

Alexandrina Maria Martins Gonçalves Raposo

**Práticas e vivências de formação contínua no
1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso do Programa
Nacional de Ensino do Português (PNEP)**



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Ponta Delgada, Outubro 2010

Alexandrina Maria Martins Gonçalves Raposo

**Práticas e vivências de formação contínua no
1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso do Programa
Nacional de Ensino do Português (PNEP)**

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica – Área de Especialização Educação de Infância e/ou Ensino Básico – 1.º Ciclo.

Orientação Científica: Professora Doutora Susana Mira Leal

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Ponta Delgada, Outubro 2010

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Susana da Conceição Miranda Silva Mira Leal, expresso o meu sincero agradecimento pela coragem que sempre me transmitiu, pelo acompanhamento que me dedicou, pelo incentivo e disponibilidade prestados ao longo da realização deste trabalho. E, acima de tudo, pelo privilégio da sua orientação.

À Escola Superior de Educação de Viana do Castelo o meu reconhecimento pela disponibilização de informação relevante ao desenvolvimento deste estudo.

À coordenadora, às formadoras residentes e aos formandos do PNEP, do distrito de Viana do Castelo, que prontamente acederam colaborar com este projecto, partilhando representações, concepções e práticas o meu sincero agradecimento.

Estou, igualmente, reconhecida aos órgãos de gestão das escolas/agrupamento de escolas do distrito de Viana do Castelo, pelo acolhimento que deram às minhas solicitações.

Aos professores do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica pela oportunidade que me proporcionaram de poder aceder a novos domínios do conhecimento.

À minha amiga e colega Fátima Melo e família, a presença, os actos e as palavras.

À Sara Massa e à Isolina Medeiros pela disponibilidade e tempo dispendido na tradução do resumo, a todas as minhas amigas e amigos que me apoiaram e incentivaram.

Aos meus pais, Teodoro e Filomena, pelos valores e pelo estímulo que sempre me transmitiram.

À minha irmã Maria Alexandrina Martins um agradecimento por todo o apoio concedido e principalmente por todos os contactos efectuados para a prossecução dos objectivos do nosso estudo.

Ao meu marido, Horácio, e aos meus filhos, Bruno e Rodrigo, pelas horas que deixei de partilhar com eles e porque sempre estiveram do meu lado apoiando-me em todos os momentos.

Resumo

A expansão e institucionalização da formação contínua de professores são realidades recentes em Portugal. Todavia, a sua afirmação é crescente, quer por força das continuamente renovadas exigências sociais, culturais e tecnológicas, de âmbito nacional e internacional, quer pela necessidade de mobilizar e preparar os professores para o desenvolvimento das reformas educativas ou curriculares empreendidas, quer ainda pela urgência de mudança nas práticas pedagógicas.

Este estudo tomou como objecto o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) procurando compreender as representações de formandos, formadores e coordenador da formação no distrito de Viana do Castelo, relativamente à implementação, desenvolvimento e impacto formativo do programa.

O estudo decorreu durante o ano lectivo de 2009/2010 e combinou metodologias de natureza quantitativa e qualitativa. Foram realizadas entrevistas a seis formadoras residentes e à coordenadora do programa no distrito de Viana do Castelo e inquiridos por questionário a cento e vinte e nove professores em formação naquele distrito entre os anos lectivos de 2007/2008 e 2009/2010.

As conclusões da investigação indicam que o modelo de formação em contexto desenvolvido no âmbito do PNEP merece assentimento e adesão. A sua centralização na escola, nos professores, nas práticas e necessidades daqueles; a interacção que estabelece entre as práticas dos docentes e os novos conceitos e metodologias; o facto de assentar no acompanhamento e supervisão continuados da acção dos professores e de promover a reflexão sobre as práticas e a sua efectiva transformação constituem os principais aspectos destacados e valorizados pelos inquiridos.

Ainda assim, de acordo com os dados recolhidos, o modelo carece de ajustamentos nomeadamente no que respeita i) à carga horária de algumas componentes; ii) ao horário de funcionamento da formação; iii) ao facto de não haver dispensa da componente não lectiva para os formandos frequentarem a formação; iv) à necessidade de uma melhor articulação/interacção entre as escolas/agrupamentos e a ESE responsável pela formação e v) à simplificação dos processos de avaliação dos formandos.

Abstract

The dissemination and institutionalization of teachers' lifelong training is a recent reality in Portugal. Nonetheless, it is firmly increasing, due to the continuously renewed social, cultural and technological demands, experienced nationally and internationally. This growth is also an answer to the need to mobilize and prepare teachers for the development of the curriculum and for educational reforms, whilst it promotes a compulsory change in pedagogical practices.

This study focused on the National Program of Portuguese Teaching (PNEP) seeking to understand the representations of trainees, trainers and training coordinator in the district of Viana do Castelo on the implementation, development and educational impact of the training program.

This research took place during 2009/2010 school year and combined quantitative and qualitative methods. Interviews were undertaken with Six resident trainers and the program's coordinator in the district of Viana do Castelo were interviewed and one hundred and twenty-nine trainees of that district answered a questionnaire survey between the academic years of 2007/2008 and 2009/2010.

Research findings indicate that the training model developed within the context of PNEP deserves consent and continuance. The focus on school, teachers, practices and their needs; the interaction established between the teachers' practices and the new concepts and methodologies; the reliance on continued monitoring and supervision of teachers' action; and the promotion of reflective practices and their effective processing are the main issues highlighted and valued by the respondents.

Nevertheless, according to the data collected, this model still lacks some adjustments regarding i) the workload of some components, ii) the schedule of the training sessions, iii) the fact that there is no discharge for the trainees from their non-teaching component, iv) the need for better coordination/interaction between schools/groups responsible for the training and Teachers' Education Institutions, and v) the simplification of procedures related to the assessment of trainees.

Resumé

L'expansion, croissance et l'institutionnalisation de la formation continue des professeurs sont de nouvelles réalités au Portugal. Ces réalités se doivent soit à la pression des exigences sociales, culturelles et technologiques, soit au besoin de mobiliser et préparer les enseignants pour le développement des changements éducatifs ou curriculaires implémentés, soit finalement à l'urgence de changer et renouveler les pratiques pédagogiques.

L'objet de cette étude a été le Programme National de L'Enseignement du Portugais (PNEP) et il a essayé d'inclure les représentations des formants, des formateurs ainsi que du coordonnateur responsable de la formation dans le district de Viana do Castelo, en ce qui concerne l'enracinement, le développement et l'impact de ce programme de formation.

L'étude a été faite pendant l'année scolaire de 2009/2010 et elle a combiné des méthodologies d'ordre quantitatif et qualitatif. Six formatrices résidentes et la coordonnatrice du programme du district de Viana do Castelo ont été interviewées. Cent vingt-neuf professeurs en formation dans cette région, là entre les années scolaires de 2007/2008 et 2009/2010, ont également répondu à des questionnaires à propos de ce sujet.

Les résultats de l'investigation montrent bien que ce modèle de formation développé par, le PNEP, mérite une totale adhésion et implémentation. Les principaux aspects évoqués par les interviewés, en ce qui concerne ce programme, ont été: la focalisation sur les écoles, les professeurs et leurs pratiques et besoins; le dialogue qui s'établit entre les pratiques pédagogiques et les nouvelles méthodologies; la supervision faite pendant toute la formation et la réflexion à propos des pratiques et de leur transformation.

Néanmoins, d'après les résultats obtenus, le modèle nécessite de quelques ajustements, comme, par exemple: i) la charge horaire de certaines matières; ii) l'emploi du temps de la formation; iii) le fait que les professeurs qui participent à la formation ne soient pas dispensés partiellement de leur emploi du temps; iv) le besoin d'une meilleure articulation et d'un meilleur dialogue entre les écoles/groupements d'écoles et l' ESE (École Supérieure de l'Éducation) formatrice-responsable; v) la simplification des méthodes d'évaluation.

Índice

Índice Geral

| | |
|--|-----|
| Agradecimentos..... | ii |
| Resumo..... | iii |
| Abstract..... | iv |
| Resumé..... | v |
| Índice..... | 6 |
| Índice Geral..... | 7 |
| Índice de Gráficos..... | 11 |
| Índice de Quadros..... | 12 |
| Introdução..... | 15 |
| 1. Apresentação do estudo..... | 16 |
| 2. Objectivos de investigação..... | 17 |
| 3. Relevância do estudo..... | 18 |
| 4. Organização da dissertação..... | 19 |
| Considerações finais..... | 20 |
| Parte I. Enquadramento do estudo e quadro de análise..... | 21 |
| Capítulo I. O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)..... | 22 |
| Introdução..... | 23 |
| 1. O PNEP..... | 23 |
| 1.1. A emergência do PNEP..... | 23 |
| 1.2. Enquadramento legal e objectivos do PNEP..... | 32 |
| 1.3. Desenvolvimento do PNEP no território nacional..... | 34 |
| 1.3.1. A formação dos formadores residentes..... | 40 |
| 1.4. Desenvolvimento do PNEP no distrito de Viana do Castelo..... | 42 |
| 1.4.1. Princípios organizadores..... | 44 |
| 1.4.2. Estrutura da formação..... | 45 |

| | |
|---|-----|
| 1.4.3. Domínios e conteúdos da formação..... | 46 |
| 1.4.4. A Formação desenvolvida..... | 47 |
| 1.4.4.1. No ano lectivo de 2007/2008..... | 47 |
| 1.4.4.2. No ano lectivo de 2008/2009..... | 55 |
| 1.4.4.3. No ano lectivo de 2009/2010..... | 59 |
| 1.4.5. Algumas considerações finais sobre o PNEP | 64 |
| Síntese | 66 |
| | |
| Capítulo II. Formação contínua de professores: Direito, dever e/ou necessidade..... | 67 |
| Introdução..... | 68 |
| 1. Formação de professores: notas para a clarificação do conceito..... | 68 |
| 1.1. Formação Inicial..... | 71 |
| 1.2. Formação Contínua | 74 |
| 1.2.1. Enquadramento legal | 75 |
| 1.2.2. Relevância da formação contínua | 80 |
| 1.2.3. Modelos de formação contínua..... | 83 |
| 1.2.3.1. Formação contínua em contexto..... | 87 |
| 1.3. Necessidades de formação..... | 91 |
| 1.4. Formação, mudança e inovação | 94 |
| 1.5. Supervisão da formação de professores | 99 |
| Síntese | 105 |
| | |
| Parte II. Metodologia..... | 107 |
| | |
| Capítulo III. Percurso metodológico..... | 108 |
| Introdução..... | 109 |
| 1. Opções metodológicas gerais | 109 |
| 1.1. As entrevistas | 111 |
| 1.1.1. Procedimentos seguidos na construção e validação do guião de entrevista..... | 112 |
| 1.1.2. Selecção da população-alvo | 115 |
| 1.1.3. Caracterização da amostra | 116 |
| 1.1.4. Procedimentos seguidos na realização das entrevistas | 118 |

| | |
|---|-----|
| 1.1.5. Procedimentos seguidos na transcrição, tratamento e análise dos dados | 119 |
| 1.2. O inquérito por questionário..... | 122 |
| 1.2.1. Procedimentos seguidos na construção e validação do inquérito por questionário..... | 123 |
| 1.2.2. Selecção da população-alvo..... | 127 |
| 1.2.3. Caracterização da amostra | 130 |
| 1.2.4. Procedimentos seguidos na aplicação dos inquéritos por questionário | 134 |
| 1.2.5. Procedimentos seguidos no tratamento e análise dos dados..... | 135 |
| Síntese | 136 |
| | |
| Parte III . A interpelação dos dados..... | 137 |
| | |
| Capítulo IV . Apresentação, análise e discussão dos resultados..... | 138 |
| Introdução..... | 139 |
| 1. O PNEP no distrito de Viana do Castelo: da teoria à prática. | 140 |
| 1.1. Organização e estrutura da formação | 141 |
| 1.1.1. Condições gerais de funcionamento | 143 |
| 1.2. Papéis e funções dos intervenientes no processo formativo..... | 146 |
| 1.2.1. As Formadoras Residentes de Viana do Castelo | 146 |
| 1.2.2. A Coordenadora do PNEP no distrito de Viana do Castelo..... | 148 |
| Algumas conclusões | 149 |
| | |
| 2. O PNEP no distrito de Viana do Castelo: mais-valias e limitações do modelo formativo | 150 |
| 2.1. Organização e estrutura do modelo formativo | 151 |
| 2.2.1. Metodologias formativas | 155 |
| 2.3. Condições gerais de funcionamento..... | 161 |
| 2.4. Interação entre os diversos intervenientes no processo formativo | 165 |
| 2.4.1. Entre as formadoras residentes e os formandos: “um crescimento conjunto” | 166 |
| 2.4.2. Entre as formadoras residentes: disponibilidade e partilha..... | 167 |

| | |
|---|-----|
| 2.4.3. Entre as formadoras residentes e as escolas/agrupamento de escolas: participação ou alheamento?..... | 168 |
| 2.4.4. Entre as escolas/agrupamento de escolas e a ESE: distanciamento. | 170 |
| 2.4.5. Entre as formadoras residentes e a coordenadora do PNEP: “pacto intelectual” | 172 |
| 2.4.6. Entre as formadoras residentes e a equipa de formadores da ESE: “apoio incondicional” | 173 |
| 2.5. A formação dos formadores residentes: abertura de novos horizontes | 174 |
| 2.6. A avaliação dos formandos | 178 |
| Algumas conclusões | 183 |
| | |
| 3. O PNEP no distrito de Viana do Castelo: impacto do processo formativo | 184 |
| 3.1. Ao nível do desenvolvimento profissional dos formandos | 185 |
| 3.1.1. pelo incentivo à auto-formação..... | 190 |
| 3.1.2. pela promoção do trabalho colaborativo..... | 192 |
| 3.1.3. pela utilização das TIC..... | 196 |
| 3.2. Ao nível da reflexão sobre as práticas lectivas..... | 198 |
| 3.2.1. ... nas sessões tutoriais | 198 |
| 3.2.2. ... nas sessões de reflexão..... | 200 |
| 3.3. Ao nível da transformação das práticas lectivas | 206 |
| Algumas conclusões | 209 |
| | |
| Considerações Finais | 211 |
| Conclusões do estudo..... | 212 |
| Implicações e limitações do estudo..... | 216 |
| | |
| Bibliografia..... | 218 |
| Anexos | 229 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço docente..... | 116 |
| Gráfico 2 – Distribuição da amostra segundo as habilitações académicas..... | 117 |
| Gráfico 3 – Distribuição da amostra segundo o ano em que integrou o PNEP..... | 117 |
| Gráfico 4 – Distribuição da amostra segundo o sexo | 130 |
| Gráfico 5 – Distribuição da amostra segundo as habilitações académicas..... | 131 |
| Gráfico 6 – Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço | 131 |
| Gráfico 7 – Distribuição da amostra segundo a situação profissional..... | 133 |
| Gráfico 8 – Distribuição da amostra segundo o ano em que iniciou a formação do PNEP | 133 |
| Gráfico 9 – Relação entre o Tempo de Serviço e a motivação para actualizar conhecimentos nas áreas de especialidade..... | 189 |
| Gráfico 10 – Relação entre o Tempo de Serviço e a motivação para aprender novas estratégias de ensino-aprendizagem..... | 190 |

Índice de Quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro I – Formação dos futuros formadores residentes (2006/2007)..... | 40 |
| Quadro II – Formação desenvolvida nas escolas/agrupamentos de escolas – 2007/2008 .. | 48 |
| Quadro II – Formação desenvolvida nas escolas/agrupamentos de escolas – 2007/2008 (continuação) | 49 |
| Quadro III – Sessões plenárias regionais – 2007/2008..... | 51 |
| Quadro IV – Sessões de aprofundamento regionais – 2007/2008..... | 52 |
| Quadro V – Formação de novos formadores residentes – 2007/2008..... | 53 |
| Quadro V – Formação de novos formadores residentes 2007/2008 (continuação)..... | 54 |
| Quadro VI – Formação A1- 2008/2009..... | 56 |
| Quadro VIII – Sessões de aprofundamento regionais – 2008/2009 | 58 |
| Quadro IX – Sessão plenária regional – 2008/2009 | 59 |
| Quadro XI – Formação A2 – 2009/2010 | 61 |
| Quadro XII – Sessões de aprofundamento regionais..... | 62 |
| Quadro XIII – Sessão plenária regional – 2009/2010 | 63 |
| Quadro XIV – Objectivos da entrevista ao coordenador do PNEP..... | 113 |
| Quadro XV – Objectivos das entrevistas aos formadores residentes (FR) | 114 |
| Quadro XVI – Instrumento de análise das entrevistas realizadas aos formadores residentes | 121 |
| Quadro XVII – Instrumento de análise da entrevista realizada à coordenadora do PNEP | 122 |
| Quadro XVIII – Variáveis e respectivas modalidades contempladas na parte I do inquérito por questionário | 125 |
| Quadro XIX – Objectivos do inquérito por questionário | 127 |
| Quadro XX – Distribuição dos formandos pelas escolas ou agrupamentos de escolas no distrito de Viana do Castelo no ano lectivo de 2007/2008..... | 128 |
| Quadro XXI – Distribuição dos formandos pelas escolas ou agrupamentos de escolas no distrito de Viana do Castelo no ano lectivo de 2008/2009..... | 128 |
| Quadro XXII – Distribuição dos formandos pelas escolas ou agrupamentos de escolas no distrito de Viana do Castelo no ano lectivo de 2009/2010 | 129 |
| Quadro XXIII – Instrumento de análise dos inquéritos por questionário..... | 135 |
| Quadro XXIV – Opinião dos formandos sobre a organização e estrutura da formação ... | 143 |
| Quadro XXV – Opinião dos formandos sobre a criação de materiais didácticos | 145 |

| | |
|---|-----|
| Quadro XXVI – Opinião dos formandos sobre a quem imputam a responsabilidade pelo desenvolvimento da formação contínua | 153 |
| Quadro XXVII – Opinião dos formandos sobre as oficinas temáticas..... | 155 |
| Quadro XXVIII – Opinião dos formandos sobre o formato que a formação contínua deve assumir..... | 156 |
| Quadro XXIX – Opinião dos formandos sobre a quantidade das sessões de planificação | 158 |
| Quadro XXX – Opinião dos formandos sobre as sessões tutoriais e o tempo de tutoria .. | 158 |
| Quadro XXXI – Opinião dos formandos sobre a articulação do modelo formativo com a actividade lectiva e o acompanhamento proporcionado..... | 158 |
| Quadro XXXII – Relação entre o tempo de serviço dos formandos e a avaliação que fazem da articulação do modelo formativo com a sua actividade lectiva | 159 |
| Quadro XXXIII – Opinião dos formandos sobre o modelo de formação implementado pelo PNEP | 160 |
| Quadro XXXIV– Opinião dos formandos sobre o material disponibilizado para a formação | 162 |
| Quadro XXXV – Opinião dos formandos sobre a duração da formação | 164 |
| Quadro XXXVI – Opinião dos formandos sobre a interacção entre formador e formandos | 166 |
| Quadro XXXVII – Opinião dos formandos sobre o(a) formador(a) residente relativamente ao seu desempenho | 178 |
| Quadro XXXVIII – Opinião dos formandos sobre a avaliação implementada pelo PNEP | 179 |
| Quadro XXXIX – Opinião dos formandos quanto à incidência da avaliação..... | 181 |
| Quadro XL – Opinião dos formandos sobre o rigor do formador enquanto avaliador | 182 |
| Quadro XLI – Opinião dos formandos sobre os objectivos que devem presidir ao desenvolvimento da formação contínua | 186 |
| Quadro XLII – Opinião dos formandos sobre as motivações para frequentarem a formação contínua | 187 |
| Quadro XLIII - Opinião dos formandos sobre o impacto do PNEP no seu desenvolvimento profissional | 187 |
| Quadro XLIV – Opinião dos formandos sobre o desenvolvimento da auto-formação | 191 |
| Quadro XLV – Opinião dos formandos quanto à valorização da sua autonomia por parte do formador | 192 |
| Quadro XLVI – Opinião dos formandos quanto à dinamização do trabalho colaborativo | 193 |

| | |
|---|-----|
| Quadro XLVII – Opinião dos formandos quanto à dinamização do trabalho colaborativo por parte do formador..... | 193 |
| Quadro XLVIII – Opinião dos formandos sobre o impacto do PNEP na construção e experimentação de materiais didáticos | 194 |
| Quadro XLIX – Opinião dos formandos sobre o impacto do PNEP na troca de experiências e partilha de materiais..... | 194 |
| Quadro L – Opinião dos formandos sobre a divulgação dos trabalhos..... | 195 |
| Quadro LI – Opinião dos formandos sobre se o PNEP ilustra ou não as potencialidades das TIC no ensino do português..... | 197 |
| Quadro LII – Opinião dos formandos sobre se o PNEP valoriza ou não os seus saberes. 199 | |
| Quadro LIII – Opinião dos formandos sobre o impacto do PNEP na tomada de consciência de valores e atitudes pedagógicas e no desenvolvimento de competências | 201 |
| Quadro LIV – Opinião dos formandos sobre o impacto do PNEP na promoção da reflexão sobre as práticas - 1 | 203 |
| Quadro LV – Opinião dos formandos sobre o impacto do PNEP na promoção da reflexão sobre as práticas - 2 | 203 |
| Quadro LVI – Opinião dos formandos sobre as condições criadas para a reflexão sobre as práticas por parte do formador..... | 204 |
| Quadro LVII – Opinião dos formandos quanto ao facto de as sessões de reflexão incidirem sobre as práticas individuais..... | 204 |
| Quadro LVIII – Opinião dos formandos sobre o (a) formador(a) residente | 205 |
| Quadro LIX – Opinião dos formandos sobre a contribuição da reflexão para a transformação das suas práticas..... | 206 |
| Quadro LX – Opinião dos formandos sobre a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras..... | 207 |
| Quadro LXI – Opinião dos formandos sobre as necessidades pessoais de formação | 207 |

Introdução

1. Apresentação do estudo

O presente estudo, intitulado “Práticas e vivências de Formação Contínua no 1.º Ciclo do Ensino Básico: o caso do Programa Nacional de ensino do Português (PNEP)”, apresenta uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, Especialização em Educação de Infância e/ou Ensino Básico – 1.º Ciclo.

