso muitos professores não aderiram à oferta formativa, pois tinham esperança de que no futuro encontrariam uma profissão melhor, mais bem remunerada do que a profissão docente. E ainda houve uma grande parte que aderiu à formação, mas que depois desistiu ao encontrar outras ofertas profissionais. Na realidade, há professores com longos anos de serviço, do quadro do Ministério da Educação, efetivos, que lecionam sem uma formação inicial e que não estão interessados em investir na sua própria aprendizagem, ou seja, a fazerem formação inicial.

Até 2015 o governo santomense não exigia presença de professores formados científica e pedagogicamente nas salas de aulas. Porém, o sistema de recrutamento de docente continua a ser precário, atualmente em São Tomé a maioria dos jovens que termina a décima segunda classe ingressa nas universidades pública ou privadas (duas). E quando as escolas necessitam de professor para preencher vaga existente numa determinada área curricular, entram em contato com a única universidade pública

existente no país, Universidade de São Tomé, através dos metodólogos das referidas disciplinas curriculares que se informam junto da universidade, avaliando (aprovar ou reprovando) os níveis dos novos professores a partir dos seus resultados obtidos. Muitos destes novos professores começam a lecionar mesmo sem antes terminar a formação inicial.

A Lei de Bases do Sistema Educativo santomense, no seu ponto 1 do artigo 30.º e nas alíneas a) e b) referem o seguinte:

1. A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios:

a) Formação inicial de nível superior, proporcionando professores e educadores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;

b) Formação contínua e em exercício que complementa e atualiza a formação inicial numa perspetiva de educação permanente.

Ou seja, a formação inicial tem como objetivo fornecer os conhecimentos de base aos futuros professores para o bom desempenho “inicial” das suas funções. Para assegurar esse bom desempenho, ao longo do tempo, os professores devem continuar a investir na sua formação através de diversas modalidades de formação contínua.

Porém, quanto à formação contínua ainda há muito a fazer. Os pontos 2 e 3 do artigo 35.º referente à formação contínua e em serviço referem o seguinte:

2. A formação contínua e em serviço deverão ser suficientemente diversificados, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira;

3. A formação contínua e em serviço são das iniciativas das instituições responsáveis pela formação inicial, dos próprios docentes e das estruturas representativas em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.

A formação contínua e diversificada, até ao momento só está escrita na lei. Falta a organização, falta a verdadeira cooperação entre os estabelecimentos de ensino, falta a especial atenção dos fazedores da educação às verdadeiras e urgentes necessidades de

mudança na maneira de agir dos professores santomenses. É real a necessidade de substituir o bem individual e instantâneo pelo bem coletivo e duradouro.

Para Gordon (2005, citado por Fialho, 2016, p. 24),

a supervisão da prática letiva também é uma forma de ultrapassar as dificuldades com que as escolas se deparam em encontrar respostas para necessidades formativas do corpo docente. A escola que recorre aos seus professores para promover o desenvolvimento dos seus recursos humanos, pode aumentar os tipos e a frequência do desenvolvimento profissional.

Os objetivos da supervisão pedagógica colaborativa levam-nos a acreditar que ela desempenha um papel importante na coordenação entre a formação inicial e a formação contínua. E, como defende Fernandes (2005), toda a formação de professores tem de ser concebida e realizada numa perspetiva de investigação-ação, articulando a teoria e a prática, devendo desenvolver-se,

com os professores e não para os professores, num processo em que as práticas contextualizam e dão real sentido às perspetivas teóricas, aos conceitos e às ideias. Por isso, a formação só terá verdadeiramente sentido se estiver verdadeira articulada com os processos de investigação. É a partir da investigação que se pode sistematizar práticas, saberes, estratégias e atitudes que contribuam para, nos processos de formação, questionar e refletir sobre práticas e concepções. (p. 11)

3.2. Papel de Inspeção no sistema educativo santomense e no desenvolvimento profissional docente

No sistema educativo santomense os inspetores têm a incumbência de zelar pelo bem-estar da sua delegação (agrupamento de várias escolas de um determinado distrito). Nas alíneas b), c), e) e f), do artigo n.º 9 do Decreto-Lei n.º 53/2015, estão as competências do inspetor no sistema educativo santomense:

b) Avaliar e fiscalizar, na vertente técnico-pedagógica, os estabelecimentos, serviços e atividades da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário público, particular e cooperativo;

- c) Avaliar e fiscalizar a gestão administrativa, financeira e patrimonial dos estabelecimentos escolares públicos e serviços integrados no sistema educativo da sua respetiva delegação;
- e) Instaurar e instruir processos disciplinares em relação a todos os agentes do sistema educativo da sua delegação;
- f) Proceder averiguações, inquéritos ou sindicâncias;
- g) Propor medidas que visem o aperfeiçoamento e a melhoria do funcionamento do sistema educativo da sua delegação.

O teor da mensagem expressa nas alíneas acima reflete o lado avaliativo quantitativo e punitivo do ato de inspecionar. E é mais no conteúdo das alíneas e) e f) que os professores foram habituados a verem espelhadas as ações da inspeção em São Tomé e Príncipe. No entanto, entre as competências avaliativas e punitivas, encontramos uma que nos pareceu instrutiva e construtiva: “g) Propor medidas que visem o aperfeiçoamento e a melhoria do funcionamento do sistema educativo da sua Delegação.”

A inspeção define-se, de acordo com Costa e Melo (1999), como o “acto de ver, de examinar, de observar com cuidado” (p. 937), podendo ter como sinónimos exame, vistoria ou vigilância.

Como podemos constatar, na definição deste termo no dicionário da língua portuguesa, o processo de observar com cuidado também é um ato de inspeção. Ora isso nos leva a supor que a inspeção na educação não deve ter apenas o pendor avaliativo quantitativo e sumativo, mas que deverá ter, também, o pendor avaliativo qualitativo e formativo, pois a observação, segundo defendem Costa e Melo é o “efeito de observar, nota, reparo, (...) conselho amigável, reflexão explicativa, (...) momento preliminar da investigação, consideração atenta de um ato para o conhecer melhor” (1999, p. 1169).

Nesta ordem de ideias, visando responder aos atuais desafios da reforma educativa e modernização do sistema educativo, o XVI governo constitucional de São Tomé e Príncipe, através do Decreto-Lei n.º 53/2015 do Ministério da Educação Cultura e Ciências, decretou que “a Inspeção de educação além da sua anterior atribuição, foi-lhe incumbida a função de supervisão, (...) permitindo assim uma melhor monitorização do processo ensino-aprendizagem”. Tudo indica, neste caso, que há uma relação de convergência de interesses entre estas duas funções, pelo menos em alguns aspetos.

De acordo com o pensamento de Formosinho (citado por Ribeiro, 2012, p. 38), “a supervisão influencia o crescimento de todos os membros da organização, aumenta e

potencia as aprendizagens, tornando mais eficaz o trabalho individual e o espaço colaborativo”.

A observação é a base da supervisão, sem a observação não há supervisão. E a parte instrutiva e construtiva da inspeção também destaca a fase de observação. Só observando os factos (inquietações na ação) é que os observadores, sejam eles inspetor, supervisor ou grupos de professores trabalhando em coletivo, poderão refletir, investigar e decidir que melhor estratégia pedagógica seguir para pôr cobro às referidas inquietações.

Assim sendo, Schön (citado por Serrazina e Oliveira, 2001, p. 31) defende que a

reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu.

Com base em Gaspar, Seabra e Neves (2012), apresenta-se na Tabela 1 as dimensões diferenciadoras da supervisão e da inspeção.

Tabela 1. *Dimensões diferenciadoras da supervisão e da inspeção.*

SUPERVISÃO	INSPEÇÃO
<ol style="list-style-type: none">1. Opinião superior sobre algo.2. Processo avaliativo sumativo e formativo.3. Cruzamento de saberes e competências.4. Processo de acompanhamento e regulação das atividades.5. Processo de observação com finalidade de orientar e ajudar de forma construtiva.6. Instrumento de regulação com duas facetas, auto e heteroavaliação.	<ol style="list-style-type: none">1. Ato avaliativo.2. Ato de fiscalizar com fim punitivo.3. Ato de instaurar processos disciplinares.4. Ato de proceder averiguações e inquéritos.5. Ato de monitorização e controlo.6. Instrumento de regulação com uma e única faceta, heteroavaliação.

Adaptado de Gaspar, Seabra e Neves.

Constatamos que esses dois processos avaliativos e regulamentares têm muitas semelhanças no que concerne ao desenvolvimento da ação em si, porém, a maior diferença entre eles reside nos seus objetivos finais, ou seja, a inspeção avalia com finalidade de reprovar ou aprovar o objeto observado, enquanto que a supervisão avalia visando a melhoria.

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo IV – Metodologia da investigação

4.1. Questão de investigação e objetivos

Tendo em conta a problemática em estudo (centrada na descrição concreta do objeto observado e nas representações dos sujeitos) esta investigação enquadra-se no paradigma interpretativo, com uma abordagem dos dados são qualitativas.

A investigação qualitativa implica o meio natural dos sujeitos como fonte principal da recolha de dados, sendo estes de natureza descritiva, envolvendo os significados que os sujeitos lhes atribuem e os contextos em que se inserem, de acordo com Bogdan e Biklen (1994). Tal é o caso do estudo que apresentamos, o qual teve por base a seguinte questão de partida:

- Tendo em conta o contexto social, económico e cultural santomense, poderá a supervisão pedagógica colaborativa contribuir para a melhoria das práticas letivas?

Para responder a esta questão traçámos alguns objetivos que nos serviram de guia no decurso da investigação:

1. Proceder ao levantamento de necessidades de formação e desenvolvimento profissional de professores;
2. Identificar transformações nas práticas letivas dos professores;
3. Conhecer a perceção dos professores sobre mudanças nas suas práticas letivas;
4. Conhecer a perceção dos alunos acerca das transformações que se operam nos seus professores ao nível das práticas letivas.

4.2. Metodologia da investigação

Uma investigação pode ser definida como um processo que permite gerar teoria, compreender e/ou resolver problemas ligados ao conhecimento de fenómenos do mundo real (Bogdan & Biklen, 1994). Segundo Bogdan e Bilken (1994), “num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico, (...) [os

investigadores] começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho” (p. 89). Tendo em conta o objeto de estudo (prática letiva) e os objetivos que se pretendem alcançar, optou-se por uma abordagem eminentemente qualitativa, que enfatiza a “descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11). “Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” e “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para registo dos dados como para disseminação dos resultados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Como sublinham Nelson et al. (1992, citado em Aires, 2011, p. 13) “a investigação qualitativa insere-se hoje em perspetivas teóricas, por um lado, diferenciadas e, por outro lado, coexistentes e recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação”. Para Bogdan e Biklen (1994), “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permite tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (p. 51).

Estes mesmos autores defendem ainda que a investigação qualitativa tem o seu pilar assente em cinco características que são:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente de recolha desses mesmos dados;
2. Os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
3. Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
4. A análise dos dados é feita de forma indutiva;
5. O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Nesta ordem de ideias, o presente estudo insere-se numa investigação de cariz qualitativa, na que recorreremos à investigação-ação (realização de dois ciclos de supervisão pedagógica colaborativa a três professores de diferentes disciplinas, entrevistas a três grupos focais de alunos e a respetiva técnica de tratamento de dados) num ambiente natural, uma escola.

A investigação-ação é, de acordo com Tripp (2005), “um termo genérico para qualquer processo [investigativo] que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela

oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (pp. 445-446). Permite planejar, implementar, descrever, avaliar a intervenção, com vista a uma mudança de práticas. Ao longo de todo o processo, a aproximação entre a teoria e a prática permite aprofundar conhecimentos quer sobre a prática, quer sobre a própria teoria, como se representa na Figura 2., a qual mostra precisamente essa aproximação.

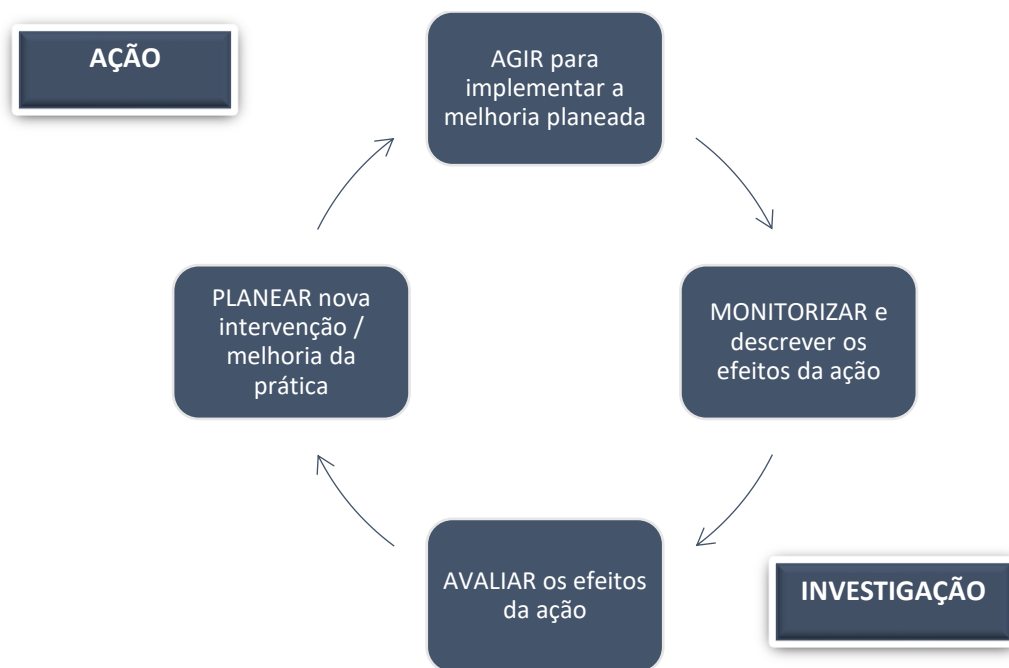


Figura 2. Modelo básico da investigação-ação (adaptado de Tripp, 2005, p. 446)

O principal objetivo da investigação-ação é o de alcançar uma melhoria das práticas, apoiando a ação nos conhecimentos teóricos, como acontece num ciclo de supervisão pedagógica colaborativa.

4.3. Investigação – ação – O ciclo de supervisão pedagógica colaborativa

De entre vários modelos de supervisão pedagógica, o modelo clínico tem sido amplamente usado, quer na formação inicial de professores quer na formação contínua. Trata-se de um modelo que se desenrola dentro do espaço sala de aula, em que “todos os

fenómenos ocorridos e observados são registados e posteriormente analisados e discutidos com a intenção de melhorar a prática de ensino” (Fialho, 2016, p. 27). Neste cenário, o professor observado é um profissional atento aos problemas relacionados com a sua ação educativa, e também preocupado e interessado na sua melhoria.

A eficácia do ciclo de supervisão depende, em grande parte, da preparação que for realizada na fase de observação, sendo fundamental que todas as decisões sejam tomadas em conjunto, numa base de compromisso comum, para que o observado se sinta mais à vontade no decorrer do processo.

Alarcão e Tavares (2003) afirmam que a supervisão pedagógica deverá se processar numa “ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (p. 80), isto é, os objetivos desejados não são atingidos de uma só vez. A mudança de comportamento, as transformações que levam ao desenvolvimento profissional são alcançadas através de diversos movimentos cíclicos, orientados pelo supervisor. Assim sendo, citando Goldhammer e outros esses autores mostram-nos a divisão do ciclo de supervisão pedagógica em cinco fases, como se ilustra na Figura 3.

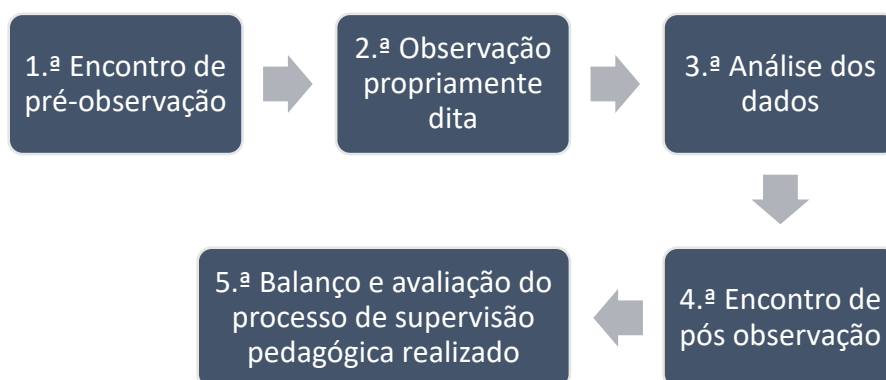


Figura 3. Ciclo de Supervisão Pedagógica (adaptado de Alarcão e Tavares, 2003, p. 26).

Os mesmos autores defendem ainda que no decorrer deste processo supervisivo “deverá estar presente uma atitude pedagógico-racional que vise a construção profissional e que, subjacente a todas estas fases, tem de estar um diálogo interpretativo e construtivo, na lógica de uma visão clínica, reflexiva e dialógica” (p.81).

A metodologia de investigação-ação deste trabalho segue uma sequência de três fases - planificação, ação/observação e reflexão (teorização) - que coincidem com as fases

do ciclo de supervisão colaborativa que implementámos na escola selecionada para o estudo. Neste processo a investigadora assumiu o papel de investigadora participante, esteve presente em todas as fases do ciclo com a função de monitorização e mediação.

O estudo decorreu na escola básica de Capela, distrito de mé-zochi, São Tomé, e teve como unidade nuclear um grupo de três docentes (tríade) de diferentes disciplinas. Inspira-se no modelo de supervisão clínica (Alarcão, 2002; Sá Chaves, 2002) e desenvolveu-se em dois ciclos de três fases: pré-observação, observação e pós-observação, num ambiente colaborativo entre pares.

Por cada ciclo de supervisão, cada docente da tríade observou duas aulas e foi observado uma vez, o que permitiu a observação de cada docente em dois momentos distintos do ano na mesma turma. Cada aula foi observada por dois docentes em simultâneo e pela investigadora. Assim, no final, cada docente da tríade observou quatro aulas (duas de cada parceiro) e foi observado duas vezes por ambos os parceiros e pela investigadora. Pretendeu-se, desta forma, enriquecer a observação com três olhares distintos que alimentaram a reflexão sobre a aula. Foram observadas, no total, doze aulas.

O modelo de supervisão pedagógica colaborativa foi implementado entre os meses de janeiro e maio, e seguiu as seis etapas descritas na Tabela 2. A direção da escola básica de Capela foi contactada no mês de setembro para apresentação do projeto assim como o pedido para a participação voluntária e colaborativa de professores neste mesmo trabalho. Dos professores (sete) que se ofereceram para participar, foram escolhidos três porque, segundo os planos traçados, só precisávamos formar uma tríade.

Tabela 2. *Etapas da implementação do modelo de supervisão pedagógica colaborativa.*

ETAPAS		2016				2017				
		set	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	Mai
1 ^a	Sessões de trabalho para preparação dos ciclos de supervisão.									
2 ^a	Construção do guião do modelo de supervisão colaborativa.									
3 ^a	(Re)construção dos instrumentos de recolha de dados nas fases do ciclo de supervisão.									
4 ^a	Sessões de trabalho para análise dos instrumentos de apoio ao ciclo de supervisão .									
5 ^a	1.º ciclo de supervisão									
6 ^a	2.º ciclo de supervisão									

Conforme se observa na tabela, a implementação dos ciclos de supervisão foi precedida por quatro etapas. A primeira consistiu na realização de duas sessões de trabalho, com vista a estabelecer compromissos entre a investigadora e os participantes, para motivar e informar/formar os professores sobre o modelo e fazer o levantamento de problemáticas e necessidade de formação e desenvolvimento profissional, tendo recorrido a um guião (Apêndice 1). A segunda etapa destinou-se à construção do guião com orientações gerais para apoiar os professores na implementação dos ciclos (Apêndice 2). A partir da informação recolhida nestas sessões de trabalho, em conjunto os professores participantes do estudo tomaram decisões sobre os instrumentos a serem usados nos ciclos de supervisão pedagógica colaborativa. Após uma análise conjunta de vários instrumentos de apoio às diferentes fases do ciclo de supervisão, disponibilizados pela investigadora, a equipa (professores e a investigadora) decidiu os que seriam usados em cada uma das fases do ciclo de supervisão.

A terceira etapa correspondeu à (re)construção dos instrumentos de apoio às diferentes fases do ciclo de supervisão, tendo em conta o levantamento de necessidades efetuado na etapa anterior e a análise de diversos instrumentos disponíveis. Conhecedores da realidade do contexto escolar em São Tomé, houve necessidade de adaptar alguns dos instrumentos selecionados.

Na quarta etapa, decorreram duas sessões de trabalho para análise, discussão e aprovação dos procedimentos a seguir e dos instrumentos a usar em cada uma das fases do ciclo de supervisão: guião do encontro de pré-observação (Apêndice 3), guião do encontro de pós-observação (Apêndice 4) e o guião de observação de aulas (Apêndice 5). Relativamente ao guião de observação este inclui diversos indicadores considerados adequados numa aula “tipo”. Estes encontram-se organizados em oito campos: 1) início da aula; 2) seleção, organização e abordagem dos conteúdos; 3) estratégias de ensino e aprendizagem; 4) Organização do trabalho; 5) utilização de recursos; 6) relação pedagógica, comunicação e clima na sala; 7) avaliação das aprendizagens; e 8) conclusão da aula. A estes campos foram acrescentados mais dois, um para observações ou “notas”, ou seja, para a descrição de ocorrências consideradas relevantes, que não estivessem contempladas nos descritores dos campos anteriores. Como refere Estrela, as notas complementares possibilitam “o registo de dados que não têm lugar nas diversas categorias. Estes elementos (de ordem objetiva) permitem uma compreensão mais precisa das situações e podem originar, também, a reestruturação da grade, através da formulação

de novas categorias” (1994, p. 43). E o outro, o campo 10, destina-se a uma reflexão escrita, em que o observador deve assinalar os pontos fortes e pontos fracos, sugestões e recomendações. A observação dos indicadores dos primeiros oito campos é assinalada numa escala de evidência (tipo Likert) com três níveis: *nada evidente*, *pouco evidente* e *muito evidente*. Esta escala permite usar o guião como uma lista de verificação de ocorrências e a respetiva intensidade, sem que haja qualquer intencionalidade de fazer juízos avaliativos (para classificação).

As etapas 5 e 6 correspondem à implementação dos dois ciclos de supervisão colaborativa, com as três fases da supervisão clínica (pré-observação, observação e pós-observação). O primeiro ciclo foi implementado no mês de janeiro e o segundo ciclo, no mês de maio. A realização de dois ciclos, no mínimo, foi uma condição, pois tal como sublinha Fialho, “só a prática continuada e sistemática da supervisão poderá conduzir a uma cultura de escola aprendente, aberta, reflexiva e potenciadora de desenvolvimento profissional e curricular, caso contrário teremos uma supervisão de fachada ou de conformidade totalmente destituída de significado” (2016, p. 33). O espaçamento temporal também foi intencional, para se perceber se houve ou não transformações nas práticas letivas dos professores.

Em seguida descrevemos os procedimentos seguidos em cada uma das fases do ciclo. Na pré-observação (fase de enquadramento) identificaram-se as inquietações e preocupações do professor a observar, esclareceram-se algumas dúvidas. Os professores observados forneceram informações para a contextualização da aula a ser observada e foi feita a preparação da observação – a tríade (observado e observadores) mediada pela investigadora, fez a preparação conjunta das observações, na tentativa de responder às questões: O quê? Como? Quando observar? (tomaram-se decisões sobre a duração, o enfoque e as estratégias de observação); agendaram-se as datas para a observação e pós-observação. Também partilhámos textos e apontamentos a serem tratados nas referidas aulas, discutimos e decidimos as nossas posições nas salas. Durante esta fase a investigadora fez os registos na grelha do encontro pré-observação. É de salientar que ficou acordado fotocopiar os registos descritivos feitos (notas complementares) e a grelha de observação preenchida nas observações das aulas, para entregar a/o professor/a observado/a, antes do encontro de pós-observação, para a sua reflexão, investigação e construção de ideias. É importante frisar que este procedimento permitiu que os

professores observados se deslocassem para as observações confiantes, na certeza de que os colegas iriam ser um recurso de apoio à melhoria da prática letiva.

Na fase de observação, os dois docentes observadores e a investigadora registaram os dados da observação na grelha construída para o efeito, tendo em conta as decisões tomadas no encontro pré-observação. Recorremos à técnica de observação direta, em que “o próprio investigador procede diretamente a recolha das informações sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação” (Quivy & Campenhoudt, 2008, citados em Ribeiro, 2012, p. 61). Por falta de prática, apesar de termos efetuados alguns “treinos” de como recolher os dados (como preencher grelhas de registos) na observação das aulas, optámos por não assinalar diretamente nas grelhas de registo tudo aquilo que nos suscitasse dúvida; sobre em que item inserir durante as observações das aulas estas eram preenchidas posteriormente após escutarmos a gravação áudio.

A encerrar os ciclos, a tríade, mediada pela investigadora, realizou os encontros de pós-observação (até três dias após a observação) para analisar e refletir em conjunto sobre os dados recolhidos, os quais foram registados pela investigadora na grelha de registo do encontro pós-observação. Nesta fase os observadores forneciam *feedback* e promoviam a reflexão conjunta, no sentido de ajudar o professor observado a fazer a sua autorreflexão, assumindo uma postura crítica analítica.

Na tabela 3 apresentamos os dados de caracterização biográfica e profissional dos três professores participantes no estudo.

Tabela 3. *Caraterização dos professores participantes no estudo.*

<i>Professores Participantes</i>	<i>Idade</i>	<i>género</i>	<i>Tempo de serviço</i>	<i>Formação Académica</i>	<i>Disciplinas curriculares</i>
P1	23	Masculino	2	Frequência de licenciatura	Francês
P2	35	Masculino	8	Licenciatura	Português
P3	48	Feminino	19	Bacharelato	Ciências Naturais

Os três professores participantes, dois de género masculino e uma de género feminino, apresentam características distintas, lecionam disciplinas diferentes (Francês, Português e Ciências Naturais); têm idades compreendidas entre 23 e 48 anos, o tempo

de serviço varia entre 2 e 19 anos e a formação também difere (frequência do terceiro ano do curso de licenciatura em língua francesa, curso de licenciatura em língua portuguesa, concluído há cinco anos, e curso de bacharelato em línguas e literatura, terminado há dez anos).

4.4. Inquérito por entrevista

A técnica utilizada para recolha de dados foi a entrevista semiestruturada em grupo focal. Esta opção metodológica teve em conta a natureza dos dados a recolher: *conhecer a perceção dos alunos acerca das transformações que se operam nos seus professores ao nível das práticas letivas*. Como refere Tuckman (2000), a entrevista é “um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas, que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada um vão reflectir as suas percepções e interesses” (p. 517).

Podem ser consideradas diferentes tipologias de entrevistas, desde as “mais comuns (a entrevista individual falada) à entrevista do grupo, ou mesmo às entrevistas mediatizadas pelo correio, telefone ou computador” (Fontana & Frey, 1994, citado em Aires, 2011, p. 28).

Segundo Colás “as entrevistas que se diferenciam consoante menor ou maior grau de pré-determinação ou de estruturação das questões abordadas- entrevista em profundidade ou não diretiva, entrevista focada e entrevista estruturada ou estandardizada” (1992b, citado em Aires, 2011, p. 28).

Para Silvestre, Fialho e Saragonça (2014), “a utilização da técnica investigativa do inquérito por entrevista é uma importante ferramenta no âmbito das ciências da educação e, em geral das ciências sociais e humanas, permitindo alcançar um conhecimento profundo do objeto de estudo, na medida em que permite que o investigador passe da palavra do entrevistado à (re)construção de sentidos” (p. 134).

Aires defende que “a entrevista implica sempre um processo de comunicação em que ambos os actores (entrevistador e entrevistado) podem influenciar-se mutuamente,

seja consciente ou inconscientemente”, compreende “uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (2011, p. 29). Para Denzin, (1989b), “a entrevista do grupo pode ser usada para triangulação de informação ou em conjunto com outras técnicas” (citado em Aires, 2011, p. 37).

Tendo em conta a idade dos entrevistados (entre 11 e 14 anos), prestámos muita atenção no que toca a forma como dirigimos a entrevista focal. Recorremos às ideias de Fontana e Frey (1994) que sublinham a necessidade de o entrevistador “ser flexível, objetivo, persuasivo, bom ouvinte e criar empatia com o grupo” (citado em Aires, 2011, p. 37). Também foi dada a “oportunidade de todos os intervenientes participarem, manifestando a sua visão particular, através da utilização das suas próprias palavras e expressões, ou seja, procura-se que os sujeitos se manifestem o mais livremente possível” (Santos, 2017, p. 4).

A entrevista semiestruturada é conduzida por um guião previamente construído a partir das questões e/ou objetivos da investigação, mas com uma estrutura flexível, para garantir que todos os tópicos são abordados. Com base na literatura e nos objetivos da investigação, construímos um guião que foi validado pela orientadora da investigação. Todas as sugestões foram tidas em consideração, sendo a versão final do guião (Apêndice 6) constituído por quatro blocos: A) legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados; B) identificação do entrevistado; C) mudança nas práticas letivas e D) finalização da entrevista.

A seleção dos alunos participantes nos grupos focais obedeceu ao seguinte critério: um aluno sem dificuldade de aprendizagem (ASDA), um aluno com pouca dificuldade de aprendizagem (APDA) e um aluno com muita dificuldade de aprendizagem (ACDA), com o objetivo de conhecer as perceções de diferentes tipos de alunos. Os três professores participantes no estudo foram informados destes critérios e indicaram os alunos que iriam participar nas entrevistas. Estas foram realizadas após o 2.º ciclo de observação, no mês de junho, tiveram em média quarenta minutos de duração. Procurámos garantir que todos os alunos se sentissem à vontade e demos as mesmas oportunidades para se expressarem.

Capítulo V – Tratamento e Análise dos dados

5.1. Procedimentos de tratamento e análise

As opções metodológicas de recolha de dados são de natureza qualitativa pelo que a metodologia privilegiada foi a análise de conteúdo. “A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões descoberta de aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 205).

Segundo Ponte (2008) “na análise de conteúdo e na produção de sentido o investigador não pode deixar de analisar os dados usando também o seu próprio ponto de vista” (citado em Silvestre & al., 2014, p. 127). Estes mesmos autores defendem ainda que,

o papel do investigador, numa abordagem qualitativa, é, pois, centralmente o de um interpretante do discurso de outros para, através do seu próprio discurso, coconstruir sentidos e produzir conhecimento acerca da realidade que investiga. A sua análise de conteúdo não pode ser apenas linear, antes devendo constituir-se enquanto leitura revisitada, tendo em conta os objetivos da investigação. (p. 133)

Segundo Alarcão e Tavares (2003), “o objetivo da análise dos dados é sempre o mesmo: transformar a complexidade dos dados em bruto numa representação clara, sempre que possível, visualizada, dos dados significativos” (p. 97).

Os dados foram organizados, analisados e interpretados de acordo com os objetivos preconizados na investigação conforme se ilustra na Tabela 4.

Tabela 4. *Design da metodologia de análise dos dados.*

OBJETIVOS	FONTE DE DADOS	ESTRATÉGIA DE RECOLHA DE DADOS	TRATAMENTO DE DADOS
1. Proceder ao levantamento de necessidades de formação e desenvolvimento profissional de professores santomenses	Professores	Sessões de trabalho prévias à implementação do primeiro ciclo de supervisão.	Análise de conteúdo
2. Identificar transformações nas práticas letivas dos professores 3. Conhecer a perceção dos professores sobre mudanças nas suas práticas letivas	Professores	Implementação de dois ciclos de supervisão pedagógica colaborativa.	Análise de conteúdo
4. Conhecer a perceção dos alunos acerca das transformações que se operam nos seus professores ao nível das práticas letivas	Alunos	Entrevista a três grupos focais.	Análise de conteúdo

Numa primeira fase procedemos a análises de conteúdo de dados provenientes de três fontes para depois, numa segunda fase, fazermos a sua triangulação no sentido de tornar as respostas aos objetivos mais consistentes, conferindo maior sustentabilidade ao estudo. Procedemos à análise de conteúdo da informação recolhida nas sessões de trabalho que precederam a implementação dos ciclos de supervisão (levantamento das necessidades de formação e desenvolvimento profissional – Objetivo 1), dos dados obtidos nas três fase dos dois ciclos de supervisão (transformação nas práticas letivas dos professores – objetivo 2 e perceção dos professores sobre mudanças nas suas práticas letivas – objetivo 3) e das entrevistas realizadas aos três grupos focais de alunos (perceção dos alunos acerca das transformações que se operam nos seus professores ao nível das práticas letivas – objetivo 4).

A análise de conteúdo das entrevistas assume um carácter exploratório, visa extrair dos inquiridos os seus pensamentos, livremente discorridos sobre algum tema, objeto ou conceito. Fazem emergir aspetos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea (Vergara, 2011). Neste sentido, podemos ver indubitavelmente que a análise qualitativa tem a palavra como pilar principal que a sustenta, tornando-a assim, suscetível a subjetividade e a conseqüente ambigüidade. Mas, como afirma Neto (1998), ambígua ou não, a análise qualitativa tem as suas virtudes, pois permite descrições e interpretações e respeita a individualidade de cada situação específica.

Na análise de conteúdo seguimos os procedimentos propostos por Bardin (2009, p. 38), que define esta técnica como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”. Sousa (2005, p. 265) sublinha que analisar o conteúdo de uma comunicação “é procurar ultrapassar a superfície [da mensagem], penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro”, já que “não interessa o que é descrito, mas o que daí se poderá extrair como conhecimento relevante. Os dados obtidos são, portanto, indícios, vestígios, que permitirão efetuar inferências, interpretações” (Sousa, 2005, p. 275).

5.2. Dados recolhidos nas sessões de trabalho que antecederam o ciclo de supervisão

O primeiro objetivo desta investigação visa fazer o levantamento da necessidade de formação e desenvolvimento profissional dos professores. Nesta ordem de ideias, na primeira sessão de trabalho tida com os três professores participantes neste estudo decidimos em conjunto manter um diálogo franco e aberto e, assim, alargar a discussão e recolher o maior número de contributos possível. Durante as sessões de trabalho houve a oportunidade de todos expressarem as suas opiniões sobre as experiências tidas enquanto docentes. Assim sendo, surgiu a ideia de fazermos gravação áudio durante a fase de observação das aulas, para nos servir de apoio, no caso de termos dúvidas no preenchimento de algum campo de observação ou de algum indicador, do instrumento de recolha de dados. Essa decisão (gravação áudio das aulas) foi tomada em conjunto com a tríade de professores participantes e com aceitação da direção da escola.

Começámos por colocar questões referentes ao primeiro objetivo e os professores participantes davam as suas opiniões, por escrito, numa folha de papel que foram recolhidas no final da sessão pela investigadora. As questões foram colocadas uma a uma, de forma pausada, para permitir que os participantes tivessem tempo suficiente de reflexão sobre cada questão levantada. É de salientar que optámos por questões e respostas escritas em vez de entrevista, para que os participantes pudessem ler (entrar em contato direto com o tema), refletir e questionar ou pedir qualquer esclarecimento, se

fosse necessário. Tendo em conta que a supervisão pedagógica é um termo ainda novo e até desconhecido para muitos professores santomenses e para uma melhor contextualização e compreensão das referidas questões por parte dos professores participantes, buscámos apoio, principalmente, em duas obras sobre a supervisão pedagógica de Alarcão e Tavares (2003) e Alarcão e Canha (2013), partilhámos cópias, fizemos leitura, interpretação e discussão de diversos parágrafos que achamos pertinentes.

Para a análise das opiniões dos participantes criámos uma tabela com categorias, subcategorias e os respetivos exemplos de respostas (Tabela 5). A primeira categoria e a primeira subcategoria foram definidas à priori, tendo em conta o primeiro objetivo desta investigação. As restantes categorias e subcategorias emergiram da análise das respostas dos participantes.

Tabela 5. *Dados obtidos do levantamento de necessidade de formação e desenvolvimento profissional.*

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS DE RESPOSTAS
Formação contínua	Importância da formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> - Muito importante mesmo. - ...seria bom que tivéssemos formação contínua todos os anos... - ... podemos trocar experiências. - ... é sempre bom, aprende-se sempre um pouco mais... - É muito importante que um professor não se estagne no conhecimento e que tenha sempre consciência de que ele não é detentor de todo saber. - Sem a formação contínua não podemos formar bem os nossos alunos. - Ela ajuda-nos a desenvolver profissional e culturalmente.
Dificuldades encontrada na sala de aula	Carência de matérias didáticos-pedagógicos Excesso de alunos por turma	<ul style="list-style-type: none"> - ... uma disciplina de língua estrangeira sem material adequado... - Assistem aulas sem sebtas...ou colados aos colegas... - São muitos alunos por turma...é-me muito difícil fazer a correção dos testes. - ... com excesso de alunos por turma (...) tanto barulho, sobretudo no momento de fazer exercícios.
Metodologias	Tipo de aula	Aulas expositivas.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS DE RESPOSTAS
Supervisão pedagógica	<p>Ideias sobre a supervisão pedagógica</p> <p>Opinião sobre a sua implementação nas escolas santomenses</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Faz-me lembrar palavras como: inspeção, avaliação, intervenção para transformação, heteroavaliação. - ... apoio pedagógico para mudar a nossa forma de trabalhar. - Heteroavaliação, inspeção na sala de aula, reflexão sobre as pedagogias usadas nas práticas letivas do professor. - Assume o papel de formação contínua (...) pode orientar-nos a observar melhor as nossas práticas letivas. E ensinar-nos a partilhar e ajudarmo-nos mutuamente, sem preconceitos. - É algo novo cheio de ideias e inovações para o nosso sistema... - ... se aprende sempre todos os dias e com todos os colegas, independentemente do grau académico que se obteve.
Trabalho colaborativo	Trabalho colaborativo entre professores	<ul style="list-style-type: none"> - É partilhar saberes e experiências entre professores. - Assistir algumas aulas de um ou mais professores e opinar sobre elas em vários aspetos. - ... abres as portas das tuas turmas para outros professores e ouves a opinião deles. - Objetivo é ajudarem -se mutuamente a desenvolver profissionalmente. - É ajuntar as nossas ideias (...) partilhá-las da melhor maneira.
Inspeção	<p>Ideias sobre a inspeção na escola</p> <p>Quantidade de vezes Inspeccionado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A partir da observação o inspetor fica a saber se o professor tem mérito ou não. - ... na inspeção vem a nota quantitativa. - Tem como objetivo observar e julgar os professores. - ... usado quando há críticas e reclamações a volta do trabalho de um determinado professor. - A inspeção é um processo que julga os professores. - Felizmente não, e espero não vir a ser inspecionada nunca. Pelo o que sei, só os maus professores são inspecionados. - Acho que ninguém gosta de ser inspecionado. Mesmo aquele que é certo, ou pensa que sabe tudo, dono de si próprio. Ou até mesmo aquele que sabe que cometeu erro na profissão. - Que eu saiba, só se inspeciona aquele/a professor/a que comete algum erro grave, ou melhor, que tenha algum problema interno, com os alunos...

Os professores participantes reconhecem a necessidade de formação contínua na classe docente santomense e salientam as suas vantagens, como podemos ver nos indicadores retirados das suas respostas:

- “É muito importante que um professor não se estagne no conhecimento...”;
- “Sem a formação contínua não podemos formar bem os nossos alunos”.

E é nesta ordem de ideias que pensamos na futura implementação da supervisão pedagógica nas escolas santomense e a todos os níveis, para a constante formação e desenvolvimento profissional do corpo docente.

Entre as dificuldades encontradas na sala de aula, destacadas pelos participantes no âmbito do desempenho das suas funções, salientamos a carência de material didático e pedagógico e o excesso de alunos por turma. A transmissão de conhecimentos feita de forma expositiva é o método mais usado pelos três professores.

A realidade das condições de trabalho docente em São Tomé e Príncipe é muito dura. Inúmeras são as dificuldades encontradas dentro e fora da sala de aula. Até dois anos atrás o número de alunos por turma variava entre 60 a 85, contra um escasso número de carteiras, por turma. Muitos pais eram “obrigados” a subtraírem uma parte do seu magro salário para comprar carteiras para os seus filhos, ainda que fosse apenas um banco, que eram marcadas com tintas de óleo, para serem facilmente reconhecidas pelos seus donos, ou acorrentadas (a cadeira e a mesa) para não serem “roubadas” por outros alunos. Depois de muitas greves e reclamações, no ano passado as turmas passaram a ter entre 50 a 55 alunos. O que apenas minimizou a situação.

A escassez de material didático-pedagógico é outro grave problema com que a classe se vem deparando. Não há nenhuma diferença entre os materiais escolares dos professores e dos alunos, seja livro ou simplesmente fotocópias. Há disciplinas que são contempladas com livros obtidos da parceria entre governo santomense e instituições estrangeiras, e outras disciplinas não. Essas parcerias ocorrem esporadicamente, por isso muitos alunos estudam com livros excessivamente velhos e até mesmo impróprios para a saúde. Nestes casos, normalmente, recorre-se a fotocópias.

Um quadro preto, um pedaço de giz e um livro ou fotocópia é tudo que um professor santomense e seus alunos têm numa sala de aula. É de frisar que muitas vezes falta também o giz. Algumas escolas têm internet, que pode ser usada caso o professor tenha o seu aparelho individual. Já os alunos não têm acesso a esse mesmo meio dentro da escola, ainda que possam ter um aparelho próprio.

No que concerne ao conceito de supervisão pedagógica e a sua implementação nas escolas santomenses as ideias dos participantes não divergem muito, como podemos verificar nas suas falas:

- “faz-me lembrar palavras como: inspeção, avaliação, intervenção para transformação, heteroavaliação”;
- “apoio pedagógico para mudar a nossa forma de trabalhar e ensinar”;
- “heteroavaliação, inspeção na sala de aula, reflexão sobre as pedagogias usadas nas práticas letivas do professor”;
- “Assume o papel de formação contínua (...) pode orientar-nos a observar melhor as nossas práticas letivas. E ensinar-nos a partilhar e ajudarmo-nos mutuamente, sem preconceitos”;
- “É algo novo cheio de ideias e inovações para o nosso sistema...”;
- “... se aprende sempre todos os dias e com todos os colegas, independentemente do grau académico que se obteve”.

Estas palavras demonstram o medo e a repulsa que os participantes têm em relação ao ato de ser inspecionado. Pois em São Tomé e Príncipe se um/a professor/a perde horário por ser inspecionado/a, pela má prestação de serviço, seja por falta de saúde física ou psicológica, ele/a é marginalizado/a até mesmo pelos seus colegas de profissão, o que torna a situação difícil de ser superada.

Todavia, cabe aos professores dialogarem entre si, chegarem a um consenso e apresentarem uma proposta exequível de introdução de novas leis regulamentares relativas às competências do inspetor à direção geral da inspeção de educação, competências essas que deverão estar futuramente associadas ao processo de supervisão pedagógica, visando o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e melhoria do ensino e aprendizagem.

5.3. Dados recolhidos no ciclo de supervisão

A supervisão pedagógica colaborativa operacionaliza-se num ciclo que, geralmente, segue três fases: a pré-observação, a observação e a pós-observação. Nestes pressupostos, no ciclo de supervisão foram recolhidos três tipos de informação: a informação obtida nas fases de pré-observação, observação e pós-observação. Nas recolhas desses dados tivemos em conta as questões dos respetivos guiões de orientação da primeira e terceira fases do ciclo (pré-observação e pós-observação, respetivamente) e as informações contidas no instrumento de recolha de dados da segunda fase obtidas no decurso da observação das aulas.

Na fase de pré-observação recolhemos informação preliminar que nos ajudou a melhor compreender e orientar a ação na segunda fase (a observação), designadamente as inquietações do/a professor/a, o enfoque da observação definida pelo/a professor/a observado/a, a aprovação do instrumento de recolha de dados e a técnica de recolha de informações na observação, a fim de obtermos dados que garantissem uma análise e interpretação contextualizadas.

A Tabela 6 contém a sistematização dos dados recolhidos na fase de pré-observação, dos dois ciclos de supervisão pedagógica colaborativa realizados, onde os professores participantes apresentam as suas inquietações, focos de observação, sumários e o tempo de duração das aulas que seriam observadas. Relativamente às inquietações, foco da observação e duração da observação, não se registaram diferenças entre o 1.º e o 2.º ciclos, apenas os sumários diferem (estão identificados com os algarismos 1 e 2 que correspondem, respetivamente, ao 1.º e ao 2.º ciclo de supervisão).

Tabela 6. *Dados da pré-observação.*

1º e 2º CICLOS				
PROFES- SORES	INQUIETAÇÕES	FOCO da OBSERVAÇÃO	SUMÁRIO	DURAÇÃO
P1	- Dificuldade de compreensão. - Falta de motivação por parte dos alunos.	Comportamento geral dos alunos na sala de aula.	1. Les vêtements. Exercices. 2. Les professions. Exercices.	45 minutos
P2	- Dificuldade na leitura e na escrita. - Comunicação na sala de aula.	Leitura e escrita e clima na sala de aula	1. Leitura e interpretação do texto “A menina do mar”. Exercício escrito. 2. Composição de texto poético. Exercícios.	90 minutos
P3	- Dificuldade em fazer trabalho de grupo na sala de aula. - Comunicação na sala de aula.	Clima na sala de aula durante a realização de trabalho de grupo.	1. Trabalho de grupo sobre “Tipos de nutrientes”. 2. Continuação da aula anterior “os constituintes do solo.” Exercícios.	45 minutos

Conforme se pode ver na tabela, o P1, professor da disciplina da língua francesa apresentou como a sua maior preocupação, nos dois ciclos de supervisão, a dificuldade de compreensão e a falta de motivação por parte dos alunos. E como foco sugeriu que observássemos o comportamento geral dos alunos na sala de aula. Apresentou o sumário e estipulou o tempo de 45 minutos (em ambos os ciclos) para a observação da aula.

O P2, professor da língua portuguesa, apresentou como inquietação a dificuldade na leitura e na escrita e a comunicação na sala de aula. Pediu-nos que focássemos a nossa observação na leitura e na escrita e no clima na sala de aula. Disse o sumário e sugeriu que observássemos as aulas duplas (90 minutos, em cada ciclo).

O P3, professora de ciências naturais, apresentou como inquietação a dificuldade em fazer trabalho de grupo na sala de aula. E como foco, pediu-nos que observássemos o clima na sala de aula durante a realização de trabalho de grupo. Ditou o sumário e determinou 45 minutos (em cada ciclo) para observarmos a aula.

Depois de termos escutados o/a professor/a que ia ser observado/a, foi a nossa vez de questionar e colaborar com o/a professor/a. E, assim, em comum acordo analisámos e concluímos a planificação das aulas a serem observadas, decidimos que iríamos fotocopiar e partilhar com o professor/a observado/a os instrumentos de recolha de dados

preenchidos na observação, antes do encontro de pós-observação, para a sua autorreflexão.

Na condição de observadores decidimos que seríamos observadores não participantes e que nos sentaríamos no fundo da sala para não sermos invasivos. De forma passiva, apenas observando e anotando os factos, sem interagir com a turma, mesmo nos momentos em que determinadas ações “pedissem” as nossas intervenções. Como defende Bodgan e Bilken (1994) o investigador deve entrar no mundo do sujeito, mas ficando do lado de fora.

Seguidamente, realizámos a segunda fase do ciclo de supervisão, a observação, que segundo Estrela (1994) “carateriza-se por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação (no sentido lato do termo) e a um tempo de recolha de dados” (p. 18). Alarcão e Tavares definem a observação como um “conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise de processo numa ou noutra das variáveis em foco” (2003, p. 86). “A observação poderá ser mais geral ou mais focalizada, orientada numa direção determinada, em função das circunstâncias dos interesses e das necessidades identificadas” (Fialho, 2016, p. 28). Esta autora defende ainda que “a observação, no contexto de supervisão, requer do observador um distanciamento que permita separar as inferências e juízo de valor de factos e evidências porque são essas últimas que irão servir de base para a reflexão” (*idem*).

Na análise de conteúdo dos dados recolhidos na observação das aulas, começámos por construir seis tabelas sínteses da observação de aulas (Apêndice 7). Estas tabelas compilam a informação recolhida pelos três observadores nas aulas observadas, de cada professor, nos dois ciclos de supervisão. Tendo em vista que um dos objetivos do estudo era identificar transformações nas práticas de ensino dos professores, foi necessário converter a escala qualitativa em quantitativa, assim: Nada evidente = 1, Pouco evidente = 2, Muito evidente = 3. Deste modo, em cada ciclo, obtém-se uma pontuação para cada indicador e para cada campo de observação, a partir do cálculo da média das pontuações dos três observadores. A partir destas seis tabelas construímos uma tabela integradora das observações nos dois ciclos (Apêndice 8), na qual compilámos as médias dos campos de observação e indicadores, obtidas por cada professor nos dois ciclos de supervisão (1.º C e 2.º C). Nesta tabela acrescentámos uma coluna, para cada professor em que usámos a

cor verde para assinalar melhoria do 1.º para o 2.º ciclo, amarelo para a ausência de alterações e o vermelho para situações em que se verificou regressão.

Para Joeirmos melhor o segundo objetivo desta investigação decidimos utilizar um gráfico para facilitar a leitura e análise dos elementos retirados da tabela integradora das observações que permitiu cruzar informações e estabelecer comparações, com objetivo de encontrar diferenças e semelhanças entre os dois ciclos de supervisão pedagógica colaborativa.

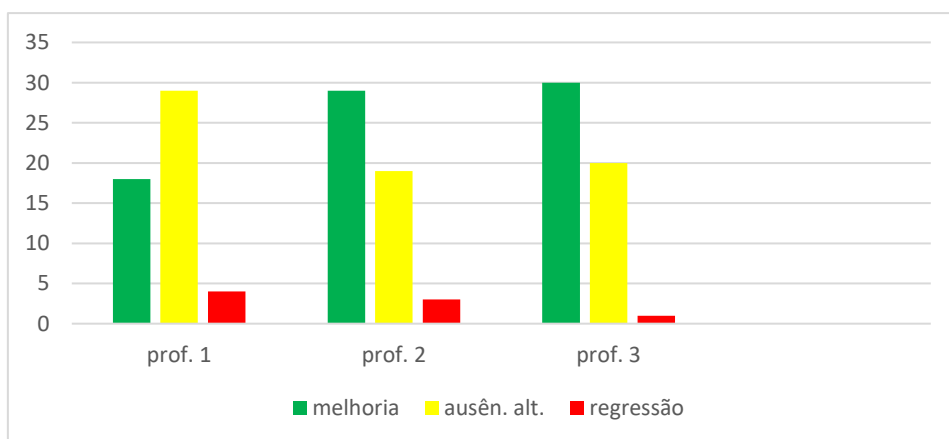


Figura 4. Dados comparativos entre os elementos da tabela integradora das observações.

Fazendo a análise dos 51 indicadores inseridos em oito campos de observação, comparando o primeiro ciclo com o segundo, conseguimos dar resposta ao segundo objetivo deste estudo, *identificar transformações nas práticas dos professores*, pois vimos que: - O primeiro professor observado (P1) obteve melhoria (barra de cor verde) em 18 indicadores (35,2%), não evidenciou alteração (barra de cor amarela) em 29 indicadores (56,8%) e teve regressão (barra de cor vermelha) em 4 indicadores (7,8%).

- O segundo professor observado (P2) obteve melhoria em 29 indicadores (56,8%), não houve nenhuma alteração no que concerne a 19 indicadores (37,2%), e registou-se 3 regressões (5,88%). Importa sublinhar que dos 19 indicadores que não registaram alterações, 13 apresentam médias igual ou superior a 1,6. E, no que diz respeito aos indicadores em que se registou regressão, na verdade, é uma regressão positiva. Contrariamente a outros indicadores, neste um aumento da média no 2.º ciclo significa melhoria. Trata-se do indicador: 4.5. *Os trabalhos efetuados na turma são todos de natureza individual*, a média baixou de 3 para 1, tal significa que o professor passou a

realizar menos trabalhos individuais e mais trabalhos de grupo, resultando efetivamente, uma mudança positiva nas suas práticas.