As exigências que se colocam actualmente à educação requerem docentes com uma sólida formação e com uma perspectiva profissional da sua actuação, uma actuação que se quer cada vez mais eficiente, eficaz, consciente e reflexiva. A formação inicial é, hoje, considerada apenas como uma das etapas na formação dos docentes, que exige continuidade ao longo da vida profissional.

A formação contínua designa um conjunto alargado e diversificado de actividades formativas em que os professores se envolvem ao longo da sua vida profissional com vista ao seu desenvolvimento profissional e pessoal. As perspectivas actuais apontam para o empreendimento de percursos de formação situados nas escolas, orientados para as práticas de ensino-aprendizagem e assentes numa pedagogia de análise, experimentação e reflexão, construída pelo diálogo entre os intervenientes: formandos, formadores, responsáveis pelas escolas, docentes-investigadores do ensino superior, entre outros.

Independentemente do nível de ensino em que os docentes exerçam a sua actividade profissional, a formação contínua constitui um direito e um dever de todos. Também agora a progressão na carreira docente depende da frequência de formação, seja esta conferente de um grau académico ou diploma como sucede com um mestrado, um doutoramento, um curso de especialização ou pós-graduação, ou acções de formação devidamente acreditadas pelas entidades responsáveis.

Autores como Nóvoa (1991, 1995, 2002), Huberman (1992), Demailly (1995), Barroso (1997), Pacheco e Flores (1999) e Perrenoud (2000) têm analisado e discutido a formação contínua de professores. Estes têm tentado diagnosticar dificuldades, quer dos professores, quer do sistema educativo e indicar possíveis soluções, salvaguardando a importância de se atender às exigências de uma sociedade em desenvolvimento e à urgência de implementação de práticas pedagógicas inovadoras para a prossecução de um ensino de qualidade.

Em face dos sucessivos diagnósticos de défice de competências de compreensão e expressão em língua portuguesa dos alunos, expressos nos resultados de estudos e estatísticas nacionais e internacionais (The Reading Literacy Study, 1985-1994; A Literacia em Portugal, 1996; Pisa 2000 e 2003, provas de aferição 2000-2005; exames nacionais do 9.º ano de 2005, ...), o Ministério da Educação lançou, no ano lectivo de 2006/ 2007, o Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico (PNEP).

Este programa, coordenado pela Doutora Inês Sim-Sim, integra um conjunto de iniciativas promovidas com o intuito de fomentar a reflexão sobre o ensino do português e assume como objectivo central «melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º Ciclo, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua» (Despacho n.º 546/07, de 11 de Janeiro).

Este estudo elege, como objecto de análise, o desenvolvimento desse programa no distrito de Viana do Castelo. Trata-se de um estudo essencialmente descritivo e interpretativo que concilia metodologias qualitativas (entrevista semi-estruturada) e quantitativas (inquérito por questionário).

2. Objectivos de investigação

O estudo em presença prosseguiu os seguintes objectivos gerais:

1. Compreender os processos e dinâmicas subjacentes ao PNEP.
2. Averiguar a relevância do modelo de formação em contexto, subjacente ao PNEP, para o desenvolvimento profissional dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em geral, e para a transformação das suas práticas, em particular.
3. Relacionar as características do PNEP com as representações dos professores relativamente à formação contínua em geral.
4. Relacionar as representações do coordenador, dos formadores e dos formandos relativamente ao PNEP.

Com vista à consecução destes objectivos gerais formulámos os seguintes objectivos específicos:

- 1.1. Conhecer os papéis e funções dos intervenientes (coordenador, formadores e formandos) no processo formativo do PNEP.
- 1.2. Descrever as práticas e os processos formativos desenvolvidos no âmbito do PNEP.
- 1.3. Identificar as representações dos inquiridos relativamente aos principais factores facilitadores/constrangedores do processo formativo.
- 2.1. Analisar em que medida a formação desenvolvida no âmbito do PNEP promove uma reflexão continuada sobre as práticas lectivas dos docentes, na perspectiva dos inquiridos.
- 2.2. Analisar as representações dos inquiridos sobre a relação entre o processo formativo e a prática pedagógica dos formandos.
- 3.1. Caracterizar o modelo de formação que os professores consideram mais adequado à prossecução dos objectivos da formação contínua.
- 3.2. Comparar o modelo de formação contínua preconizado pelos professores com o modelo prosseguido pelo PNEP.

3. Relevância do estudo

Como afirmam Carr e Kemmis (1988), o fim último da investigação educativa não será produzir teorias, mas sim contribuir para a melhoria da prática educativa, através da melhoria da formação contínua dos professores. Para isso, estamos em crer, contribui uma formação contínua de professores de qualidade.

A relevância e pertinência do nosso trabalho justifica-se pela actualidade da temática abordada, pela inexistência de trabalhos publicados sobre a implementação do Programa Nacional de Ensino do Português, pela novidade e pelo interesse que suscita, sobretudo, porque o ensino do Português se reveste de particular importância no actual panorama educativo português. Não menos importante é o facto de este estudo abranger uma realidade em curso, uma vez que se realizou no momento em que a formação ocorria

no terreno. Embora conscientes de que se circunscreveu a uma realidade restrita poderá, contudo, dar indicações do que se passou no todo nacional.

Com o desenvolvimento do estudo em presença visámos identificar os contributos do modelo de formação implementado pelo PNEP para o desenvolvimento profissional dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e para a alteração das práticas lectivas destes, com vista à melhoria de competências de leitura e de escrita dos alunos.

Uma vez que o modelo formativo do PNEP valoriza a formação contínua em contexto, procurámos, também, perceber se este modelo de formação contém as potencialidades apontadas por diversos teóricos.

Um outro aspecto a salientar prende-se com o facto de este estudo dar indicadores relativamente aos caminhos que as políticas e as práticas deverão seguir para alcançar os objectivos que se pretendem com o desenvolvimento da formação contínua de professores.

A realização de um trabalho onde se procura perceber e explicitar o desenvolvimento e o impacto formativo do PNEP e o seu contributo para a qualidade da aprendizagem e do sucesso educativo dos nossos alunos, constitui, para nós, enquanto docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um desafio profissional e um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional.

4. Organização da dissertação

Este relatório apresenta a seguinte organização:

Introdução

Parte I – Quadro de Análise

Capítulo I – O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)

Capítulo II – Formação contínua de professores

Parte II – Metodologia

Capítulo III – Percorso Metodológico

Parte III – A interpelação dos Dados

Capítulo IV – Análise e discussão dos resultados

Considerações finais

A primeira parte integra os Capítulos I e II. No primeiro, procuramos explicitar a implementação e desenvolvimento do Programa Nacional de Ensino do Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico no território nacional, circunscrevendo-o posteriormente ao distrito de Viana do Castelo. No segundo, procuramos compreender as políticas e processos de formação de professores: a formação inicial, a formação contínua e mais especificamente as mais-valias da formação contínua em contexto para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da qualidade do ensino.

A segunda parte compreende o Capítulo III, no qual explicitamos o percurso metodológico adoptado para o desenvolvimento do estudo em presença, descrevemos os procedimentos seguidos na recolha, tratamento e análise dos dados, e procedemos à caracterização das amostras que constituem o nosso estudo.

A terceira parte integra o Capítulo IV, no qual apresentamos e discutimos os dados recolhidos em função dos nossos objectivos de investigação.

Por fim, apresentamos as considerações finais, nas quais revelamos as principais conclusões a que o estudo nos permitiu chegar, analisando, ainda, as implicações e limitações do estudo.

Parte I

Enquadramento do estudo e quadro de análise

Capítulo I

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)

Introdução

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) surgiu em resposta aos resultados de diversos estudos nacionais e internacionais, nos quais os alunos portugueses revelaram baixos índices de compreensão de leitura, situando Portugal numa posição pouco confortável relativamente aos restantes países participantes nesses estudos.

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) visa melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico através da modificação das práticas docentes de ensino da língua.

Neste capítulo, apresentamos esse programa reportando-nos ao seu enquadramento legal e aos objectivos que se propôs atingir num período entre quatro a oito anos.

Descrevemos, ainda, a implementação deste modelo de formação no distrito de Viana do Castelo, onde se situa o nosso estudo.

1. O PNEP

1.1. A emergência do PNEP

A última reforma do sistema educativo em Portugal data de 1986, aquando da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, mais tarde alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro. Trata-se da primeira reforma estrutural do sistema educativo português e teve o mérito de alargar a escolaridade obrigatória para 9 anos, compreendendo três ciclos sequenciais: 1.º Ciclo, com a duração de 4 anos, 2.º Ciclo com 2 anos e 3.º Ciclo com 3 anos.

Na opinião de Leal (2008, p. 47), “esta reforma representou um importante passo na reafirmação e aprofundamento dos valores constitucionais, um sério contributo para a sua materialização e um avanço no sentido da promoção do sucesso escolar e educativo nacionais”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo refere que “no 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (alínea a, ponto 1 do art. 8.º). Por conseguinte, neste nível de ensino, cabe ao professor a responsabilidade acrescida de formar os discentes em áreas completamente distintas, desde a língua materna às ciências, às expressões e, mais recentemente também, em áreas curriculares não disciplinares, como a Área de Projecto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado.

À área do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi então atribuído o objectivo de promover “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita...”. (idem, alínea a, ponto 3 do art.º 8.º).

Às reformas educativas sucedem-se inevitavelmente alterações nos programas.

Skilbeck (1992, p.78) refere que os programas escolares podem ser considerados como:

- i) um texto oficial ou como um mapa das vias de acesso aos conhecimentos;
- ii) um instrumento da política do Estado ou um produto das ciências da educação;
- iii) uma criação *sui generis* ou uma função das estruturas educativas destinada ao sistema escolar;
- iv) um meio de estabelecer o consenso ou de o anular.

Para Skilbeck (1992, p. 75), “o programa escolar deve dar aos jovens uma gama tão vasta e tão diversa quanto possível de competências e de conhecimentos”. Actualmente privilegiam-se programas que tenham em atenção diversificadas áreas do saber e não se centrem única e exclusivamente na transmissão de conhecimentos, devendo abarcar toda uma panóplia de competências, tendo em conta a globalização, a evolução da sociedade e das novas tecnologias da comunicação e informação ao serviço da educação, tornando o ensino mais apelativo e mais adequado às solicitações socioeconómicas e culturais actuais.

Acrescemos a isso a importância de os programas escolares serem flexíveis. Apesar de conterem um conjunto de directivas ou de orientações para a acção da escola, é importante que seja também dada às escolas a possibilidade, no âmbito da sua autonomia pedagógica e administrativa, de flexibilizar e organizar essas orientações tendo em conta o contexto cultural, social e económico em que estão inseridas e os seus próprios projectos educativos.

O programa do 1º Ciclo do Ensino Básico em vigor até final do ano lectivo de 2010/2011 foi homologado em 1990 na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo. No âmbito da Língua Portuguesa, aquele programa define os seguintes domínios de operacionalização: comunicação oral, comunicação escrita e funcionamento da língua – análise e reflexão.

No que respeita aos domínios da comunicação oral e da comunicação escrita, que compreendem as vertentes receptiva, produtiva e atitudinal, o programa estabelece como objectivos gerais para o 1º ciclo:

- i) comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza;
- ii) desenvolver a capacidade de retenção da informação oral;
- iii) criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral;
- iv) desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura;
- v) desenvolver as competências de Escrita e de Leitura;
- vi) utilizar técnicas de recolha e de organização da informação (M.E., 1990, pp. 97-120).

No que concerne ao funcionamento da língua – análise e reflexão, o programa estabelece como objectivo, apenas para os 3.º e 4.º anos de escolaridade, “descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua a partir de situações de uso” (M.E., 1990, p. 121).

Em 2001 o Ministério da Educação publicou o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Este documento apresenta o conjunto de competências consideradas essenciais nas diferentes áreas disciplinares. Relativamente à área de Língua Portuguesa discrimina as metas a atingir no final do ensino básico e apresenta formas de operacionalização como disciplina transversal.

No que concerne às competências específicas, a área de Língua Portuguesa é organizada em cinco competências: compreensão oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito da língua. Para cada uma destas competências são ainda especificadas as capacidades e conhecimentos que os estudantes deverão atingir em cada ciclo de ensino.

Para o 1.º Ciclo, são estabelecidos como objectivos de desenvolvimento do modo oral, o “alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português,

incluindo o Português padrão” e “o alargamento da expressão oral em Português padrão” (Abrantes, 2001, pp. 33-34). Está patente nestes dois objectivos a preocupação fulcral com o Português padrão. O documento enuncia ainda objectivos para a leitura, a expressão escrita e o conhecimento da língua, sendo, respectivamente, a “aprendizagem dos mecanismos de extracção de significado do material escrito”, o “domínio das técnicas instrumentais da escrita” e o “desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais” (Abrantes, 2001, pp. 34-35).

No documento *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* (2001) são também discriminadas as capacidades que os alunos devem adquirir nos domínios oral e escrito e de conhecimento explícito, tais como:

1. capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos;
2. familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais;
3. capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo;
4. conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas;
5. capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas;
6. conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito;
7. capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;
8. conhecimento de técnicas básicas de organização textual;
9. capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita;
10. conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas (Abrantes, 2001, pp. 33-35).

Mais recentemente, em Março de 2009, foram homologados os Novos Programas de Português para o Ensino Básico. Subjacente à sua concepção, desenho e explanação está “a preocupação de elaborar um documento tanto quanto possível claro e sintético” (DGIDC, 2009, p. 8)¹, estimulando, contudo, “uma declarada atitude de exigência no que respeita ao domínio do português enquanto língua de escolarização, com reforço de saberes

¹ Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas%20de%20Portugu%C3%AAs%20homologado.pdf> (consultado em 10/10/2009)

e de competências consideradas essenciais” (idem, p. 9). O documento explicita que se entende por competências na área do Português “o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem” (idem, p. 15).

Relativamente às competências gerais, enuncia que são “aquelas que permitem realizar actividades de todos os tipos, incluindo as actividades linguísticas” (DGIDC, 2009, p. 15), estando subjacentes as competências de realização (capacidade para articular o saber e o fazer); existencial (capacidade para afirmar modos de ser e modos de estar); de aprendizagem (capacidade para apreender o saber) e o conhecimento declarativo (resultado da articulação da experiência enquanto factor de conhecimento implícito com a aprendizagem formal, que conduz ao conhecimento explícito).

O programa enuncia como competências específicas, as estabelecidas em 2001 no Currículo Nacional do Ensino Básico para a disciplina do Português: compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua (DGIDC, 2009).

É evidente a preocupação patente com o desenvolvimento das aptidões do modo oral e escrito, que se reflectem nos pressupostos delineados para cada uma das competências.

O novo programa de Português do Ensino Básico estabelece, ainda, os pressupostos ou linhas orientadoras subjacentes às competências específicas: i) compreensão do oral (escutar para aprender e construir conhecimento(s)); ii) expressão oral (falar para aprender e participar em situações de interacção oral); iii) leitura (ler para aprender e ler para apreciar textos variados); iv) escrita (escrever para aprender e escrever em termos pessoais e criativos); v) conhecimento explícito da língua (plano: fonológico, das classes de palavras, lexical e semântico, da representação gráfica e ortográfica, morfológico, sintáctico, discursivo e textual) (DGIDC, 2009).

Este novo programa de Português para o Ensino Básico é resultado de uma preocupação crescente com a melhoria dos níveis de literacia dos alunos portugueses ao nível da compreensão e expressão escrita, evidente também na realização de uma série de eventos, da iniciativa do governo e promovidos pelo Ministério da Educação em articulação com outros ministérios, relacionados com a Língua Portuguesa, principalmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos quais o ensino da leitura e da escrita têm sido alvo de especial atenção.

Estas preocupações decorrem, em larga medida, de um conjunto de indicadores nacionais de défice de competências comunicacionais dos alunos portugueses e dos resultados menos favoráveis que o país obteve em alguns estudos internacionais em torno das competências de leitura dos alunos ao longo da escolaridade básica (Reading Literacy, PISA, IALS, entre outros).

O estudo Reading Literacy, promovido pela International Association of the Evaluation of Educational Achievement, propôs-se verificar a competência de compreensão de leitura dos alunos do 4.º e 9.º anos de escolaridade, tendo Portugal ficado colocado nos últimos lugares entre os 32 países onde o estudo foi realizado (Leal, 2008).

No PISA (2000 e 2003), a *literacia* de leitura foi definida “como a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (PISA, 2000², p.5) e (PISA, 2003³, p. 45). No relatório referente à 2.ª fase do estudo regista-se que “tal como em 2000, Portugal continua a ter uma percentagem demasiadamente elevada de alunos nos níveis inferiores: 48% dos nossos jovens de 15 anos têm nível de proficiência de leitura 2, ou inferior, enquanto essa percentagem, no espaço da OCDE, é de 42%” (PISA, 2003, p. 48), referindo ainda que “os alunos portugueses se situam, em média, abaixo da média da OCDE e muito distanciados dos valores dos países que obtiveram melhores classificações médias” (idem, p. 48). O estudo refere ainda que apesar de haver uma ligeira melhoria nos resultados, esta não é, no entanto, significativa, salientando que “os valores de desempenho médio, por ano de escolaridade, são tanto mais baixos quanto menos elevados os anos de escolaridade” (idem, p.52).

O estudo situou os alunos portugueses na 28.ª posição, num total de 41 países estudados, o que nos coloca com valores muito abaixo da média internacional, com todas as consequências que esta realidade implica.

Portugal tem vindo, assim, persistentemente a acusar índices de literacia em leitura pouco recomendáveis. Os resultados dos sucessivos estudos anteriormente referidos revelam que é necessário formar leitores competentes, capazes de compreender e interpretar o texto escrito.

² Disponível em http://www.oei.es/quipu/portugal/relatorio_nacional_pisa2000.pdf (consultado em 10/10/2009).

³ Disponível em http://www.oei.es/quipu/portugal/resultados_pisa2003.pdf (consultado em 10/10/2009).

Para Benavente *et al.* (1996, p. 4), a literacia “traduz a capacidade de usar as competências ensinadas e aprendidas de leitura, de escrita e de cálculo.” Literacia é, então, a capacidade de usar “informação impressa e escrita que permita funcionar em sociedade, atingir objectivos pessoais, bem como desenvolver e potenciar os conhecimentos próprios” (Benavente *et al.*, 1996, p. 6), ou seja, é a capacidade de processamento e utilização da informação escrita no dia-a-dia.

Se os baixos níveis de literacia têm implicações para o indivíduo, também a sociedade no seu conjunto sofre em termos económicos, culturais e políticos, já que as mutações tecnológicas e a globalização que caracterizam a sociedade actual “não se compadecem com a manutenção de perfis de literacia como o que caracteriza actualmente a população do país” (Benavente *et al.*, 1996, p. 406).

Neste sentido, urge pugnar pela elevação dos níveis de literacia, o que, não sendo uma fórmula mágica para a resolução de problemas sociais nem para o desenvolvimento económico da nação, é, “sem dúvida, uma condição cada vez mais indispensável de cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica, bem como, para o país, uma condição fundamental de desenvolvimento económico, potenciação cultural, qualidade democrática e afirmação internacional” (Benavente *et al.*, 1996, p. 407).