E o terceiro professor (P3) observado obteve melhoria no segundo ciclo em 30 indicadores (58,8%) em 20 indicadores (39,2%) observou-se ausência de alterações e apenas 1 indicador registou regressão (1,96%), sendo de referir que 13 dos 20 indicadores sem alterações no segundo ciclo apresentam uma média igual ou superior a 1,6 (ligeiramente acima do ponto médio da escala).

É importante ainda frisar que dos 29 indicadores correspondentes a *ausência de alteração* nas aulas do P1, 15 têm uma média igual ou superior a 1,6 o que significa que apesar de não haver alteração nesses indicadores, do 1.º para o 2.º ciclo, a média destes indicadores situa-se ligeiramente acima do ponto médio da escala.

Na tabela 7 apresentam-se os dados dos dois ciclos de supervisão pedagógica, onde se calculou a média de cada campo de observação, calculada a partir das médias de cada indicador.

Tabela 7. *Síntese da pontuação dos campos de observação*

Campos de observação	Prof 1			Prof 2			Prof 3		
	1.ºC	2.ºC		1.ºC	2.ºC		1.ºC	2.ºC	
1. Início da aula	1.9	3		1.8	3		2	2.6	
2. Seleção, organização e abordagem dos conteúdos	1.9	1.9		1.7	2.2		1.7	2.2	
3. Estratégias de ensino e aprendizagem	1.9	2.3		2	2.4		2	2.4	
4. Organização do trabalho	1.5	1.5		1.6	2.2		1.8	2.4	
5. Utilização de recursos	1.5	1.5		1.6	1.7		1.6	2.1	
6. Relação pedagógica, comunicação e clima na sala	2.1	2.5		2.2	2.7		2	2.7	
7. Avaliação das aprendizagens	1.3	1.7		2.4	2.4		1.2	2.2	
8. Conclusão da aula	3	3		1.6	3		2.3	3	

Recorde-se que a cor verde faz referência a melhoria, a cor amarela a não alteração e a cor vermelha a regressão. Relacionando os resultados dos dois ciclos, o primeiro campo de observação (Início da aula) revela claramente que houve melhoria de ações nas práticas letivas do 1.º ciclo para o 2.º ciclo, mais evidentes nos professores P2 e P3. Fazendo referência ainda ao primeiro campo de observação, em relação ao 1.º ciclo, o P1 obteve uma melhoria de 1.1, o P2 uma melhoria de 1.2 e a P3 uma melhoria de 0.6. Porém, todos melhoraram bastante as suas práticas no que concerne ao início das aulas.

Quanto ao segundo campo de observação (Seleção, organização e abordagem dos conteúdos), constatou-se que nas aulas observadas de P1 não se evidenciou nenhuma alteração, mantendo nos dois ciclos a média de 1.9. Enquanto que a média do P2 mostra-nos uma melhoria de 0.5 em relação ao 1.º ciclo. Também a P3 registou uma melhoria de 0.6 em relação ao 1.º ciclo. Apesar da melhoria verificada nos P2 e P3, e não alteração para a P3, ainda há muito trabalho a fazer neste campo para que haja uma verdadeira melhoria.

No que tange ao terceiro campo de observação (Estratégias de ensino e aprendizagem), relacionando o 1.º ciclo com o 2.º ciclo verificou-se que houve uma melhoria de 0.4 para os três professores participantes.

Em relação ao quarto campo de observação (Organização do trabalho), relacionando os dois ciclos, vimos que as médias do P1 não se alteraram, ou seja, mantiveram-se 1,5. Já para o P2 e a P3 evidenciamos que as médias cresceram 0.6. Neste campo de organização de trabalho, apesar de não evidenciar nenhuma regressão, a média demonstra-nos que é preciso melhorar esta área.

Quanto ao quinto campo de observação (Utilização de recursos) as médias do P1 mantiveram-se igual ao 1.º ciclo, 1.5. Mas evidenciamos uma subida de 0.1 para P2 e uma melhoria de 0.5 em relação ao 1.º ciclo para a P3. O que nos mostra que este campo de utilização de recursos também precisa ser mais explorado para melhorar a prática letiva.

No que concerne ao sexto campo de observação (Relação pedagógica, comunicação e clima na sala) evidenciou-se, em relação ao 1.º ciclo, uma melhoria de 0.4 para o P1, uma melhoria de 0.5 para o P2 e uma melhoria de 0.7 para a P3. Este campo, apesar de ainda precisar de melhoria, é dos que apresentam as médias mais elevadas em ambos os ciclos.

No sétimo campo de observação (Avaliação das aprendizagens) registou-se, em relação ao 1.º ciclo, uma melhoria de 0.4 para o P1, uma melhoria de 1.0 para a P3 e nenhuma alteração para P2. Apesar dos resultados demonstrarem que a P3 e o P1 melhoraram as suas ações no que diz respeito à avaliação das aprendizagens, em relação ao 1.º ciclo, vimos que o P2 não alterou as suas práticas de avaliação. Tendo em conta a grande importância da avaliação, sobretudo a formativa, no processo de ensino e aprendizagem, esta é uma dimensão que deve merecer especial atenção.

No oitavo campo de observação (conclusão da uala) observa-se, em relação ao 1.º ciclo, uma melhoria de 1.4 para o P2, uma melhoria de 0.7 para a P3 (os dois atingiram o valor máximo dos resultados) e não alteração de resultado para P1, pois este último manteve o mesmo valor máximo que tivera no 1.º ciclo de supervisão (3). É de salientar que este campo de observação foi o único em que os três professores atingiram a melhoria de forma plena, obtendo a pontuação máxima no 2.º ciclo de supervisão.

Podemos afirmar que, globalmente, a supervisão teve impacto positivo nas práticas docentes, predominam as melhorias em todos os campos de observação, não se registando regressão em nenhum dos campos.

As observações (notas) assinaladas no item 9 do guião de observação foram transcritas para uma tabela em que foram criadas categorias. É de referir que neste campo não houve muitas anotações, ou seja, no primeiro ciclo, os observadores anotaram apenas um aspeto inquietante “o professor observado corrigia pessoalmente os exercícios no quadro, em vez dos alunos.” No segundo ciclo não constatamos nada fora dos indicadores do guião de observação.

Relativamente ao item 10, também construímos uma tabela para registo e análise dos pontos fortes, áreas de melhoria, sugestões e recomendações (Apêndice 9). Esta tabela permitiu-nos refletir e analisar sobre aspetos na aula que se destacaram e que não carecem de mudanças (pontos fortes) e aspetos a melhorar, (área de melhoria) e conseqüente sugestões e recomendações.

No que concerne aos pontos fortes verificados no 1.º ciclo de observação das aulas do P1, pudemos destacar aspetos como: a boa gestão de tempo, exposição de conteúdo de forma repetida e variada para assegurar a boa compreensão dos alunos. É de salientar o reforço positivo fornecido aos seus alunos de forma bastante satisfatória.

Quanto as áreas de melhoria, referente ao 1.º ciclo, frisamos o facto do P1 não fazer articulação entre as aprendizagens anteriores e as aprendizagens presente, não gerir bem os conflitos entre os alunos e a má comunicação na sala de aula. As estratégias de transmissão de conhecimento, a forma como resolveu os exercícios escritos no quadro (pessoalmente) com total ausência de *feedback* foram aspetos merecedores de reflexão, análise e sugestões.

Nestes pressupostos, o coletivo sugeriu que o P1 exercitasse de maneira constante a reflexão sobre a prática, aumentasse mais o tom de voz durante a exposição de conteúdos e que desse atenção individual aos alunos, investigasse mais sobre o tema da aula a ser dada para ter um melhor domínio do conteúdo, investigasse sobre tipos de *feedback* aos alunos, e diversificasse exercícios, ou seja, que fizesse mais exercícios cooperativos de par e ou de grupo, e sobretudo que alterasse as planificações consoante as necessidades, progressos e ou dificuldades dos alunos. E recomendou-se que o mesmo pedisse ajuda do diretor daquela turma para incutir nos alunos regras de boa comunicação na sala de aula e que refletisse e investigasse mais sobre jogos didáticos para o ensino de língua estrangeira.

Assim sendo, na observação da aula do P1 no 2.º ciclo registaram-se diversas melhorias e destacamos como pontos fortes o tom de voz, a boa gestão de tempo, o reforço positivo, a maneira como o docente relacionou a motivação com o teor do tema a ser abordado e o uso de exemplos que se relacionam com o quotidiano dos alunos.

Porém, destacamos ainda aspetos a melhorar como a comunicação na sala de aula, o necessário e importante uso de *feedback* construtivo e diversificação de tipos de exercícios a aplicar aos alunos. E para que tal se suceda sugerimos que o P1 conversasse mais e de forma empática com os seus alunos para garantir uma boa comunicação na sala e investigasse mais sobre tipos de *feedback* e aplicasse aquele que enquadrasse melhor nas suas práticas letivas, para o desenvolvimento e autonomia dos alunos.

Para o P1, no encontro de pós observação do 2.º ciclo recomendámos investigação e reflexão contínua sobre as ações, buscando opções estratégicas para o seu desenvolvimento profissional e melhoria da prática letiva.

No que concerne aos pontos fortes verificados no 1.º ciclo de observação das aulas do P2 pudemos destacar a clareza e tom de voz, a boa gestão de tempo, a forma como geria os conflitos na sala de aula e dava reforço positivo aos alunos.

Quanto as áreas de melhoria do P2, no 1.º ciclo, ficou evidente a necessidade do mesmo trabalhar mais aspetos ligados a relação pedagógica com os alunos e explorar melhor as situações de erros dos alunos de maneira mais formativa. A falta da síntese do sumário no final da aula e da anunciação do assunto da aula seguinte também foi visto como um aspeto importante que deve se tornar hábito nas práticas letivas.

Depois de termos observados as aulas, relacionámos o que vimos com a inquietação do professor (a dificuldade dos alunos na leitura e na escrita) e na fase de pós-observação sugerimos que o mesmo ajudasse os seus alunos a ultrapassar estas dificuldades mandando-os fazer em casa exercícios de cópias de textos diversos e que diferenciasse também as atividades de aprendizagem. E que refletisse sobre os comportamentos dos alunos e tentasse ajudá-los de forma empática. Como recomendação nossa, o P2 deveria pedir aos outros professores desta mesma turma para apoiá-lo no estabelecimento de regras de comunicação na sala de aula e investigar sobre o *feedback* construtivo.

Nas aulas observadas no 2.º ciclo, a clareza e o tom de voz, a boa gestão de tempo, as estratégias de motivação e os exercícios entre pares com intuito formativo, foram aspetos merecedores de destaques, constituindo pontos fortes nas aulas observadas.

Na área de melhoria referimos a exploração de mais atividade de cooperação e de ajuda entre alunos e diferenciação de atividades tendo em conta as características dos alunos. Para colmatar essas faltas pedagógicas, sugerimos que o P2 fizesse jogos de leitura e de escrita, e que variasse espaço de ensino e aprendizagem (biblioteca, jardim, praia, antigas roças...) sempre que o tema assim o permitisse. Recomendámos que o P2 continuasse a trabalhar a escrita e a leitura, e continuasse a conversar e negociar com os alunos as regras de boa comunicação da sala de aula.

Quanto à aula observada da P3 no 1.º ciclo, verificámos que os pontos fortes na sua forma de trabalhar são diversos. Entre eles destacamos a segurança na exposição do conteúdo, a clareza e tom de voz, a variedades de exercícios, a sintetização do tema dado no final da aula. Porém, a gestão de tempo, as estratégias de motivação no início das aulas, a articulação dos conteúdos (passado e presente), a relação pedagógica com os alunos, a não explicitação dos objetivos a atingir nas aulas e a falta de reforço positivo, são aspetos que julgamos carecer de melhoria.

Sugerimos que a mesma desse atenção individual aos alunos, explorando melhor a situação de erros que surgissem no decorrer das aulas, integrando as boas intervenções feitas pelos alunos no contexto de aula. Sugerimos também que promovesse trabalho de pares ou de grupos pequenos, misturando os bons alunos com os mais fracos tendo em conta que o objetivo do trabalho cooperativo na sala de aula é o de ajuda mútua e partilha

de conhecimento. Comunicar e analisar os resultados das aprendizagens com os alunos também foi uma das nossas sugestões.

Ainda no 1.º ciclo, recomendamos a P3 que refletisse sempre sobre as aulas de uma forma geral e em particular sobre o comportamento dos alunos. Que a mesma conversasse com os outros professores daquela turma em busca de ideias e soluções para pôr cobro ao excesso de barulho na sala de aula.

Quanto às aulas observadas da P3 no 2.º ciclo, os pontos fortes continuaram a ser variados, constatámos que muitos aspetos que carecia de melhoria no 1.º ciclo foram superados no 2.º ciclo, como, por exemplo, a articulação das aprendizagens anteriores com as atuais, a atenção dispensada aos alunos de forma calma, valorizando as suas intervenções e explorando seus erros de maneira formativa, sintetização da aula e referência ao assunto da aula seguinte. Um dos aspetos que achámos interessante naquela aula foi a facto da P3 estabelecer relação entre o conteúdo das aulas com os saberes locais. Contudo, ainda verificámos aspetos a melhorar como a gestão do tempo, a utilização de estratégias de motivação no início da aula, a diferenciação de tarefas tendo em conta as características de alunos.

Como forma de apoiar a P3 a melhorar a sua prática, sugerimos que conversasse, negociasse e estabelecesse com os alunos regras para efetivação de trabalho cooperativo. Como afirmam Lopes e Silva (2009),

a aprendizagem cooperativa é intrinsecamente mais complexa do que a competitiva ou individualista, porque exige que os alunos aprendam não só as matérias escolares (execução de tarefas), mas também as características interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho equipa). (p. 18)

Estes mesmos autores defendem ainda que,

para que haja uma verdadeira cooperação devem ensinar-se aos alunos competências sociais como por exemplo: saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar materiais; pedir ajuda; falar em tom de voz baixo; encorajar os outros; partilhar materiais; comunicar de forma clara; aceitar diferenças; escutar activamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente a esperar; ajudar os outros, etc. (2009, p. 18)

Sugerimos que continuasse a investigar e a refletir sobre a ação, e que não parasse de dialogar com os alunos e professores sobre a comunicação na sala de aula e aspetos

que dificultam o ensino e a aprendizagem, buscando as melhores estratégias, visando o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas letivas.

Na última fase, a pós-observação, os intervenientes no processo (observadores e observado) analisaram e refletiram sobre os dados recolhidos na observação. Alarcão e Tavares recomendam que “após a observação, o supervisor e o professor, separadamente, analisam os dados recolhidos durante a aula e procedem a uma sistematização que torne possível a análise e interpretação desses dados, em conjunto, no encontro de pós-observação” (2003, p. 28).

Neste sentido, nos encontros de pós-observação refletimos sobre o dever de todos os docentes trabalharem para melhorar o ensino e a aprendizagem, através do ciclo de investigação-ação-reflexão, buscando inovações de qualidade, visando mudanças estratégicas para aplicar quando for necessária e implementação de atividades conducentes a uma melhor transmissão de conhecimento. Vimos também a importância dos docentes, nas suas práticas letivas, não se cingirem apenas nos conteúdos das disciplinas, mas que estejam atentos à formação dos alunos.

Importa sublinhar que nesta fase a reflexão sobre a ação desempenha um papel fundamental, sendo que “o supervisor deve levar o professor a refletir sobre o seu “eu” e sobre a sua interação com os alunos, deve suscitar no professor um espírito de investigação na e sobre a ação, capaz de gerar o seu desenvolvimento profissional” (Fialho, 2016, p. 31).

No encontro de pós-observação o diálogo foi centrado no item 10 do guião de observação com opiniões construtivas, visando a busca de estratégias para a superação dificuldades e melhoria nas áreas necessárias. Primeiro foi a vez do professor observado se exprimir. Após a reflexão sobre a aula, enumerou os pontos fortes, apontou as dificuldades sentidas na aula observada e definiu áreas que pensava necessitarem de colaboração para melhorar. E só depois entrevistaram os observadores, enaltecendo e enumerando também outros pontos fortes. Refletimos e questionámos algumas opções estratégicas do professor, demos as nossas opiniões, sugestões e recomendações nas áreas que achamos necessitar de mudanças estratégicas para melhoria. Como defendem Alarcão e Roldão (2008),

quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial e incide sobre a atividade investigativa, a resolução de problemas, análise de situações educativas e interações em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial de desenvolvimento formativo. (p. 30)

Alarcão e Tavares (2003), defendem ainda que,

o ato de entrar na sala para observar o processo de ensino-aprendizagem (...) neste ou naquele aspeto mais duvidoso ou problemático em ordem a recolher dados para uma reflexão conjunta de colegas, a fim de diagnosticar e resolver da melhor forma os problemas e dificuldades que vão surgindo no seu desenrolar é uma das pedras basilares para a formação contínua. (p. 124)

5.4. Dados recolhidos nas entrevistas aos alunos

Foram realizadas três entrevistas em grupos focais, um por cada turma de 6.º ano onde decorreram as aulas observadas, sendo cada grupo focal constituído por três alunos da mesma turma. A primeira turma era formada por cinquenta e três alunos, todos com 11 anos de idade, a segunda era formada por 50 alunos, todos também de 11 anos de idade, e a última era formada por 48 alunos, todos com 14 anos de idade.

Em relação à informação recolhida nas entrevistas, o *corpus* da análise é constituído pelos protocolos das entrevistas (Apêndice 10). O sistema de categorias criado teve em conta o guião da entrevista, e algumas categorias não previstas que foram incluídas posteriormente a partir da análise efetuada sobre o *corpus* da análise. Assim, a análise de conteúdo percorreu as seguintes etapas: (1) leitura dos protocolos das entrevistas; (2) recorte do texto em unidade de análise; (3) inclusão das unidades de registo nas respetivas categorias e subcategorias; (4) transformação das unidades de análise nos respetivos indicadores; (5) quantificação do número de unidades de registo por indicador.

Da análise de conteúdo realizada considerámos relevantes, para responder ao objetivo 4 (conhecer a perceção dos alunos acerca das transformações que se operam nos seus professores ao nível das práticas letivas), duas categorias que foram depois

operacionalizadas em subcategorias e estas, em indicadores, conforme se ilustra na Tabela 8.

Tabela 8. Sistema de categorização usado nas entrevistas aos alunos.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
1. Práticas de ensino dos professores	1.1. Ideias acerca das disciplinas	Fácil/Difícil
		Interessante/ desinteressante
		Comparação entre as disciplinas
	1.2. Percepção das mudanças nas práticas do ensino dos professores	Disciplinas em que verificou mudanças
		Situações de mudanças
2. Dificuldade de aprendizagem	2.1. Língua Materna	Influência da Língua Materna
	2.2. Causa familiar e social	Baixo rendimento financeiro
		Baixo nível de escolaridade dos encarregados de educação
	2.3. Fator escolar	Carência de material didático
		Superlotação das turmas
		Comunicação nas turmas

Na categoria 1 – “Práticas de ensino dos professores”, pretendíamos joeirar o pensamento dos entrevistados acerca das disciplinas e saber principalmente se os alunos se tinham apercebido de mudanças nas práticas letivas dos professores participantes neste estudo, ao longo do ciclo de supervisão.

Em jeito de entrada, para uma melhor colaboração e criação de um bom clima entre nós e os entrevistados, orientados pelo guião de entrevista, buscámos saber primeiramente quais eram as ideias que os entrevistados tinham acerca das disciplinas.

Dos três grupos focais entrevistados reparámos que dois, o Gf1 (grupo focal um) e o Gf3 (grupo focal três), pareciam considerar a disciplina de Português como sendo uma disciplina um tanto a quanto difícil, se a compararmos com a disciplina de Ciências Naturais. Porém, revelaram ter a mesma dificuldade na disciplina de Francês.

O Gf1 apontava a disciplina de Português como sendo uma disciplina paradoxal, ou seja, fácil e complexa:

- “gosto de Português, mas é muito complicado...”;
- “Não acho Português tão difícil assim”;
- “mas verbos e redação é que nos mata”.

O Gf2 (grupo focal dois), reforçou a ideia dos outros dois grupos dizendo que “Português parece fácil mais é complicado”, “verbos, escrita das palavras...”

Todavia, reparámos na divergência de ponto de vista entre os elementos do Gf2, um deles contrariou os outros dizendo “gosto mais de Português.”

No que concerne a disciplina de Português ser interessante ou desinteressante, constatamos uma grande inclinação, no seio do Gf1 e do Gf2, para o desinteresse em relação esta disciplina. O Gf1 referia a disciplina como sendo pouco interessante:

- “gosto mais ou menos”;
- “...até dá preguiça só de abrir o caderno”.

Esta opinião quanto à aula e aprendizagem da disciplina de Português ser aborrecida é partilhada pela maioria dos elementos do Gf3, como testemunham as suas falas:

- “é uma disciplina cansativa”;
- “...se eu pudesse não estudaria essa disciplina”.

Verificamos que o desinteresse por esta disciplina se deve ao fato de o professor da referida disciplina, decidir pela estratégia pedagógica de aumentar e diversificar os tipos de trabalhos para casa.

Quanto a disciplina de Francês, o Gf1 demonstrou gostar pouco ou quase nada desta disciplina, tendo em conta a sua complexidade linguística, que dificulta a compreensão; pegando nas suas palavras:

- “... gosto de todas disciplinas menos de ... e Francês”.

Vimos que os três outros grupos entrevistados apontaram a gramática e a ortografia como sendo os maiores obstáculos encontrados na aprendizagem desta língua.

Questionados sobre as suas opiniões quanto à disciplina de Ciências Naturais, os alunos dos três grupos entrevistados foram unânimes em declarar as suas motivações e gostos por esta disciplina como podemos constatar nos seus discursos:

- “Gosto de... Ciências Naturais porque eu entendo melhor as aulas...”;
- “... e Ciências Naturais são mais fáceis”;
- “Gosto mais de Ciências Naturais...”.

Relativamente ao objetivo quarto desta investigação, *conhecer a percepção dos alunos acerca das transformações que se operam nos seus professores ao nível das práticas letivas*, a partir dos discursos dos três grupos entrevistados pudemos verificar que eles reconheceram alguma mudança nas práticas letivas de alguns dos seus professores. Indicaram as disciplinas supervisionadas (Ciências Naturais, Francês e Português), como aquelas em que notaram alguma mudança nas práticas letivas dos professores, mas também citaram disciplinas de Matemática, de Educação Física e de Educação Musical. Porém, tendo em conta que o objetivo desta entrevista é averiguar a percepção dos alunos acerca da mudança nas práticas letivas dos seus professores (professores participantes na investigação), orientámos as nossas entrevistas neste sentido e destacaremos aqui as disciplinas supervisionadas.

Verificámos que os alunos se aperceberam das transformações, pois dois dos três grupos entrevistados fazem referência a atuais atitudes dos professores cujo as práticas letivas eram menos dinâmicas, segundo as suas falas:

- “O professor de Português agora... manda fazer também muito trabalho em casa...” (Gf3);
- “...professor obrigou-nos a fazer leitura e cópias de vários textos em casa...” (Gf2)

Porém o Gf2 parecia ver essas tarefas como um desafio interessante sobretudo pelo seu pendor sumativo:

- “...corrige os erros e coloca menos na caderneta para quem não faz trabalho de casa”.

Também demonstraram, nas suas palavras, que houve mudanças no que concerne à relação pedagógica e a comunicação e clima na sala de aula, mais concretamente à reação dos professores relação a comportamentos de indisciplina dos alunos no decorrer das aulas:

- “... alguns professores têm tido mais paciência connosco.”;
- “...este período o professor de Português está a “tomar posição” com os alunos mais barulhentos.”

Os alunos dos três grupos focais entrevistados foram unânimes em afirmar e confirmar as mudanças nas práticas do ensino do professor de Francês, neste terceiro período. Explicaram que neste terceiro período, os conteúdos das aulas de Francês tenderam-se a parecer mais fáceis devido a algumas sugestões pedagógicas estratégicas novas implementadas pelo professor desta disciplina nas suas práticas letivas.

Para o Gf2 “as aulas de Francês também estão diferentes.” “gora a aula de Francês é bem viva.”

Para o Gf3 “o professor de Francês também agora faz música nas aulas.”, “...me ajuda a lembrar as coisas, os verbos...”, “...professor de Francês também tem feito uns jogos de grupo.”

E para o Gf1 “...aprender os verbos être e avoir ficou canja.”, “Agora a gente canta os verbos, as cores...”

Em relação a disciplina de Ciências Naturais as falas indicam diversas mudanças de estratégias de ensino por parte da referida professora, nas suas práticas letivas, como testemunham os excertos retirados das falas do Gf2:

- “agora... a professora de Ciências é que forma grupos, ela ajunta os bons alunos com os alunos mais fracos”
- “Os trabalhos de grupo deste período foram fáceis”
- “...a professora formou grupos pequenos”.

Já os alunos do Gf3 afirmaram que “...e só trabalhamos com colegas na mesma carteira.”, e o Gf1 “agora a professora manda fazer grupos de dois ou três alunos só”, “é a professora quem decide quem são as pessoas que fazem parte do grupo”.

Por outro lado, pareceu-nos também que a supervisão serviu para reorientar a prática do ensino da mesma professora no que diz respeito à sua relação com os alunos na sala de aula, como pudemos constatar nos discursos de dois dos três grupos entrevistados:

- “agora ela também nos explica várias vezes a mesma coisa...do trabalho de grupo” (Gf2);
- “a professora também conversou muito connosco durante esse período todo” (Gf3).

Relativamente a categoria *a posteriori* definimos uma, 2. Dificuldade de aprendizagem, dividida em três subcategorias; 2.1. Língua materna, 2.2. Causa familiar e social, e 2.3. Fator escolar.

No desenrolar das entrevistas os grupos entrevistados citaram diversas preocupações que interferem nas suas vidas escolar que achamos interessantes. Nas suas opiniões essas preocupações têm sido obstáculos nas suas aprendizagens, retardando assim os seus desenvolvimentos e conseqüentemente as suas autonomias enquanto alunos.

Verificámos que a língua materna tem grande interferência na aprendizagem da língua portuguesa, o que dificulta também a aprendizagem de outras disciplinas. A coabitação da língua portuguesa com a língua materna (crioulo, e o Português com desvio de noma, língua falada em muitos meios familiares) em termos práticos, numa situação de contato de línguas dificilmente conduz a um estado equilibrado de utilização de ambas. Como pudemos testemunhar durante as entrevistas do Gf1, “às vezes falo crioulo fôro”, “...raramente falo crioulo fôro”. No Gf1 verificámos que ao dar uma resposta o aluno, inconscientemente, recorreu ao crioulo, misturando assim as duas línguas; tomando as suas palavras “minha tia **sam** Ilda”, em vez de **senhora** (língua portuguesa) diz **sam** (crioulo fôro). O mesmo acontece com o Gf3; “**sô** professor nunca elogiou-**me**”, “ela é sobrinha de **sum** Rita”, em vez de dizer **senhor** (língua portuguesa) diz **sô** (português com desvio), e **sum** (crioulo fôro).

Também notamos frases com desvio de sentido “apanhou barriga” que quer dizer deixou-se engravidar. E por outro lado, verificamos palavras ditas sem a pronúncia da última letra, “falá-falá” (falar em demasia).

É de recordar que uma das queixas dos professores participantes neste estudo são os erros ortográficos, e depois desta análise acreditamos que os alunos escrevem as palavras da mesma forma que falam as palavras.

Em qualquer área do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e crescimento cognitivo encontram-se interligados, por exemplo as habilidades da leitura e da escrita são indispensáveis para as aprendizagens no mundo escolar. Segundo Ferraz (2007),

o domínio da escrita passa por um processo complexo de aprendizagem. Aprende-se a substituir o oral pela escrita, aprende-se estratégias e técnicas para escrever legivelmente em papel ou no computador, para gerir o espaço da escrita e estratégias para escrever textos argumentativos, fazer resumos, tirar notas, esquematizar, escrever uma narrativa, fazer descrição. Ou compor um poema... (p. 35)

Ora, a aprendizagem de habilidades e o desenvolvimento de competências de escrita requer, fundamentalmente, atividades práticas que primeiramente envolvem atividades de leitura, como por exemplo, leitura de rótulos, formulação de perguntas, ouvir histórias e fazer recontos. E assim, tais dificuldades poderão ser ultrapassadas se a escola criar e oferecer aos alunos oportunidades como acesso a aulas de apoio, atividades em que os livros estejam presentes para que possam experienciar continuamente a leitura e reconhecer palavras.

Na subcategoria 2.2. Causa familiar e social, da categoria 2, verificámos que o baixo rendimento financeiro e baixo nível de escolaridade dos encarregados de educação também são aspetos que influenciam nas aprendizagens dos alunos. Segundo um elemento do grupo Gf3:

- “levanto cedo ajudo a minha mãe a fritar pastéis e depois vou vender os pastéis nas ruas”;
- “chuva já tinha estragado outras fotocópias. E ela comprou, e agora roubaram...se eu falar ela me bate”;
- “meu pai disse que... não vai gastar mais dinheiro comigo”.

E no grupo Gf1 encontramos a mesma explicitação “sou a filha mais velha... tenho que fazer tarefas domésticas para ajudar a minha mãe...”

Em muitas famílias santomenses a cultura de estudo ou a importância do estudo é quase inexistente, as crianças, nomeadamente os filhos mais velhos, têm que ajudar a cuidar da lide da casa, na criação dos irmãos mais novos ou também fazendo pequenos trabalhos para apoiarem o rendimento familiar.

Constatámos que o baixo nível de escolaridade dos encarregados de educação foi uma constante nas respostas dos três grupos, reconhecendo que esse facto não abona a favor do desenvolvimento construtivo:

- “as vezes a minha tia até me ensina umas coisas, e umas vezes estão certas e outras erradas” (Gf1);
- “...ensina-me “coisa”, e quando eu chego escola está errada” (Gf1);
- “... não gosto de pedir ela ajuda porque ela berra muito e depois começa a explicar-me trabalho no crioulo” (Gf1);
- “a minha mãe...também não sabe” (Gf2);
- “minha avó também ...só fala crioulo connosco, e se a gente pede ajuda para exercício de Português, ela não sabe” (Gf2);
- “minha mãe não sabe, e acho que o meu pai também não” (Gf3).

Neste aspeto podemos inferir uma relação entre dificuldade de aprendizagem do aluno com problemas de natureza familiar. O baixo nível de escolaridade dos pais não permite acompanhar o desenvolvimento dos seus educandos.

Quanto ao fator social vimos que muitos alunos não conseguem estudar ou resolver as tarefas escolares de noite, já que durante o dia têm que trabalhar para ajudar os pais, por falta de corrente elétrica, que é fornecida pela única empresa de eletricidade existente no país “outras vezes não há energia à noite” Gf3.

Na subcategoria 2.3. Fator escolar, da segunda categoria, nas falas dos entrevistados sobressaíram aspetos como carência material:

- “me roubaram as fotocópias de Português e de Francês” (Gf2);
- ”o professor de Português passa exercícios no quadro...” (Gf2);
- “e eu também perdi os meus folhetos de Português e Matemática” (Gf2);
- “roubaram o meu livro de Português, e folheto de Francês” (Gf3).

Um outro aspeto verificado no conteúdo desta entrevista é a superlotação das turmas, como comprovam as frases explícitas dos alunos:

- “turma está muito cheia” (Gf1);
- “têm que aumentar escola... fazer mais turmas e mais carteiras” (Gf3);
- “...turma está muito cheia e faz muito calor” (Gf3).

A má comunicação nas salas de aulas também foi destacada pelos entrevistados:

- “trabalho e grupo - ...o barulho triplica na turma...” (Gf1);
- “excesso de barulho nas aulas” (Gf2);
- “trabalho de grupo...turma fica um inferno” (Gf2);
- “é muita confusão” (Gf2);
- “pior mesmo é quando a turma faz muito barulho, a gente quase que não entende nada” (Gf3);
- “os alunos fazem muito barulho na turma” (Gf3);
- “pior é com grupo de muitos alunos” (Gf3);
- “é, fica mais barulho ainda” (Gf3).

Em suma, os três grupos entrevistados apontaram as turmas superlotados, o excesso de barulho nas salas de aulas e a carência de material didáticos como fatores relacionados com a dificuldade de aprendizagem.

Segundo dados retirados da Carta Política Educativa de São Tomé e Príncipe (2012) “a oferta de salas de aulas no EB situa-se na ordem de 59 indivíduos escolarizáveis para uma sala de classe, contra 157,6 no 1.º ciclo do ensino secundário e 220,9 indivíduos no 2.º ciclo do secundário (dados de 2009/2010)” (p. 11).

5.5. Triangulação de dados

Numa análise comparativa entre as percepções dos professores participantes e as percepções dos alunos relativamente a transformação nas práticas de ensino, evidenciamos na Tabela 9, pontos de convergência e pontos de divergência.

Tabela 9. *Comparação das percepções dos professores e dos alunos, das transformações nas práticas letivas.*

Transformação nas práticas de ensino	PONTOS DE CONVERGÊNCIA	PONTOS DE DIVERGÊNCIA
Percepções dos professores	<ol style="list-style-type: none"> 1. “a supervisão pedagógica colaborativa despertou em nós o gosto pela reflexão e investigação sobre a ação” 2. “fez-nos pensar mais nos alunos e na nossa necessidade de mantermo-nos unidos e solidários pela mesma causa-um ensino de qualidade em São Tomé e Príncipe” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “um professor com poucos anos de experiência, pouco ou nada tem de importante para partilhar, ele só consome o que os mais experientes dizem, e que muitas vezes pode até ser induzido em erro”
Percepções dos alunos	<ol style="list-style-type: none"> 1. “alguns professores têm tido mais paciência connosco. Explicam a matéria mais vezes, dão-nos conselhos...” 2. “Mas agora já podes perguntar ao professor mesma dúvida várias vezes.” 3. “Agora a aula de francês é bem viva...é só cantar... já sei cantar os dois verbos” 4. “agora quando a professora de ciências é que forma grupos, ela ajunta os bons alunos com os alunos mais fracos.” 5. “Os trabalhos de grupo deste período foram fáceis.” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “professor obrigou-nos a fazer leitura e cópias de vários textos em casa.” 2. “O professor de português agora... manda fazer também muito trabalho em casa” 3. “a professora de ciências naturais já não nos deixa escolher os nossos amigos para formar grupos de trabalho.” 4. “e só trabalhamos com colegas na mesma carteira”

Em concordância, os professores participantes manifestaram que a supervisão pedagógica colaborativa despertou neles o gosto pela reflexão e pela investigação sobre a ação e maior sensibilidade em relação aos alunos. E fez-lhes reconhecer a necessidade de se manterem unidos e solidários pela mesma causa, um ensino de qualidade. Porém, uma professora participante (P3, que é a professora com mais idade e mais anos de serviço) não subscreve a ideia de que o modelo clínico favorece todos os professores intervenientes. Para ela, um professor com poucos anos de trabalho pouco ou nada tem para partilhar com os outros, e que neste caso ele seria mero consumidor. Contraria assim os outros dois professores (mais novos), que defendem que a supervisão pedagógica colaborativa é um modelo de formação contínua, que enriquece muito as práticas de ensino e aprendizagem. Salientam que esta riqueza está na partilha de saberes e de experiências vivenciadas dentro e fora da turma.

Relativamente aos alunos, constatamos que a maioria, mesmo não entendendo o trabalho que estávamos fazendo, estavam conscientes das mudanças que se operaram nos professores, apesar de concordarem nalguns aspetos e noutros não. Estavam em concordância nos aspetos referentes à paciência que os professores não tinham para com eles nas aulas no primeiro período, mas que passaram a ter nos últimos períodos; o interesse e a motivação despertada neles a partir da introdução de músicas nas aulas de Francês; a decisão tomada pela professora de Ciências Naturais de formar o grupo de trabalho cooperativo pessoalmente (misturando os bons alunos com os menos bons). Porém, alguns alunos manifestaram desagrado com as mudanças pelo facto de não poderem formar grupos de trabalho com os seus amigos e pelo acréscimo de trabalho, que resultou do aumento da quantidade de tarefas e terem que fazer muitas cópias em casa.

Podemos afirmar que ainda há muito a fazer no que toca à supervisão pedagógica. Desde logo, importa perceber que as práticas letivas não podem ser um conjunto linear e fechado de ações e representações pré-concebidas de seguimento intransigente, mas sim uma identidade coletiva, aberta e suscetível a mudança e transformação para melhoria. É neste entendimento que a supervisão pedagógica colaborativa ganha sentido através da partilha de ideias, da reflexão conjunta, da busca de soluções para os problemas comuns, objetivando a melhoria e qualidade do ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Neste ponto do trabalho apresentamos as principais conclusões que emergiram dos dados recolhidos e analisados, fazemos referências às limitações sentidas na concretização da investigação e terminamos a olhar para o futuro, a perspetivar novos estudos relacionados com a temática da presente investigação.

Tendo como razão principal encontrar resposta para a questão e os objetivos que conduziram o nosso estudo, apresentamos a seguir uma síntese integradora dos dados recolhidos do levantamento de necessidade de formação e desenvolvimento profissional dos professores, dos dois ciclos de supervisão pedagógica colaborativa e das entrevistas focais aos três grupos de alunos procedendo, assim, a uma triangulação dos dados e das fontes de informação.

Nesta ótica, debruçamo-nos primeiramente sobre as informações recolhidas no momento do levantamento das necessidades de formação e desenvolvimento profissional dos professores.

Pudemos inferir que as dificuldades encontradas pelos professores ao longo da sua carreira profissional são de várias ordens. Por um lado, são problemas ligados ao contexto socio-económico e financeiro (carência de materiais didáticos-pedagógicos, tanto para professores como para alunos; carência de recursos inovadores, como as tecnologias de informação e comunicação) e, por outro lado, encontramos a grande e urgente necessidade de realização nas escolas, de formação contínua em prol do desenvolvimento profissional dos professores. Isso pudemos inferir não só nas opiniões dos professores participantes, no momento das sessões de formação/informação (Apêndice 11), como também no teor da reflexão final conjunta dos mesmos (Apêndice 12).

É importante salientar que as observações impulsionaram a auto e hetero avaliação e pesquisas individuais que foram depois partilhadas no grupo nos encontros de pós-observação. Sendo assim, neste processo supervisivo observámos a progressão feita pelos intervenientes ao nível de aproximação e confiança, que foram ganhando ao longo da investigação, cada um assumindo a sua responsabilidade em prol do desenvolvimento individual e coletivo. Podemos afirmar que o processo decorreu num clima de abertura e

confiança, numa perspectiva de resolução de problemas, estabeleceu-se entre o professor e o supervisor “uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável”, condição necessária para “que o professor confie ao supervisor as suas preocupações e dificuldades” (Alarcão & Tavares, 2003, pp. 27 e 28).

Nestes termos, após efetuarmos uma análise cuidada dos dados das observações, as opiniões dos professores participantes e as opiniões dos alunos entrevistados, pudemos concluir o seguinte:

- No início do estudo (primeiro ciclo de supervisão pedagógica colaborativa) havia alguma desconfiança, que já não se observou no segundo ciclo;
- As críticas são feitas de forma empática e construtiva, e aceites com espírito aberto e transformador;
- A transformação é vista como um aspeto importante e necessário para o desenvolvimento profissional docente;
- A partilha de experiências pedagógicas entre os professores é vista como uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem;
- O ciclo de supervisão pedagógica colaborativo é valorizado pelo seu pendor formativo.

Concordamos que a tarefa de ser professor é um processo inacabado onde o professor tem que saber interagir, relacionar a teoria e a prática, saber fornecer compreensão e questionar a ação na prática. Porém, não podemos esquecer que num mundo globalizado, como este em que estamos inseridos, a qualidade educativa pressupõe não só o desenvolvimento e a autonomia do professor mais também uma maior responsabilidade, participação, e autonomia dos alunos nas suas próprias aprendizagens. É útil que os professores saibam orientar a sua reflexão e as suas análises para a procura de soluções de problemas, dentro e fora da sala de aula. Esperamos que a supervisão pedagógica colaborativa entre os professores participantes neste trabalho sirva para demonstrar, as possíveis vantagens da colaboração na resolução de problemas, na partilha de soluções e na discussão de estratégias.

Estamos cientes da urgente necessidade de mudanças no nosso sistema de ensino. Da dinamização da instituição escola, e que os professores têm de voltar a interessar-se

pelo ensino, pelas mudanças inovadoras e estratégicas para um melhor ensino e uma melhor aprendizagem.

No que concerne às transformações das práticas de ensino, os professores intervenientes atribuíram à supervisão pedagógica colaborativa uma função de relevo no trabalho docente, estando os três de acordo, acreditam que este modelo contribui para instigar a reflexão na e sobre a prática letiva, a investigação sobre a na ação, o que conduz ao desenvolvimento profissional, a melhoria de ensino e a conseqüente melhoria de aprendizagem por parte dos alunos e a satisfação de todos.

Outrossim, as respostas obtidas nas entrevistas aos grupos focais de alunos evidenciam claramente que a maioria se apercebeu das transformações ocorrida nas práticas letivas dos professores participantes neste estudo investigativo.

Por isso sugerimos que o sistema educativo santomense aposte não só na formação inicial dos professores, mas também, que invista mais na formação contínua dos professores em serviço. Num país como nosso, com inúmeras dificuldades, o modelo de supervisão pedagógica colaborativa seria de grande contributo para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Percebemos que a supervisão pedagógica colaborativa é o trampolim importante e necessário para ultrapassar barreiras encontradas no ensino e aprendizagem, mais concretamente na sala de aula. É a chave da mudança contra a exclusão, o individualismo e competição entre os professores, e a favor da inclusão, da concretização do atual, do dinamismo, da reconstrução e da transformação constante. Porém, sabemos que muito ainda terá que ser feito para que possamos quebrar a resistência de muitos professores que se fecham e rejeitam a mudança ou tudo que lhes aparenta ser estranho ou diferente.

Estas mudanças aqui referidas levam-nos a acreditar que a qualidade da prática letiva de um professor e o sucesso educativo dos seus alunos dependem do conhecimento que ele tem dos seus pontos fracos, fortes, áreas de melhorias, dificuldades e limitações perante a efetivação da autoavaliação, e da reflexão, de forma sistemática, que o mesmo faz na e sobre a ação. Por isso, para todos nós foi uma aprendizagem muito proveitosa com um grande afunilamento de experiências e perspetivas face à necessária transformação, mudanças em prol do nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Por isso, ressaltamos ainda a necessidade de haver um grande e permanente investimento na parte de acompanhamento e orientação dos professores no tocante à resistência a mudança de atitude perante ao que é estranho, ou algo que interfere no seu comodismo intelectual.

O desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática e sobre o observado ficou bem patente na reflexão final e conjunta dos professores participantes neste estudo investigativo, como demonstram as suas falas:

- “Nunca tínhamos interrogado tanto, de maneira propositada e sistemática, as nossas ações nas aulas, muito menos tínhamos dado ao trabalho de refletir sobre elas e, ou discutido e comparado as nossas formas de trabalhar com as dos nossos colegas” (p. 4);
- “Reconhecemos que isso é bom e teve um impacto positivo na nossa vida pessoal e profissional, e fazia falta. Vamos tentar superar as nossas falhas e esforçar-nos para não cometermos as que cometíamos. Porém, não é só com esse trabalho que iremos reconstruir as nossas metodologias, é preciso muito mais supervisões pedagógicas colaborativa” (p. 4).

Esta ideia final leva-nos a pensar na frágil durabilidade das mudanças se a supervisão pedagógica colaborativa não for rotineira. Como afirmam Alarcão e Tavares (2003), “os sujeitos que intervêm directamente na fase de supervisão continuam em desenvolvimento “, isto é, os objetivos almejados não são alcançados de uma vez só. E ainda reforçam a ideia: “desenvolver-se e aprender para poder ensinar a aprender e a ajudar a desenvolver os alunos, parece ser, na realidade, não apenas o objectivo fundamental das atividades da supervisão da prática pedagógica, mas também a tarefa principal a realizar” (p. 53). As desejadas transformações serão contínuas, pois estamos inseridos num mundo dinâmico e em desenvolvimento contínuo e as técnicas de ensino e aprendizagem também fazem parte dele. Só faremos (os docentes) verdadeiramente parte deste mundo se estivermos verdadeiramente envolvidos na sua eterna (re)construção.

Reconhecemos que no decorrer deste trabalho realizámos aprendizagens que nos possibilitaram reorganizar o nosso trabalho. O diálogo franco e empático entre nós e os intervenientes nesta investigação contribuiu para fazermos mudanças construtivas na nossa forma de pensar e agir perante a função que desempenhamos, o que representou

uma oportunidade para desenvolvermos os nossos conhecimentos em termos profissional e pessoal.

Limitações do estudo

Este estudo teve algumas limitações referentes a:

- a) Resistência por parte de alguns professores a esse processo investigativo, supervisão pedagógica colaborativa, pois acreditamos que seja difícil deixar os seus ideais anteriores já enraizados e aceitar em primeira mão os novos e transformadores ideais.
- b) Dificuldades em adquirir documentos na direção de inspeção e supervisão pedagógica.

Perspetivas para o futuro

No âmbito deste estudo concebido para testar o impacto da supervisão pedagógica colaborativa nas práticas letivas, e Joeirar a possível transformação nas práticas de ensino e no desempenho profissional dos professores, os resultados aqui apresentados demonstram a importância da construção da autonomia profissional através do modelo clínico, que é um modelo de formação contínua que visa valorizar a observação, a reflexão e a investigação das práticas letivas como fonte de desenvolvimento profissional dos professores e melhoria do ensino e da aprendizagem.

Nestes moldes, acreditamos que essa investigação contribuiu para a construção de conhecimento em educação, ao entendermos que o modelo de supervisão pedagógica colaborativa influencia de forma positiva a autoconstrução e o consequente desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes.

Não obstante as limitações deste estudo, perspetivamos experimentar o seu impacto num ângulo mais abrangente, ao nível nacional, e também numa outra área que achamos pertinente a implementação da supervisão pedagógica colaborativa, que é a de cuidadores de pessoas da terceira idade com problemas de cognição, no sentido de apoiar e complementar iniciativas sociais em prol do desenvolvimento institucional e bem-estar de todos.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas?* In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Supervisão na formação de professores* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Nova CIDInE 5 (pp.) Porto: Porto editora.
- Almeida, S. & Lopo, T. T. (2015). Tendências da organização curricular da formação inicial de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. In CNE, *Formação inicial de professores* (pp. 85-138). Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf.
- Alves, A. I. D. M. (2008). *A supervisão pedagógica: da interação à construção de identidades profissionais – estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta, Departamento de Ciências da Educação.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonito, J. e Trindade, V. (2008). Desenvolvimento profissional e formação de professores. In Callapez, P., Rocha, R., Marques, J., Cunha, L., & Dinis, P. (Eds.), *A Terra: Conflitos e ordem* (pp. 351-360). Coimbra: MM GUC.
- Burke, T. J. (2003). *O professor revolucionário*. Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, A. I. M. (2014). *Desenvolvimento profissional dos professores. Especificidades na transição para a formação de adultos*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Chakur, C. (2014). Em defesa de Piaget: porque o Construtivismo é (quase) incompatível com a educação. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 1, 29-38. Disponível em

<http://edupsi.utad.pt/images/PDF/porque%20o%20construtivismo%20%20quase2014.pdf>.

- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Edição: Livpsic.
- Costa, J. & Melo, A. (1999). *Dicionário da língua portuguesa*. (8ª ed. revista e atualizada). Porto: Porto editora.
- Costa, J. & Melo, A. (2010). *Dicionário da língua portuguesa*. Porto: Porto editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2015). Formação inicial dos professores: saber mais para agir melhor. In CNE, *Formação inicial de professores* (pp.156-165). Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. 4ª edição. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, pp. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos.
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da língua materna*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A.
- Ferreira, F. I. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7 (2), 18-37. Disponível em <http://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/16/14>
- Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012) A supervisão pedagógica: Significados e Operacionalização. *Revista a Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.
- Gomes, A. M. (2014). *Não quero ir à escola Tenho medo*. Guia de intervenção para: Pais, terapeutas, educadores, professores e psicólogos. Viseu: Formação e Empresa.
- Houaiss, A., & Villar, M. D. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (1ª ed.), 3.º vol. Lisboa: Temas e Debates.
- Justino, J. D. (2015). Formação inicial de docentes: instituições, classificações e tendências de organização curricular. In CNE, *Formação inicial de professores* (pp. 14-16). Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf.

- Ministério de Educação, Cultura e Ciência (2008). *Carta de Política Educativa de São Tomé e Príncipe*. Disponível em http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/sao-tome-e-principe_education-sector-plan_2012.pdf.
- Ministério da Educação e Cultura (2012). *Carta de Política Educativa de São Tomé e Príncipe* (visão 2022). Disponível em http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/sao-tome-e-principe_education-sector-plan_2012.pdf.
- Neto, A. (1998). *Resolução de problemas em física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1992). *A “nova” centralidade dos professores: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/55176494/novoa>.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio. *Revista Educação e pesquisa: Educ. Pesqui.* 25(1). São Paulo Jan./June 1999. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf.
- Nóvoa, A. (2007). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. *Palestra. SINPRO-SP*, pp.1-24. Disponível em <https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto-novoa.pdf>.
- Pacheco, J. A. (1995). *Análise curricular da avaliação*. In J. Pacheco, José & M. Zabalza (Org.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário: Actas do Colóquio sobre Questões Curriculares* (p. 39-49). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Ribeiro, F. M. P. (2012). *Supervisão entre pares. Contributos para a melhoria das práticas de ensino*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação Porto: Universidade Portucalense. Disponível em <http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/156/2/TME%20486.pdf>
- Sá-Chaves, I. (1997). A formação de professores numa perspetiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. In I. Sá-Chaves. (Org.). *Percursos de formação profissional*,107-117.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santomé, J. T. (2002). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, T. T. (Org). *Alienígenas na sala de aula* (161-180). Petrópolis: Vozes.
- Santos, C. (2017). Grupos focais: uma reflexão metodológica. *CIES e-Working Paper N.º 211/2017*. Disponível em http://cies.iscte-iul.pt/np4/?newsId=1258&fileName=CIES_WP211_Cristina_Santos.pdf

- Santos, M. R. & Cavalcanti, E. L. D. (2016). A formação inicial e continuada dos professores de química: uma análise do quadro docente de Barreiras – Bahia. *Orbital: The Elecronic Journal of Chimistry*, 8 (1). Disponível em <https://www.orbital.ufms.br/index.php/Chemistry/article/viewFile/710/pdf>.
- Silvestre, M. J.; Fialho, I. & Saragoça, J. (2014). Da palavra à construção de conhecimento científico: Um olhar reflexivo e meta-avaliativo sobre o guião de entrevista. *Rev. Comunicação e Informação*, 17(2), 119-138.
- Sodré, M. (2002). *A antropológica do espelho. Uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis: Vozes.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tripp, D. (2005). Investigação-ação: ma introdução metodológica. *Revista Pesquisa e Educação*, 31(3), 443-466.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira Martins, G. (2017). (Coord.). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30-42). Lisboa: APM.
- Vergara, S. C. (2011). Réplica 2 – Análise de conteúdo como técnica de dados qualitativos no campo da administração: Potencial e desafios. *Revista de administração contemporânea*, 15 (4), 761-765, jul./ago.2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a12v15n4.pdf>
- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural. Notas de antropologia da educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Referências Legislativas

- Lei de Bases do Sistema Educativo do Ministério de Educação, Cultura e Ciência. Lei n.º 2/2003. São Tomé e Príncipe.
- Lei Orgânica do Ministério de Educação, Cultura e Ciência. Decreto-Lei n.º 53/2015. São Tomé e Príncipe.
- Lei Orgânica do Ministério de Educação, Cultura e Ciência. Decreto-Lei n.º 87/2015. São Tomé e Príncipe.