O novo programa de Português do Ensino Básico assume a necessidade de introduzir mudanças no ensino da língua no Ensino Básico, reconhecendo que ensinar Português actualmente é totalmente diferente do que era na década de 90, aquando da publicação do programa de Português ainda em vigor. No preâmbulo do referido programa, refere que essa diferença se deve, entre outras coisas, à “ projecção, no processo de aprendizagem do idioma, das ferramentas e das linguagens facultadas pelas chamadas tecnologias da informação e da comunicação, estreitamente associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos e à disseminação da Internet e das comunicações em rede” (DGIDC, 2009, p. 5).

Outra diferença substancial, no nosso entender, deve-se ao facto de o novo programa ser construído em função de uma matriz comum aos três ciclos, à semelhança do Currículo Nacional do Ensino Básico, reconhecendo-se assim que os três ciclos traduzem uma progressão constante, salientando que “o desenvolvimento do currículo é um *continuum* em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza” (idem, p. 9).

O desenho curricular adoptado tem em conta a transversalidade da língua e rege-se pela unidade alargada que é o ciclo, deixando à responsabilidade das escolas e dos professores a anualização do mesmo.

O novo programa de Português concebe o professor de Português “como agente do desenvolvimento curricular” (DGIDC, 2009, p. 9), defendendo que a disciplina de Português deve

apontar para um conjunto de metas que, em geral, contemplam aspectos essenciais da utilização da língua: a compreensão de discursos, as interacções verbais, a leitura como actividade corrente e crítica, a escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo, etc. (idem, p. 14).

Um outro aspecto a assinalar, que parece importante na sistematização do conhecimento, são os conceitos de *descriptor de desempenho* e *resultados esperados*, que, no nosso entender, passam a ocupar um lugar de destaque no programa.

Na década de 90, assistiu-se a um grande entusiasmo pelo estudo dos processos envolvidos na aprendizagem da leitura, registando-se um crescente interesse na investigação desta problemática, como é visível nos trabalhos publicados na última década (Rebelo, 1990; Castro, 1993; Sim-Sim, 1993; Lopes, 2000; Viana, 2001).

A problemática da leitura deixou de ser só preocupação de educadores, professores e psicólogos, e passou a ser abordada de uma forma transdisciplinar, envolvendo diversas áreas do saber, incluindo as ciências sociais e políticas.

As mais recentes investigações modificaram substancialmente a concepção tradicional de leitura, que era “vista como a capacidade de pronunciar convenientemente o texto” (Vaz, 1998, p. 99). A leitura deixou de ser estudada apenas como um produto, uma competência que se ensina, e passou a ser estudada como um processo, cuja desconstrução deve ser analisada para melhor poder ser entendida.

Mas se a língua é um meio ao serviço do acesso ao conhecimento e um instrumento ao serviço da promoção de outras competências, ela é também objecto de estudo em si mesma.

Se ler é uma competência básica na sociedade actual, a aquisição deficiente desta competência compromete o rendimento escolar e social do indivíduo e da própria sociedade, situação que os estudos já referenciados vêm ilustrando em Portugal.

Cada vez mais consciente disto, o Ministério da Educação tem vindo a desenvolver o Plano Estratégico para o Ensino do Português, no qual o Plano Nacional de Leitura (PNL), o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) e a Conferência Internacional sobre o Ensino do Português se inscrevem (Reis, 2008). Estas e outras realizações que têm vindo a ser promovidas pelo Ministério de Educação visam:

- a) melhorar os níveis de desempenho dos alunos em língua portuguesa em todos os níveis e ciclos de ensino;
- b) integrar várias medidas em curso – como o Plano Nacional de Leitura (PNL), o Programa Nacional de Ensino do Português no primeiro ciclo do ensino básico;
- c) actualizar os programas de Língua Portuguesa no ensino básico de modo a dar-lhes coerência quer em relação aos objectivos do currículo, quer no que respeita à articulação entre ciclos;
- d) promover uma lógica cooperativa entre os diversos domínios do ensino da língua;
- e) oferecer formação aos professores de todos os ciclos e níveis de ensino, de rigor científico e adequação pedagógica elevados (Reis 2008, p. 2).

O Plano Nacional de Leitura⁴ (PNL), implementado desde 2006, tem como objectivo central “elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus” (s/ p.). Para a prossecução deste objectivo o PNL propôs-se “promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar” (idem s/ p.).

A Conferência Internacional do Ensino do Português foi realizada em Maio de 2007. Na nota de apresentação das actas da referida Conferência, da responsabilidade de Luís Capucha, pode ler-se que

⁴ Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlv/uploads/relatoriosintese.pdf> (consultado em 30/01/2010).

a Conferência permitiu uma abordagem aprofundada e clarividente dos mais importantes domínios do ensino do português, do estudo do funcionamento da língua e do seu papel na sociedade da comunicação. Sociedade em que se exigem crescentes capacidades para ler, falar, escrever e compreender em português (Reis, 2008, p. 1).

Surge, então, o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) com o Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro.

1.2. Enquadramento legal e objectivos do PNEP

O Programa Nacional de Ensino do Português, coordenado pela professora Inês Sim-Sim, surgiu como um esforço de resposta à necessidade de melhorar o ensino do Português na educação básica e assumiu como objectivo central “melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º Ciclo, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua” (Despacho n.º 546/07, de 11 de Janeiro, ponto 3).

Assim sendo, o documento que define as linhas orientadoras do PNEP no 1.º Ciclo do Ensino Básico⁵ enuncia como objectivos específicos:

- a) melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º ciclo, num período entre 4 a 8 anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua;
- b) criar nas escolas do 1º ciclo uma dinâmica interna de formação continuada no âmbito do ensino da língua, ancorada em instituições de ensino superior;
- c) envolver as instituições de ensino superior num projecto de formação contínua, articulado com as escolas do 1º ciclo e prolongado no tempo;
- d) estimular nas instituições de ensino superior a produção de investigação no ensino da língua na faixa etária visada, de modo a que a formação inicial de professores seja alimentada pela investigação e desenvolvida em estreita relação

⁵ Disponível em http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=307&fileName=programa_portugues_1ciclo.pdf (consultado em 27/09/2009).

com a formação contínua, especializada e pós-graduada em áreas relevantes para a finalidade em questão;

e) disponibilizar a nível nacional materiais de formação, materiais didácticos e materiais de avaliação no domínio da aprendizagem da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua para o 1.º ciclo do Ensino Básico.

Segundo o referido Despacho (ponto 2), esta formação é regida por três grandes princípios:

- a) a formação dos professores é centrada na escola ou no agrupamento de escolas, exigindo a adesão voluntária da escola/agrupamento;
- b) a formação dos professores visa a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula;
- c) a formação dos professores é regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola.

Com a criação deste programa pretendeu-se corresponder aos objectivos traçados pela União Europeia que apontava para a necessidade urgente de diminuir, até 2010, o número de leitores de quinze anos com fracas competências de leitura.

Para o seu desenvolvimento e acompanhamento foi criada, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento (CNCA) do PNEP, cujas competências aparecem enunciadas no ponto 18 do Despacho nº 546/2007, de 11 de Janeiro. A saber:

- a) conceber e acompanhar o programa de formação;
- b) definir os conteúdos e as metodologias para operacionalização da formação;
- c) promover a articulação com todas as escolas de formação envolvidas no Programa;
- d) acompanhar nacionalmente a implementação das medidas, ajustando-as aos resultados;
- e) construir e divulgar brochuras, em suporte de papel e *online*, que funcionem como organizadores da formação e da actividade do ensino da língua no 1.º ciclo;
- f) divulgar bibliografia útil para a formação de professores;
- g) definir critérios nacionais para a selecção dos formadores;

- h) disponibilizar meios de formação para os formadores sobre domínios necessários à implementação do Programa;
- i) desenvolver e alimentar uma plataforma de comunicação via RCTS, que difunda directivas e materiais, acessível a todas as escolas e agrupamentos de escolas;
- j) construir e divulgar materiais didácticos, em suporte de papel e *online* para os professores e para os alunos;
- k) recolher e seleccionar os materiais produzidos pelas escolas de formação e divulgá-los na RCTS, sempre que a qualidade o justificar;
- l) articular com serviços, programas e projectos de âmbito nacional, nomeadamente, com o Plano Nacional de Leitura, com a Direcção-Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular (DGIDC), com a Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet nas Escolas e com o Gabinete de Avaliação Educacional.

Cabe assim à CNCA a responsabilidade de conceber, implementar e operacionalizar um modelo de formação totalmente inovador, centrado nas escolas e nas necessidades de formação dos professores, articulando-o com programas e projectos já no terreno, tentando, desta forma e num curto espaço de tempo (entre 4 e 8 anos), formar leitores competentes e combater os baixos níveis de literacia dos estudantes portugueses.

1.3. Desenvolvimento do PNEP no território nacional

O Programa Nacional de Ensino do Português teve o seu início no ano lectivo de 2006/2007 e tem vindo a ser desenvolvido em articulação com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores e com as escolas e os agrupamentos de escolas. Contempla uma vertente de acompanhamento no terreno, concretizada através de sessões de trabalho entre os professores das escolas e os formadores residentes, e destes, por sua vez, com os professores da instituição de ensino superior do distrito a que pertencem.

No ano lectivo de 2006/2007, através de um concurso nacional alargado às Escolas/ agrupamento de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram seleccionados cento

e vinte docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a nível nacional, e convidados os docentes das Escolas Superiores de Educação (ESE) /Universidades que participariam como formadores no PNEP e acompanhariam os professores do 1.º ciclo em todo o processo de formação.

Os destinatários do referido concurso eram, de acordo com o Artigo 2.º do Capítulo I do Edital e Regulamento do Concurso⁶, “os Agrupamentos de Escolas e as Escolas do 1º Ciclo não agrupadas do ensino público”.

Este concurso concretizou-se através da apresentação de propostas de projectos, das quais deveriam constar:

- a) identificação do Agrupamento/Escola;
- b) identificação do professor candidato ao primeiro período de formação de formadores;
- c) identificação das escolas de 1.º Ciclo do Agrupamento, do número de turmas e de alunos no ano lectivo de 2006-07;
- d) preenchimento do formulário anexo [ao] Regulamento (ponto 2, Artigo 3.º, Capítulo II, do Edital e Regulamento do Concurso).

Os agrupamentos ou escolas não agrupadas que pretendessem concorrer ao PNEP deveriam ainda satisfazer as condições previstas no ponto 3 do Artigo 3.º do Capítulo II, do referido edital:

- a) identificar um formador que preench[esse] os requisitos d[o] edital.
- b) garantir a permanência do formador no agrupamento;
- c) assegurar a constituição de um grupo de formação no ano lectivo 2007-2008;
- d) garantir a substituição do formador na sua turma durante as sessões a realizar no ano lectivo de 2006-07.

Além dos requisitos referidos, os agrupamentos ou escolas não agrupadas estavam sujeitos a um conjunto de critérios de ordenação:

- a) estar[em] envolvido[s] em parcerias com instituições de ensino superior no âmbito da prática pedagógica;

⁶ Disponível em http://sitio.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/EDITAL_portugues_final.pdf (consultado em 06/09/2009).

- b) estar[em] envolvido[s] em parcerias para a realização de projectos relevantes no âmbito da leitura;
- c) integrar[em] um jardim-de-infância;
- d) ter[em] pelo menos uma escola que se [tivesse] candidatado e [tivesse] sido aceite pelo Plano Nacional de Leitura (ponto 4, Artigo 3.º, Capítulo II, do Edital e Regulamento do Concurso).

Os professores indicados pelos agrupamentos como candidatos a formadores residentes teriam de ser obrigatoriamente professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em exercício de funções, titulares do grau de licenciatura ou equivalente e de acordo com o ponto 5 do Artigo 3.º do Capítulo II do referido Edital, deveriam ainda preencher uma das seguintes condições:

- a) ser titular de um curso de pós-graduação ou de especialização nas áreas da leitura ou da escrita;
- b) ser titular de um curso de pós-graduação com elaboração de dissertação no âmbito da leitura ou da escrita;
- c) ser titular de um curso de pós-graduação ou de especialização em Língua Portuguesa, ou áreas afins relevantes;
- d) ser titular de um curso de pós-graduação ou de especialização em Educação, nomeadamente no domínio da Supervisão ou da Orientação Educativa;
- e) ser titular de um curso de pós-graduação em Psicologia Educacional;
- f) ter experiência na formação inicial de professores do 1º ciclo em Língua Portuguesa.

Além dos requisitos acima referidos, de acordo com o ponto 6, do Artigo 3.º, Capítulo II, seria, ainda, efectuada uma análise curricular, na qual seriam ponderados prioritariamente os seguintes critérios de ordenação:

- a) a experiência na formação contínua de professores do 1º ciclo em Língua Portuguesa;
- b) a experiência como professor cooperante;
- c) a experiência na dinamização de bibliotecas;
- d) a participação em projectos de investigação ou de inovação no ensino das línguas;

- e) outros elementos curriculares relevantes para as funções a desempenhar.

Cumpridos todos os requisitos anteriormente referidos, e de acordo com o Edital de Concurso, as propostas enviadas para a DGIDC eram apreciadas por um Grupo de Trabalho constituído pela Comissão de Acompanhamento do Programa, pela própria DGIDC e pelas instituições de ensino superior envolvidas em cada distrito. As candidaturas aprovadas eram então submetidas à homologação da Ministra da Educação. A lista de agrupamentos seleccionados era posteriormente comunicada aos agrupamentos e tornada pública na página Web do Ministério da Educação.

Todo este processo obedeceu a prazos pré-estabelecidos no Artigo 5.º do Capítulo II do Edital e Regulamento do Concurso o qual refere que “1 – As candidaturas deve[riam] ser entregues até dia 5 de Janeiro de 2007; 2 – O Ministério da educação divulga[ria] a lista de projectos aprovados até dia 1 de Fevereiro de 2007”.

No ano lectivo de 2007/2008, a dinamização do PNEP coube principalmente às instituições de ensino superior, sendo a formação organizada regionalmente pelos núcleos regionais de formação (ESES/Universidades das regiões), responsáveis por:

- 1) escolher a equipa de formadores de acordo com os indicadores do perfil julgado conveniente e segundo os critérios definidos nacionalmente;
- 2) desenhar um programa de acção e o respectivo calendário para 4/5 anos;
- 3) avaliar periodicamente a formação desenvolvida no âmbito do programa;
- 4) produzir relatórios periódicos sobre o desenvolvimento do programa;
- 5) promover a formação interna da equipa de formadores;
- 6) dinamizar a ligação entre escolas e agrupamentos de escolas participantes no Programa;
- 7) organizar e dinamizar encontros regionais sobre temas e actividades de interesse para a formação de professores;
- 8) desenvolver materiais úteis à formação;
- 9) desenvolver materiais pedagógicos e de avaliação da aprendizagem da língua no 1º ciclo do Ensino Básico e partilhá-los entre formadores e escolas;
- 10) promover a articulação entre o Programa e a formação inicial de professores do 1º ciclo e de educadores de infância;
- 11) promover a articulação entre o Programa e a formação inicial de professores do 1º ciclo e de professores do 2.º ciclo;

12) desenvolver investigação no domínio do ensino e da aprendizagem da língua no 1º ciclo do Ensino Básico (pp. 5-6 do Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Para todos os intervenientes envolvidos no processo de formação (escolas/agrupamento de escolas, formadores residentes, formandos e instituições de ensino superior) foram pensados, delineados e implementados objectivos, atribuindo-lhes funções diferentes, consoante o seu nível de intervenção. Importa salientar que a finalidade conjunta era a melhoria do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os objectivos traçados enunciam pormenorizadamente o que a cada um compete fazer, compreendendo diferentes actuações, tanto ao nível da programação, como da formação, da divulgação, da articulação entre escolas e instituições de formação inicial de professores, bem como do desenvolvimento da investigação na área do ensino-aprendizagem, de forma a conjugar esforços num mesmo sentido.

No âmbito da formação do PNEP, às escolas/agrupamento de escolas compete:

- 1) assumir o propósito de querer melhorar o nível da escola no desempenho da leitura, da expressão escrita e da oralidade dos alunos;
- 2) aceitar a existência da figura de um formador para dinamizar e acompanhar a formação interna no domínio do ensino da língua oral e da língua escrita na dupla vertente da compreensão (leitura) e da produção (expressão escrita);
- 3) criar as condições essenciais à dinâmica de formação em contexto profissional no domínio do ensino da língua;
- 4) em colaboração com a Comissão Nacional de Acompanhamento e com a coordenação do núcleo regional de formação, estabelecer metas e formas de avaliação de progresso dos níveis de desempenho da língua escrita dos alunos da escola/agrupamento participante;
- 5) disponibilizar os meios de acesso à informação *on line* para os docentes em formação e para os alunos;
- 6) envolver encarregados de educação, autarcas e outros recursos da comunidade (Programa Nacional de Ensino do Português no 1º ciclo do Ensino Básico, p. 5⁷).

⁷ Disponível em http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=307&fileName=programa_portugues_1ciclo.pdf (consultado em 27/09/2009).

Enunciados os objectivos e compromissos a que as escolas/agrupamento de escolas estão acometidos para o desenvolvimento do programa formativo do PNEP, enuncia-se que, ao formador residente cumpre:

- 1) integrar o núcleo regional de formação (da ESE/Universidade) e participar na formação desenhada para o núcleo;
- 2) responsabilizar-se pelo acompanhamento da formação na(s) escola(s) atribuída(s);
- 3) dinamizar sessões regulares de formação com todos os docentes da escola sobre as temáticas acordadas no núcleo de formação;
- 4) realizar o acompanhamento individual aos docentes através de sessões tutoriais dentro da sala de aula;
- 5) devolver à coordenação do núcleo regional informação sobre a implementação da formação da(s) escola(s) que apoia;
- 6) dinamizar e participar em actividades formativas na(s) escola(s) que apoia (Programa Nacional de Ensino do Português no 1º ciclo do Ensino Básico, p. 6).

Assim, aos formadores residentes são delegadas diferentes funções. Por um lado, integrar e participar na formação desenvolvida pelo núcleo regional de formação, assumindo o papel de formando; por outro, dar formação, assumindo o papel de formador; por outro ainda, supervisionar/acompanhar individualmente os formandos em contexto de sala de aula, assumindo o papel de supervisor, e finalmente dar a conhecer ao núcleo regional de formação a forma como a formação está a ser implementada nas escolas onde exerce a acção de formador/supervisor.

Desta forma, o formador residente é um formando e um formador, sendo em simultâneo um supervisor da prática lectiva dos seus formandos, em que, fundamentalmente,

não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa profissional (Alarcão, 1997, p. 44).

1.3.1. A formação dos formadores residentes

Ao longo do ano lectivo de 2006/2007, as actividades desenvolvidas no âmbito do PNEP consistiram essencialmente na formação de formadores, quer através do estabelecimento de coordenadas comuns entre as equipas das instituições de ensino superior aliadas ao desenvolvimento do Programa, quer através da formação do primeiro grupo de formadores residentes, que, no ano lectivo seguinte, iniciaria o programa de formação contínua nas Escolas/agrupamento de escolas do 1.º ciclo. Estas actividades foram dinamizadas, em grande medida, pela Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento.

No Quadro I, fornecido aos formadores residentes na primeira sessão de formação, levada a cabo pela Professora Doutora Elisa Sousa, no ano lectivo de 2006/2007, poder-se-á aferir a formação em que os Formadores Residentes da Direcção Regional do Norte (DREN) participaram, assim como a carga horária de cada sessão de formação e os respectivos formadores.

Refira-se, a propósito, que os Professores Doutores Maria Elisa Sousa, Fernanda Leopoldina Viana, Luís Filipe Barbeiro, Luísa Álvares Pereira e Maria Adriana Baptista eram, para além de formadoras de formadores no âmbito do PNEP, membros da CNCA, cujas competências já enunciámos.

Quadro I – Formação dos futuros formadores residentes (2006/2007)⁸.

| Temáticas | Horas | Formadores |
|--|-------|-----------------------------------|
| Supervisão: o ciclo da supervisão (pré-observação/observação/pós-observação) Técnicas de observação (instrumentos, modelos e práticas) Planificação como instrumentos de ajuda à decisão (interacção dos diferentes domínios; das competências aos indicadores de aprendizagem; percursos metodológicos) | 8h | Maria Elisa Sousa |
| Meios e materiais de ensino | 4h | Altina Ramos Maria Elisa Sousa |

⁸ Quadro cedido por um dos Formadores Residentes do distrito de Viana do Castelo da DREN.