Apêndices

Apêndice 1 – Guião de orientação das sessões de trabalho

Guião de orientação nas sessões de trabalho para preparação dos ciclos de supervisão					
Etapas de trabalho	Nº de sessões por etapa	Temas	Objetivos	Obras literárias consultadas	Tempo de duração
1. ^a	1.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do tema. - Definição dos objetivos da investigação. - Estabelecimento de compromisso com os participantes. - Levantamento de necessidade de formação e desenvolvimento profissional dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> - Formar e informar os participantes sobre a supervisão pedagógica colaborativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Supervisão da prática pedagógica</i>. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003) - <i>Supervisão e Colaboração</i>. Uma relação para o desenvolvimento (Alarcão & Canha, 2013) - <i>Teoria e Prática de observação de classes</i>. Uma estratégia de formação de professores. (Estrela, 1994) 	6 horas
	2.	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem sobre o conceito de supervisão pedagógica (modelo clínico). - Representações sobre: observar e ser observado; autopercepção e heteropercepção. 			
2. ^a	1.	<ul style="list-style-type: none"> - Construção (adaptação) do guião com orientações gerais para apoiar os professores participantes na implementação dos ciclos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar e esclarecer as possíveis dúvidas dos participantes neste trabalho. 	Documentos fornecido pela universidade durante as aulas	2 horas
3. ^a	1.	<ul style="list-style-type: none"> - Construção (adaptação) de instrumentos de apoio às diferentes fases do ciclo supervisão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar e orientar os participantes nas fases de supervisão pedagógica colaborativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Os desafios da supervisão pedagógica e avaliação docente</i>. (Diogo, C., Ribeiro, E., Martins, E., & Marques, R., 2010) 	2 horas
4. ^a	1.	<ul style="list-style-type: none"> - Análise, discussão e aprovação dos procedimentos a seguir e dos instrumentos a serem utilizados nas fases do ciclo de supervisão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar e aprovar comportamentos a ter nas fases do ciclo de supervisão pedagógica (os observadores perante o/a observado/a e o/a observado/a perante os observadores). - Analisar, aprovar e exercitar o instrumento de recolha de dados na fase de observação. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Teoria e Prática de observação de classes</i>. Uma estratégia de formação de professores. (Estrela, 1994). 	6 horas
	2.	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração dos procedimentos a seguir nas diferentes fases de supervisão pedagógica colaborativa. (ex: como recolher os dados numa aula, num guião de observação). 			

Apêndice 2 - Guião com orientações para implementação dos ciclos de supervisão

Pré-observação
<ol style="list-style-type: none">1. Definição da data de observação.2. Contextualização da turma a ser observada.3. Identificação de problemas/inquietações.4. Definição de enfoque da observação.5. Planificação da aula a ser observada.<ol style="list-style-type: none">5.1. Definição do sumário.5.2. Definição dos objetivos.5.3. Desenho de estratégia de solução.5.4. Seleção e partilha dos materiais a serem utilizados na aula.6. Definição de atitude do(s) observador(es).7. Definição de formas e instrumentos de recolha de dados durante a observação.8. Definição da data de pós-observação.
Durante a observação
<ol style="list-style-type: none">1. Recolha de informação com instrumento de observação.2. Registo descritivo de informação imprevista.
Pós-observação
<ol style="list-style-type: none">1. Análise de dados recolhidos durante a fase de observação.2. Identificação e interpretação de pontos fortes.3. Identificação e interpretação de áreas que necessitam de melhorias.4. Definição de planos de ação.<ol style="list-style-type: none">4.1. Estratégias de melhoria.4.2. Sugestões e recomendações.5. Reflexão sobre o processo supervensivo.

Apêndice 3 - Guião de orientação da pré-observação das aulas

Guião de orientação da pré-observação das aulas	Interveniente(s)
1. Que opinião tem sobre o processo de observação das aulas?	Professor(a) a ser observado(a)
2. Caracterização da turma e dos alunos.	Professor(a) a ser observado(a)
3. Identificação problemas e ou inquietações da turma a ser observada.	Professor(a) a ser observado(a)
4. Definição de enfoque da observação pelo professor a ser observado.	Professor(a) a ser observado(a)
5. Em que parte do programa se contextualiza a aula a ser observada? (sumário)	Professor(a) a ser observado(a)
6. Quais são os objetivos da aula a observar?	Todos os professores participantes e a investigadora.
7. O que pretende que os alunos aprendam com esta aula?	Professor(a) a ser observado(a)
8. Como concebe a planificação da aula? (preparação, desenvolvimento, avaliação contínua).	Professor(a) a ser observado(a)
9. Como irá envolver os alunos na aprendizagem?	Professor(a) a ser observado(a)
10. Que metodologia e recursos estão previstos serem utilizados na aula a ser observada?	Professor(a) a ser observado(a)
11. Que formas de utilização de trabalho prevê utilizar? (individual, pares ou grupo?)	Professor(a) a ser observado(a)
12. Estão previstas atividades diferenciadas de forma a promover a aprendizagem?	Professor(a) a ser observado(a)
13. Que estratégia utilizará para avaliar as aprendizagens dos alunos? (Como pretende saber o que os alunos aprenderam na aula?)	Professor(a) a ser observado(a)

Apêndice 4 – Guião do encontro de pós-observação

Guião de pós – observação das aulas	Interveniente(s)
1. Como avalia a aula dada?	Professor(a) observado(a)
2. Os alunos aprenderam o que pretendia? Apresente evidências.	Professor(a) observado(a)
3. Considera que a sua comunicação foi adequada a compreensão dos alunos?	Professor(a) observado(a)
4. Como avalia os seus procedimentos? (rotinas, regras, ...) em contexto de sala de aula?	Professor(a) observado(a)
5. A gestão do espaço e do tempo foi ajustada a aula?	Professor(a) observado(a)
6. Considera que a organização da aula foi facilitadora para aprendizagens dos alunos?	Professor(a) observado(a)
7. Verificou evidências do envolvimento dos alunos em aula?	Professor(a) observado(a)
8. As estratégias utilizadas promoveram um bom clima de aprendizagem?	Professor(a) observado(a)
9. Tendo em conta as aprendizagens dos alunos como considera que a aula evoluiu?	Professor(a) observado(a)
10. Que alterações realizaria numa próxima aula?	Professor(a) observado(a)
11. Acredita que a opinião dos colegas observadores colaboradores ajudarão positivamente numa ação futura?	Professor(a) observado(a)
12. Críticas construtivas e opiniões para melhoria da prática letiva.	Observadores (os dois colegas e a investigadora)

Apêndice 5 - Guião de observação das aulas

PROFESSOR _____
 DISCIPLINA _____ ANO/TURMA _____ DATA ____/____/____
 HORA _____ SALA _____ NÚMERO DE ALUNOS: _____
 SUMÁRIO: _____
 PROFESSOR(A)/COLABORADOR(A) _____

Campos de observação e respetivos indicadores	Nada evidente	Pouco evidente	Muito evidente
1. Início da aula			
1.1. Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula			
1.2. Explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objetivos) bem como as tarefas a realizar na aula			
1.3. Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores			
1.4. Se houver lugar a trabalho de casa, assegura-se de que os alunos o realizaram e efetua a sua correção			
1.5. Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos			
2. Seleção, organização e abordagem dos conteúdos			
2.1. Pauta a seleção dos conteúdos por critérios de atualidade, relevância, essencialidade, amplitude e profundidade adequadas			
2.2. Promove o estabelecimento de relações entre conteúdos abordados na aula com outros saberes, incluindo os de natureza local			
2.3. Explicita aos alunos os objetivos a atingir			
2.4. Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos, não incorrendo em erros ou imprecisões			
2.5. Apresenta o saber de forma problematizadora de modo a suscitar dúvidas no aluno			
2.6. Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos			
3. Estratégias de ensino e aprendizagem			
3.1. Mantém os alunos com atenção e ativamente envolvidos nas tarefas propostas			
3.2. Demonstra a capacidade de fomentar o trabalho autónomo dos alunos e de desenvolver o seu espírito crítico e a sua criatividade			
3.3. Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos			
3.4. Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas			
3.4.1. Deteta dificuldade de compreensão por parte dos alunos			
3.4.2. Modifica a informação quando ela não foi compreendida			
3.4.3. Adapta e supera situações imprevistas			

3.5. Utiliza o método expositivo de modo adequado, designadamente na realização frequente de sínteses de aprendizagem			
3.6. Através do diálogo, apoia os alunos na construção do conhecimento			
3.7. Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização de atividades			
3.8. Demonstra a disponibilidade para atendimento e apoio aos alunos			
3.8.1. Explora de forma correta situações de erro			
3.8.2. Articula a teoria com a prática			
3.9. Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem			
4. Organização do trabalho			
4.1. Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo-turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual...)			
4.2. Integra as intervenções dos alunos no contexto da aula			
4.3. Promove tarefas que implicam a cooperação entre pares			
4.4. Propõe a participação dos alunos em trabalhos de grupo, motivando o espírito de ajuda mútua e de solidariedade, envolvendo os mesmos na implementação de regras baseadas nestes princípios.			
4.5. Os trabalhos efetuados na turma são todos de natureza individual			
5. Utilização de recursos			
5.1. Utiliza recursos adequados aos objetivos e aos conteúdos			
5.2. Mobiliza recursos adequados ao nível etário e ao interesse dos alunos			
5.3. Aproveita as possibilidades didáticas de recursos variados (manual, fotocópias, acetatos, mapas...)			
5.4. Utiliza recursos inovadores, incluindo as tecnologias da informação e da comunicação (computador, vídeo, multimédia, quadro interativo)			
6. Relação pedagógica, comunicação e clima na sala			
6.1. Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência, revelando tranquilidade e equilíbrio no exercício da autoridade			
6.2. Expressa-se de forma correta, clara e audível as aprendizagens (conteúdos e objetivos), bem como as tarefas a realizar na aula			
6.3. Estimula e reforça a participação de todos os alunos			
6.4. Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e atende às suas diferenças individuais			
6.5. Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais			
6.5. Mostra-se firme em relação ao respeito pelas regras indispensáveis ao funcionamento da aula			
6.6. Reforça, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos			
6.7. Encoraja a interação e cooperação entre pares			
6.8. Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos			

6.9. Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos			
7. Avaliação das aprendizagens			
7.1. Proporciona oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades			
7.2. Propõe outras tarefas aos alunos em função de erros e dificuldades identificadas			
7.3. Valoriza as intervenções adequadas dos alunos			
7.4. Comunica e analisa com os alunos resultados da avaliação das aprendizagens			
8. Conclusão da aula			
8.1. Efetua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula			
8.2. Indica tarefas a realizar em casa pelos alunos			
8.3. Anuncia o assunto da próxima aula estabelecendo ligações com os conteúdos abordados			

9. Observações (notas)

10. Pontos fortes e áreas de melhoria, sugestões e recomendações.

Apêndice 6 - Guião da entrevista em Grupo Focal

Ano letivo: 2016 -2017 **Data:** Junho

Local: Escola secundária básica de Capela – Mé-Zochi

Nível: 6º ano

Blocos	Objetivos	Tópicos/Exemplos de questões	Ações a desenvolver
A - Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	- Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados.	- No âmbito da dissertação de mestrado em ciências da educação- supervisão pedagógica que venho frequentando, na universidade de Évora, desejo investigar o impacto da supervisão pedagógica colaborativa como estratégia de melhoria das práticas letivas em São Tomé e Príncipe. E para a concretização deste estudo necessito da vossa total disponibilidade e colaboração.	-Contextualizar a entrevista no que se refere ao projeto de investigação a desenvolver.
	- Salientar a importância da colaboração dos entrevistados para o projeto.	- A vossa colaboração na realização desta entrevista será de extrema importância para a concretização dos objetivos da investigação.	- Explicar aos entrevistados a importância da sua colaboração para a investigação.
	- Informar sobre a recolha de dado.	- Comprometo-me a utilizar os dados desta entrevista com confidencialidade apenas para uso neste presente trabalho de investigação, por isso peço a vossa permissão para gravá-la.	- Assegurar a confidencialidade da entrevista e pedir a permissão para gravar a entrevista.
B - Identificação do entrevistado	- Caracterização do entrevistado.	1- Idade 2- Sexo (masculino e feminino) 3- Número de reprovações no seu percurso escolar	- Solicitar alguns dados pessoais dos entrevistados.
C – Mudanças nas práticas letivas	- Conhecer a perceção dos alunos acerca das práticas letivas dos seus professores.	4- Quais são as disciplinas que mais gostam? 4.1. Por quê? 5- Têm dificuldades em algumas disciplinas 5.1. Quais? 5.2. Na vossa opinião a que se deve essa dificuldade? 6. Notaram mudanças/diferenças (ao longo do ano) em alguma disciplina, na forma como o professor ensina? 6.1. Se sim, quais as disciplinas e em quê? (pedir exemplos dessas mudanças) 7. Consideram que houve mudanças nas práticas de ensino relativamente às	- Recolher as informações necessárias para responder a um dos objetivos da investigação

		situações seguintes (pedir para apresentarem exemplos, sempre que possível):	
D - Finalização da entrevista	- Verificar as reações dos entrevistados em relação a entrevista.	-O que acharam da entrevista?	- Permitir que os entrevistados deem suas opiniões em relação a entrevista.
	- Recolher contribuições sobre aspetos relacionados com a entrevista.	- Em relação ao assunto abordado, gostariam de acrescentar mais alguma coisa?	- Permitir que os entrevistados fiquem à vontade para dar a sua contribuição.
	Conclusão da entrevista.	- Mais uma vez, agradeço imenso a vossa disponibilidade e colaboração na realização deste estudo	- Reiterar o agradecimento pela disponibilidade e colaboração.

Apêndice 7 - Tabelas sínteses da observação das aulas

As tabelas seguintes compilam a informação recolhida pelos três observadores nas aulas observadas, de cada professor, nos dois ciclos de supervisão. A escala qualitativa foi convertida em quantitativa, assim:

Nada evidente = 1

Pouco evidente = 2

Muito evidente = 3

Para cada campo de observação e para cada indicador é feito o cálculo da média das pontuações dos três observadores.

Tabela 1. Tabela síntese da observação da aula do professor 1 (P1) no 1.º ciclo de observação.

Campos de observação e respetivos indicadores	Obs 1			Obs 2			Obs 3			
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1. Início da aula										1.9
1.1. Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula			X			x			x	3
1.2. Explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objetivos) bem como as tarefas a realizar na aula			x		x			x		2.3
1.3. Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores	X				x			x		1.6
1.4. Se houver lugar a trabalho de casa, assegura-se de que os alunos o realizaram e efetua a sua correção	X			x				x		1
1.5. Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos	X				x			x		1.6
2. Seleção, organização e abordagem dos conteúdos										1.9
2.1. Pauta a seleção dos conteúdos por critérios de atualidade, relevância, essencialidade, amplitude e profundidade adequadas	X				x			x		1.6
2.2. Promove o estabelecimento de relações entre conteúdos abordados na aula com outros saberes, incluindo os de natureza local		x				x			x	2.6
2.3. Explicita aos alunos os objetivos a atingir	X				x				x	2
2.4. Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos, não incorrendo em erros ou imprecisões			x			x		x		2.6
2.5. Apresenta o saber de forma problematizadora de modo a suscitar dúvidas no aluno	X			x			x			1
2.6. Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos	X				x			x		1.6
3. Estratégias de ensino e aprendizagem										1.9
3.1. Mantém os alunos com atenção e ativamente envolvidos nas tarefas propostas		x			x			x		2
3.2. Demonstra a capacidade de fomentar o trabalho autónomo dos alunos e de desenvolver o seu espírito crítico e a sua criatividade		x			x		x			1.6

3.3. Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos	X			x			x			1
3.4. Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas		x			x			x		2
3.4.1. Deteta dificuldade de compreensão por parte dos alunos			x		x			x		2.3
3.4.2. Modifica a informação quando ela não foi compreendida		x			x			x		2
3.4.3. Adapta e supera situações imprevistas			x		x			x		2.3
3.5. Utiliza o método expositivo de modo adequado, designadamente na realização frequente de sínteses de aprendizagem			x		x			x		2.3
3.6. Através do diálogo, apoia os alunos na construção do conhecimento			x		x			x		2.3
3.7. Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização de atividades		x			x			x		2
3.8. Demonstra a disponibilidade para atendimento e apoio aos alunos		x			x			x		2
3.8.1. Explora de forma correta situações de erro		x			x			x		2
3.8.2. Articula a teoria com a prática	X					x		x		2
3.9. Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem	X			x			x			1
4. Organização do trabalho										1.46
4.1. Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo-turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual...)	X			x			x			1
4.2. Integra as intervenções dos alunos no contexto da aula		x		x			x			1.3
4.3. Promove tarefas que implicam a cooperação entre pares	X			x			x			1
4.4. Propõe a participação dos alunos em trabalhos de grupo, motivando o espírito de ajuda mútua e de solidariedade, envolvendo os mesmos na implementação de regras baseadas nestes princípios.	X			x			x			1
4.5. Os trabalhos efetuados na turma são todos de natureza individual			x			x			x	3
5. Utilização de recursos										1.5
5.1. Utiliza recursos adequados aos objetivos e aos conteúdos		x			x			x		2
5.2. Mobiliza recursos adequados ao nível etário e ao interesse dos alunos		x		x			x			1.3
5.3. Aproveita as possibilidades didáticas de recursos variados (manual, fotocópias, acetatos, mapas...)		x			x			x		2
5.4. Utiliza recursos inovadores, incluindo as tecnologias da informação e da comunicação (computador, vídeo, multimédia, quadro interativo)	X			x			x			1
6. Relação pedagógica, comunicação e clima na sala										2.06
6.1. Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência, revelando tranquilidade e equilíbrio no exercício da autoridade			x			x			x	3
6.2. Expressa-se de forma correta, clara e audível as aprendizagens (conteúdos e objetivos), bem como as tarefas a realizar na aula			x			x			x	3
6.3. Estimula e reforça a participação de todos os alunos			x		x			x		2.3

6.4. Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e atende às suas diferenças individuais		x			x		x			1.6
6.5. Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais		x		x				x		1.3
6.5.1. Mostra-se firme em relação ao respeito pelas regras indispensáveis ao funcionamento da aula		x				x		x		2.3
6.6. Reforça, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos	X				x			x		1.6
6.7. Encoraja a interação e cooperação entre pares	X			x			x			1
6.8. Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos			x			x			x	3
6.9. Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos	X				x			x		1.6
7. Avaliação das aprendizagens										1.25
7.1. Proporciona oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades	X			x			x			1
7.2. Propõe outras tarefas aos alunos em função de erros e dificuldades identificadas	X			x			x			1
7.3. Valoriza as intervenções adequadas dos alunos		x			x			x		2
7.4. Comunica e analisa com os alunos resultados da avaliação das aprendizagens	X			x			x			1
8. Conclusão da aula										3
8.1. Efetua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula			x			x			x	3
8.2. Indica tarefas a realizar em casa pelos alunos			x			x			x	3
8.3. Anuncia o assunto da próxima aula estabelecendo ligações com os conteúdos abordados			x			x			x	3

Tabela 2. Tabela síntese da observação da aula do professor 1 (P1) no 2.º ciclo de observação.

Campos de observação e respetivos indicadores	Obs 1			Obs 2			Obs 3			Média
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1. Início da aula										3
1.1. Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula			x			x			x	3
1.2. Explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objetivos) bem como as tarefas a realizar na aula			x			x			x	3
1.3. Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores			x			x			x	3
1.4. Se houver lugar a trabalho de casa, assegura-se de que os alunos o realizaram e efetua a sua correção			x			x			x	3
1.5. Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos			x			x			x	3
2. Seleção, organização e abordagem dos conteúdos										1.9
2.1. Pauta a seleção dos conteúdos por critérios de atualidade, relevância, essencialidade, amplitude e profundidade adequadas		x			x		x			1.6
2.2. Promove o estabelecimento de relações entre conteúdos abordados na aula com outros saberes, incluindo os de natureza local		x			x			x		2

2.3. Explicita aos alunos os objetivos a atingir	X				X			X		1.6
2.4. Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos, não incorrendo em erros ou imprecisões			X			X		X		2.6
2.5. Apresenta o saber de forma problematizadora de modo a suscitar dúvidas no aluno	X			X			X			1
2.6. Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos			X			X			X	3
3. Estratégias de ensino e aprendizagem										2.23
3.1. Mantém os alunos com atenção e ativamente envolvidos nas tarefas propostas			X		X				X	2.6
3.2. Demonstra a capacidade de fomentar o trabalho autónomo dos alunos e de desenvolver o seu espírito crítico e a sua criatividade		X				X		X		2.3
3.3. Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos	X			X			X			1
3.4. Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas			X			X		X		2.6
3.4.1. Deteta dificuldade de compreensão por parte dos alunos			X			X			X	3
3.4.2. Modifica a informação quando ela não foi compreendida		X				X			X	2.6
3.4.3. Adapta e supera situações imprevistas	X			X			X			1
3.5. Utiliza o método expositivo de modo adequado, designadamente na realização frequente de sínteses de aprendizagem			X			X			X	3
3.6. Através do diálogo, apoia os alunos na construção do conhecimento			X			X			X	3
3.7. Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização de atividades		X			X			X		2
3.8. Demonstra a disponibilidade para atendimento e apoio aos alunos		X			X			X		2
3.8.1. Explora de forma correta situações de erro			X			X		X		2.6
3.8.2. Articula a teoria com a prática		X				X			X	2.6
3.9. Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem	X			X			X			1
4. Organização do trabalho										1.46
4.1. Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo-turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual...)	X			X			X			1
4.2. Integra as intervenções dos alunos no contexto da aula		X		X			X			1.3
4.3. Promove tarefas que implicam a cooperação entre pares	X			X			X			1
4.4. Propõe a participação dos alunos em trabalhos de grupo, motivando o espírito de ajuda mútua e de solidariedade, envolvendo os mesmos na implementação de regras baseadas nestes princípios.	X			X			X			1
4.5. Os trabalhos efetuados na turma são todos de natureza individual			X			X			X	3
5. Utilização de recursos										1.57
5.1. Utiliza recursos adequados aos objetivos e aos conteúdos		X			X			X		2
5.2. Mobiliza recursos adequados ao nível etário e ao interesse dos alunos	X			X				X		1.3

5.3. Aproveita as possibilidades didáticas de recursos variados (manual, fotocópias, acetatos, mapas...)		x			x			x		2
5.4. Utiliza recursos inovadores, incluindo as tecnologias da informação e da comunicação (computador, vídeo, multimídia, quadro interativo)	X			x			x			1
6. Relação pedagógica, comunicação e clima na sala										2.46
6.1. Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência, revelando tranquilidade e equilíbrio no exercício da autoridade			x			x			x	3
6.2. Expressa-se de forma correta, clara e audível as aprendizagens (conteúdos e objetivos), bem como as tarefas a realizar na aula			x			x			x	3
6.3. Estimula e reforça a participação de todos os alunos			x			x			x	3
6.4. Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e atende às suas diferenças individuais		x				x		x		2.3
6.5. Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais	X			x			x			1
6.5.1. Mostra-se firme em relação ao respeito pelas regras indispensáveis ao funcionamento da aula			x			x			x	3
6.6. Reforça, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos		x				x		x		2.3
6.7. Encoraja a interação e cooperação entre pares	X			x			x			1
6.8. Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos			x			x			x	3
6.9. Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos			x			x			x	3
7. Avaliação das aprendizagens										1.7
7.1. Proporciona oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades	X				x			x		1.6
7.2. Propõe outras tarefas aos alunos em função de erros e dificuldades identificadas		x		x			x			1.3
7.3. Valoriza as intervenções adequadas dos alunos			x			x			x	3
7.4. Comunica e analisa com os alunos resultados da avaliação das aprendizagens	X			x			x			1
8. Conclusão da aula										3
8.1. Efetua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula			x			x			x	3
8.2. Indica tarefas a realizar em casa pelos alunos			x			x			x	3
8.3. Anuncia o assunto da próxima aula estabelecendo ligações com os conteúdos abordados			x			x			x	3

Tabela 3. Tabela síntese da observação da aula do professor 2 (P2) no 1.º ciclo de observação.

Campos de observação e respetivos indicadores	Obs 1			Obs 2			Obs 3			Média
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1. Início da aula										1.8
1.1. Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula			x			x			X	3
1.2. Explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objetivos) bem como as tarefas a realizar na aula			x			x			X	3
1.3. Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores		x		x			x			1.3
1.4. Se houver lugar a trabalho de casa, assegura-se de que os alunos o realizaram e efetua a sua correção	X			X			x			1
1.5. Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos	X			X			x			1
2. Seleção, organização e abordagem dos conteúdos										1.7
2.1. Pauta a seleção dos conteúdos por critérios de atualidade, relevância, essencialidade, amplitude e profundidade adequadas	X				x		x			1.3
2.2. Promove o estabelecimento de relações entre conteúdos abordados na aula com outros saberes, incluindo os de natureza local		x		x				x		1.6
2.3. Explicita aos alunos os objetivos a atingir	X				x		x			1.3
2.4. Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos, não incorrendo em erros ou imprecisões						x			x	3
2.5. Apresenta o saber de forma problematizadora de modo a suscitar dúvidas no aluno	X			x			x			1
2.6. Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos		x			x			x		2
3. Estratégias de ensino e aprendizagem										2
3.1. Mantém os alunos com atenção e ativamente envolvidos nas tarefas propostas		x			x			x		2
3.2. Demonstra a capacidade de fomentar o trabalho autónomo dos alunos e de desenvolver o seu espírito crítico e a sua criatividade	X				x			x		1.6
3.3. Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos	X			x			x			1
3.4. Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas		x			x			x		2
3.4.1. Deteta dificuldade de compreensão por parte dos alunos				x			x		x	3
3.4.2. Modifica a informação quando ela não foi compreendida		x				x		x		2.3
3.4.3. Adapta e supera situações imprevistas		x			x			x		2
3.5. Utiliza o método expositivo de modo adequado, designadamente na realização frequente de sínteses de aprendizagem				x			X		x	3
3.6. Através do diálogo, apoia os alunos na construção do conhecimento				x			X		x	3
3.7. Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização de atividades		x			X			x		2

3.8. Demonstra a disponibilidade para atendimento e apoio aos alunos		x			X			x		2
3.8.1. Explora de forma correta situações de erro	X				x		x			1.3
3.8.2. Articula a teoria com a prática		X				x		x		2.3
3.9. Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem		x		x			x			1.3
4. Organização do trabalho										1.6
4.1. Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo-turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual...)	X				x		x			1.3
4.2. Integra as intervenções dos alunos no contexto da aula		x			x			x		2
4.3. Promove tarefas que implicam a cooperação entre pares	X			x			x			1
4.4. Propõe a participação dos alunos em trabalhos de grupo, motivando o espírito de ajuda mútua e de solidariedade, envolvendo os mesmos na implementação de regras baseadas nestes princípios.	X			x			x			1
4.5. Os trabalhos efetuados na turma são todos de natureza individual				x			x		x	3
5. Utilização de recursos										1.57
5.1. Utiliza recursos adequados aos objetivos e aos conteúdos	X				x		x			1.3
5.2. Mobiliza recursos adequados ao nível etário e ao interesse dos alunos		x			x			x		2
5.3. Aproveita as possibilidades didáticas de recursos variados (manual, fotocópias, acetatos, mapas...)		x			x			x		2
5.4. Utiliza recursos inovadores, incluindo as tecnologias da informação e da comunicação (computador, vídeo, multimédia, quadro interativo)	X			x			x			1
6. Relação pedagógica, comunicação e clima na sala										2.2
6.1. Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência, revelando tranquilidade e equilíbrio no exercício da autoridade		x			x			x		2
6.2. Expressa-se de forma correta, clara e audível as aprendizagens (conteúdos e objetivos), bem como as tarefas a realizar na aula				x			x		x	3
6.3. Estimula e reforça a participação de todos os alunos		x			X			x		2
6.4. Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e atende às suas diferenças individuais		x			X			x		2
6.5. Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais				x			X		x	3
6.5.1. Mostra-se firme em relação ao respeito pelas regras indispensáveis ao funcionamento da aula				x			X		x	3
6.6. Reforça, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos		x					X		x	2.3
6.7. Encoraja a interação e cooperação entre pares	X				X			x		1
6.8. Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos		x			X				x	2.3
6.9. Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos		x			x			x		2
7. Avaliação das aprendizagens										2.4
7.1. Proporciona oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades				x		x			x	2.6

7.2. Propõe outras tarefas aos alunos em função de erros e dificuldades identificadas	X			x			x			1
7.3. Valoriza as intervenções adequadas dos alunos		x					x		x	2.6
7.4. Comunica e analisa com os alunos resultados da avaliação das aprendizagens	X			x			x			1
8. Conclusão da aula										1.6
8.1. Efetua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula	X			x			x			1
8.2. Indica tarefas a realizar em casa pelos alunos			x			x			x	3
8.3. Anuncia o assunto da próxima aula estabelecendo ligações com os conteúdos abordados	X			x			x			1

Tabela 4. Tabela síntese da observação da aula do professor 2 (P2) no 2.º ciclo de observação.