Quadro I – Formação dos futuros formadores residentes (2006/2007) (continuação)

| Temáticas | Horas | Formadores |
|--|-------|---|
| Desenvolvimento da linguagem e Educação Linguística O oral como objecto de estudo <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização genérica do modo oral • Compreensão e produção de textos orais • Enriquecimento lexical • Avaliação do oral | 8h | Maria Adriana Baptista Maria Elisa Sousa |
| A leitura para a infância e a compreensão leitora A formação de leitores: literacia(s) | 8h | José António Gomes Maria Adriana Baptista |
| O processo de leitura: dimensão e perspectivas Consciência fonológica e ensino explícito da decifração | 4h | Fernanda Leopoldina Viana |
| O ensino da compreensão da leitura | 4h | Inês Sim-Sim |
| A avaliação da leitura: dimensões, fundamentos e instrumentos Meios e Materiais de ensino | 4h | Fernanda Leopoldina Viana Altina Ramos Maria Elisa Sousa |
| A escrita numa perspectiva filogenética e ontogenética A escrita como processo: Iniciação à escrita: psicogénese e instalação de competências | 4h | Maria Adriana Baptista Fernanda Leopoldina Viana |
| Desenvolvimento de competências de escrita Fases do processo da escrita: planificação, textualização revisão | 4h | Luís Filipe Barbeiro Luísa Álvares Pereira |
| A pedagogia da escrita O aperfeiçoamento do texto | 4h | Maria Elisa Sousa |
| A avaliação: dimensões, estratégias e instrumentos | 4h | Maria Elisa Sousa |
| Reflexão linguística e conhecimento explícito da Língua | 4h | Inês Duarte |
| Meios e materiais de ensino | 3h | Altina Ramos |
| Reflexão crítica | 1h | Maria Elisa Sousa |

Como é possível verificar pelo Quadro I, os Formadores Residentes tiveram uma formação diversificada de forma a poderem corresponder aos objectivos delineados pelo PNEP, dotando-os de um vasto conjunto de competências. Essa formação contemplou diversas áreas e temáticas, desde a supervisão pedagógica, passando pelas técnicas de observação, planificação, meios e materiais de ensino e, depois, mais especificamente, pela didáctica do Português, abordando os diferentes domínios verbais, particularmente a compreensão e a expressão oral e escrita.

1.4. Desenvolvimento do PNEP no distrito de Viana do Castelo

De acordo com o Despacho nº 546/2007, de 11 de Janeiro, que cria o PNEP, “a unidade base da formação é a escola ou agrupamento de escolas que [é] acompanhada por um formador que integra o núcleo regional de formação da ESE/Universidade da região, com funções específicas de acompanhamento e formação”.

No ano lectivo de 2007/2008, os formadores residentes deram então início à formação contínua nas suas escolas, desenvolvendo diversas actividades (oficinas temáticas, sessões de apoio tutorial, sessões de planificação e reflexão e acções plenárias regionais), em estreita colaboração com o núcleo regional de formação da ESE/Universidade da região, responsável pela supervisão do processo formativo.

No distrito de Viana do Castelo, onde se realizou o presente estudo, no ano lectivo de 2007/2008, participaram no Programa Nacional de Ensino do Português os agrupamentos de Escolas da Correlhã, António Feijó (conselho de Ponte de Lima), Darque, Abelheira (Viana do Castelo) e a Escola Básica Integrada com Jardim de Infância de Távora (conselho de Arcos de Valdevez), sob a supervisão da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

No ano lectivo de 2008/2009, mantiveram-se no programa as escolas/agrupamentos do ano lectivo anterior e integraram, pela primeira vez, o referido programa, os agrupamentos de Escolas de Arcozelo (Ponte de Lima), Barrocelas, Foz do Neiva, Atlântico (Viana do Castelo) Deu-la-Deu Martins (conselho de Monção), Melgaço, Ponte da Barca e o Agrupamento de Escolas de Valdevez, igualmente sob a supervisão da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

No ano lectivo de 2009/2010, apenas mantiveram a formação os agrupamentos de Escolas de António Feijó, Arcozelo (Ponte de Lima), Atlântico, Foz do Neiva, Barrocelas, Darque (Viana do Castelo), Valdevez, Escola Básica Integrada com Jardim de Infância de Távora, actualmente Escola Básica de Távora (Arcos de Valdevez), Melgaço e Ponte da Barca.

No distrito de Viana do Castelo, a formação contínua no âmbito do PNEP envolveu, no ano lectivo de 2007/2008, 1 coordenador e 5 formadores residentes, no ano lectivo de 2008/2009, 1 coordenador e 11 formadores residentes (dois dos quais a exercer funções em escolas do distrito de Barcelos) e, no ano lectivo de 2009/2010, 1 coordenador

e 5 formadores residentes. Durante os quatro anos a que se reporta este estudo houve dois coordenadores no distrito de Viana do Castelo. O primeiro coordenador responsável pelo projecto aposentou-se e o seu lugar na coordenação foi ocupado por outro docente da ESE.

Para todos os formandos abrangidos pela formação desencadeada no âmbito do PNEP, foram, em conformidade com o enunciado no documento enquadrador do PNEP, delineados os seguintes objectivos:

- a) assumir que todas as crianças podem aprender a ler e a escrever;
- b) criar a rotina de um tempo de leitura diária recreativa em voz alta pelo professor;
- c) promover nos alunos hábitos de leitura autónoma;
- d) tornar a aprendizagem da língua escrita um desafio interessante para si próprio e para as crianças;
- e) desenvolver um ensino sistematizado da língua escrita, nomeadamente através de actividades e materiais disponibilizados *on line* e em papel pela equipa coordenadora do PNEP;
- f) desenvolver actividades de ensino sistematizado em que esteja explícita uma profunda relação entre o desenvolvimento da oralidade e as competências de leitura e de expressão escrita;
- g) desenvolver um processo de monitorização das aprendizagens das crianças, através da avaliação individual e colectiva da turma;
- h) contribuir com a sua experiência e conhecimento para o enriquecimento formativo de toda a equipa de docentes da escola;
- i) frequentar as sessões presenciais de formação organizadas para a escola;
- j) acolher a formação tutorial regular (p. 5⁹).

Estes objectivos foram também delineados para os formandos de forma a clarificar as funções e atribuições de cada elemento do PNEP. Consideramos que faz todo o sentido a clara definição dos objectivos inerentes à acção de cada um dos participantes, de forma a tornar exequível um programa que tem como objectivo principal melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, através da modificação das práticas docentes.

⁹ Disponível em http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=307&fileName=programa_portugues_1ciclo.pdf (consultado em 27/09/2009).

No âmbito do PNEP, a formação desenvolvida no decurso dos três anos lectivos, de 2007/2008, de 2008/2009 e de 2009/2010, foi da responsabilidade da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, que a coordenou. Contemplou a formação nas escolas/agrupamentos, proporcionada pelos formadores residentes, e o acompanhamento e aprofundamento da formação dos formadores residentes em exercício. No ano lectivo de 2007/2008, contemplou ainda a formação de novos formadores residentes naquela escola.

Assim sendo, o PNEP desenvolve-se em diferentes frentes de trabalho. Por um lado, proporcionando formação, nas escolas/agrupamentos, aos professores titulares de turma, através dos formadores residentes; por outro lado, garantindo formação aos formadores residentes, facultada pelo núcleo regional de formação (ESE de Viana do Castelo), numa contínua actualização de conhecimentos e competências; por outro lado ainda, formando novos formadores residentes, alargando desta forma a formação a todas as escolas a nível distrital.

1.4.1. Princípios organizadores

Como anteriormente referido, a partir do ano lectivo de 2007/2008, a formação de novos formadores residentes e dos formandos das escolas/agrupamento de escolas inscritos no PNEP ficou a cargo da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, que se responsabilizou pela coordenação do grupo de formadores residentes do distrito. De acordo com o plano de formação para o ano lectivo de 2007/2008¹⁰, a cada formador residente caberia dinamizar, na sua escola/agrupamento, um grupo de formandos (não superior a quinze elementos), não lhe sendo atribuída turma. Caso o formador residente desejasse manter a leccionação de uma turma, poderia disponibilizar para a formação o tempo de serviço atribuído à componente não lectiva, acrescido até ao máximo de seis horas remuneradas em regime de acumulação.

Esta formação desenvolveu-se entre Setembro de 2007 e Junho de 2010 tendo como referência a estrutura organizativa proposta no Despacho 546/07, de 11 de Janeiro, que a seguir apresentamos.

¹⁰ Disponível em:

http://www.si.ips.pt/ese_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F1673271722/Plano_forma0708a.pdf
(consultado em 05/10/09)

1.4.2. Estrutura da formação

Nos anos lectivos imediatamente subsequentes ao ano lectivo de 2006/2007, caberia aos formadores residentes implementar a formação contínua dos docentes nas suas escolas/ agrupamentos, sob a supervisão da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. O processo compreenderia a dinamização quinzenal de oficinas temáticas e espaços de discussão sobre planificação e avaliação de estratégias e actividades pedagógicas, implementadas ou a implementar na sala de aula, o acompanhamento individual dos docentes na sala de aula, em sessões de apoio tutorial e a participação em sessões plenárias regionais.

Esta formação, “num total não inferior a cento e vinte horas por ano por formando, integra[va] sessões temáticas, organizadas em sessões regionais e sessões de formação em grupo, e sessões tutoriais de acompanhamento na sala de aula” (Despacho nº 546/07, de 11 de Janeiro, ponto 7).

As sessões temáticas referidas incluíam:

- a) sessões regionais (trinta horas anuais), programadas e realizadas pela coordenação do núcleo de formação, destinadas à actualização científica e ao sucessivo aprofundamento de temas; nelas participa[vam] todos os docentes em formação no respectivo núcleo;
- b) sessões quinzenais de formação em grupo (sessenta horas anuais, distribuídas por 15 sessões), orientadas pelo formador da escola, destinadas a debater temas e a apresentar e explorar materiais didácticos e de avaliação; nelas participa[vam] todos os docentes em formação na escola/agrupamento (Despacho nº 546/07, de 11 de Janeiro, ponto 8).

As sessões tutoriais eram individuais e orientadas pelo formador da escola, visando o apoio directo ao docente na actividade lectiva de ensino da língua à respectiva turma.

1.4.3. Domínios e conteúdos da formação

A formação desenvolvida no âmbito do PNEP contempla formação referente ao ensino da língua (modos oral e escrito) e formação sobre o uso das novas tecnologias ao serviço da aprendizagem da língua.

Os domínios de formação abaixo enunciados traduzem uma clara intenção de combater os baixos níveis de literacia, dos alunos, reportados pelos diversos estudos nacionais e internacionais anteriormente referidos.

Os domínios de formação contemplados são:

a) **o desenvolvimento da oralidade** nas seguintes dimensões: Parâmetros de desenvolvimento da linguagem oral; Determinantes de desenvolvimento; A relação interdependente entre a escolarização e a linguagem; A relação entre o oral e o escrito numa perspectiva de desenvolvimento; A importância do ensino explícito do vocabulário na compreensão da leitura e na produção textual; A reflexão orientada sobre o conhecimento linguístico e os efeitos da consciencialização linguística na aprendizagem dos usos secundários da língua e na sistematização desse mesmo conhecimento.

b) **o ensino da expressão escrita** nas seguintes dimensões: A emergência da escrita; A entrada na aprendizagem formal da escrita e a sua articulação com a aprendizagem da leitura; O processo de escrita e as suas diferentes componentes (planificação; textualização e revisão); A diversidade de competências envolvidas na produção textual, tais como a organização do discurso e a competência ortográfica; A construção de textos de diferentes géneros discursivos na exploração da utilização de funções diversificadas da linguagem escrita; A avaliação da produção escrita.

c) **o ensino da leitura** nas seguintes dimensões: A emergência da leitura e da escrita; O ensino da decifração e o desenvolvimento da consciência fonológica; A aprendizagem de estratégias de compreensão e de interpretação textuais; Leitura orientada, leitura recreativa e leitura para informação e estudo; Narrativa, poesia, texto dramático e obras de carácter informativo, em suporte de papel e suporte

digital; Hipertexto; A leitura na sala de aula e na biblioteca; A relação com o Plano Nacional de Leitura; A avaliação da leitura.

d) a utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua por adultos e crianças nas seguintes dimensões: Dispositivos tecnológicos e comunicativos (sites pedagógicos, blogues, enciclopédias, enciclopédia do cidadão...); Arquitectura do hipertexto (processos de coerência discursiva) e operações cognitivas; Usos dos suportes e linguagens pelas crianças e aprendizagens colaterais; Exploração dos recursos da rede; Produção de materiais em formato electrónico (Programa Nacional de Ensino do Português no 1º ciclo do Ensino Básico¹¹).

1.4.4. A Formação desenvolvida

1.4.4.1. No ano lectivo de 2007/2008

No ano lectivo de 2007/2008 foram desenvolvidas, no distrito de Viana do Castelo, catorze Oficinas Temáticas (OT), que tiveram lugar nas escolas/agrupamentos e foram dinamizadas pelos Formadores Residentes (FR), e duas Sessões Plenárias Regionais (SPR).

A oficina temática representa, no nosso entender, o desenvolvimento de um tema específico no local de trabalho, através da qual se procuram soluções para um problema, a partir de conhecimentos práticos e teóricos.

O desenvolvimento de oficinas temáticas requer trabalho em equipa, trabalho colaborativo, acção e reflexão por parte quer dos formadores, quer dos formandos. Estas oficinas foram desenvolvidas ao longo do ano lectivo de forma contínua e sistemática, com um tempo e um lugar próprios para o desenvolvimento dos diversos temas preconizados pelo Programa.

¹¹Disponível em http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=307&fileName=programa_portugues_1ciclo.pdf (consultado em 27/09/2009).

De acordo com o Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico,

a formação em regime de oficinas e os materiais de formação dever[iam] contemplar obrigatoriamente aspectos teóricos e práticos, dirigidos essencialmente para domínios que são objecto de aprendizagem no 1º ciclo, nomeadamente: (i) as determinantes do sucesso da aprendizagem da decifração; (ii) a aprendizagem da decifração; (iii) o conhecimento de estratégias de compreensão de leitura; (iv) a aprendizagem da escrita (processos instrumentais e construção textual); (v) a aprendizagem do conhecimento explícito da língua (p. 11).

As oficinas temáticas que foram desenvolvidas ao longo do ano lectivo de 2007/2008 versaram temas diversificados (Ver Quadro II).

Quadro II – Formação desenvolvida nas escolas/agrupamentos de escolas – 2007/2008¹²

| Oficinas Temáticas | Tema | Data |
|---------------------------|--|-----------------|
| Sessão 1 | O desenvolvimento da linguagem oral. Reflectir sobre as práticas. | 01 - 04/10/2007 |
| Sessão 2 | Desenvolver o conhecimento lexical. A consciência linguística. Elaborar materiais. | 15 - 19/10/2007 |
| Sessão 3 | Educar para a literacia: abordagem global e integradora. Utilização do computador, por adultos e crianças, como recurso de aprendizagem da língua. A plataforma informática na óptica do utilizador. Actividades práticas. | 05-09/11/2007 |
| Sessão 4 | Emergência da leitura e da escrita e a educação pré-escolar. O ensino da leitura. Reflexão sobre as práticas. | 19-23/11/ 2007 |
| Sessão 5 | Utilização do computador, por adultos e crianças, como recurso de aprendizagem e ensino da língua. Dispositivos tecnológicos e comunicativos. | 03-07/12/2007 |
| Sessão 6 | O ensino da decifração e o desenvolvimento da consciência fonológica. Reflectir sobre as práticas. | 07-11/01/2008 |

¹² Toda a informação relativa ao programa de formação, dos três anos lectivos (2007 a 2010), foi disponibilizada pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Quadro II – Formação desenvolvida nas escolas/agrupamentos de escolas – 2007/2008
(continuação)

| Oficinas Temáticas | Tema | Data |
|--------------------|---|---------------|
| Sessão 7 | O ensino da leitura. A aprendizagem de estratégias de compreensão e de interpretação textuais. Fases de aprendizagem da leitura. Modelos de leitura. Reflectir sobre as práticas. | 21-25/01/2008 |
| Sessão 8 | O ensino da leitura. Literatura infantil e desenvolvimento da comunicação literária. Actividades de animação da leitura. O Plano Nacional de Leitura (PNL). Reflectir sobre as práticas. | 11-15/02/2008 |
| Sessão 9 | O ensino da leitura. Formar leitores. Tipos de leitura. A avaliação da leitura. | 25-29/02/2008 |
| Sessão 10 | O ensino da expressão escrita. Entrada na aprendizagem formal da escrita e sua articulação com a da leitura. O processo de escrita e suas componentes. Reflectir sobre as práticas. | 10-14/03/2008 |
| Sessão 11 | O ensino da expressão escrita. Competências envolvidas na produção textual, em particular, gráfica, ortográfica e de textualização. Elaborar materiais. | 01-04/04/2008 |
| Sessão 12 | O ensino da expressão escrita. Tipologia textual. Construção de diferentes tipos de textos. A avaliação da expressão escrita. | 14-18/04/2008 |
| Sessão 13 | Desenvolver competências de forma integrada. Explorar recursos da rede <i>web</i> . | 05-09/05/2008 |
| Sessão 14 | Balanço das oficinas temáticas. Avaliação. | 26-30/05/2008 |

Cada oficina temática teve a duração de duas horas e meia, totalizando trinta e cinco horas de formação. Após a realização de cada oficina temática, houve momentos de planificação, sessões tutoriais individuais e momentos de reflexão, abrangendo a totalidade dos formandos. As sessões tutoriais consistiram fundamentalmente no acompanhamento do docente em contexto de sala de aula, compreendendo uma carga horária de trinta horas anuais. Para os momentos de planificação e reflexão sobre a prática pedagógica acompanhada foram atribuídas vinte e cinco horas, de acordo com o plano de formação da ESE de Viana do Castelo. Cada momento de formação assume um tempo e um espaço

próprio de acordo com a sua especificidade estando, contudo, interligados. Assim, nas sessões temáticas são abordados e explorados diversos temas de acordo com as novas orientações curriculares para o ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Posteriormente, nas sessões de planificação esses temas são programados, com a orientação do formador residente, tendo em conta o ano de escolaridade leccionado por cada docente, adequando as estratégias de leccionação às especificidades da turma. Seguem-se as sessões tutoriais, que são acompanhadas/supervisionadas pelo formador residente, nas quais os formandos põem em prática a aula planificada. Após as sessões tutoriais, seguem-se os momentos de reflexão que são os momentos próprios para analisar o que se fez, como se fez e que aspectos precisam ser alterados com vista à modificação das práticas lectivas, à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e do sucesso educativo dos alunos.

Tendo em conta os momentos de formação explanados poder-se-á afirmar que esta modalidade de formação vai ao encontro das dimensões preconizadas por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) no que concerne ao desenvolvimento da formação contínua em contexto: dimensão física, dimensão organizacional, dimensão psicossocial dos processos de formação, dimensão pedagógica, e dimensão de auto-organização. Estes autores preconizam uma formação contínua em contexto, centrada na escola, nos professores e nas suas práticas, valorizando os seus saberes e experiências, visando a promoção da auto-formação dos docentes.

Durante o referido ano lectivo realizaram-se ainda duas Sessões Plenárias Regionais (ver Quadro III), que contaram com a participação e colaboração dos Formadores Residentes, dos futuros formadores e dos formandos dos diversos agrupamentos, e foram dinamizadas pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

A primeira parte das sessões plenárias regionais (ver Quadro III) destinou-se à participação de especialistas que proferiram uma conferência plenária, seguida de debate. Na segunda parte das sessões, foram apresentados e debatidos *posters*, projectos e experiências desenvolvidas pelos formadores residentes e pelos formandos.

Quadro III – Sessões plenárias regionais – 2007/2008

| Sessões Plenárias Regionais | Tema | Horas | Data |
|-----------------------------|--|-------|----------|
| Sessão 1 | LÍNGUA E LITERATURA NO 1.º CEB I Recepção Abertura: Dra. Luísa Neves Conferência: “Desenvolver a Aprendizagem da Língua Portuguesa através da Literatura” proferida pelo Prof. Doutor Fernando Azevedo. | Manhã | 12/04/08 |
| | Apresentação de posters, experiências, materiais e projectos desenvolvidos pelos formandos. Temas em foco: Desenvolver a aprendizagem da língua portuguesa através da literatura; Explorar o texto literário; Histórias & problemas; Língua portuguesa & TIC. | Tarde | |
| Sessão 2 | LÍNGUA E LITERATURA NO 1.º CEB II Recepção Abertura: Dra. Luísa Neves Conferência: “Desenvolver a Compreensão Leitora” proferida pela Prof. Doutora Maria de Lurdes Magalhães | Manhã | 07/06/08 |
| | Apresentação de posters, experiências, materiais e projectos desenvolvidos por Formadores Residentes e por Formandos. Temas em foco: Conhecimento da língua – a TLEBS no 1.º CEB; O imaginário na formação de leitores; Estratégias de leitura – Todos no sofá; A propósito do Dia Mundial da Criança; As palavras preguiçosas; Bingo dos sons; Sábios como camelos. | Tarde | |

Durante o ano lectivo realizaram-se também sessões regionais e nacionais de acompanhamento e aprofundamento da formação. As sessões regionais realizaram-se na ESE de Viana do Castelo e contaram com a participação dos formadores residentes e dos formandos, podendo ainda participar nessas sessões professores que não estivessem envolvidos no projecto de formação.

Nessas sessões foi tratado um conjunto de temas como a emergência e desenvolvimento da comunicação e da linguagem, ensinar a falar e a escutar na escola, educar para a literacia, entre outros (ver Quadro IV).

Quadro IV – Sessões de aprofundamento regionais – 2007/2008

| Sessões de Aprofundamento Regionais | Tema | Horas | Data |
|-------------------------------------|--|-------|----------|
| Sessão 0 | Seleção, com as Formadoras Residentes, de temas para as Sessões de Aprofundamento Regionais. Formadora: Maria de Lurdes Magalhães | | 11/09/07 |
| Sessão 1 | Emergência e desenvolvimento da comunicação e da linguagem. Progressão, factores biológicos e sociais. Relação entre o oral e o escrito. Interação linguística e comunicativa – o professor. Análise do papel dos intervenientes, particularmente do professor do 1.º CEB, nas interações comunicativas. O ensino da comunicação oral. Reflexão. Formadora: Maria de Lurdes Magalhães | 4h | 18/09/07 |
| Sessão 2 | Reflexão sobre as práticas. Aspectos da aprendizagem da oralidade. O questionamento e o desenvolvimento da compreensão de textos orais e escritos. Aplicação à prática. Formadora: Lurdes Magalhães | 4h | 24/09/07 |
| Sessão 3 | Ensinar a falar e a escutar na escola. O diálogo. Avaliação. Elaboração de materiais. Formadora: Maria de Lurdes Magalhães | 4h | 08/10/07 |
| Sessão 4 | Educar para a literacia. Emergência da leitura e da escrita. A passagem para o 1.º CEB. Avaliação dos conceitos básicos da criança, em literacia, à entrada no 1.º ciclo. Formadora: Maria de Lurdes Magalhães | 4h | 22/10/07 |
| Sessão 5 | Introdução à Plataforma de E-Learning Moodle. Conceitos, blocos, recursos e actividades. Formador: João Pereira | 4h | 02/11/07 |

A par de todo este trabalho foi também desenvolvida na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo a formação de novos formadores residentes, que a seguir apresentamos (ver Quadro V).

Quadro V – Formação de novos formadores residentes – 2007/2008

| Sessão / Data | Acção – Tema | Horas | Formador |
|---|--|-------|--|
| Sessão 0 12 Outubro 07 14.30 – 16.30 | Apresentação do Plano de Formação. | 2h | Maria de Lurdes Magalhães |
| Sessão 1 20 Outubro 07 9h – 13h | Formação de adultos em contexto profissional. Supervisão: o ciclo da supervisão (pré-observação / observação e pós / observação). Técnicas de observação (instrumentos, modelos e práticas). | 4h | Domingos Belo Costa |
| Sessão 2 27 Outubro 07 9h-13h | Formação de adultos em contexto profissional. Planificação como instrumento de ajuda à decisão (interacção dos diferentes domínios; das competências aos indicadores de aprendizagem; percursos metodológicos). | 4h | Domingos Belo Costa |
| Sessão 3 09 Novembro 07 14.30h – 18.30h | Reflexão sobre as práticas. Educar para a literacia numa perspectiva global e integradora. Orientações curriculares e programáticas; competências e objectivos específicos. | 4 h | David Rodrigues Maria de Lurdes Magalhães |
| Sessão 4 16 Novembro 07 14.30h – 18.30h | Reflexão sobre as práticas. Desenvolvimento da linguagem oral; factores de desenvolvimento; educação linguística; enriquecimento lexical. | 4 h | Maria de Lurdes Magalhães David Rodrigues |
| Sessão 5 23 Novembro 07 14.30 – 18.30 | O oral como objecto de estudo. Desenvolvimento da compreensão e produção de textos orais. O questionamento. A avaliação da oralidade. Actividades práticas. | 4h | Maria de Lurdes Magalhães |
| Sessão 6 30 Novembro 07 14.30 – 18.30 | O desenvolvimento da consciência fonológica. Reflexão sobre as práticas. | 4h | Maria João Freitas |
| Sessão 7 07 Dezembro 07 14.30-18.30 | Meios e materiais de aprendizagem e ensino da criança: o uso da tecnologia ao serviço do professor, da aprendizagem e do ensino da criança. As TIC como recurso de aprendizagem da língua; modalidades de utilização pedagógica da <i>internet</i> . | 4h | João Pereira |
| Sessão 8 04 Janeiro 08 14.30 – 18.30 | Reflexão linguística e conhecimento explícito da língua. Discurso oral e discurso escrito: relações e especificidades. Actividades práticas. | 4h | David Rodrigues |
| Sessão 9 11 Janeiro 08 14.30 – 18.30 | Emergência da leitura e da escrita. O ensino da leitura: fases de aprendizagem e avaliação. | 4h | Maria de Lurdes Magalhães |

Quadro V – Formação de novos formadores residentes 2007/2008 (continuação)

| Sessão / Data | Acção – Tema | Horas | Formador |
|---|--|----------|--|
| Sessão 10 18 Janeiro 08 14.30 – 18.30h | Uso de objectos informáticos de aprendizagem por professores e crianças: tecnologias, suportes e linguagens; multimédia, hipertexto e hipermédia; exploração pedagógica dos recursos da rede em geral e da plataforma <i>moodle</i> em particular. | 4h | João Pereira |
| Sessão 11 25 Janeiro 08 14.30 -18.38h | O ensino da leitura: aprendizagem de estratégias de compreensão e de interpretação textuais. Avaliação da leitura. Reflexão sobre as práticas. | 4h | Maria de Lurdes Magalhães |
| Sessão 12 01 Fevereiro 08 14.30h – 18.30h | Reflexão sobre as práticas. Formação de leitores. Mediação leitora: escola e família e outros contextos. O Plano Nacional de Leitura: as estratégias de animação leitora. | 4h | Maria de Lurdes Magalhães |
| Sessão 13 08 Fevereiro 08 14.30-18.30 | Reflexão sobre as práticas. Leitura, literatura e desenvolvimento da competência literária. | 4h | Maria de Lurdes Magalhães |
| Sessão 14 15 Fevereiro 08 14.30h – 18.30h | Filogénese e ontogénese da escrita. A emergência e o ensino da expressão escrita. Reflexão sobre as práticas. | 4h | Maria de Lurdes Magalhães |
| Sessão 15 22 Fevereiro 08 14.30h – 19.30h | O ensino da escrita: desenvolvimento de competências de escrita. A escrita como processo: planificação, textualização e revisão. A avaliação da escrita. | 4h | Luís Barbeiro |
| Sessão 16 29 Fevereiro 08 14.30h – 19.30h | Textualidade: diversidade de competências envolvidas; princípios e mecanismos; heterogeneidade discursivo-textual: unidades e tipologias. Actividades práticas. | 4h | David Rodrigues |
| Sessão 17 07 Março 08 14.30 – 18.30h | Formação de leitores: Literatura para a infância. A ilustração na literatura infantil. | 4h | Maria de Lurdes Magalhães |
| Sessão 18 04 Abril 08 14.30h – 18.30h | A decifração. Desenvolver competências de forma integrada. Reflexão sobre as práticas. | 4h | Inês Sim-Sim |
| Sessão 19 11 Abril 08 14.30h – 18.30h | Uso de objectos informáticos de aprendizagem por professores e crianças: boas práticas, procedimentos e materiais didácticos. Actividades práticas. | 4h | João Pereira |
| Sessão 20 16 Maio 08 14.30h – 18.30h | Balanço das oficinas temáticas Avaliação. | 1h 3h | David Rodrigues Maria de Lurdes Magalhães |

A formação de novos formadores residentes, durante o ano lectivo de 2007/2008, não apenas comportou uma maior carga horária relativamente ao ano lectivo transacto (2006/2007), como também integrou a reflexão sobre as práticas, aspecto, que no nosso entender, se revela muito importante por relacionar a teoria com a actividade prática dos docentes, no seu local de trabalho, levando a que estes reflectam sobre a sua acção com vista à alteração fundamentada e convicta das práticas lectivas.

De uma maneira geral, os conteúdos da formação foram idênticos aos do ano lectivo anterior, havendo, no entanto, alguns reajustes, que não se encontram sistematizados, mas emergiram aquando da recolha e tratamento dos dados. Sobre eles debruçar-nos-emos no capítulo da análise de dados.

Realizou-se também o I Encontro Nacional do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), promovido pela DGIDC, que decorreu na Curia, em Coimbra, nos dias 7 e 8 de Março de 2008. Neste encontro, os temas em debate e apreciação foram: “Português, língua não materna” e “Fazer leitores”. Nas sessões em grupo foram abordados os temas: “Conhecimento Explícito da Língua”, “Escrita”, “Leitura” e “Oralidade”.

1.4.4.2. No ano lectivo de 2008/2009

No decurso do ano lectivo de 2008/2009, realizaram-se, nas escolas/agrupamentos de Viana do Castelo envolvidos no PNEP, doze Oficinas Temáticas, (Formação A1) com a duração de duas horas e meia cada sessão, para os formandos que frequentavam pela primeira vez a formação, e cinco, com a mesma duração, para os formandos que a frequentavam pela segunda vez (Formação A2).

As Oficinas Temáticas desenvolvidas na Formação A1 desenvolveram-se de acordo com o Quadro VI, num total de trinta horas.

Quadro VI – Formação A1- 2008/2009

| Oficinas | FORMAÇÃO A 1 - OFICINAS TEMÁTICAS (OT) 2008 - 2009 | Semana n.º |
|-----------------|---|-------------------|
| OT 1 2.30h | Desenvolvimento da linguagem oral. Desenvolvimento do conhecimento lexical. A consciência linguística. | 39/40 |
| OT 2 2.30h | A plataforma informática na óptica do utilizador. Actividades práticas. | 41/42 |
| OT 3 2.30h | Emergência da leitura e da escrita e transição para o 1.º Ciclo. O ensino da leitura. Desenvolvimento da consciência fonológica e ensino da decifração (1). | 44 |
| OT 4 2.30h | Desenvolvimento da consciência fonológica e ensino da decifração (2). | 46 |
| OT 5 2.30h | Educar para a literacia: abordagem global e integradora - utilização do computador, por adultos e crianças, como recurso de aprendizagem da língua. | 49 |
| OT 6 2.30h | Aprendizagem de estratégias de compreensão e de interpretação. Fases de aprendizagem da leitura. Modelos de leitura. | 02 |
| OT 7 2.30h | Conhecimento explícito da língua. Reflexão orientada sobre o conhecimento da língua e efeitos da consciência linguística na aprendizagem dos usos secundários da língua e na sistematização desse conhecimento. | 05 |
| OT 8 2.30h | Ensino da leitura e literatura infantil. Desenvolvimento da comunicação literária. Actividades de animação da leitura. O Plano Nacional de Leitura (PNL). | 08 |
| OT 9 2.30h | A avaliação da leitura. | 13 |
| OT 10 2.30h | Ensino da expressão escrita. Entrada na aprendizagem formal da escrita e sua articulação com a da leitura. O processo de escrita e suas componentes. | 16 |
| OT 11 2.30h | Ensino da expressão escrita. Competências envolvidas na produção textual, particularmente a gráfica, a ortográfica e a de textualização. | 19 |
| OT 12 2.30h | O ensino da expressão escrita. Tipologia textual. Construção de diferentes tipos de textos. A avaliação da expressão escrita. | 22 |

As oficinas temáticas desenvolvidas na Formação A2 foram pensadas e programadas tendo por base as necessidades de formação expressas pelos docentes que frequentaram a formação do PNEP no ano lectivo anterior e visaram fundamentalmente o aprofundamento das temáticas seleccionadas pelos formandos (ver Quadro VII).

Quadro VII – Formação A2 – 2008/2009

| Oficinas | FORMAÇÃO A 2 - OFICINAS TEMÁTICAS (OT) 2008 - 2009 | Semana n.º |
|-------------------|---|---------------|
| Oficina1 - 2.30h | O ensino da leitura. Desenvolvimento da consciência fonológica e ensino da decifração. | 43 |
| Oficina 2 - 2.30h | Conhecimento explícito da língua. Reflexão orientada sobre o conhecimento da língua e efeitos da consciência linguística na aprendizagem dos usos secundários da língua e na sistematização desse conhecimento. | 47 |
| Oficina 3 - 2.30h | A avaliação da leitura. | 4 |
| Oficina 4 - 2.30h | Ensino da expressão escrita. Competências envolvidas na produção textual, particularmente a gráfica, a ortográfica e a de textualização. | 8 |
| Oficina 5 - 2.30h | A plataforma informática na óptica do utilizador. E-portefólio. | 20 |

Na formação A2, a oficina temática número cinco tratou o tema E-portefólio. Os portefólios assumem particular importância no modelo de formação PNEP, porque, ao permitirem um processo contínuo e reflexivo de construção de conhecimentos dos formandos, foram utilizados simultaneamente como instrumentos de formação e avaliação destes.

No âmbito da formação de professores, Alarcão (2003, p. 55) define portefólio como “um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional”. Esta definição de portefólio fortalece as concepções que temos das potencialidades formativas deste instrumento, que se revela um poderoso meio de diálogo entre formando e formador através do qual se pode observar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento de cada formando, considerando que a sua construção acompanha todo o processo de formação.

Aos formandos do PNEP compete a elaboração de um portefólio ao longo do ano lectivo, sendo este um dos principais elementos da avaliação, com um peso de 70%, sendo os restantes 30% atribuídos à assiduidade e participação nas sessões. Para a apresentação do portefólio os docentes podem optar pelo portefólio ou pelo E-portefólio. Essa opção requer o conhecimento das potencialidades de um e de outro. Nesse sentido, os formandos solicitaram uma formação específica sobre E-portefólio, que foi proporcionada.

Além das sessões acima identificadas, decorreram, ainda, sessões tutorais, no total de vinte e cinco horas por formando e sessões de planificação e reflexão sobre a prática pedagógica acompanhada, num total de dez horas, de acordo com o plano de formação da ESE de Viana do Castelo.

Há ainda a salientar que, no decurso do ano lectivo 2008/2009, os Formadores Residentes solicitaram ao Núcleo Regional de Viana do Castelo o aprofundamento de algumas temáticas, de forma a consolidarem conhecimentos relativamente às problemáticas a tratarem com os formandos.

Neste âmbito, foram programadas cinco Sessões de Aprofundamento Regional (SAR) como forma de dar cumprimento às necessidades de formação manifestadas pelos Formadores Residentes (ver Quadro VIII).

Quadro VIII – Sessões de aprofundamento regionais – 2008/2009

| Sessões de Aprofundamento Regionais | Tema | Horas | Data |
|-------------------------------------|---|-------|----------|
| Sessão 1 | Ciclo de supervisão. Estratégias e instrumentos de trabalho. Planificação de sessões. Modelos. Formador: Domingos Belo da Costa | 3h | 19-09-08 |
| Sessão 2 | Temas da TLEBS: consciência sintáctica, conhecimento sintáctico e terminologia sintáctica Formador: David F. Rodrigues | 4h | 03-10-08 |
| Sessão 3 | Questões de comunicação: A comunicação interpessoal. Atitudes comunicativas e seus efeitos no interlocutor. Formadora: Maria Augusta Manso | 2h | 17-10-08 |
| Sessão 4 | O ensino da leitura: A avaliação. Avaliação de processos <i>versus</i> avaliação de produtos. As componentes da competência leitora e sub-processos envolvidos. A intervenção nas dificuldades de leitura e de escrita. Formadora: Fernanda Leopoldina Viana | 3h | 16-01-09 |
| Sessão 5 | Ensino da escrita. O trabalho do professor que ensina a escrever; a revisão textual. Formadora: Luísa Álvares Pereira | 3h | 20/02/09 |

Realizou-se, ainda uma Sessão Plenária Regional, aberta à comunidade educativa, que teve lugar na ESE de Viana do Castelo e contou com a participação de formadores e formandos (ver Quadro IX).

Quadro IX – Sessão plenária regional – 2008/2009

| Horas | Programação | Data |
|--------------------|---|--------------|
| Manhã 9h – 12h | Recepção Abertura: Prof. ^a Doutora Luísa Neves Conferência: <i>Questões da Leitura</i> Formadora: Prof. ^a Doutora Inês Sim-Sim | 09 - 05 - 09 |
| Tarde 14h – 17h | Apresentação de posters, experiências, materiais e projectos desenvolvidos pelos formandos. Temas em foco: Ensinar a Língua, Construir Leitores; TLEBS: Sintaxe e Semântica; Quadros Interactivos e Ensino do Português; Leitura da Imagem e Desenvolvimento Linguístico. Encerramento | |

Realizou-se também o II Encontro Nacional do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), que decorreu na Universidade Aveiro a 20 e 21 de Março de 2009 promovido pela DGIDC, que contemplou sessões de trabalho e sessões plenárias e semi-plenárias onde foram abordados temas como a articulação curricular do pré-escolar ao 2.º ciclo da Educação Básica; TIC e PNEP: desafios e potencialidades; Novos Programas de Língua portuguesa em análise; conhecimento lexical, terminologia linguística e conhecimento explícito.

1.4.4.3. No ano lectivo de 2009/2010

À semelhança dos anos lectivos anteriores, no ano lectivo de 2009/2010, a formação no âmbito do PNEP, no distrito de Viana do Castelo organizou-se, em doze oficinas temáticas para a formação A1 (professores que iniciaram a formação pela primeira vez) e cinco oficinas temáticas para a formação A2 (professores que estavam a frequentar o segundo ano de formação).

As Oficinas Temáticas desenvolvidas na Formação A1, num total de trinta horas, foram estruturadas e calendarizadas de acordo com o Quadro X, salvaguardando que as

datas indicadas para cada Oficina Temática (OT) poderiam sofrer alterações de acordo com as necessidades de cada agrupamento.

Quadro X – Formação A1 – 2009/2010¹³

| Oficinas | FORMAÇÃO A 1 - OFICINAS TEMÁTICAS (OT) 2009 - 2010 | Data |
|-----------------------|---|----------------------|
| Oficina 1 2.30h | Desenvolvimento da linguagem oral. Desenvolvimento do conhecimento lexical. Programa de Português do Ensino Básico. | 20 Outubro 2009 |
| Oficina 2 2.30h | Educar para a literacia: Ensino da leitura e literatura infantil. Desenvolvimento da comunicação literária. Actividades de animação da leitura. O Plano Nacional de Leitura (PNL). | 3 Novembro 2009 |
| Oficina 3 2.30h | Emergência da leitura e da escrita e transição para o 1.º Ciclo. O ensino da leitura. Desenvolvimento da consciência fonológica e ensino da decifração (1). | 17 Novembro 2009 |
| Oficina 4 2.30h | A plataforma informática na óptica do utilizador. Actividades práticas. | 15 Dezembro 2009 |
| Oficina 5 2.30h | Desenvolvimento da consciência fonológica e ensino da decifração (2). | 5 Janeiro 2010 |
| Oficina 6 2.30h | Aprendizagem de estratégias de compreensão e de interpretação. Fases de aprendizagem da leitura. Modelos de leitura. | 19 Janeiro 2010 |
| Oficina 7 2.30h | Ensino da expressão escrita. Entrada na aprendizagem formal da escrita e sua articulação com a da leitura. O processo de escrita e suas componentes. PPEB | 2 Fevereiro 2010 |
| Oficina 8 2.30h | Ensino da expressão escrita. Competências envolvidas na produção textual, particularmente a gráfica, a ortográfica e a de textualização. | 23 Fevereiro 2010 |
| Oficina 9 2.30h | A avaliação da leitura. | 9 Março 2010 |
| Oficina 10 - 2.30h | O ensino da expressão escrita. Tipologia textual. Construção de diferentes tipos de textos. A avaliação da expressão escrita. | 23 Março 2010 |
| Oficina 11 2.30h | Educar para a literacia: abordagem global e integradora - utilização do computador, por adultos e crianças, como recurso de aprendizagem da língua. | 20 Abril 2010 |
| Oficina 12 2.30h | Conhecimento explícito da língua. Acordo Ortográfico. Reflexão orientada sobre o conhecimento da língua e efeitos da consciência linguística na aprendizagem dos usos secundários da língua e na sistematização desse conhecimento. | 11 Maio 2010 |

¹³ Quadro baseado no plano de formação para 2009/2010 disponibilizado pela ESE.

As oficinas temáticas desenvolvidas na Formação A2 foram pensadas e programadas, à semelhança dos anos anteriores, tendo por base as necessidades de formação indicadas pelos docentes que haviam frequentado a formação A1 no ano lectivo anterior e foram estruturadas e calendarizadas de acordo com o Quadro XI.