Campos de observação e respetivos indicadores	Obs 1			Obs 2			Obs 3			Média
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1. Início da aula										3
1.1. Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula			x			x			X	3
1.2. Explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objetivos) bem como as tarefas a realizar na aula			x			X			X	3
1.3. Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores			x			X			X	3
1.4. Se houver lugar a trabalho de casa, assegura-se de que os alunos o realizaram e efetua a sua correção			x			X			X	3
1.5. Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos			x			x			X	3
2. Seleção, organização e abordagem dos conteúdos										2.2
2.1. Pauta a seleção dos conteúdos por critérios de atualidade, relevância, essencialidade, amplitude e profundidade adequadas		x			X		x			1.6
2.2. Promove o estabelecimento de relações entre conteúdos abordados na aula com outros saberes, incluindo os de natureza local			X			X			X	3
2.3. Explicita aos alunos os objetivos a atingir			X		x			x		2.3
2.4. Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos, não incorrendo em erros ou imprecisões			x			X			X	3
2.5. Apresenta o saber de forma problematizadora de modo a suscitar dúvidas no aluno	X			X			x			1
2.6. Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos			x		x				X	2.6
3. Estratégias de ensino e aprendizagem										2.4
3.1. Mantém os alunos com atenção e ativamente envolvidos nas tarefas propostas			X		X			x		2.3
3.2. Demonstra a capacidade de fomentar o trabalho autónomo dos alunos e de desenvolver o seu espírito crítico e a sua criatividade			x			X		x		2.6
3.3. Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos	X			X			x			1

3.4. Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas			X			X			X	3
3.4.1. Deteta dificuldade de compreensão por parte dos alunos			X			X			X	3
3.4.2. Modifica a informação quando ela não foi compreendida			X			X			X	3
3.4.3. Adapta e supera situações imprevistas	X				X		x			1.3
3.5. Utiliza o método expositivo de modo adequado, designadamente na realização frequente de sínteses de aprendizagem			x			x			X	3
3.6. Através do diálogo, apoia os alunos na construção do conhecimento			X			X			X	3
3.7. Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização de atividades			X		X			x		2.3
3.8. Demonstra a disponibilidade para atendimento e apoio aos alunos			X			X			X	3
3.8.1. Explora de forma correta situações de erro			X			X			X	3
3.8.2. Articula a teoria com a prática			X			X			X	3
3.9. Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem	X			x			x			1
4. Organização do trabalho										2.2
4.1. Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo-turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual...)			X			X			X	3
4.2. Integra as intervenções dos alunos no contexto da aula			X			X			X	3
4.3. Promove tarefas que implicam a cooperação entre pares			X			X			X	3
4.4. Propõe a participação dos alunos em trabalhos de grupo, motivando o espírito de ajuda mútua e de solidariedade, envolvendo os mesmos na implementação de regras baseadas nestes princípios.	X			X			x			1
4.5. Os trabalhos efetuados na turma são todos de natureza individual	X			x			x			1
5. Utilização de recursos										1.7
5.1. Utiliza recursos adequados aos objetivos e aos conteúdos		X			X			x		2
5.2. Mobiliza recursos adequados ao nível etário e ao interesse dos alunos		X			X			x		2
5.3. Aproveita as possibilidades didáticas de recursos variados (manual, fotocópias, acetatos, mapas...)		X			X			x		2
5.4. Utiliza recursos inovadores, incluindo as tecnologias da informação e da comunicação (computador, vídeo, multimédia, quadro interativo)	X			x			x			1
6. Relação pedagógica, comunicação e clima na sala										2.7
6.1. Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência, revelando tranquilidade e equilíbrio no exercício da autoridade		X				X			X	2.6
6.2. Expressa-se de forma correta, clara e audível as aprendizagens (conteúdos e objetivos), bem como as tarefas a realizar na aula			X			X			X	3
6.3. Estimula e reforça a participação de todos os alunos			X			X			X	3
6.4. Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e atende às suas diferenças individuais		X			x			x		2

6.5. Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais			X			X			X	3
6.5. 1. Mostra-se firme em relação ao respeito pelas regras indispensáveis ao funcionamento da aula			X			X			X	3
6.6. Reforça, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos		X				X			X	2.6
6.7. Encoraja a interação e cooperação entre pares			X			X			X	3
6.8. Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos			X		X				X	2.6
6.9. Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos			X			x			X	3
7. Avaliação das aprendizagens										2.4
7.1. Proporciona oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades			X		X				X	2.6
7.2. Propõe outras tarefas aos alunos em função de erros e dificuldades identificadas			X			X			X	3
7.3. Valoriza as intervenções adequadas dos alunos			X			X			X	3
7.4. Comunica e analisa com os alunos resultados da avaliação das aprendizagens	X			x			x			1
8. Conclusão da aula										3
8.1. Efetua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula			X			X			X	3
8.2. Indica tarefas a realizar em casa pelos alunos			X			X			X	3
8.3. Anuncia o assunto da próxima aula estabelecendo ligações com os conteúdos abordados			x			x			X	3

Tabela 5. Tabela síntese da observação da aula do professor 3 (P3) no 1.º ciclo de observação.

Campos de observação e respetivos indicadores	Obs 1			Obs 2			Obs 3			Média
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1. Início da aula										2
1.1. Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula			x			X			x	3
1.2. Explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objetivos) bem como as tarefas a realizar na aula			X			x			x	3
1.3. Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores		X			x			x		2
1.4. Se houver lugar a trabalho de casa, assegura-se de que os alunos o realizaram e efetua a sua correção	X			X			x			1
1.5. Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos	X			x			x			1
2. Seleção, organização e abordagem dos conteúdos										1.7
2.1. Pauta a seleção dos conteúdos por critérios de atualidade, relevância, essencialidade, amplitude e profundidade adequadas		x		x			x			1.3
2.2. Promove o estabelecimento de relações entre conteúdos abordados na aula com outros saberes, incluindo os de natureza local		x				x			x	2.6

2.3. Explicita aos alunos os objetivos a atingir	X			x			x			1
2.4. Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos, não incorrendo em erros ou imprecisões			x			x			x	3
2.5. Apresenta o saber de forma problematizadora de modo a suscitar dúvidas no aluno	X			x			x			1
2.6. Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos		x			x		x			1.6
3. Estratégias de ensino e aprendizagem										2
3.1. Mantém os alunos com atenção e ativamente envolvidos nas tarefas propostas		X			X			x		2
3.2. Demonstra a capacidade de fomentar o trabalho autónomo dos alunos e de desenvolver o seu espírito crítico e a sua criatividade		X			X			x		2
3.3. Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos	X			X			x			1
3.4. Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas		X			X				x	2.3
3.4.1. Deteta dificuldade de compreensão por parte dos alunos		X				X		x		2.3
3.4.2. Modifica a informação quando ela não foi compreendida		X				X		x		2.3
3.4.3. Adapta e supera situações imprevistas		x			X			x		2
3.5. Utiliza o método expositivo de modo adequado, designadamente na realização frequente de sínteses de aprendizagem			X			X			x	3
3.6. Através do diálogo, apoia os alunos na construção do conhecimento			x			X			x	3
3.7. Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização de atividades		X			x			x		2
3.8. Demonstra a disponibilidade para atendimento e apoio aos alunos		X			X		X			1.6
3.8.1. Explora de forma correta situações de erro		X			X			x		2
3.8.2. Articula a teoria com a prática		X			X			x		2
3.9. Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem	X			X			x			1
4. Organização do trabalho										1.8
4.1. Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo-turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual...)			X			X			x	3
4.2. Integra as intervenções dos alunos no contexto da aula		X		X			x			1.3
4.3. Promove tarefas que implicam a cooperação entre pares	X			x			x			1
4.4. Propõe a participação dos alunos em trabalhos de grupo, motivando o espírito de ajuda mútua e de solidariedade, envolvendo os mesmos na implementação de regras baseadas nestes princípios.			X			X			x	3
4.5. Os trabalhos efetuados na turma são todos de natureza individual	X			x			x			1
5. Utilização de recursos										1.6
5.1. Utiliza recursos adequados aos objetivos e aos conteúdos	X				X			x		1.6
5.2. Mobiliza recursos adequados ao nível etário e ao interesse dos alunos		x			X			x		2

5.3. Aproveita as possibilidades didáticas de recursos variados (manual, fotocópias, acetatos, mapas...)		X			X			x		2
5.4. Utiliza recursos inovadores, incluindo as tecnologias da informação e da comunicação (computador, vídeo, multimídia, quadro interativo)	X			x			x			1
6. Relação pedagógica, comunicação e clima na sala										2
6.1. Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência, revelando tranquilidade e equilíbrio no exercício da autoridade			X		X			x		2.3
6.2. Expressa-se de forma correta, clara e audível as aprendizagens (conteúdos e objetivos), bem como as tarefas a realizar na aula			X		X				x	3
6.3. Estimula e reforça a participação de todos os alunos		X			X			x		2
6.4. Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e atende às suas diferenças individuais	X				X		x			1.3
6.5. Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais	X			X			x			1
6.5.1. Mostra-se firme em relação ao respeito pelas regras indispensáveis ao funcionamento da aula		x			X		X			2.3
6.6. Reforça, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos	X			X			X			1.3
6.7. Encoraja a interação e cooperação entre pares		x			x			x		2
6.8. Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos			X		X			x		2.6
6.9. Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos			x		X				x	3
7. Avaliação das aprendizagens										1.2
7.1. Proporciona oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades	X				X		x			1.3
7.2. Propõe outras tarefas aos alunos em função de erros e dificuldades identificadas	X			X			x			1
7.3. Valoriza as intervenções adequadas dos alunos	X				X			x		1.6
7.4. Comunica e analisa com os alunos resultados da avaliação das aprendizagens	X			X			x			1
8. Conclusão da aula										2.3
8.1. Efetua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula			X			x			X	3
8.2. Indica tarefas a realizar em casa pelos alunos			X			x			X	3
8.3. Anuncia o assunto da próxima aula estabelecendo ligações com os conteúdos abordados	X			x			x			1

Tabela 6. Tabela síntese da observação da aula do professor 3 (P3) no 2.º ciclo de observação.

Campos de observação e respetivos indicadores	Obs 1			Obs 2			Obs 3			Média
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1. Início da aula										2.6
1.1. Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula			X			X			x	3
1.2. Explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objetivos) bem como as tarefas a realizar na aula			X			X			x	3

1.3. Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores			x			X			x	3
1.4. Se houver lugar a trabalho de casa, assegura-se de que os alunos o realizaram e efetua a sua correção			x			X			x	3
1.5. Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos	X			x			x			1
2. Seleção, organização e abordagem dos conteúdos										2.2
2.1. Pauta a seleção dos conteúdos por critérios de atualidade, relevância, essencialidade, amplitude e profundidade adequadas		x		x			x			1.3
2.2. Promove o estabelecimento de relações entre conteúdos abordados na aula com outros saberes, incluindo os de natureza local			X			X			x	3
2.3. Explicita aos alunos os objetivos a atingir		X			X			x		2
2.4. Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos, não incorrendo em erros ou imprecisões			X			X			x	3
2.5. Apresenta o saber de forma problematizadora de modo a suscitar dúvidas no aluno	X			X			x			1
2.6. Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos			x			x			x	3
3. Estratégias de ensino e aprendizagem										2.4
3.1. Mantém os alunos com atenção e ativamente envolvidos nas tarefas propostas			X		X				x	2.6
3.2. Demonstra a capacidade de fomentar o trabalho autónomo dos alunos e de desenvolver o seu espírito crítico e a sua criatividade		X			x			x		2
3.3. Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos	X			X			x			1
3.4. Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas			X		X			x		2.3
3.4.1. Deteta dificuldade de compreensão por parte dos alunos			X			X			x	3
3.4.2. Modifica a informação quando ela não foi compreendida			X			X			x	3
3.4.3. Adapta e supera situações imprevistas			X		X				x	2.6
3.5. Utiliza o método expositivo de modo adequado, designadamente na realização frequente de sínteses de aprendizagem			X			X			x	3
3.6. Através do diálogo, apoia os alunos na construção do conhecimento			X		X				x	2.6
3.7. Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização de atividades			X			X			x	3
3.8. Demonstra a disponibilidade para atendimento e apoio aos alunos		X				X			x	2.6
3.8.1. Explora de forma correta situações de erro			X			X			x	3
3.8.2. Articula a teoria com a prática			X			X			x	3
3.9. Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem	X			X			x			1
4. Organização do trabalho										2.4
4.1. Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo-turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual...)			X			X			x	3

4.2. Integra as intervenções dos alunos no contexto da aula			X	X				x		2
4.3. Promove tarefas que implicam a cooperação entre pares			X			X			X	3
4.4. Propõe a participação dos alunos em trabalhos de grupo, motivando o espírito de ajuda mútua e de solidariedade, envolvendo os mesmos na implementação de regras baseadas nestes princípios.			X			X			X	3
4.5. Os trabalhos efetuados na turma são todos de natureza individual	X			X			x			1
5. Utilização de recursos										2.1
5.1. Utiliza recursos adequados aos objetivos e aos conteúdos			X		x				x	2.6
5.2. Mobiliza recursos adequados ao nível etário e ao interesse dos alunos			X			X			x	3
5.3. Aproveita as possibilidades didáticas de recursos variados (manual, fotocópias, acetatos, mapas...)		X			X			x		2
5.4. Utiliza recursos inovadores, incluindo as tecnologias da informação e da comunicação (computador, vídeo, multimédia, quadro interativo)	X			x			x			1
6. Relação pedagógica, comunicação e clima na sala										2.7
6.1. Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência, revelando tranquilidade e equilíbrio no exercício da autoridade			X			X			x	3
6.2. Expressa-se de forma correta, clara e audível as aprendizagens (conteúdos e objetivos), bem como as tarefas a realizar na aula			X			X			x	3
6.3. Estimula e reforça a participação de todos os alunos			X			X			x	3
6.4. Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e atende às suas diferenças individuais		x			x		x			1.6
6.5. Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais		X				X		x		2.3
6.5. 1. Mostra-se firme em relação ao respeito pelas regras indispensáveis ao funcionamento da aula			X			X			x	3
6.6. Reforça, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos			X		x				x	2.6
6.7. Encoraja a interação e cooperação entre pares			X			X			x	3
6.8. Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos			X			X			x	3
6.9. Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos			X			x			x	3
7. Avaliação das aprendizagens										2.2
7.1. Proporciona oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades		x				X			X	2.6
7.2. Propõe outras tarefas aos alunos em função de erros e dificuldades identificadas		x				X		x		2.3
7.3. Valoriza as intervenções adequadas dos alunos			x			x			x	3
7.4. Comunica e analisa com os alunos resultados da avaliação das aprendizagens	X			x			x			1
8. Conclusão da aula										3
8.1. Efetua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula			X			X			x	3
8.2. Indica tarefas a realizar em casa pelos alunos			X			X			x	3
8.3. Anuncia o assunto da próxima aula estabelecendo ligações com os conteúdos abordados			x			x			x	3

Apêndice 8 - Tabela síntese dos campos observados nos dois ciclos de supervisão

Na tabela seguinte compilámos as médias obtidas, por cada professor nos dois ciclos de supervisão (1.º C e 2.º C), em cada campo de observação e indicadores. Na última coluna de cada professor, usamos a cor verde para assinalar melhoria do 1.º para o 2.º ciclo, amarelo para a ausência de alterações e o vermelho para situações em que se verifique regressão.

Campos de observação e respetivos indicadores	Prof 1			Prof 2			Prof 3		
	1.º C	2.º C		1.º C	2.º C		1.º C	2.º C	
1. Início da aula	1.9	3		1.8	3		2	2.6	
1.1. Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula	3	3		3	3		3	3	
1.2. Explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objetivos) bem como as tarefas a realizar na aula	2.3	3		2.3	3		3	3	
1.3. Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores	1.6	3		1.6	3		1.3	3	
1.4. Se houver lugar a trabalho de casa, assegura-se de que os alunos o realizaram e efetua a sua correção	1	3		1	3		1	3	
1.5. Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos	1.6	3		1	3		1	1	
2. Seleção, organização e abordagem dos conteúdos	1.9	1.9		1.7	2.2		1.7	2.2	
2.1. Pauta a seleção dos conteúdos por critérios de atualidade, relevância, essencialidade, amplitude e profundidade adequadas	1.6	1.6		1.3	1.6		1.3	1.3	
2.2. Promove o estabelecimento de relações entre conteúdos abordados na aula com outros saberes, incluindo os de natureza local	2.6	2		1.6	3		2.6	3	
2.3. Explicita aos alunos os objetivos a atingir	2	1.6		1.3	2.3		1	2	
2.4. Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos, não incorrendo em erros ou imprecisões	2.6	2.6		3	3		3	3	
2.5. Apresenta o saber de forma problematizadora de modo a suscitar dúvidas no aluno	1	1		1	1		1	1	
2.6. Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos	1.6	3		2	2.6		1.6	3	
3. Estratégias de ensino e aprendizagem	1.9	1.9		2	2.4		2	2.4	
3.1. Mantém os alunos com atenção e ativamente envolvidos nas tarefas propostas	2	2.6		2	2.3		2	2.6	
3.2. Demonstra a capacidade de fomentar o trabalho autónomo dos alunos e de desenvolver o seu espírito crítico e a sua criatividade	1.6	2.3		1.6	2.6		2	2	
3.3. Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos	1	1		1	1		1	1	

3.4. Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas	2	2.6		2	3		2.3	2.3	
3.4.1. Deteta dificuldade de compreensão por parte dos alunos	2.3	3		3	3		2.3	3	
3.4.2. Modifica a informação quando ela não foi compreendida	2	2.6		2.3	3		2.3	3	
3.4.3. Adapta e supera situações imprevistas	2.3	1		2	1.3		2	2.6	
3.5. Utiliza o método expositivo de modo adequado, designadamente na realização frequente de sínteses de aprendizagem	2.3	3		3	3		3	3	
3.6. Através do diálogo, apoia os alunos na construção do conhecimento	2.3	3		3	3		3	2.6	
3.7. Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização de atividades	2	2		2	2.3		2	3	
3.8. Demonstra a disponibilidade para atendimento e apoio aos alunos	2	2		2	3		1.6	2.6	
3.8.1. Explora de forma correta situações de erro	2	2.6		1.3	3		2	3	
3.8.2. Articula a teoria com a prática	2	2.6		2.3	3		2	3	
3.9. Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem	1	1		1.3	1		1	1	
4. Organização do trabalho	1.46	1.46		1.6	2.2		1.8	2.4	
4.1. Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo-turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual...)	1	1		1.3	3		3	3	
4.2. Integra as intervenções dos alunos no contexto da aula	1.3	1.3		2	3		1.3	2	
4.3. Promove tarefas que implicam a cooperação entre pares	1	1		1	3		1	3	
4.4. Propõe a participação dos alunos em trabalhos de grupo, motivando o espírito de ajuda mútua e de solidariedade, envolvendo os mesmos na implementação de regras baseadas nestes princípios.	1	1		1	1		3	3	
4.5. Os trabalhos efetuados na turma são todos de natureza individual	3	3		3	1		1	1	
5. Utilização de recursos	1.5	1.57		1.57	1.7		1.6	2.1	
5.1. Utiliza recursos adequados aos objetivos e aos conteúdos	2	2		1.3	2		1.6	2.6	
5.2. Mobiliza recursos adequados ao nível etário e ao interesse dos alunos	1.3	1.3		2	2		2	3	
5.3. Aproveita as possibilidades didáticas de recursos variados (manual, fotocópias, acetatos, mapas...)	2	2		2	2		2	2	
5.4. Utiliza recursos inovadores, incluindo as tecnologias da informação e da comunicação (computador, vídeo, multimédia, quadro interativo)	1	1		1	1		1	1	
6. Relação pedagógica, comunicação e clima na sala	2.06	2.46		2.2	2.7		2	2.7	
6.1. Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência, revelando tranquilidade e equilíbrio no exercício da autoridade	3	3		2	2.6		2.3	3	
6.2. Expressa-se de forma correta, clara e audível as aprendizagens (conteúdos e objetivos), bem como as tarefas a realizar na aula	3	3		3	3		3	3	
6.3. Estimula e reforça a participação de todos os alunos	2.3	3		2	3		2	3	

6.4. Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e atende às suas diferenças individuais	1.6	2.3		2	2		1.3	1.6	
6.5. Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais	1.3	1		3	3		1	2.3	
6.5.1. Mostra-se firme em relação ao respeito pelas regras indispensáveis ao funcionamento da aula	2.3	3		3	3		2.3	3	
6.6. Reforça, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos	1.6	2.3		2.3	2.6		1.3	2.6	
6.7. Encoraja a interação e cooperação entre pares	1	1		1	3		2	3	
6.8. Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos	3	3		2.3	2.6		2.6	3	
6.9. Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos	1.6	3		2	3		3	3	
7. Avaliação das aprendizagens	1.25	1.7		2.4	2.4		1.2	2.2	
7.1. Proporciona oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades	1	1.6		2.6	2.6		1.3	2.6	
7.2. Propõe outras tarefas aos alunos em função de erros e dificuldades identificadas	1	1.3		1	3		1	2.3	
7.3. Valoriza as intervenções adequadas dos alunos	2	3		2.6	3		1.6	3	
7.4. Comunica e analisa com os alunos resultados da avaliação das aprendizagens	1	1		1	1		1	1	
8. Conclusão da aula	3	3		1.6	3		2.3	3	
8.1. Efetua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula	3	3		1	3		3	3	
8.2. Indica tarefas a realizar em casa pelos alunos	3	3		3	3		3	3	
8.3. Anuncia o assunto da próxima aula estabelecendo ligações com os conteúdos abordados	3	3		1	3		1	3	

Apêndice 9 - Tabelas de análise do item 10 do guião de observação.

Nas quatro tabelas seguintes estão registados os Pontos Fortes (PF), as Áreas de Melhoria (AM), as Sugestões (S) e as Recomendações (R) dos três observadores, relativamente às aulas observadas de cada professor, nos dois ciclos.

Tabela 1. Pontos Fortes (PF), Áreas de Melhoria (AM), Sugestões (S) e Recomendações (R) das aulas observadas do P1.

1.º ciclo				2.º ciclo			
PF	AM	S	R	PF	AM	S	R
- Boa gestão do tempo; - Reforços positivo dado aos alunos; - Repete muitas vezes e de forma variada a exposição do conteúdo para assegurar a compreensão dos alunos.	Articulação entre as aprendizagens anteriores e a presente; - A forma de correção dos exercícios. (São feitos no quadro pelo professor); - Gestão de conflitos entre os alunos na turma; - Estratégias de transmissão de conhecimento.	Refletir sobre a aula dada; - Aumentar o tom de voz na exposição das aulas; - Dar mais atenção individual aos alunos; - Investigar mais sobre tipos de feedback e trabalhos de par ou em grupo	- Pedir ajuda ao diretor da turma para dialogar com os alunos visando o estabelecimento de regras de boa comunicação na sala de aula. - Refletir e investigar mais sobre jogos didáticos para o ensino da língua estrangeira. - Alterar as planificações consoante as necessidades, progressos e ou dificuldades dos alunos.	- Boa gestão de tempo; - Aplicação dos conteúdos das aprendizagens na motivação; - Uso de exemplos relacionados com a vivência dos alunos; - Reforço positivo; - Tom de voz.	- Comunicação na sala de aula; - Feedback aos alunos; - Tipos de exercícios;	- Conversar continuamente com os alunos sobre as regras de boa comunicação; - Investigar mais sobre tipos de feedback e trabalhos de par ou em grupo.	- Refletir de forma contínua sobre as ações e investigar buscando opções estratégicas para melhoria da prática letiva.

Tabela 2. Pontos Fortes (PF), Áreas de Melhoria (AM), Sugestões (S) e Recomendações (R) das aulas observadas do P2.

1.º ciclo				2.º ciclo			
PF	AM	S	R	PF	AM	S	R
- Clareza e tom de voz; - Gestão de tempo; - Gerência de conflito na turma; - Reforço positivo aos alunos;	- Relação pedagógica a perante as indisciplinas dos alunos; - Exploração de erros de forma adequada; - Fazer síntese no final das aulas; - Anunciar assunto da aula seguinte;	- Promoção de atividades de leitura e da escrita para apoiar os alunos a superarem as suas dificuldades; - Diferenciar atividades de aprendizagem; - Refletir mais sobre os comportamentos dos alunos e tentar ajudá-los de forma empática;	- Pedir apoio aos outros professores da turma no que tange as regras de boa comunicação na sala de aula; - Investigar mais sobre o feedback construtivo;	- Clareza e tom de voz; - Gestão de tempo; - Motivação da aula relacionada com o conteúdo da mesma; - Trabalho de avaliação entre pares com intuito formativo; - Diversidade de atividades; - Exploração de conteúdos relacionados com o quotidiano dos alunos;	- Exploração de mais atividades que promovam espírito de ajuda mútua e de solidariedade entre os alunos; - Diferenciação de atividades tendo em conta as características dos alunos;	- Fazer jogos de leitura e da escrita nas aulas; - Variar o espaço de trabalho (de quando em vez levar os alunos a biblioteca, a praia, ao jardim), sempre que o conteúdo da aula permitir.	- Continuar a trabalhar a escrita, a leitura e a oralidade. - Continuar a dialogar e a negociar com os alunos sobre as regras na sala de aula.

Tabela 3. Pontos Fortes (PF), Áreas de Melhoria (AM), Sugestões (S) e Recomendações (R) das aulas observadas do P3.

1.º ciclo				2.º ciclo			
PF	AM	S	R	PF	AM	S	R
- Exposição da aula feita de forma segura, clara e audível;	- Gestão de tempo; - Introdução de motivação no início das aulas;	- Dar atenção individual aos alunos; - Explorar melhor as situações de erro; - Integrar as	- Refletir sobre a aula (o comportamento dos alunos); - Buscar solução partilhando com outros professores	- Exposição da aula feita de forma segura, clara e audível; - Articulação das	- Gestão de tempo; - Introdução de motivação no início das aulas; - Diferenciação de	- Conversar, negociar, e estabelecer, com os alunos, regras para efetivação do trabalho	- Continuar a refletir sobre a ação; - Investigar e partilhar ideias e inquietações com outros professores, buscando

<p>- Propostas de trabalhos de grupo; - Faz síntese no final da aula; - Indica tarefas para casa.</p>	<p>Articulação de conteúdos anteriores e o presente; - Resolução de trabalho de casa; - Relação pedagógica com os alunos; - Explicitação dos objetivos a atingir com a aula; - Reforço positivo na sala de aula.</p>	<p>intervenções boas dos alunos no contexto da aula; - Promover trabalhos entre pares ou em grupos pequenos; - Comunicar e analisar com os alunos os resultados da avaliação das aprendizagens.</p>	<p>os problemas da turma; - Investigar sobre os problemas que a afligem na sala de aula.</p>	<p>aprendizagens (anterior com a atual); - Supervisionada com frequência os alunos; - Valoriza as suas intervenções; - Explora de forma correta as situações de erro; - Estabelece relação entre os conteúdos das aulas e os saberes de natureza local; - Faz síntese global no final da aula; - Anuncia o assunto da aula seguinte estabelecendo relação com os conteúdos abordados; - Indica tarefas de casa.</p>	<p>atividades de aprendizagem tendo em conta as características dos alunos.</p>	<p>cooperativo. - Comunicar e analisar com seus alunos os resultados da avaliação das aprendizagens.</p>	<p>sempre as melhores e variadas estratégias de ensino a aplicar para desenvolvimento e autonomia sua e dos seus alunos.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Apêndice 10 - Protocolos das entrevistas.

Para proteger a identidade dos entrevistados usamos, na transcrição, apenas as iniciais dos seus nomes.

Grupo focal 1

- Os três alunos tinham onze anos, sendo dois de sexo masculino e uma de sexo feminino.
- Estudavam 6ª classe pela primeira vez.

- Quais são as disciplinas que mais gostas?

A: - Gosto de todas, menos das aulas de educação musical.

- Porquê?

A: - Porque é só conversas...muitas matérias de musicas e coisas para decorar, mas nada de musica (risada).

- E tu N.?

N: - Eu gosto de educação física, educação visual, educação musical e ciências naturais.

- Porquê?

N: - Porque são mais fáceis.

- E da língua portuguesa não gostas?

N: - Credo. Uuuhm...(risada dos três).

- Acham difícil a disciplina da língua portuguesa?

A: - Eu não acho difícil, mas as vezes as perguntas fáceis parecem difíceis e a gente mesmo sabendo resposta certa faz tudo errado.

O: - É isso mesmo. Eu até gosto de português mas é muito complicado...

- Complicado porquê? Tu gostas desta disciplina não gostas?

O: - Gosto mais ou menos. Não tem muita matéria para estudar como ciências naturais tem, mas verbos e redação é que nos mata.

O: - Eu gosto de todas disciplinas menos de matemática e francês.

- Porquê?

O: - Matemática está cada vez mais complicada, muitas contas difíceis. E francês são os verbos...

N: - As vezes na turma como o professor de português explica bem os exercícios, eu acerto quase todas as respostas, mas quando chega o teste...

- Quer dizer que não conseguem interpretar bem o texto?

N e O: - Sim

A: - Eu consigo entender quase tudo. Não acho português tão difícil assim. É só estar atento na aula e depois estudar também em casa.

- E é preciso estudar muito?

A: - Eu só estudo português quando estou a fazer trabalho de casa ou um dia antes do teste.

O: - Eu estudo as vezes, nem sempre eu tenho tempo.

- Não tens tempo para estudar **O**?

O: - Professora, eu sou a filha mais velha da minha mãe, tenho que fazer tarefas domésticas para ajudar a minha mãe, ela sozinha não aguenta. Nós somos quatro, duas meninas e dois rapazes, mas a minha irmã mais nova tem cinco anos.

- Mas os teus pais sabem que precisas de umas horas para te dedicares ao teu estudo e resolveres tarefas escolares. Não sabem?

O: - Eles sabem, mas a minha mãe levanta cedo para ir comprar e vender hortaliças no mercado, e quando chega já é noite. O meu pai é taxista também trabalha na praça dia todo. Quando eu tenho tempo eu estudo...

- E vocês costumam ficar atentos nas aulas?

A: - Eu sim. Mas as vezes o barulho é tanto que eu não consigo entender bem o que o professor diz. Se bem que este período o professor de português está a tomar posição com os alunos mais barulhentos.

O: - É verdade. Tem uns nossos colegas bem birrentos. Parece que não sabem fazer outra coisa na turma. E dependendo do professor, eles pioram barulho. Principalmente nas aulas de ciências naturais. E tu és um deles.

N: - Eu?? Eu não. Só quando metem comigo é que eu falo. Mas outros dos nossos colegas, quando eles sabem que professor não liga; eles brincam nas aulas, atiram papeis, lutam. Pior é para quem quer aprender. Mas eu costumo estudar em casa.

O: - Só que o problema de português não é falta de estudo, acho que é falta de entendimento mesmo.

N: - As vezes a minha tia até me ensina umas coisas, e umas vezes estão certas e outras erradas.

A: - É porque tua tia também não sabe. (risada geral)

O: - Minha tia "sam" Ilda também tem essa mania, ensina-me "coisa", e quando eu chego escola está errada. Também eu não gosto de pedir ela ajuda porque ela berra muito, e depois começa a explicar-me trabalho no crioulo.

O: - Minha tia também diz que se uma língua não "está a dá outra dá". (risada geral)

- E qual é a língua que vocês usam para se comunicar em casa?

N: - Eu falo português. Mas as vezes falo crioulo fôro. Eu gosto de responder minha tia no crioulo quando ela fala comigo no crioulo.

O: - Eu raramente falo crioulo fôro, falo português, mas lá em minha casa os meus pais, minha tia, as vezes falam crioulo.

A: - Eu falo português em casa, mas eu compreendo bem o crioulo fôro.

- Para além da disciplina da língua portuguesa têm dificuldades nas outras disciplinas?

A: - Eu não.

O: - Eu sim, na matemática, é conta demais...

N: - E eu a matemática, português e francês.

- Na tua opinião a que se deve essa dificuldade N.?

N: O professor de matemática não tem paciência. Se a gente não entende depois de ele explicar duas vezes ele manda-nos exercitar em casa e pronto...

O: - É verdade, mas esse período ele mudou um pouco.

N: - Professor de francês até que explica bem. Só que o problema dele é que ele não gosta de mandar aluno para fora. Turma está muito cheia, se não fazem silêncio mesmo se professor falar alto, só quem está a frente é que entende bem. E quando vem o teste “é só chorá”

O: - O professor de francês só manda aluno para fora quando ele já chamou atenção mil vezes.

N: - Eu até gosto de francês só que português que é português que é minha língua está “puxado”...

- Notaram alguma mudança ao longo deste ano letivo, em alguma disciplina, na forma como o professor ensina?

A: - Eu acho que sim, pelo menos neste terceiro período alguns professores têm tido mais paciência connosco. Explicam a matéria mais vezes, dão-nos conselhos...

- Quais são as disciplinas em que reparaste alguma mudança no ensino do professor?

A: - A professora de música, de ciências naturais, professor de português... Só que o professor passa muito trabalho para casa.

N: - Nem me fala, neste período foi demais, até dá preguiça só de abrir o caderno. E depois o professor gosta de corrigir todo o erro, palavra por palavra, puxa!

O: - Para quem não tem livro é bom, assim a gente treina exercícios que o professor passa no quadro em casa. Porque com todo esse barrulho na aula é difícil...

A: - A maioria dos exercícios para casa são de leitura e cópia, retirar do texto palavras desconhecidas e buscar significados...

O: - O professor de matemática também mudou um pouco, tem explicado os exercícios mais vezes. A professora de ciências naturais também...

A: - Eu adoro ciências naturais. É só prestar bem atenção nesta aula e quando vem o teste sabes tudo. Não é preciso estudar muito. A professora também explica bem, não acham?

O: - Sim, é verdade.

N: - Sim, mas gosta muito de zangar aluno.

O: - Professora não zanga, não é bem assim. Aqueles do teu grupo irritam a professora com o vosso comportamento...

N: - Mas berra muito, sobre tudo quando fazemos trabalho de grupo.

- E vocês gostam de fazer trabalho de grupo?

A: - Não. Quer dizer, depende.

O e N: - NÃO.

- Porquê não?

O: - Não, porque o barulho triplica na turma e há colegas que não apoiam em nada.

N: - Não, porque há colegas que acham que sabem tudo e quando a gente diz uma coisa eles começam a rir logo, eu sinto vergonha e então eu não falo mais nada. E no final eles não querem colocar meu nome.

A: - É que as vezes no grupo a maioria de colegas são preguiçosos, empurra todo trabalho para uma ou duas pessoas só.

O: - Mas agora está um pouco melhor. Nos três trabalhos de grupo que fiz este período, sempre calhei com minhas amigas.

A: - E agora a professora manda fazer grupos de dois ou três alunos só. Há menos barulho.

N: - Mas é a professora quem decide quem são as pessoas que fazem parte do grupo, e assim não é bom. Eu fico longe dos meus amigos.

O: - É para diminuir barulho que vocês fazem.

N: - Para mim as aulas de francês também estavam bem boas neste período.

O: - Até eu que não tinha positiva antes tive agora neste período.

N: - Até aprender os verbos être e avoir ficou canja.

- Canja? Como assim?

N: - Agora a gente canta os verbos, as cores, ...o professor nos ajuda a transformar em música.

O: - Agora eu já gosto das aulas de francês. Até os barulhos diminuíram na sala de aula.

A: - Mais ainda fazem barulho na aula de francês.

N: - Mais melhorou bastante.

- E o que vocês acham que poderiam fazer para diminuir ou acabar com barulho na turma?

A: - Todos professores deveriam ser como professor de matemática. Falhou, "RUA", haveria mais respeito. Alunos estão a abusar.

N: - RUA, ok. Mas pena é quem não faz barulho que vai também no grupo para fora.

O: - É que a turma está muito cheia...

- O que achou da entrevista?

Todos: - Foi boa.

- Em relação ao assunto abordado, gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Todos: Não.

- Então agora, por favor, peço a vossa atenção para escutarmos a entrevista na íntegra.

- Agora que vos escutaram, querem acrescentar mais alguma coisa? Estão de acordo com tudo que disseram?

Todos: Sim.

- Mais uma vez, agradeço imenso pela vossa disponibilidade e colaboração na realização deste projeto de investigação. E desejo-vos sucesso nos vossos estudos.

Todos: Obrigada(o).

Grupo focal 2

- Os três alunos tinham doze anos, sendo dois de sexo feminino e um de sexo masculino.
- E estudavam 6ª classe pela primeira vez.

-Quais são as disciplinas que mais gostas?

C: - Gosto mais de Português, matemática, ciências naturais e educação visual.

M: - Educação visual, educação física e ciências naturais.

E: - Português, ciências naturais e educação visual.

- Porquê?

C: - Porque são fáceis.

M: - Eu gosto Ed. Visual ed. Física e c. naturais porque eu entendo melhor as aulas delas.

E: - Também eu entendo melhor as aulas de português, ciências naturais e educação visual.

- Vocês têm dificuldades em alguma disciplina?

M: - Sim, tenho.

C: - Eu nem tanto.

E: - Eu também tenho dificuldades em duas disciplinas.

- Quais são?

E: - Educação física e francês.

M: - Matemática, francês e português.

- Na vossa opinião a que se deve essas dificuldades?

M: - Os meus pais compraram-me os materiais, mas me roubaram as fotocópias de português e de francês.

M: - Por isso muitas vezes não faço tarefas, e não consigo participar nas aulas...

E: - Mas o professor de português passa exercícios no quadro...

M: - Sim, mas matéria para estudar antes de fazer esses exercícios não.

M: - E as vezes gente sente sono no fim da aula.

C.: - Vocês gostam é de boa vida.

E: - Eu também tenho uma certa dificuldade a francês por causa dos verbos e escrita das palavras.

M: - Francês parece português, sempre com muita interpretação dos textos e muitos verbos.

E: - Mesmo estudando em casa, tem muito verbo, interpretação de textos...

M: - Sem falar da escrita e da leitura.

- Tens dificuldade na leitura e na escrita?

C: - Eu na leitura não, mas na escrita um pouco.

M: - Eu nas duas coisas.

E: - Eu um pouco.

- Pedes os teus pais em casa para te ajudar a ultrapassar esta dificuldade?

M: - Eu vivo com a minha mãe, mas ela também não sabe.

- Mas já pediste a ajuda dela?

M: - Sim, mas ela me disse que se fosse crioulo ela me ensinaria...

E: - Minha avó também tem essa mania, só fala crioulo connosco, e se a gente pede ajuda para exercício de português, ela não sabe.

C: - Eu quase sempre faço tarefas sozinho, mas quando tenho dúvidas os meus pais me ajudam.

M: -Pior é a matemática... tem muita conta complicada para minha cabeça.

C: - Mas agora já podes perguntar ao professor mesma dúvida várias vezes.

M: - Uuhmm...

E: - E este período o professor de educação física dá menos na caderneta quando não fazemos o exercício que ele manda.

E: - Eu já apanhei dois menos...

- E porque não fazes o exercício que o professor manda fazer?

E: - Porque as vezes é complicado e eu tenho medo de quebrar qualquer osso.

- Aleijar-te?

E: - Sim, fazer cambalhotas por exemplo, dá medo.

C: - O meu problema mesmo é com os meus colegas devido excesso de barulho nas aulas.

M: - Eu falava muito no primeiro e segundo período, mas neste período mudei.

C: - Um pouco, mas as vezes a professora de ciências naturais ainda te zanga por causa de barulho.

- E tu **E**.?

E: - Eu nunca faço barulho na turma, mas como sento com duas barulhentas as vezes os professores mandam o grupo todo para fora, e coitada de mim também vou.

C: - É verdade.

- Porque não dizes aos professores que não fizeste barulho?

E: - Eles não acreditam, por causa de um, todos pagam.

- Vocês notaram alguma mudança (ao longo do ano) em alguma disciplina, na forma como o professor ensina?

E: - Não.

M: - Só talvez a professora de ciências naturais, que já não berra tanto connosco!

E: - Ah sim, e agora ela também nos explica várias vezes a mesma coisa...do trabalho de grupo.

E: - Mas ela ainda berra as vezes...

C: - É que há colegas muito desobedientes e malcriados.

E: - E são resmungões para com os professores.

C: - O professor de matemática também, nos escuta mais e explica mais vezes também.

M: - O professor de português agora também passa mais exercícios no quadro, porque alguns não têm livros nem fotocópia.

E: - E manda fazer também muito trabalho em casa.

C: - É. Muito trabalho mesmo.

- Que tipo de trabalho?

M: - Manda fazer muita leitura de histórias...

E: - Cópias todos os dias, e depois corrige os erros e coloca menos na caderneta para quem não faz trabalho de casa.

C: - Até o professor de educação física está passando trabalho para casa esse período.

(risos)

M: - As aulas de francês também estão diferentes.

- Diferentes como?

C: - Agora a aula de francês é bem viva.

E: - É verdade, nem dá sono mais.

C: - É só cantar...

M: - Eu já sei cantar os dois verbos...aqueles que cantamos todos os dias.

C: - Eu já sabia.

C: - E melhorou um pouco porque os alunos fazem menos barulho na turma.

M: - Sim, agora o professor fala mais connosco, dá para tirar melhor as dúvidas.

C: - Esse período francês está bem bom.

M: - É verdade até eu estou a gostar dessas músicas que o professor canta com os verbos.

C: - É verdade, cantar verbo ajuda muito.

E: - Ajuda um pouco a lembrar os verbos, quando esquecemos nos testes é só cantar.

- Quer dizer que nos outros dois primeiros períodos não cantavam os verbos?

M: - Não, era pior. Tínhamos que decorar vários verbos desde “je” até “Ils/elles”

C: - É verdade. Por isso gosto mais do francês neste período.

E: - Eu gosto de cantar essas músicas e isso me ajuda a saber os verbos sem precisar de estudar muito.

C: - Se bem que o barulho continua, meus colegas não ouvem conselhos do professor.

E: - E por isso alunos continuam a fazer barulho.

M: - Mas o barulho diminuiu bastante. Tinha aqueles alunos de trás bem barulhentos, este período, nem foram à rua nem nada.

- E o que vocês acham que deveria ser feito para acabar com barulho nas aulas?

C: - Diminuir números de alunos por turma.

M: - E fazer mais carteiras também porque estão sempre a lutar por causa das carteiras.

E: - Por exemplo quando a professora de ciências naturais faz trabalho de grupo... turma fica um inferno.

- Um inferno? Porquê?

E: - Barulho de carteiras, de alunos, brincadeiras...

C: - Eu até gosto disso, mas com muitos alunos não.

E: - É verdade, é bom mesmo quando são só dois ou três alunos.

- E com muitos alunos não conseguiam trabalhar?

C: - Não, é muita confusão.

- Confusão?

C: - Sim, há alunos que não querem ajudar a fazer o trabalho, só querem conversar, brincar e receber boa nota no final.

- Mas vocês gostam de realizar trabalhos de grupo?

E: - Antes não, mas depois comecei a gostar.

- Antes não gostavas, porquê?

E: - Cada um escolhia seus amigos e...

-E...?

E: - Porque agora quando a professora forma o grupo, ela junta os bons alunos com os alunos mais fracos.

C: - Eu não, eles quase não participam e recebem mesma nota que a nós.

E: - A gente fala o que a gente sabe. Só que vocês é que acham que tudo que a gente fala está errado.

C: - Eu prefiro formar meu grupo com quem sabe como eu.

E: - Os trabalhos de grupo deste período foram fáceis.

C: - Porque a professora formou grupos pequenos.

- O que achou da entrevista?

M: - Foi divertida, no princípio até estava com medo, mas gostei.

E: - Também eu gostei.

C: - Foi boa. Outros colegas nossos também queriam participar nesta entrevista.

- Em relação ao assunto abordado, gostariam de acrescentar mais alguma coisa?

Todos: Não.

- Então agora, por favor, peço a vossa atenção para escutarmos a entrevista na íntegra.

- Agora que vos escutaram, querem acrescentar mais alguma coisa? Estão de acordo com tudo que disseram?

Todos: Sim.

- Mais uma vez, agradeço imenso pela vossa disponibilidade e colaboração na realização deste projeto de investigação. E desejo-vos sucesso na vossa vida escolar.

Todos: Obrigada(o)!

Grupo focal 3

- Os três alunos tinham catorze anos, sendo dois de sexo masculino e um de sexo feminino.
- Todos alunos entrevistados eram repetentes da 6ª classe.

- Quais são as disciplinas que vocês mais gostam?

M: - Eu gosto de todas, mas dou-me melhor com a matemática, ciências naturais, português e Educação física.

L: - Eu gosto mais é da educação física, educação musical e ciências naturais.

A: - E eu gosto de ciências naturais, educação musical e um pouco de português.

L: - Eu não gosto de português!

- Então L. não gostas de português? Porquê?

L: - Português parece fácil mais é complicado.

- Complicado porquê?

L: - Verbos, escrita das palavras...

A: - É uma disciplina cansativa.

- Cansativa A.:?

A: - Sim, se eu pudesse não estudaria essa disciplina.

- Por causa dos verbos e das palavras?

A: - Também...

L: - As vezes eu termino o teste feliz da vida, porque acho que consegui, mas quando o professor entrega o teste corrigido, é uma desgraça.

A: - É verdade.

- E tu M. também tens dificuldades na aprendizagem dos conteúdos da disciplina da língua portuguesa?

M: - Eu não, mesmo quando o teste não me corre muito bem eu tiro positiva, pode ser positiva baixa.

- Mesmo neste terceiro período vocês ainda tiveram tanto problema nesta disciplina?

L: - Neste período a única coisa que melhorou foi a diminuição de alguns erros nos meus testes.

- Diminuição de erros?

L: - Sim, professor obrigou-nos a fazer leitura e cópias de vários textos em casa.

A: - E quanto mais cópias fizessemos mais o professor nos daria + na caderneta.

- E isso foi bom?

L: - Muito bom, professor até me elogiou muitas vezes porque já não dou tanto erro na escrita de um texto no teste.

- E tu A.?

A: - “Sô” professor nunca “elogiou-me.”

- O professor nunca te elogiou? Tens tido muitas dificuldades nesta disciplina?

A: - Sim.

- Quais?

A: - Erros, dou muitos erros.

- Então não fazes leituras e cópias em casa?

A: - Eu faço as vezes, quando tenho tempo.

- Quando tens tempo?

A: - Sim, eu vivo longe da escola. Levanto cedo ajudo a minha mãe a fritar pasteis e depois vou vender os pasteis nas ruas. E quando regresso as vezes já não dá para fazer tarefas e depois ir à escola.

- E por que não fazes tarefas escolares de noite quando chegas em casa?

A: - As vezes eu faço, mas as vezes fico muito cansada. E outras vezes não há energia a noite.

M: - Eu faço as minhas tarefas de escola sempre a noite.

L: - Eu faço de manhã na oficina com o meu colega e o meu irmão, estudamos juntos quando o mestre não está.

A: - E tu A. Por que não ajuntas também as tuas amigas, quando tens tempo, para fazer tarefas escolares?

A: - Eu fazia as vezes com minha colega de turma a noite porque “ela é sobrinha de sum Rita, “lá deles tem” motor de energia”, mesmo quando energia de EMAE (empresa de água e eletricidade) ia embora, mas agora não dá mais...

- Não dá mais porquê?

A: - Eu não posso falar porquê...

M: - Fala sim, ela “apanhou barriga”.

- Ahm, entendi...

M: - Ela está grávida e foi para casa do homem dela.

L: - Este trimestre duas alunas desistiram porque estão grávidas.

- Está bem, voltemos ao nosso assunto.

- Para além de Português, quais são as outras disciplinas em que vocês têm dificuldades?

M: - Eu não.

A: - A matemática e francês.

L: - Eu também.

- Mas mais a matemática ou a francês?

A: - Eu nas duas.

L: - Eu, mais a matemática.

- Na vossa opinião qual é a razão dessas dificuldades?

A: - Para mim francês não tem muita matéria como ciências naturais mas é muito mais difícil.

L: - Parece português.

- Achas o francês difícil como o português?

L: Sim por causa dos verbos.

M: - Pior, é que em português escreve-se como se fala, mas a francês não...

A: - E depois com esse barulho todo.

M: - Professor de francês não gosta de mandar alunos para fora.

A: - É mesmo muito complicado.

M: - O professor corrige e manda-nos copiar as palavras que falhamos, cinco vezes, em casa, isso ajuda um pouco.

L: - Não é como outros professores que só riscam e riscam.

M: - O teste fica todo cheio de riscos vermelhos, eu não gosto nada disso.

A: - Nem eu.

M: - Eles não estudam...(riso)

A: - Eu sempre que posso faço bastante de exercício de matemática, mas mesmo assim nada. Só tiro negativa nos testes.

L: - Eu as vezes acho que entendi bem, mas depois me atrapalho todo no teste...

A: - Eu desisto de entender matemática...

M: - Para mim é fácil. Meu tio as vezes me ajuda quando tenho dúvida.

A: - Eu sempre faço meus trabalhos sozinha.

- Porquê?

A: - Minha mãe não sabe, e acho que o meu pai também não.

L: - E eu também perdi os meus folhetos de português e matemática.

A: - Roubaram o meu livro de português, e folheto de francês.

- E porque não compraste de novo?

A: - Eu nem falei a minha mãe.

- Porquê?

A: - Senão ela "me mata."

- Te mata?

A: - Sim, porque chuva já tinha estragado outras fotocópias. E ela comprou, e agora roubaram...se eu falar ela me bate.

L: -Eu disse os meus pais, mas o meu pai disse que já está no terceiro período, não vai gastar mais dinheiro comigo.

- E conseguiram estudar sem folheto e livro?

L: - Foi um pouco difícil.

A: - Eu dei jeito.

L: - Eu passava matéria para meu caderno com livros de outros colegas.

A: - Pior era quando tínhamos trabalhos para fazer em casa.

L: - Pior era quando o professor chamava-me para fazer correção de tarefa quadro.