Quadro XI – Formação A2 – 2009/2010

| Oficinas | FORMAÇÃO A 2 - OFICINAS TEMÁTICAS (OT) 2009 – 2010 | Data |
|--------------------|---|------------------|
| Oficina 1 2.30h | Ensino da expressão escrita. Competências envolvidas na produção textual, particularmente a gráfica, a ortográfica e a de textualização. Escrever para aprender, para construir e expressar conhecimento. Programa de Português do Ensino Básico (PPEB). | 12 Novembro 2009 |
| Oficina 2 2.30h | As implicações da TIC no ensino da língua, da leitura e da escrita: A construção de blogues (produção e edição de texto) como ferramenta de ensino. | 17 Dezembro 2009 |
| Oficina 3 2.30h | Educar para a literacia: Ensino da leitura e literatura infantil. Desenvolvimento da comunicação literária. Actividades de animação da leitura. O Plano Nacional de Leitura (PNL). | 28 Janeiro 2010 |
| Oficina 4 2.30h | O ensino da leitura. Desenvolvimento da consciência fonológica e ensino da decifração. PPEB. Desenvolvimento lexical. | 3 Março 2010 |
| Oficina 5 2.30h | Conhecimento explícito da língua. Dicionário terminológico. Acordo Ortográfico. Reflexão orientada sobre o conhecimento da língua e efeitos da consciência linguística na aprendizagem dos usos secundários da língua e na sistematização desse conhecimento. PPEB. | 22 Abril 2010 |

No decurso do ano lectivo de 2009/2010 decorreram, também, sessões tutorais, no total de vinte e cinco horas por formando e sessões de planificação e reflexão sobre a prática pedagógica acompanhada, num total de dez horas, de acordo com o plano de formação da ESE de Viana do Castelo.

As sessões de aprofundamento regionais foram estruturadas e calendarizadas de acordo com o Quadro XII e preconizaram essencialmente o acompanhamento e aprofundamento da formação dos Formadores Residentes.

Quadro XII – Sessões de aprofundamento regionais¹⁴

| Sessões de Aprofundamento Regionais | Tema | Horas | Data |
|-------------------------------------|---|-----------|--------------|
| Sessão 1 | Novo Programa de Português do 1ºCiclo. Formadora: Mariana Pinto | 3h | 13 /11/ 2009 |
| Sessão 2 | Temas em aprofundamento: Anualização dos Novos Programas de Português do Ensino Básico Formador: Domingos Belo | 3h | 20/11/2009 |
| Sessão 3 | Temas em aprofundamento: Didáctica da escrita (a escrita como processo) Formadores: Lurdes Magalhães e Gabriela Barbosas | 3h | 05/02/2010 |
| Sessão 4 | Temas em aprofundamento: e-Portefólio Formador: João Pereira | 3h | 19/02/2010 |
| Sessão 5 | Temas em aprofundamento: Conhecimento explícito da língua. Dicionário Terminológico Formadora: Gabriela Barbosa | 3h | 16/04/2010 |
| Sessão 6 | Temas em aprofundamento: Redefinição e ajustes à estrutura, conteúdos e actividades ao jogo interactivo Grafi. Experimentação do trabalho desenvolvido recorrendo à utilização do Quadro Interactivo Multimédia. Formadores: João Pereira e Gabriela Barbosa | 3h30 m | 18/06/2010 |
| Sessão 7 | Temas em aprofundamento: Exploração de SW Educativo diverso no domínio da Língua Portuguesa. Formadores: João Pereira e Gabriela Barbosa | 3h30 m | 25/06/2010 |

Realizou-se, ainda, uma Sessão Plenária Regional, aberta à comunidade educativa, que teve lugar na ESE de Viana do Castelo e contou com a participação de formadores e formandos, elementos dos Conselhos Executivos dos agrupamentos,

¹⁴ Relatório final PNEP 2009/2010 disponibilizado pela ESE de Viana do Castelo

Directora da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, outros docentes não integrados no PNEP, mas pertencentes aos Agrupamentos envolvidos, alunos do curso de Mestrado de Supervisão, no âmbito da disciplina de didáctica do Português¹⁵. (ver Quadro XIII).

Quadro XIII – Sessão plenária regional – 2009/2010

| Horas | Temas em foco | Data |
|-------|---|--------------|
| 6h | Novo Acordo Ortográfico; Jogo Interactivo – Grafi; Conteúdos multimédia para o ensino do Português; Plataformas sociais e colaborativas, exploração na aula de português; Exposição de materiais desenvolvidos por Formadores e Formandos, assim como de trabalhos realizados pelos alunos. | 02 - 07 - 10 |

Durante todo o percurso formativo do PNEP, os formadores residentes contaram com o apoio do Coordenador distrital e dos docentes da ESE envolvidos no processo. Esse apoio efectivou-se de acordo com as orientações da CNCA, podendo concretizar-se de formas diversas, logo que adequado, e preconizado nos planos de formação fornecidos pela ESE.

Realizou-se também o III Encontro Nacional do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), que decorreu em Lisboa nos dias a 29 e 30 de Abril de 2010, promovido pela DGIDC. Este encontro contemplou oficinas de trabalho sobre o acordo ortográfico: percursos de formação e aprendizagem, apresentação de Práticas PNEP (oficinas) e conferências: sobre o Acordo Ortográfico, proferida pelo Professor Doutor Ivo de Castro e Metas na Aprendizagem da Língua Portuguesa, proferida pela Professora Doutora Inês Sim-Sim.

¹⁵ Relatório final PNEP 2009/2010 disponibilizado pela ESE de Viana do Castelo

1.4.5. Algumas considerações finais sobre o PNEP

Como se pode constatar pelo exposto, a formação no âmbito do PNEP organizou-se, em qualquer um dos anos lectivos, em sessões que privilegiaram a competência científica e a competência pedagógica dos professores, abrangendo o desenvolvimento da linguagem e educação linguística e literária, o oral como objecto de estudo, a literatura para a infância e a compreensão leitora, a formação de leitores, o processo de leitura, o ensino da compreensão da leitura, a avaliação da mesma, passando pelo desenvolvimento de competências de escrita, e sua avaliação, assim como o funcionamento da língua e sua expressão literária, não descurando o uso das novas tecnologias ao serviço da aprendizagem da língua.

Vivemos numa sociedade informatizada e em constante evolução tecnológica com reflexos nos nossos hábitos, na nossa forma de viver, de trabalhar e de relacionamento com os outros. O uso do computador exige do professor uma nova atitude perante o ensino e é em norma acompanhado por alguma insegurança por parte do professor, agravada pelo facto de, em muitos casos, o seu grau de conhecimento e compreensão das potencialidades do uso do computador no processo de ensino-aprendizagem ser diminuto.

O art. 3.º, do Decreto-Lei, n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, consagra a “valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação”.

Aprender a utilizar ferramentas tecnológicas e tomar decisões no sentido de mudar as práticas de sala de aula é um desafio a abraçar por todos os professores. É necessário que a formação afaste os preconceitos ainda existentes em relação à utilização do computador e mostre, de uma forma prática, que o computador e as ferramentas informáticas a ele associadas são recursos pedagógicos preciosos.

A formação neste âmbito surgiu como um “grito” perante as concepções e práticas predominantes no ensino do português, que permaneciam quase inalteradas, e pretendeu instituir-se como um convite à reflexão e à intervenção dos profissionais da área.

O professor de Português, para além de ter de conhecer todo o processo de funcionamento, aprendizagem e ensino da língua, tem também como função fundamental criar nos alunos o gosto pela língua portuguesa falada e escrita. Tal gosto poderá ser desenvolvido através das novas tecnologias, tornando mais convidativo e apelativo o

processo de ensino aprendizagem, destacando-se a preocupação do PNEP em apetrechar os professores com competências e conhecimentos para o efeito.

Actualmente não se pretende apenas que os alunos tenham a capacidade de ler e escrever, mas saibam, fundamentalmente, usar essas competências em seu benefício e da sociedade. Por isso, compete à escola formar leitores aptos a compreender e usar quotidianamente todos os tipos e formas de material escrito requeridos pela sociedade.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. (Abrantes, 2001) apresenta entre as dez competências gerais que o aluno deverá possuir ao completar a educação básica: (1) “Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano” e (2) “Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar” (p. 15).

No sentido de enriquecer o processo formativo do PNEP foram construídos e disponibilizados para os formadores residentes e formandos alguns materiais de apoio, como os recursos disponíveis na plataforma moodle associada ao PNEP ¹⁶ e as brochuras que foram publicadas, também estão disponíveis naquela plataforma. Cada brochura apresenta diversas sugestões de trabalho e aborda um tema específico: O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica; O conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento; O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística; As implicações das TIC no ensino da língua; O ensino da leitura: A compreensão de textos; O ensino da escrita: A dimensão textual; O ensino da leitura: A decifração; O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical; O ensino da escrita: Dimensão gráfica e ortográfica; O ensino da leitura: A avaliação.

Considerando o exposto, poder-se-á depreender que a formação do PNEP com vista à melhoria das competências dos alunos ao nível da compreensão e expressão oral e escrita na língua portuguesa procurou explorar o potencial pedagógico-didáctico de um conjunto de materiais de apoio e ferramentas informáticas, incentivando os professores ao seu uso na aula e desenvolvendo competências pedagógico-didácticas adequadas.

¹⁶Disponível em <http://moodle.dgicd.min-edu.pt/> (consultado no dia 07/03/2010).

Síntese

Ao longo deste capítulo desenhamos o percurso de emergência e implementação do Plano Nacional do Ensino do Português (PNEP). Fizemos o respectivo enquadramento legal e explicitámos os objectivos inerentes ao programa, assim como a formação proporcionada aos Formadores Residentes nos anos lectivos de 2006/2007 e de 2007/2008.

Posteriormente, debruçámo-nos sobre a implementação do programa, focando os princípios organizadores, a estrutura da formação, assim como, os domínios e conteúdos que nortearam o processo formativo. Descrevemos ainda a forma como a formação foi desenvolvida no distrito de Viana do Castelo entre os anos lectivos 2007/2008 e 2009/2010, enunciando pormenorizadamente as temáticas desenvolvidas em cada oficina temática, às quais se seguiram os momentos de planificação, as sessões tutoriais e os momentos de reflexão, práticas formativas que emprestam ao PNEP uma dimensão contextual relevante.

Pode-se, ainda, constatar que, apesar de se tratar de um programa nacional, existiram, no decurso dos três anos em que a formação decorreu, alguns reajustamentos na carga horária, na organização e distribuição da formação no distrito de Viana do Castelo de acordo com as necessidades sentidas pelos formadores residentes, pelos formandos, pelas escolas e pelos agrupamentos de escolas.

CAPÍTULO II

Formação contínua de professores: Direito, dever e/ou necessidade

Introdução

A procura incessante de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso dos indivíduos, deverá ser a primeira prioridade da formação dos professores. Uma formação que deve estar voltada para a aquisição e actualização continuada de um saber profissional, científico e técnico especializado, e que deve permitir e encorajar a gestão flexível do currículo e a criação de materiais pedagógicos, de acordo com as necessidades e saberes dos alunos.

Neste capítulo apresentamos a definição do conceito de formação na perspectiva de alguns autores, prosseguindo com o enquadramento legal da formação inicial e contínua em Portugal e as considerações de alguns autores a propósito.

Procuramos depois apresentar alguns modelos de formação contínua, especificamente a formação contínua em contexto, assim como as necessidades de formação dos professores e a importância de mudanças e inovações que podem ser introduzidas no sistema educativo através da formação de professores.

Finalmente, atentamos sobre a supervisão da formação de professores numa perspectiva reflexiva e ecológica.

1. Formação de professores: notas para a clarificação do conceito

O conceito de formação é, por vezes, utilizado de forma pouco precisa. O facto poderá dever-se em larga medida, segundo Ribeiro (1993), à falta de suportes conceptuais firmes. O autor (1993, p. 10) descreve a formação como o

conjunto de actividades formativas de professores que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional, e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos.

No contexto estrito da educação, Lourenço (1997) salienta que tanto se pode entender por formação a acção educativa que se exerce sobre o sujeito, como a modalidade e os objectivos daquela ou até os resultados previstos ou produzidos.

Vieira (1999), ao analisar o sentido da palavra “formação”, refere que possui um sentido muito ambíguo, podendo aplicar-se ao acto, ao modo e ao efeito de formar, sem, no entanto, contemplar a acção de formar-se, de produzir-se, privilegiando apenas a de moldar, aperfeiçoar, dar forma.

O conceito de formação é polissémico e tem sido definido tendo em conta as diversas áreas disciplinares onde se inscreve, sendo utilizado para designar uma multiplicidade de termos, como educação, instrução e desenvolvimento profissional.

Marcelo (1989, p. 30) descreve a formação de professores como um

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

Este entendimento pressupõe uma formação devidamente organizada, capaz de proporcionar aos docentes a aquisição dos instrumentos necessários ao desenvolvimento profissional através de um processo formativo crítico e reflexivo.

García (1999, p. 26) define o conceito de formação de professores como sendo

a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam, individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

O conceito de formação de professores preconizado por García é sem dúvida abrangente e completo, contemplando, por um lado, o conhecimento e, por outro, a investigação que deverá ser parte integrante da profissão docente, realizada quer pelos professores em formação inicial quer pelos professores no exercício da profissão.

Mas, se de uma forma geral, formação significa o desenvolvimento de alguém. No plano da preparação para a actividade docente poder-se-á afirmar que ela é um factor essencial no processo de aprender a ensinar, bem como na integração na vida escolar e na profissão docente.

Partindo deste pressuposto, considera-se que formação se refere a um processo em evolução, no qual está contemplada a possibilidade de adquirir, desenvolver e/ou aperfeiçoar conhecimentos e competências que conduzam ao crescimento profissional.

Os papéis e funções que os docentes são hoje chamados a desempenhar implicam que estes desenvolvam, durante a sua formação, quer inicial, quer contínua, competências que os preparem para corresponder a um número crescente e diversificado de exigências. Para corresponder às exigências da sociedade actual terão de ser profissionais reflexivos, investigadores, criativos, participantes, intervenientes e críticos.

Arends (1995) defende que o professor não necessita de saber tudo, mas que o fundamental é que saiba como aceder ao conhecimento, como tornar esse conhecimento significativo e, principalmente, como contribuir para que os outros o façam.

Nesta linha de pensamento, o autor apresenta um conjunto de características que, na sua opinião, poderão identificar o perfil do professor eficaz como sendo aquele que:

domina o conjunto de conhecimentos existente relativo ao ensino e à aprendizagem, utilizando-o (...) na prática docente; domina um repertório de práticas educativas (modelos, estratégias e procedimentos) estando apto a utilizá-las...; tem uma atitude e competências para abordar todos os aspectos do seu trabalho de uma forma reflexiva, democrática e orientada para a resolução de problemas; encara o 'aprender a ensinar' como um processo contínuo, sendo dotado da atitude e competências necessárias à optimização das suas capacidades docentes e das escolas onde trabalham (p. 10).

Com efeito, a formação de professores deve ser um processo contínuo, concebido como uma estratégia para melhorar o ensino numa ligação directa entre os processos de formação de professores e o desenvolvimento organizacional da escola. Realçamos ainda a necessidade de a formação ser capaz de corresponder às expectativas e necessidades dos professores como pessoas e como profissionais, articulando os conhecimentos práticos e teóricos (García, 1999). Não esquecendo que

para melhorar a qualidade da educação, é necessário começar por melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes não poderão corresponder ao que deles se espera se não tiverem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação que se requer (Delors, 1996, p. 158).

Na perspectiva de Delors (1996), para que se possa melhorar a qualidade da educação tão ou mais importante do que uma formação de professores adequada é a coexistência de diversos factores, como a forma como os professores são seleccionados e colocados nas escolas, as condições de trabalho que as escolas têm para oferecer, o grau de motivação e o estatuto social dos docentes.

A formação inicial desempenha indubitavelmente um papel fundamental no processo de promover nos professores a aquisição desses conhecimentos e o desenvolvimento dessas competências. Todavia esse processo não termina aí, antes se prolonga inequivocamente, e em toda a sua plenitude, na experiência profissional dos professores e nas diversas formas e estratégias de formação contínua que a perpassam e de que os professores se devem fazer protagonistas.

1.1. Formação Inicial

De acordo com do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro (Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico e Secundário), “a formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário é a que confere qualificação profissional para a docência” (ponto 1, art.º 7.º), qualificação essa que “é adquirida através da frequência, com aproveitamento, de cursos específicos de formação inicial, ministrados em escolas superiores ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito” (ponto 1, art.º 8.º).

A formação de nível superior para a docência é uma realidade relativamente recente. A formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (antigo ensino primário) ocorre desde o século XIX, mas a preparação destes professores só se consolida no início da segunda metade do século XX em instituições próprias (escolas do magistério

primário), proporcionando uma formação profissionalizante, mas não de nível superior. Inicialmente, esta formação tinha a duração de dois anos, tendo, a partir dos anos 70, aumentado a sua duração para 3 anos. Na década de 80, com a criação das Escolas Superiores de Educação (ESE) e os Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP) nas universidades, a formação de professores do ensino básico passou a conceder aos professores o grau de bacharelato, e, só na década de 90, dos bacharelatos em ensino primário se evoluiu para a licenciatura, com a duração de quatro anos (Afonso, 2002).

Actualmente, após a publicação do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, o grau académico exigido passou a ser o Mestrado. No preâmbulo daquele Decreto-lei refere-se que

a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver (...) uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios. Nos casos dos domínios de educador de infância e de professor do 1.º ciclo do ensino básico, o aludido mestrado tem a dimensão excepcional de 60 créditos, em resultado de uma prática internacional consolidada.

Como consagrado na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), mais tarde alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, a formação inicial de nível superior deve proporcionar “aos educadores e professores 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” (Capítulo IV, artigo 30.º).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, esta etapa deve “contemplar componentes de formação pessoal, social e cultural, de preparação científica na especialidade e de formação pedagógico-didáctica” (art.º 3.º, alínea a), e deve “garantir a integração tanto de aspectos científicos e pedagógicos como das componentes teórica e prática e promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente” (art.º 3.º, alínea c).

Esta ideia é reforçada na literatura por autores como João Formosinho e Sérgio Niza (2001, p. 4), ao referirem que a formação inicial tem por finalidade “proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais, adequados ao exercício da função de professor”.

Na óptica de García (1999, p. 77), a formação inicial exerce três funções:

1. a formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções que o professor irá desempenhar;
2. o controlo da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente;
3. o papel de agente de mudança do sistema educativo e contribuição para a socialização e reprodução da cultura dominante.

De acordo com o ponto 3 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, a formação inicial deve proporcionar:

- a) a formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios;
- b) a formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade;
- c) a formação científica no domínio pedagógico-didáctico;
- d) o desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica;
- e) o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.

De acordo com Joyce e Clift 1984, citados por García (1999, p. 81), o

objectivo da formação inicial é preparar os candidatos para: o estudo do mundo, de si mesmo e do conhecimento académico ao longo da carreira; o estudo continuado do ensino; participar em esforços de renovação da escola, incluindo a criação e implementação de inovações; enfrentar os problemas gerais do seu local de trabalho.

Presentemente, o exercício profissional coloca aos docentes desafios que exigem uma formação inicial que não se esgote na aquisição de conhecimentos específicos de uma dada área disciplinar, nem na prescrição de um conjunto de técnicas didáticas a pôr em prática em qualquer situação, mas que se amplie a uma capacitação para o exercício da autonomia, da reflexão e da investigação, e para a vivência de situações caracterizadas pela enorme complexidade que atravessa o acto educativo.

Os profissionais de educação devem consciencializar-se de que a formação não termina com a conclusão da formação inicial, deve antes “ser encarada enquanto uma primeira etapa de um percurso de educação permanente, não uma meta encerrada em si mesma” (Alarcão, 1997, p. 135).

Se a formação inicial deve proporcionar ao professor um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos necessários ao desempenho da actividade docente, a formação contínua deve desempenhar um papel na reestruturação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos bem como na produção de novos saberes.

Como tal, e num quadro de visível transformação social, cultural, económica, científica e educativa, tem sido crescente a consciência que a qualificação para a docência não implica que os professores estejam em condições de exercer uma actividade para o resto da vida sem uma continuada actualização.

A necessidade de uma formação permanente, ao longo da vida dos professores, vulgarizou em Portugal o termo “Formação Contínua”, embora nem sempre exista consensualidade quanto à sua conceptualização.

1.2. Formação Contínua

Nos últimos anos a formação contínua de professores tem sido analisada e discutida por diversos autores, dos quais destacamos Nóvoa (1995, 2002), Huberman (1992), Demailly (1995), Barroso (1997), Pacheco e Fores (1999) e Perrenoud (2000).

É nota comum entre estes autores o destaque da necessidade de se atender às exigências de uma sociedade em desenvolvimento e à urgência de implementação de práticas pedagógicas inovadoras para a prossecução de um ensino de qualidade. E nesse sentido têm procurado diagnosticar, descrever ou apontar caminhos que debelem as

dificuldades apresentadas, quer pelo sistema educativo, quer pelos profissionais de educação.

1.2.1. Enquadramento legal

Em Portugal, a formação contínua começou a ser impulsionada nos anos 60 e tem vindo a adquirir importância crescente. No entanto, foi preciso esperar até 1986 para ver a formação contínua institucionalizada na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que a define como um dos vectores fundamentais da nova educação que se pretendia então para Portugal.

Desde então e até ao momento, vários diplomas foram publicados no sentido de incentivar as práticas de formação contínua e os processos de mudança ao nível das escolas. São exemplo o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril e o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, que aprofundam a institucionalização da formação contínua, fazendo dela depender a progressão na carreira docente.

Desta forma, a formação contínua de professores deixou de ser vista apenas como um direito profissional, consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo, e passou a assumir um carácter de dever, através do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Pereira, 2001).

O artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro - Estatuto da Carreira Docente (ECD) nacional e o artigo 7.º do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, de 21 de Julho (ECD da Região Autónoma dos Açores) e do Decreto Legislativo Regional 6/2008/M, de 25 de Fevereiro (ECD da Região Autónoma da Madeira), referem que o direito à formação e informação para o exercício da actividade docente é garantido através do “acesso a acções de formação contínua regulares, destinadas a actualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes; e pelo apoio à autoformação dos docentes, de acordo com os respectivos planos individuais de formação” (artigo 6.º do ECD nacional e 7.º do ECD dos Açores e da Madeira).

Na secção II dos três Estatutos da Carreira Docente referenciados, actualmente em vigor, são mencionados os deveres profissionais dos docentes, referindo-se que é dever do professor

actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho (alínea d, artigo 10.º do ECD nacional, artigo 16.º do ECD dos Açores e artigo 14.º do ECD da Madeira);

participar de forma empenhada nas várias modalidades de formação que frequente, designadamente nas promovidas pela administração educativa, e usar as competências adquiridas na sua prática profissional (alínea e, artigo 10.º do ECD nacional, artigo 16.º do ECD dos Açores e artigo 14.º do ECD da Madeira).

O artigo 26.º do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, define, como fundamentais para a formação contínua, os seguintes objectivos:

melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade; incentivar os docentes a participar na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e ensino; adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo (alíneas a, b e c do ponto 1); a formação contínua constitui ainda condição de progressão na carreira (ponto 4)

Nos pontos 1 do artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro, do artigo 22.º do Decreto Legislativo Regional 6/2008/M, de 25 de Fevereiro, e do artigo 24.º do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, de 21 de Julho, são enunciados como objectivos da formação contínua “a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente”. Os ECD nacional e da Madeira referem também “objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade”, enquanto o ECD dos Açores menciona “objectivos de progressão na carreira”.

O ECD nacional refere que a formação contínua “deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente” (idem, ponto 2); o ECD dos Açores menciona que “a formação contínua deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais e a melhoria das práticas pedagógicas dos docentes, sendo privilegiada a formação centrada na escola e nas práticas profissionais docentes” (idem, ponto 4); e o ECD da Madeira enuncia que “a formação contínua deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências

profissionais do docente, privilegiando-se a formação em contexto escolar e nos períodos de interrupção da actividade lectiva” (ponto 2).

De acordo com a actual legislação, apesar de a formação contínua estar consagrada como um direito para que se possa progredir na carreira e, em face da autonomia político-administrativa dos Arquipélagos da Madeira e dos Açores, os professores estão sujeitos a regras diferenciadas no que respeita ao acesso à formação contínua.

O ECD nacional dá conta que “a formação contínua é realizada de acordo com os planos de formação elaborados pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas tendo em consideração o diagnóstico das necessidades de formação dos respectivos docentes” (artigo 16.º, ponto 1) e que “deve ainda ser considerada na frequência das acções de formação contínua a formação de iniciativa individual do docente que contribua para o seu desenvolvimento profissional” (idem, ponto 2). Contudo, o artigo 109.º enuncia um conjunto de regras para a frequência da formação contínua, que, apesar de ser obrigatória, está condicionada, uma vez que

as dispensas para formação da iniciativa de serviços centrais, regionais ou do agrupamento de escolas ou escola não agrupada a que o docente pertence são concedidas preferencialmente na componente não lectiva do horário do docente (ponto 2);

a formação de iniciativa do docente é autorizada durante os períodos de interrupção da actividade lectiva (ponto 3);

quando for comprovadamente inviável ou insuficiente a utilização das interrupções lectivas, a formação (...) pode ser realizada nos períodos destinados ao exercício da componente não lectiva nas seguintes condições: *a)* tratando-se de educadores de infância; *b)* nos restantes casos, até ao limite de dez horas por ano escolar (ponto 4);

a dispensa (...) não pode exceder, por ano escolar, cinco dias úteis seguidos ou oito interpolados (ponto 5).

Também o ECD da Madeira menciona que, “sem prejuízo das prioridades fixadas por cada estabelecimento de ensino ou pela Secretaria Regional de Educação e Cultura cabe ao docente a escolha das acções mais adequadas às suas necessidades de formação”

(artigo 23.º, ponto 2), mas também neste caso a frequência dessa formação se sujeita a requisitos semelhantes aos registados no ECD nacional.

De acordo com o exposto, os docentes têm um regime de dispensas muito restritivo, sendo apenas cinco os dias destinados à formação, que só poderão ser utilizados durante os períodos de interrupção de actividades lectivas ou havendo, excepcionalmente, a possibilidade de serem justificadas ausências ao serviço em períodos lectivos, mas apenas quando estas recaírem sobre a componente não lectiva e não ultrapassarem dez horas por ano escolar.

O ECD dos Açores, relativamente à frequência de acções de formação contínua define, no ponto 3 do artigo 26.º da secção III, que:

a dispensa para a frequência pelo docente de uma acção de formação cujo horário interfira com a sua actividade lectiva está condicionada ao cumprimento, cumulativo, das seguintes condições:

- a) a acção encontrar-se creditada para uma área científica ou pedagógica relevante para a formação do docente;
- b) a participação na acção não interferir com a realização de exames, reuniões ou outras actividades de avaliação;
- c) estar assegurada a substituição do serviço lectivo.

Outro aspecto de grande relevância da formação contínua é o facto de ser uma das condições necessárias à progressão da carreira docente a frequência anual, com aproveitamento, de acções de formação, traduzindo o aumento da importância da avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional dos docentes, assim como, questões de “aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação contínua ou permanente” (Simões, 2000, p. 15).

Neste contexto, as alíneas c dos pontos 2 do artigo 37.º do Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro, e do artigo 40.º do Decreto Legislativo Regional 6/2008/M, de 25 de Fevereiro, enunciam que um dos requisitos para a progressão na carreira é a “frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua que, no período em avaliação, correspondam, em média, a 25 horas anuais”, contando como item de classificação para a avaliação do docente as “acções de formação contínua concluídas” (alínea c, ponto 2, artigo 45º do Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro), “as acções

de formação que tenha frequentado com relevância para as funções que exerce” (alínea b, ponto 12, do artigo 43.º do Decreto Legislativo Regional 6/2008/M, de 25 de Fevereiro).

Por seu lado, o ponto 1 do artigo 75.º do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, de 21 de Julho, esclarece que

no processo de avaliação é ainda considerada a frequência de acções de formação contínua que incidam sobre conteúdos de natureza científica ou didáctica com estreita ligação à matéria curricular que lecciona, bem como as relacionadas com as necessidades de funcionamento da escola definidas no respectivo projecto educativo ou plano de actividades.

As exigências da sociedade, em geral, e do sistema educativo, em particular, implicam novos requisitos e competências no exercício da docência, requerendo também e cada vez mais formação especializada em determinadas áreas e domínios científicos.

A formação especializada, também integrada no sistema de formação contínua de professores, é da responsabilidade das instituições de ensino superior, por se constituir em cursos de pós-graduação, formação especializada, Mestrados e Doutoramentos. Esta formação especializada de professores é a que qualifica os docentes para o exercício de outras funções educativas necessárias ao funcionamento das escolas e ao desenvolvimento do sistema educativo, contribuindo para a melhoria da qualidade das aprendizagens.

Apesar de ser consensual a necessidade de investir numa sociedade com mais e melhor formação para fazer face às exigências actuais, nomeadamente dos profissionais de educação, os actuais Estatutos da Carreira Docente, relativamente ao anterior estatuto aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, retiraram parte da bonificação atribuída aos docentes integrados na carreira que adquiriam o grau de Mestre ou Doutor. O artigo 54.º daquele Decreto-Lei determinava a bonificação de quatro ou seis anos, respectivamente, de progressão na carreira docente. Actualmente, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho que altera alguns dos artigos do Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário), os docentes a exercer funções no Continente que adquiram o grau de Mestre têm “direito à redução de um ano no tempo de serviço legalmente exigido para progressão ao escalão seguinte” (ponto 1 do artigo 54.º). Caso adquiram o grau de Doutor têm “direito à redução de dois anos no tempo de serviço legalmente exigido para progressão ao escalão seguinte” (ponto 2 do artigo 54.º).

Na região Autónoma da Madeira e de acordo com o artigo 53.º do Decreto Legislativo Regional 6/2008/M, de 25 de Fevereiro

os docentes do 1.º ao 5.º escalão, [têm] direito à redução de dois anos no tempo de serviço legalmente exigido para efeitos de progressão e transição para o 6.º escalão, (...) os docentes do 6.º ao 8.º escalão [têm] direito à redução de um ano no tempo de serviço legalmente exigido para a progressão ao escalão seguinte.

Se adquirirem o grau de Doutor têm direito à redução de quatro anos, caso se encontrem entre o 1.º ao 5.º escalão, ou de dois anos caso se encontrem entre o 6.º e o 8.º escalão, para progredirem ao escalão seguinte.

Para os docentes a exercer funções na Região Autónoma dos Açores, a bonificação para a progressão na carreira pela aquisição do grau de Mestre ou de Doutor é de dois ou quatro anos respectivamente, conforme estipulado no artigo 80.º do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, de 21 de Julho.

Em qualquer dos casos, quer no Continente, quer na Região Autónoma da Madeira ou dos Açores os professores apenas beneficiam do estipulado desde que tenham sido sempre avaliados com menção igual ou superior a Bom.

Tendo em conta o acima exposto, somos levados a concluir que, apesar de se invocar a necessidade de uma melhor qualificação para os profissionais de educação, com vista a uma melhor qualidade do ensino, essa qualificação tem vindo a ser desvalorizada pela legislação em vigor, uma vez que têm sido retirados, aos docentes, incentivos importantes para que invistam na sua formação e colocados constrangimentos vários à participação em acções de natureza formativa que correspondam às necessidades individuais dos docentes.

1.2.2. Relevância da formação contínua

Como anteriormente exposto, as recentes publicações dos Estatutos da Carreira Docente do continente e das regiões autónomas, respectivamente, Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro, recentemente alterado pelo Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, de 21 de Julho, e Decreto

Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de Fevereiro, vieram definir o enquadramento profissional dos docentes, os seus direitos e deveres específicos e a formação necessária para a prática docente. Tão importante como o Estatuto da Carreira Docente será, na opinião de Sanches (2008, pp. 27-28),

o perfil de desempenho da profissão na medida em que ele constitui um referencial quer para o desenvolvimento da actividade educativa, quer para a própria avaliação de desempenho, e cujo papel no desenvolvimento profissional e na progressão na carreira é significativo.

A pedra basilar do sistema educativo deverá ser a qualidade. Qualidade é a razão para melhorar o trabalho e a razão para o recompensar. Os professores desempenham um papel fundamental na qualidade do sistema educativo, como tal, é fundamental a implementação de mecanismos de avaliação e de formação contínua que contribuam para a melhoria da qualidade educativa.

A importância da formação contínua é ainda mais pertinente se pensarmos que os professores são os principais responsáveis pelas mudanças qualitativas nas experiências escolares e nas aprendizagens dos alunos. A formação contínua deve servir para focar as discussões e alcançar melhorias.

Um bom sistema de formação contínua e de avaliação docente deve basear-se no compromisso de se querer melhorar e não no princípio do controle institucional, devendo articular-se harmoniosamente com o desenvolvimento profissional e sem restrições que ponham em causa a frequência de formação contínua que vá ao encontro das necessidades formativas individuais dos professores.

Para Nóvoa (2002, p. 38), “a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”. Como tal, deve ser concebida tendo em conta o “professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (idem).

À formação contínua poder-se-ão atribuir diferentes finalidades, como o preenchimento de lacunas da formação inicial, partindo do pressuposto que esta foi insuficiente, tentando assim, consertar falhas e imperfeições; a actualização de conhecimentos e competências dos professores; a apropriação das transformações

curriculares e legislativas introduzidas no sistema educativo, decorrentes das significativas e aceleradas transformações de ordem sociocultural, técnica e científica.

Manuel Patrício (1994) enfatiza o facto de a formação contínua de professores ser uma exigência do mundo actual e, como tal, não poder ser considerada um luxo para professores mais interessados ou mais descontentes, antes um aspecto do desenvolvimento dos sistemas educativos.

Na opinião de Pacheco e Flores (1999, p. 135), a formação contínua deve resultar “do equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais dos professores” e deve “promover o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais diversas vertentes e dimensões (...), o que pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem” (idem, p. 126)

No mesmo sentido, o Parecer n.º 5/90¹⁷ do Conselho Nacional de Educação reforça a importância da formação contínua de professores nas suas diversas modalidades:

a formação contínua destina-se a aperfeiçoar quem já possui os saberes, saber fazer e saber ser, básicos ao exercício da profissão. Como tal pode assumir as modalidades organizacionais de formação em serviço ou formação institucional, pode ser certificada ou não certificada, pode visar a preparação para cargos e tarefas específicas no sistema educativo (formação especializada) ou ser mais generalista.

Como tal, as entidades responsáveis pela formação contínua de professores, em parceria com os docentes, deverão ser capazes de organizar programas de formação contínua devidamente planeada, adequada, inovadora e ajustada aos novos desafios, expectativas e necessidades de professores, alunos e escolas, partindo de um diagnóstico de necessidades rigoroso e continuamente actualizado.

Por conseguinte, consideramos que as entidades governamentais, as instituições de ensino superior e os profissionais de educação deverão unir-se e envidar esforços no sentido de se conseguir uma formação contínua encarada numa perspectiva de permanente aperfeiçoamento profissional, articulando os planos de formação com os projectos educativos das escolas e os projectos de desenvolvimento profissional dos professores.

¹⁷Disponível em http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_5_1990.pdf (consultado em 25/10/2009).

Em síntese, a formação contínua de professores pode e deve constituir um poderoso instrumento para um ensino de qualidade, possibilitando aos docentes a aquisição e/ou actualização de competências inerentes ao processo de ensino-aprendizagem decorrentes, quer das constantes mudanças curriculares e legislativas, quer das exigências económicas, sociais e culturais da sociedade em geral e dos alunos em particular.

Neste sentido, a formação contínua dos professores deve ser perspectivada como forma de desenvolvimento profissional e pessoal, com carácter evolutivo e continuado.

1.2.3. Modelos de formação contínua

A formação contínua, enquanto processo ininterrupto e permanente, implica a consideração de aspectos diversificados que dizem respeito quer ao professor, quer ao contexto escolar em que este se insere. Pacheco e Flores (1999) apresentam três modelos de formação contínua:

- 1) Modelo administrativo – que subentende uma formação planeada e efectuada tendo em conta as necessidades organizacionais em detrimento das necessidades pessoais e profissionais dos professores. A formação é realizada pelas instituições de formação de ensino superior e pelos serviços regionais e/ou centrais do ministério de educação. Trata-se de uma formação de curta duração, que se pode traduzir em seminários, conferências, cursos, *workshops*;
- 2) Modelo individual – que compreende duas vertentes que se complementam. Por um lado, a autoformação – na qual cada profissional é o sujeito e o objecto de formação; por outro, a heteroformação, em que grupos de professores organizam projectos formativos, impulsionados por um formador/animador, também ele professor. O principal objectivo deste modelo é o de corresponder às necessidades específicas que os professores sentem, conduzindo a mudanças significativas ao nível da prática lectiva. Trata-se de um modelo centrado na escola e nas necessidades individuais dos professores;
- 3) Modelo de colaboração social (ou de parceria e de ligação das escolas às instituições de ensino superior, ou ainda de aprendizagem cooperativa que resulta dos dois modelos acima mencionados) – defende que a formação

envolve muitas pessoas e que cada uma delas tem responsabilidades específicas. Este modelo advoga que a formação contínua se enquadra na lógica do desenvolvimento profissional do docente centrado na escola, articulando saberes práticos com saberes teóricos.

Neste último modelo, no qual estão integrados os dois anteriores, os professores são os principais actores envolvidos porque são participantes e ao mesmo tempo co-responsáveis pelo processo formativo, tendo sempre presente que a formação contínua deverá ser o “resultado do equilíbrio entre as necessidades de sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais dos professores” (idem, p. 135).

Pacheco e Flores (1999) referem ainda, na linha de Develay (1996), alguns princípios que legitimam a organização da formação em programas e/ou projectos, aludindo a que a formação deve ter em conta a pluralidade de actividades profissionais, deve pôr em sinergia os saberes a ensinar e os saberes e saber-fazer, deve apoiar-se numa forte e autêntica articulação entre a teoria e a prática e na personalização da formação, tendo em atenção os formandos como pessoas. Neste âmbito, os professores serão responsáveis pela construção de um projecto de formação que tenha em conta quer as suas responsabilidades profissionais, quer as suas expectativas pessoais.

Relativamente aos modelos de formação contínua, Nóvoa (2002, p. 38) regista que “a escolha dos modelos de formação contínua deve valorizar as “formações informais”, desde os processos de autoformação até ao investimento educativo das situações profissionais, e a articulação com os projectos educativos de escola”.

Um estudo desenvolvido na Região Autónoma dos Açores por Filomena Morais (2002, p. 151) conclui sobre a ineficácia dos modelos de formação contínua de docentes, referindo que a “formação surge como uma actividade de simples preenchimento de lacunas”. A autora refere ainda que se continua a formar “professores à margem dos resultados das investigações e de acordo com modelos predominantemente normativos” (idem, p. 151).

De acordo com este estudo (Morais, 2002, p. 181), a formação instituída esqueceu a vertente questionadora e reflexiva do docente para lhe atribuir o papel de simples técnico. Realça ainda que “os docentes não têm tido um papel dinâmico na definição dos rumos para o seu desenvolvimento profissional, dado que situam, maioritariamente, a resolução dos seus problemas, a um nível de decisão exterior a eles próprios”.

A autora destaca a necessidade de surgirem nas escolas verdadeiras comunidades de aprendizagem, em que os docentes sejam simultaneamente agentes e aprendentes. Neste contexto, sugere a concepção de

projectos de formação em contexto (...) sob a forma de projectos de acção, para os problemas identificados articulando a relação entre o *lugar de aprender e o lugar de fazer*, através de oficinas de formação potenciadoras da reflexão sobre o *que se faz e como se faz*” (Morais 2002, p. 187, itálico no original).

No mesmo sentido vão as conclusões de estudos como os de Carvalho (2003), Medeiros (2008), Barros (2008), que salientam aspectos como a necessidade de um diagnóstico de formação, de uma formação centrada nas escolas e nas necessidades dos professores e de uma formação que promova essencialmente uma reflexão sobre as práticas.

Num estudo recentemente desenvolvido por Susana Leal (2008) a propósito da reforma curricular no ensino secundário, a autora interpelou os professores de Português acerca da formação desenvolvida no contexto. As conclusões apontaram no sentido de uma forte insatisfação dos professores relativamente àquela, considerada demasiado teórica e centrada na leitura das novas orientações curriculares em vez de orientada para a operacionalização daquelas.

Independentemente do modelo de formação adoptado, a formação contínua deve ser uma resposta às necessidades formativas dos professores, deve ser “caracterizada pela observação/investigação como estratégia nuclear e pela inter-relação entre a tutela administrativa, escolar e instituições de ensino superior” (Pacheco e Flores, 1999, p. 134).

Autores como Pacheco e Flores (1999) e Cosme e Trindade (2001) referem como modalidades de formação contínua cursos ou disciplinas (a frequentar no ensino superior), estágios, seminários, oficinas, projectos e círculos de estudos.

Destacamos aqui a modalidade oficina, uma vez que é a modalidade de formação seguida pelo PNEP. Esta modalidade pressupõe, na perspectiva de Carvalho e Ramoa (2000, p. 61), “uma concepção de aprendizagem que requer a mobilização permanente de saberes e saberes-fazer”. Neste sentido, é dada relevância à articulação entre teoria e prática. Os autores salientam a adequação das oficinas de formação a uma aprendizagem perspectivada como um processo de desenvolvimento profissional.