A: - É verdade.

M: - Pior mesmo é quando a turma faz muito barulho, a gente quase que não entende nada.

L: - É muito mau, eles fazem muito barulho.

A: - Tu és um dos chefes de barulho.

L: - Eu era, já não sou mais.

A: - Indisciplina diminui um bocado porque quatro pessoas desistiram este trimestre.

M: - E dois deles eram do grupo dos perturbadores, como diz a professora de ciências naturais.

- E acham que poderão ter notas negativas nas disciplinas que têm dificuldades?

L: - Eu sei que vou ter negativa a matemática.

A: - Eu também.

L: - Mas não estou preocupado porque sei que vou passar de classe. O meu pai me disse para fazer sexta classe, depois ele vai me ensinar a conduzir, porque sem sexta classe não posso fazer a cata de condução. Vou trabalhar com ele na pedreira, conduzindo caminhão cheios de pedras.

A: - Mas não terei negativa a francês.

M: - Nem eu, este período apanhei dois + na caderneta.

L: - Eu falhei um + porque a forma de escrita, eu lembrei a música mas francês é complicado...

A: - É verdade, fala-se de uma maneira mais escreve-se de outra maneira...

- Qual é a língua que vocês usam para se comunicarem fora da escola?

M: Português.

L: - Eu falo tudo.

- Tudo?

L: - Sim. Minha avó as vezes fala crioulo fôro comigo e as vezes fala português.

A: - Em minha casa falamos português. Mas as vezes falamos crioulo fôro também.

- Vocês notaram alguma mudança, ao longo do ano, em alguma disciplina, na maneira como o professor ensina?

M: - Sim, a professora de ciências naturais já não nos deixa escolher os nossos amigos para formar grupos de trabalho.

A: - Sim, e só trabalhamos com colegas na mesma carteira.

L: - Isso é para evitar barulho, os alunos fazem muito barulho na turma. Não é nenhuma mudança.

A: - Mas antes ajuntávamos carteiras.

L: E barulho piorava.

- A aula de ciências naturais era muito perturbada com o barulho?

L: - Sim, sobre tudo nas aulas de trabalho de grupo.

- Porquê? Vocês não gostam de fazer trabalhos de grupo?

A: - Eu gosto, mas quando sou eu a escolher as pessoas que formam o meu grupo.

L: - Também eu.

M: - Para mim tanto faz desde que façam pouco barulho.

A: - Pior é com grupo de muitos alunos.

M: - É, fica mais barulho ainda.

A: - Eu fico bem zangada mesmo.

L: - É verdade.

A: - Há colegas que só atrapalham.

L: - Mas este período, sobretudo o último trabalho de grupo que fizemos na turma estava bem bom.

- Estava melhor? E por que será?

M: - Acho porque não havia muito barulho.

L: - E porque a professora também conversou muito connosco durante esse período todo.

- E gostavam mais quando era grupo grande ou agora com grupo pequeno?

M: - Eu gosto mais de agora.

A: - Eu tanto faz.

L: - Eu gosto mais de agora.

- Porquê?

L: - Porque assim professora não berra muito na turma a pedir silêncio. Há menos barulho.

M: - E a gente fala com a professora e ela responde com calma.

- Só na disciplina de ciências naturais é que vocês repararam mudanças na forma de ensinar?

M: - O professor de matemática também já conversa mais connosco.

A: - E nos explica a matéria varias vezes sem nos zangar.

- Zangar?

A: - O professor gostava muito de berrar a gente.

L: - Mas a professora de ciências também gosta de berrar.

M: - Mas é quando vocês ficam distraídos a conversar.

A: - E a fazer muito barulho.

M: - O professor de francês também agora faz música nas aulas.

- Música nas aulas?

L: - Mas professor de francês começou a nos ensinar a cantar desde segundo período.

A: - Eu gosto das aulas de francês que têm música.

- Tu gostas **A.**? Porquê?

A: - Porque me ajuda a lembrar as coisas, os verbos...

M: - É... com as músicas a aula fica mais fixe.

L: - Me dá vontade de assistir aulas de francês, mas só no início e no fim.

- Só no início e no fim? Porquê?

A: - É quando a aula fica mais quente.

M: - E os barulhos diminuem.

L: - Toda gente quer saber cantar aquela música. (risos)

A: - Aprendemos palavras, verbos e muito mais, não acham?

M: - Sim, mas na hora de escrever essas palavras no teste, muito choro. (riso)

A: - E o professor de francês também tem feito uns jogos de grupo.

M: - E todo o grupo que respeita as regras recebe um +.

L: - Meu grupo ganhou esse ponto duas vezes.

M: - Meu também.

- E o teu grupo de trabalho **A.**?

A: - Devido “falá e falá” demais, não ganhamos nenhuma vez.

- O que acham que deveria ser feito para diminuir o barulho na turma?

M: - Todos os professores deveriam ser como o professor de matemática, quem faz barulho, manda para rua.

A: - Mas há quem não faz barulho e vai.

M: - É para aprender a ficar quieto.

L: - Ou que chega tarde não deixa entrar.

A: - Professor de português fazia isso no primeiro período, mas depois parou.

L: - Mas também têm que aumentar escola... fazer mais turmas e mais carteiras.

M: - É verdade, turma está muito cheia e faz muito calor.

L: - Quando não há muito barulho na turma é melhor.

- Melhor porquê?

L: - Gente ouve melhor a explicação do professor.

M: - Não sei explicar bem, mas sei que outros períodos eram diferentes.

- Diferentes porquê?

L: - Também não sei, talvez por causa de menos barulho.

A: - É, ou porque estamos no final do ano.

M: - Professores que não riam antes até já riam connosco.

L: - É verdade M. (risadas)

- O que acharam da entrevista?

A: - Gostei bastante.

M e L: - Foi boa.

- Em relação ao assunto abordado, gostariam de acrescentar mais alguma coisa?

Todos: Não.

- Então agora, por favor, peço a vossa atenção para escutarmos a entrevista na íntegra.

- Agora que vos escutaram, querem acrescentar mais alguma coisa? Estão de acordo com tudo que disseram?

Todos: Sim, está tudo bem.

- Mais uma vez, agradeço imenso pela vossa disponibilidade e colaboração na realização deste projeto de investigação. E desejo-vos sucesso nos vossos estudos.

Todos: Obrigada(o).

Apêndice 11 - Opinião dos participantes, nas sessões de formação/informação

Para proteger a identidade dos professores participantes neste estudo, atribuímos um código a cada professor, **P1, P2 e P3**.

Disciplina da língua francesa, P1

1.º Qual é o teu nível académico?

R: -Está frequentando o curso de licenciatura em língua francesa.

2.º Há Quantos anos leciona?

R: -Dois anos.

3.º Que formação contínua ou especializada frequentou nos últimos três anos?

R: -Licenciatura em língua francesa.

4.º Considera importante a formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores e dos alunos?

R: -Acho que sim. Sobretudo se for daquelas formações em que há intervenções úteis, não muito expositivas, com exemplos e muita prática, podemos trocar experiências. Cada professor é uma ilha, ele tem seus hábitos, costumes, sua forma de ensinar, estratégias que aplica em determinadas situações...que de vez em quando é muito salutar ele se abrir, partilhar, para ensinar também. Já participei nalgumas formações, umas deu para aprender, e outras nem tanto. Mas é sempre bom, aprende-se sempre um pouco mais... É muito importante que um professor não se estagne no conhecimento, e que tenha sempre consciência de que ele não é detentor de todo saber. O mundo está em movimento constante e nós temos que acompanhar este movimento para o nosso desenvolvimento e dos nossos alunos. As vezes lançamos uma questão na turma e alunos trazem outras, e nós ficamos todos baralhados por não estarmos a seguir a dinâmica do mundo. E se eu me desenvolvo com certeza que esse desenvolvimento me daria asas para ajudar os meus alunos a se desenvolverem também. Se bem que no nosso país, não sei se o que estamos a precisar mesmo é a formação em primeiro lugar, a formação com certeza faz falta, mas... ainda deixa muito a desejar, muito sonho por realizar...estou me referindo ao contexto sala de aula, excesso de alunos, poucas carteiras. Formação contínua seria apenas uma gota de água neste nosso mar de necessidade.

5.º Quais são os aspetos da tua ação docente em que tens mais dificuldade?

R: -Tenho imensas dificuldades em cumprir o planificado. Muitas vezes vejo-me a correr para apanhar outros professores que sempre cumprem o programa da disciplina. E aí fico com a sensação de estar dividido, por um lado, dever cumprido, e por outro, que é o mais importante dever não cumprido. Ou seja, se cumprir o programa, não transmito bem o conhecimento. Se for pausadamente, transmito bem o conhecimento, mas tenho que fazer relatórios em quase todas as reuniões de planificação e correr o risco de ser inspecionado. Não é fácil. Sobretudo quando se trata de uma disciplina de língua estrangeira, sem material adequado, com excesso de alunos por turma, sem carteiras suficiente, as vezes só me apetece desistir...pensei que fosse mais fácil. Não são de todo indisciplinados, mas gerir o tempo e avaliar desempenhos com tantos alunos, tantas dúvidas, e tanto barulho, sobretudo no momento de fazer exercícios, é muitas vezes desmotivante e enlouquecedor.

6.º Quais são as metodologias de trabalho que mais utiliza?

R: -Aula expositiva. Eu bem gostaria de fazer algo diferente, mas não há condições, como já fiz referência a pouco.

7.º Já tinha ouvido falar antes na supervisão pedagógica? Que ideias esse tema desperta em ti?

R: -Mais ou menos...faz-me pensar em: Inspeção, avaliação, apoio pedagógico para mudar a nossa forma de trabalhar, ensinar...

8.º Acha vantajoso a implementação do modelo de supervisão pedagógica colaborativa no nosso sistema educativo?

R: -Com certeza. É algo novo, cheio de ideias e inovações para o nosso sistema que está parado no tempo já há muito. Provavelmente que no início será um pouco difícil ver resultados notáveis, mas com o tempo as mudanças virão, eu acredito que sim. Eu gostaria de experimentar.

9.º Sabe o que é fazer um trabalho colaborativo entre professores?

R: -É assistir algumas aulas de um ou mais professores, e opinar sobre elas, em vários aspetos. E por outro lado, também abres a porta das tuas turmas para outros professores e ouves a opinião deles. O objetivo é ajudarem-se mutuamente a desenvolver profissionalmente.

10.º Poderia me falar um pouco sobre o termo inspeção?

R: -A inspeção no contexto sala de aula tem como objetivo observar e julgar os professores. Apesar de só ser usado quando há críticas e reclamações a volta do trabalho de um determinado professor, acho que seria mais proveitoso se o professor apontado pudesse contar com apoio

pedagógico e profissional de outros professores, delegados da disciplina, coordenadores...com vista a melhoria.

11.º Já alguma vez foi inspecionado?

R: - Não. Acho que ninguém gosta de ser inspecionado. Mesmo aquele que é certo, ou pensa que sabe tudo, dono de si próprio. Ou até mesmo aquele que sabe que cometeu erro na profissão.

Disciplina da língua portuguesa, P2

1.º Qual é o teu nível académico?

R: Licenciatura em língua portuguesa.

2.º Há Quantos anos leciona?

R: Há oito anos.

3.º Que formação contínua ou especializada frequentou nos últimos três anos?

R: -Nenhuma.

4.º Considera importante a formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores e dos alunos?

R: -Sim. Sem a formação continua não podemos formar bem os nossos alunos. Porque precisamos absorver bem os conhecimentos para depois transmiti-los corretamente. Com certeza que é bom ter uma formação superior, mas só ela não chega...tem que haver algo que nos sustenta constantemente...e a formação contínua faz isso, permite-nos ver para além do que pensávamos ser o limite. Ela ajuda-nos a desenvolver profissional e culturalmente. Se bem que acho que a necessidade de formação não se faz sentir apenas por parte dos professores, mas sim para todos os fazedores da educação. Talvez até mesmo para os pais e encarregados de educação que pensam que o dever de educar é apenas dos professores. Infelizmente, temos tido ao longo desses anos pouca formação.

5.º Quais são os aspetos da tua ação docente em que tens mais dificuldade?

R: -A maior dificuldade minha está em encontrar melhor estratégia e ou metodologia para diminuir as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos meus alunos. Talvez por influência da nossa língua crioula, influência familiar ou sociocultural, os meus alunos são um desastre na apresentação dos trabalhos, na escrita, construção de textos, erros são graves e constantes.

E como se não bastasse a falta de material escolar ainda nos complica a tarefa. Como sabe, temos que trabalhar com sebatas (fotocópias das fotocópias) e devido o pouco recurso financeiro, muitos pais não têm dinheiro para comprar livros para seus filhos. E esses assistem aulas sem sebatas...ou têm que assistir aulas colados aos colegas, e deste jeito começam as “conversinhas imparáveis” esses fatores todos tornam tudo mais difícil.

Tenho conversado com outros colegas aqui e comentam que a situação não é muito diferente nas suas aulas. Só que eles deitam culpa nas costas do professor da língua portuguesa. Se aluno comete erro na oralidade ou na escrita nas outras disciplinas, eles não nos corrigem deixam para os professores da língua portuguesa, descartam essa responsabilidade...e assim estamos e vamos seguindo, é triste, mas o que é que eu posso fazer?? Vou tentando fazer o melhor, mas...a coisa é como é.

6.º Quais são as metodologias de trabalho que mais utiliza?

R: -Aula expositiva.

7.º Já tinha ouvido falar antes na supervisão pedagógica? Que ideias esse tema desperta em ti?

R: -Supervisão sim, supervisão pedagógica nem por isso. O termo faz-me pensar em: Inspeção na sala de aula, heteroavaliação, orientação para transformação pedagógica na sala de aula, reflexão sobre as pedagogias usadas nas práticas letivas do professor, cooperação.

8.º Acha vantajoso a implementação do modelo de supervisão pedagógica colaborativa no nosso sistema educativo?

R: -Sim, acho que sim. Até seria bom que fosse implementado e integrado em todos os níveis, de creche a pré-universitário. Muitos colegas nossos deveriam acabar com megalomania, e saber que se aprende sempre todos os dias e com todos os colegas, independentemente do grau académico que se obteve.

9.º Sabe o que é fazer um trabalho colaborativo entre professores?

R: -É ajuntar as nossas ideias, peneirá-las e partilhá-las da melhor maneira.

10.º Poderia me falar um pouco sobre o termo inspeção?

R: -A inspeção é um processo que julga os professores. A inspeção não ajuda os professores a melhorar ou a desenvolver profissionalmente. Muitas vezes até só serve para desmotivar o professor. Ele quantifica o trabalho do professor.

11.º Já alguma vez foi inspecionado?

R: - Felizmente não, e espero não vir a ser inspecionada nunca. Pelo o que sei, só os maus professores são inspecionados.

Disciplina de ciências naturais, P3.

1.º Qual é o teu nível académico?

R: -Tenho um bacharelato em línguas e literatura.

2.º Há Quantos anos leciona?

R: -Há dezanove anos.

3.º Que formação contínua ou especializada frequentou nos últimos três anos?

R: -Nenhuma.

4.º Considera importante a formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores e dos alunos?

R: -Claro que sim, muito importante mesmo. Sabemos que ser professor é um processo que sofre mudanças todo tempo, não podemos fazer uma formação especializada e achar que já sabemos tudo. Eu ultimamente com instalação da internet na escola sempre que tenho alguma dúvida recorro ao google. Sempre que possível compro um livro da minha área, porque sei que se me esclareço bem, consigo melhor transmitir os conhecimentos aos meus alunos. Normalmente os professores daqui usam internet para investigar. Eu quando estou na escola e tenho tempo livre

faço isso, porque com o pouco salário que temos é quase impossível pensar em criar mais uma despesa, com a internet em casa. Mas mesmo assim, nem todas as escolas em São Tomé e Príncipe têm internet. E isto é só para minimizar o problema. Sem falar no problema de corte constante de energia no país, a falta de materiais escolares adequados para nós os professores e alunos, excesso de alunos por turma... seria muito bom que tivéssemos formação contínua todos os anos, ainda que fosse só por uma semana, nas férias grandes talvez... se bem que temos colegas que acham que já fizeram várias formações, “pequenas, médias e grandes” e não precisam mais de nenhuma formação, nem de ouvir pareceres dos outros colegas.

5.º Quais são os aspetos da tua ação docente em que tens mais dificuldade?

R: -Tenho muitas vezes dificuldades em manter os alunos focados para fazer exercícios de grupo. Eles não cooperam, uns não querem trabalhar em grupo. Se eu os obrigo, minutos depois estão a brigar... é uma barulheira que não acaba mais, conversam coisas que nada tem a ver com o tema do trabalho, discussões descabidas...uns acham que sabem mais do que os outros, não aceitam sugestões...e se o grupo tiver negativa no trabalho... pior, maior é a algazarra.

E aprendi numa das formações contínuas, que quando temos turmas muito grande, ou seja, excesso de alunos por turma o melhor é fazer trabalho de grupo, mas comigo não arranca...já tentei de tudo, é muito difícil.

São muitos alunos por turma, para ter horário completo tenho seis turmas, de cinquenta a cinquenta quatro alunos, é-me muito difícil fazer correção dos testes todos, se os aplicar a todos individualmente. Mas essa metodologia de trabalho de grupo é muito difícil para mim... e chega a ser muito desgastante para mim.

6.º Quais são as metodologias de trabalho que mais utiliza?

R: -Aula expositiva.

7.º Já tinha ouvido falar antes na supervisão pedagógica? Que ideias esse tema desperta em ti?

R: -Supervisão pedagógica não, mas palavra supervisão sim. Faz-me lembrar palavras como: Inspeção, avaliação, intervenção para transformação, heteroavaliação.

8.º Acha vantajoso a implementação do modelo de supervisão pedagógica colaborativa no nosso sistema educativo?

R: -Sim, pelo o que tenho ouvido e aprendido com a professora, a supervisão pedagógica quando bem implementada numa escola, ou num grupo de professores, assume o papel de formação contínua...e a colaborativa pode orientar-nos a observar melhor as nossas próprias práticas letivas

e conseqüentemente as dos outros. E ensinar-nos a partilhar e ajudarmo-nos mutuamente, sem preconceitos.

9.º Sabe o que é fazer um trabalho colaborativo entre professores?

R: -É partilhar saberes e experiências entre nós os professores.

10.º Poderia me falar um pouco sobre o termo inspeção?

R: -Acho que a inspeção é um pouco como a supervisão porque tem com base a observação. E a partir da observação o inspetor fica a saber se o professor tem mérito ou não. Só que na supervisão vem o apoio depois da observação, e na inspeção vem a nota quantitativa.

11.º Já alguma vez foi inspecionada (o)?

R: -Não. Que eu saiba, só se inspeciona aquele(a) professor(a) que comete algum erro grave, ou melhor, que tenha algum problema interno, com os alunos, de tal ordem que a direção da escola não podendo resolver, reclama o mesmo problema do referido professor, junto a direção de ensino.

Apêndice 12 - Reflexão final conjunta dos professores participantes

São Tomé, 14 de junho de 2017.

Introdução

Na sequência dos dois ciclos de supervisão pedagógica colaborativa realizados nas nossas turmas (I, J e N do 6.º ano) na escola básica de Capela, procedemos uma breve reflexão crítica conjunta sobre este processo supervisivo colaborativo nas aulas assistidas.

Colocamos a seguinte pergunta de partida, como questão orientadora desta reflexão:

Como percecionamos as nossas ações e estratégias pedagógicas nas salas de aulas após termos participado nesta experiência supervisiva colaborativa?

Essa reflexão conjunta, com olhar interno e autorreflexivo é uma espécie de diário formativo que esperamos muito sinceramente vir a tornar-se num vício no decorrer do desempenho das nossas funções. E que este processo dinâmico contribua para a melhoria dos nossos desempenhos profissionais, e conseqüentemente, para a melhoria das aprendizagens dos nossos alunos.

Como defende Ariana Cosme (2009), "...a reflexão dos professores constitui, hoje, uma condição necessária à afirmação de profissionalidade docente..." (p.105).

Segundo Alarcão e Roldão (2008) "Quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a atividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interações em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo." (p.30). E é nesta ordem de ideia que a supervisão pedagógica colaborativa poderá formar e construir no professor uma mente aberta a transformação e a mudança, com um papel ativo no seu desenvolvimento profissional e pessoal, e com certeza que essa transformação de pendor positivo refletirá na formação dos seus alunos.

1. Ações letivas antes da intervenção da tríade colaborativa.

As nossas intervenções nas nossas turmas fundamentavam-se essencialmente na preparação e organização pedagógica do ambiente educativo.

Assim sendo, através da primeira planificação quinzenal do primeiro período, procedemos o desenho da intervenção a partir da observação e conhecimento inicial de cada

aluno, isso é, fazemos teste diagnóstico na primeira aula. Que na verdade, por falta de um contrato pedagógico, seguimento conjunto e orientado, pouco ou nada contribuem para a definição da melhor estratégia a aplicar para contornar os possíveis obstáculos na transmissão dos conhecimentos na turma.

As condições de trabalho na sala de aula, muitas vezes, com mais de cinquenta alunos, com números de carteiras insuficientes e sem ventilação, em nada abonam a favor das repetidas intervenções estratégicas usadas no contexto acima referido.

As primeiras fases do primeiro ciclo de supervisão pedagógica colaborativa (pré-observação) que efetuamos, entre outros aspetos, traduziu-se em construirmos instrumentos de recolha de dados, ajudarmo-nos a planificar, expormos as nossas inquietações e definirmos os focos das nossas observações.

Nas segundas fases, a de observação, sobre tudo no primeiro ciclo, para nós foram momentos de ansiedade, porque apesar de termos feito demonstrações de como se deve recolher dados nos instrumentos de recolha, nas sessões de formação/informação, aparentemente não havia dúvidas, mas, postos na primeira turma para a execução da observação, ou seja, para registar os dados de forma acertada nos instrumentos de recolha de dados foi um pouco complicado, mas lá fomos nos ajeitando.

2. Ações letivas depois da intervenção da tríade colaborativa.

Devido a hesitação que tivemos ao preencher os campos nos instrumentos de recolha de dados na primeira aula observada, decidimos em conjunto e com o consentimento da direção, gravar as aulas observadas, a partir da segunda aula, para além de preencher a grelha e anotar apontamentos relevantes. O que nos ajudou bastante a partir da definição da inquietação do(a) colega a formar melhor as nossas opiniões e sugestões que partilhamos no pós-observação.

Reconhecemos que inicialmente foram momentos de um certo ceticismo, mas de coragem, onde a curiosidade e a força de querer conhecer mais para mudar e melhorar o nosso desempenho profissional levou-nos, até mesmo sem apercebermos, a dedicarmos e a experienciarmos com motivação, nas nossas práticas letivas, algumas das opções pedagógicas e estratégicas partilhadas no nosso grupo.

Ser professor não é ‘passar’ informação ao aluno, é coloca-lo no centro do processo de aprendizagem, pois esta só acontece se ele for, efetivamente, um sujeito ativo: aprende-se a fazer

fazendo, aprende-se quando se tem curiosidade e se está motivado, aprende-se porque se quer aprender. (Gadotti, 1997)

Foram momentos de uma aproximação profissional, entre quatro pessoas que sempre trabalharam na mesma instituição, com diversas preocupações laborais, mas que nunca antes estiveram juntos para reflexão e tentarem ultrapassar esses comuns problemas.

Evidenciamos uma verdadeira partilha de experiências, baseada em confrontos de ideias e aprendizagem através do exercício de reflexão na e fora da ação, onde as relações interpessoais se emergiram dando lugar as inúmeras opiniões e sugestões de estratégias para tentarmos minimizar os problemas com os quais dia-a-dia deparamos na sala de aula.

Precisamos frisar aqui que esses nossos encontros de trabalho e de reflexão pós-aula, entre outras, ajudou-nos a descobrir estratégias até então nunca usadas por nós, como por exemplo, diversas maneiras de lidar com as atitudes impróprias dos nossos alunos, sobre tudo no que toca a diminuição de barulho que era excessivo nas salas de aula.

Nunca tínhamos interrogado tanto, de maneira propositada e sistemática, as nossas ações nas aulas, muito menos tínhamos dado ao trabalho de refletir sobre elas e, ou discutido e comparado as nossas formas de trabalhar com as dos nossos colegas. Reconhecemos que isso é bom e teve um impacto positivo na nossa vida pessoal e profissional, e fazia falta. Vamos tentar superar as nossas falhas e esforçar-nos para não cometermos as que cometíamos. Porém, não é só com esse trabalho que iremos reconstruir as nossas metodologias, é preciso muito mais supervisões pedagógicas colaborativa.

Ficamos muitos empolgados por sentir em nós a vontade de agir e a capacidade de investigar, e poder refletir sobre a nossa própria prática e na dos outros. Este espírito de auto -avaliação, autoformação levou-nos em parte, ainda, ao desenvolvimento pessoal. O sentirmo-nos capazes de identificar, aprofundar e integrar os conhecimentos, refletir, fazer críticas e autocríticas, resolver os problemas e tomar decisões é muito salutar, mas se ficarmos apenas por estas observações com certeza que voltaremos ao conformismo do passado, “a estaca zero”. Espero que o modelo de supervisão pedagógica colaborativa venha e perdure no nosso sistema educativo.

Trabalhar com outros meus colegas, e de modo construtivo, como foi neste trabalho, foi muito importante para nós. Trabalhávamos com alto sentido de responsabilidade, com consciência de que o nosso sucesso refletirá no sucesso dos nossos alunos.

A aprendizagem se faz ao longo da vida, havendo sempre algo novo para aprender ou algum aspecto a melhorar no desempenho de uma profissão que requer permanente atualização. (Alarcão & Roldão, 2008)

Conclusão

Acreditamos que este trabalho seria de muito mais valia se todos os professores desta escola e de todas as escolas do país, incluindo as profissionais e superiores, pudessem usufruir da sua riqueza estratégica e pedagógica. Pois tudo é uma questão de hábito, se pararmos por aqui será um desperdício de tempo e de ideias construtivas para um ensino e aprendizagem de qualidade que tanto almejamos para o nosso país.

Bibliografia

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Edição: Livpsic
- Gadotti, M. (1997). Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação* (online). 1997, 23(1-2). Retirado de: <<http://www.br/scielo>>.