Cró (1998, p. 130), considerando a relevância da reflexão na acção e a partir da acção com o intuito de promover a mudança das práticas lectivas dos professores, destaca como estratégias de formação contínua “a explicitação e confrontação das práticas profissionais; (...); a ligação entre prática profissional e objecto de formação; (...) a explicitação das aprendizagens e o desenvolvimento de um produto educativo”.

Consideramos que, independentemente da modalidade ou da estratégia seleccionada, há que proceder à avaliação das implicações da opção realizada a todos os níveis, avaliação esta que é da responsabilidade tanto dos promotores como dos participantes. Para além disso, é necessário que a iniciativa tenha por base as práticas concretas e a reflexão dos docentes, como sugere Cró, e que o projecto de formação contínua seja encarado como uma das dimensões do projecto de intervenção a realizar.

Cosme e Trindade (2001, p. 48) referem que “ ao longo das sessões seria benéfico que os participantes em formação redigissem uma espécie de diário individual, actas correspondentes a todas as sessões, e que construíssem um portefólio individual”. Nunes (2000, pp. 25-26) destaca o portefólio como uma “estratégia de reflexão”, assumindo que este “deve conter dois elementos básicos: evidências das capacidades e competências (...) e reflexões sobre essas mesmas evidências e sobre a prática concreta do dia-a-dia”. Neste âmbito, o autor enuncia como evidências e reflexões a incluir no portefólio: “planificações, resumos, esquemas, ensaios, relatórios, notas, fichas de leitura, diários, listas de verificação, registos áudio, vídeo e/ou fotografias, entrevistas, pareceres, artigos, etc.” (idem). Destaca, ainda, o portefólio como uma mais-valia para a melhoria da prática do professor pelo facto de o considerar como um espaço de reflexão, podendo ainda destinar-se à avaliação, uma vez que exhibe as competências do docente.

Os instrumentos mencionados constituem, no seu conjunto, um material valioso para aprofundar, diversificar e enriquecer as iniciativas de formação contínua, que devem ocorrer preferencialmente em contexto, ou seja, devem centrar-se nas escolas, ter em conta as necessidades e as expectativas de formação dos docentes, ter por base a colaboração e a reflexão e promover um efectivo desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, com vista à melhoria da qualidade do ensino.

1.2.3.1. Formação contínua em contexto

Visando a formação contínua o aperfeiçoamento progressivo de competências a ter em conta no desenvolvimento da prática pedagógica e a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação por parte dos professores, afigura-se fundamental que esta decorra no local onde os docentes exercem a sua actividade, tendo em conta que o desenvolvimento profissional dos mesmos é um processo que deve acontecer no seu contexto de trabalho e deve ser fomentado como uma componente do desenvolvimento organizacional das próprias escolas.

A formação contínua encarada numa lógica transmissiva e cumulativa opõe-se a uma lógica de formação centrada na escola, com identificação e resolução de problemas ao nível local, favorecendo a prática reflexiva e relacionando as dimensões pessoais e organizacionais. Nesta linha de pensamento encontramos García (1999, p. 28), que afirma que “é a formação que adopta como problema e referência o contexto próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola”.

Com a formação contínua em contexto pretende-se que os docentes experimentem novas práticas pedagógicas, capazes de dar uma resposta mais adequada aos interesses e necessidades dos alunos, levando-os a aprendizagens mais significativas e contextualizadas em todas as áreas curriculares.

Perspectiva-se uma formação que não seja entendida como uma mera actividade pontual onde apenas se transmitem conteúdos e se adquirem conhecimentos, mas que tenha continuidade e permita envolver activamente os docentes na identificação das suas necessidades de formação, na definição e desenvolvimento da formação e no desenvolvimento de competências quer de natureza pedagógico-didáctica, quer de natureza investigativa.

Barroso (1997, p. 75) alerta que

para que seja possível pôr em prática modalidades de formação que permitam aos trabalhadores aprender através da organização e das suas situações de trabalho, é preciso que a própria organização “aprenda” a valorizar a experiência dos trabalhadores e a criar as condições para que eles participem na tomada de decisão.

Para o autor, para que a formação possa obter o efeito desejado é fundamental valorizar a experiência profissional dos docentes e ter em conta as suas sugestões.

Também Fullan (2003) valoriza o facto de a formação decorrer no local de trabalho, atender às especificidades dos contextos e envolver os docentes em formação. Assim, para o autor, a formação em contexto é aquela que melhor serve os interesses dos professores e das escolas porque

aprender no local de trabalho, ou aprender em contexto é, sem dúvida, a aprendizagem com o maior retorno porque é a mais específica (adaptada à situação) e por ser social (envolve o grupo). Aprender em contexto está a desenvolver a liderança e a melhorar a organização. Esta aprendizagem muda simultaneamente o indivíduo e o contexto (Fullan, 2003, p. 27)

A perspectiva de formação em contexto compreende processos de formação centrados nas escolas e promove a participação activa dos professores na sua própria formação, assumindo-os como protagonistas e não como meros receptores de formação.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) enquadram o conceito de formação em contexto em dimensões distintas: uma primeira dimensão – a *dimensão física* – diz respeito à formação no contexto de trabalho, realizada no local de trabalho; uma segunda dimensão – a *dimensão organizacional* – refere-se à formação centrada na iniciativa da escola; uma terceira dimensão – a *dimensão psicossocial dos processos de formação* – que evidencia a importância da formação centrada nos professores; uma quarta dimensão – a *dimensão pedagógica* – que se reporta à formação centrada nas práticas, valorizando os saberes práticos e a experiência dos professores; e, finalmente, uma quinta dimensão – a *dimensão da auto-organização dos professores* – destaca a possibilidade de os professores promoverem a sua própria formação, identificando interesses comuns.

Neste âmbito, é de todo conveniente perspectivar uma formação que vise e promova, essencialmente, a reflexão sobre as práticas e a exploração de caminhos com vista à sua reconstrução. Como tal, espera-se das instituições de formação de professores e das escolas, enquanto espaços de formação, a oferta de condições e de situações que permitam aos formandos o desenvolvimento de competências para intervir autónoma, crítica e criativamente nos contextos educativos. Salientamos ainda a importância de os professores, numa perspectiva de autoformação e formação interpares, implementarem, desenvolverem e dinamizarem a sua própria formação.

A este propósito, Nóvoa (2002, p. 40) salienta que a formação contínua “[se] alicerça na dinamização de projectos de investigação-acção nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação”. A capacidade de trabalhar em equipa, de reflectir, de partilhar, de interagir, de criar, de empreender e de inovar, são características que enaltecem o ser humano quer individualmente, quer na relação com os seus pares, e que se devem reflectir nas novas formas de pensar a formação.

Não se trata, pois, segundo alerta Nóvoa (1995), de transferir a formação do espaço académico para o espaço de actividade profissional, mas antes de propiciar e valorizar a articulação das práticas de formação com os contextos de trabalho, estando subjacente a ideia de conceber a escola como um contexto no qual trabalhar e formar não são actividades distintas como registam Amiguinho e Canário (1994, p. 64), o trabalho centrado na escola “permite um melhor conhecimento dos formandos e dos contextos em que estes actuam, tem melhores condições para ir ao encontro das necessidades intrínsecas dos professores e para promover melhorias nas suas performances profissionais”.

Assim sendo, a formação em contexto apela a novas maneiras de agir, de pensar e de produzir o saber, de organizar os processos de trabalho, concretamente, trabalhar em equipa, ter em conta a escola no seu todo, fomentar uma comunidade de aprendizagem permanente nas e através das situações profissionais. Este modelo subentende modos de formação abertos, integrados no trabalho, participativos, e que favorecem a auto-formação.

Tal implica pensar a formação contínua na e com a escola e os professores, de modo a que definam e realizem em conjunto (professores, escolas e instituições de ensino superior ou outras implicadas na formação) o processo gerador de melhorias na educação e nas práticas lectivas do dia-a-dia, entendido como algo que se constrói pela negociação de interesses e recursos e não como algo estático, que se transmite somente.

Desta forma, a formação é entendida como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores, em que estes são elementos e produtores activos das diversas fases do processo de formação (Nóvoa, 1995). Como refere Barroso (1997, p. 74), trata-se de “uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos”.

Para tal, é necessário definirem-se metas concretas de trabalho, pois, só com base em metas profícuas e claras se poderão organizar e orientar planos de actuação/intervenção, permitindo, sobretudo, retirar no final, ilações sobre o caminho que se percorreu e a distância a que se ficou relativamente às metas a alcançar. Mais importante ainda do que determinar este diferencial é analisar e reflectir sobre a metodologia e a tipologia de trabalho que se desenvolveu e sobre a sua adequação e relevância ao público e ao contexto específico da formação.

A escola deve ser o centro privilegiado da formação, porque é nela que se concebe a profissão, se incrementam novos processos, técnicas e métodos, se promove a harmonia entre a teoria e a prática, se fortalecem os valores da responsabilidade e da urgência de mudança e inovação.

A realização simultânea de mudanças individuais e colectivas só é possível através de uma efectiva articulação entre as práticas lectivas e a organização da formação centrada no contexto de trabalho dos docentes. Como refere Hargreaves (1998), não se pode ignorar o professor como pessoa e o estabelecimento de ensino como organização social. Logo, a formação em contexto sugere uma estratégia «ecológica», que combina e torna simultâneas estas duas dimensões, atendendo a que a formação em contexto encara os professores como profissionais que se formam, num trabalho colectivo de reflexão sobre os seus processos de trabalho, e encara as escolas como lugares onde os professores aprendem (Hargreaves, 1998).

A formação em contexto é assim um processo de mudança de representações, de valores e de comportamentos, por parte dos professores, que aprendem a trabalhar colectivamente, descobrindo novas maneiras de agir, transformando uma cultura fortemente individualista numa cultura baseada na colaboração e no trabalho de equipa. As estratégias de formação contínua de professores deverão conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas.

O modelo de formação assumido no âmbito do PNEP vai nesta linha de pensamento. Trata-se de uma formação centrada na escola, nos professores, nas práticas e nas necessidades destes, não só pela sua organização, mas principalmente pela interacção que se estabelece entre as práticas dos docentes e os novos conceitos e metodologias. No desenvolvimento das oficinas temáticas, além de abordado, explorado e discutido, o tema em estudo, em cada uma são apresentadas sugestões de como o trabalhar com os alunos em

contexto de sala de aula. Posteriormente, nas sessões de planificação entre formador e formando, as actividades sugeridas aquando da oficina temática são discutidas, repensadas e/ou ajustadas às turmas tendo em conta o ano de escolaridade e as características daquelas.

Reconhecemos no PNEP uma resposta às aspirações apresentadas pelos professores nos estudos referidos. Por isso, consideramos que esta formação pressupõe a mudança das práticas lectivas dos docentes numa perspectiva ecológica e reflexiva, ao ser efectivada no espaço e no tempo de acordo com os contextos de actuação dos professores e tendo em conta as necessidades e as expectativas destes.

1.3. Necessidades de formação

As necessidades em geral e, em particular, as necessidades de formação não são realidades objectivas, cuja existência possa ser apreendida independentemente dos sujeitos que as percebem e dos contextos que as geram ou viabilizam a sua consciencialização.

As necessidades não têm existência em si mesmas. Resultam do juízo humano, dos valores e das interacções que se estabelecem num determinado contexto. São realidades dinâmicas e expressão de projectos. De acordo com Rousson e Boudineau (1981), citados por Rodrigues e Esteves (1993, p. 17), “a necessidade pode ser considerada como a expressão de um projecto (realista ou não; implícito ou explícito) de um agente social (individual ou colectivo) relativamente a uma necessidade e podendo estar em contradição com outros projectos”.

As necessidades de formação dos professores são definidas por Montero (1987), citado por García (1999, p. 198), “como desejos, carências e deficiências percebidas pelos professores no desenvolvimento do ensino representa[ndo] auto percepções individuais em relação a dificuldades, problemas identificados de um modo individual ou colectivo”.

Blair e Lange (1990), referidos por García (1999), defendem que uma necessidade é definida pela discrepância entre o que é (prática habitual) e o que deveria ser (prática desejada). De acordo com Barbier e Lesne (1986), referenciados por Rodrigues e Esteves (1993), as necessidades podem ter origem em três fontes: as exigências do funcionamento

das organizações, os interesses sociais presentes numa dada situação de trabalho e as expectativas dos indivíduos.

Para Rui Canário (1997, p. 162),

a apreciação de necessidades de formação é um processo difuso e inerente ao próprio processo de desenvolvimento das práticas profissionais, encontrando-se por tal motivo articulado com o exercício do trabalho. O processo de identificação de necessidades enquanto processo estruturado e formal não existe: trata-se de um processo no qual se problematiza a situação de trabalho, utilizando mecanismos de reflexão sobre os problemas vivenciados.

Existe unanimidade entre diversos autores quanto à existência de necessidades de formação dos docentes, independentemente da sua origem ou se identificadas individual ou colectivamente.

Para a prossecução dos objectivos subjacentes à formação contínua, Pacheco e Flores (1999, p. 132) identificam três critérios que, na opinião dos autores, correspondem a necessidades concretas:

- a) critério pessoal – responde a necessidade de auto-desenvolvimento;
- b) critério profissional – procura responder a necessidades profissionais, quer individuais (...) quer de grupo;
- c) critério organizacional – além das necessidades contextuais da escola, incluem-se igualmente três tipos de necessidades: as que reflectem uma adequação às mudanças sociais, económicas e tecnológicas (...); as que se orientam para a melhoria do sistema educativo em geral e as formativas como forma de resposta à desactualização da formação inicial.

Na perspectiva dos autores, um plano coerente de formação de professores deve satisfazer as necessidades concretas a partir dos interesses dos formandos (professores). Atendendo a que a formação é um processo de mudanças de comportamentos e atitudes, a partir de aquisições feitas e implicando o formando, um plano de formação deverá equacionar as aspirações, os desejos e as preocupações dos indivíduos em formação, habilitando-os a responder adequadamente às funções que a escola e o sistema educativo esperam que desempenhe.

A análise de necessidades de formação desempenha uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas. O problema da análise das necessidades é complexo, bem como a articulação com um campo que pode não ser coincidente, que é o da produção dos objectivos da formação.

Tejedor (1990), referenciado por García (1999), enuncia quatro tipos de necessidades: necessidades normativas, que derivam de medidas impostas pela política educativa ou pela investigação; necessidades percebidas pelos professores no desenvolvimento do ensino; necessidades expressas, que se reflectem em função da exigência de um programa; necessidades relativas, que são o resultado da comparação de diferentes situações ou grupos.

Relativamente à identificação das necessidades formativas dos professores o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho (ECD do continente) que alterou alguns dos artigos do Decreto-Lei 270/2009, de 30 de Setembro enuncia na alínea c), do ponto 3 do artigo 40.º “identificar as necessidades de formação do pessoal docente”. Também o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, de 21 de Julho (ECD da Região Autónoma dos Açores) no artigo 25.º dá relevância às necessidades de formação sentidas pelos docentes, ao referir que “cabe a cada unidade orgânica proceder, isoladamente ou em colaboração com o centro de formação de associação de escolas a que pertença e outras entidades formadoras acreditadas, ao levantamento das necessidades de formação contínua do seu pessoal docente” (ponto 1) e que

cabe a cada centro de formação de associação de escolas organizar, em colaboração com as unidades orgânicas que a ele pertençam e outras entidades formadoras acreditadas, as acções de formação contínua de acordo com as necessidades verificadas nos termos do número anterior (ponto 2).

Salientamos, ainda, que as necessidades de formação poderão ser consideradas como necessidades dinâmicas, uma vez que não têm existência estável nem duradoura; têm um tempo vivido que as origina e, uma vez satisfeitas, desaparecem, dando, ou não, lugar a outra necessidade.

Actualmente, os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico vêem-se confrontados com diversas alterações curriculares, introduzidas ao nível dos programas de Matemática (em implementação a título experimental no ano lectivo de 2009/2010 e generalizadamente

a partir do ano lectivo 2010/2011), dos programas de Língua Portuguesa (homologado em Março de 2009), a implementar no ano lectivo de 2011/2012, da nova terminologia linguística para os Ensinos Básicos e Secundários, do Novo Acordo Ortográfico (aprovado em 2008), e da recente introdução do computador “*Magalhães*”, em contexto de sala de aula, na sequência do plano tecnológico nacional para o ensino.

Essas alterações curriculares fazem emergir um conjunto diversificado de necessidades de formação por parte dos professores do 1.º ciclo. Sendo, no 1.º ciclo, um único professor a leccionar áreas tão díspares como a Língua Portuguesa, a Matemática, as tecnologias de informação e comunicação, entre outras, sem dúvida que só com uma formação atempada, objectiva, centrada nas escolas, nos professores e nas necessidades de ambos, poderá efectivar as alterações curriculares e as mudanças que se pretendem instituir a tão breve trecho.

1.4. Formação, mudança e inovação

Perrenoud (2000), apoiando-se no que denomina por novos encargos definidos para os professores pela renovação da escola, define dez áreas de competência de referência prioritária, na profissão docente: i) organizar e animar situações de aprendizagem; ii) gerir a progressão das aprendizagens; iii) conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; iv) implicar os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho; v) trabalhar em equipa; vi) participar da gestão da escola; vii) informar e implicar os pais; viii) utilizar novas tecnologias; ix) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; x) gerir a sua própria formação contínua.

Daí a necessidade de se investir numa formação que se organize para além das fronteiras dos conhecimentos e das técnicas do passado, numa escola que apela ao aperfeiçoamento, à evolução, à mudança e à inovação permanentes das suas práticas.

A formação actual de professores, tendo em conta as alterações curriculares recentemente introduzidas ao nível do Ensino Básico e também do Ensino Secundário deve pretender que os mesmos sejam: sabedores competentes, orientadores precisos, críticos conscientes, e não alienados dos novos tipos de sociedade que o desenvolvimento pedagógico, tecnológico, económico, cultural e social vai construindo.

Hoje perspectiva-se o professor como um profissional atento às necessidades dos alunos, às mudanças curriculares e programáticas do sistema educativo, um prático reflexivo, que reflecta na e sobre as suas práticas, um investigador, um crítico, mas sobretudo aberto à inovação e pronto a enriquecer-se continuamente como pessoa e como profissional.

Na sua prática do dia-a-dia, o professor deve ter um papel activo, sendo desafiado a introduzir processos e práticas de inovação curricular, numa lógica de um currículo mais abrangente e numa concepção profissional de professor capaz de contribuir para uma escola de qualidade, pois que, como acentua McDonald (1991), citado por Alonso (1998, p. 297), “é a qualidade dos próprios professores e a natureza do seu compromisso para mudar, que determina a qualidade do ensino e a melhoria da escola. O desenvolvimento dos professores é, em consequência, uma pré-condição do desenvolvimento do currículo”.

Analisar as necessidades de formação dos docentes poderá ser considerada como uma estratégia impulsionadora de mudança. Uma formação que vise a reflexão sobre os contextos em que se educa, que permita valorizar e aceitar as carências dos professores, que contribua para o desenvolvimento profissional dos mesmos e para a melhoria dos processos e resultados de aprendizagem. A formação só poderá contribuir para o sucesso dos alunos se procurar encontrar respostas adequadas àqueles e aos contextos concretos em que os professores trabalham, num quadro de flexibilidade.

Para isso, a escola tem de procurar promover no âmbito da sua autonomia, uma formação permanente dos professores e um verdadeiro trabalho em equipa, interrogando-se continuamente. Guerra (2000) regista a este propósito que é necessário que os professores se questionem constantemente sobre o papel da escola, a sua função na sociedade e a natureza das suas práticas numa cultura de mudança. As escolas e os professores têm de aprender, têm de romper com a dinâmica obsessiva do ensino, assumindo uma inquietante interrogação sobre a aprendizagem, sobre a sua própria aprendizagem.

De acordo com a literatura produzida neste contexto, o professor é o agente máximo da mudança. Por isso, não pode encarar mais a sua profissão como uma mera correia de transmissão dentro do âmbito da sua disciplina, mas ser um profissional capaz de tomar decisões e opções que o tornem um agente de mudança e inovação no processo de ensino-aprendizagem.

Perrenoud (2000) regista que o papel e as funções do professor têm mudado, e que para o eficaz desempenho daqueles, ao professor é hoje exigido um conjunto de capacidades que lhe permitam fazer essa mudança: gerir a turma como uma comunidade educativa; ser capaz de organizar o trabalho no meio dos mais vastos espaços-tempo de formação e de cooperar com os colegas, os pais e outros adultos; saber conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos complexos e, bem assim, ser capaz de suscitar e animar as etapas de um projecto como modo de trabalho regular; saber identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às actividades escolares, bem como criar e gerir situações problemas, identificar os obstáculos, analisar e reordenar as tarefas, observar os alunos nos trabalhos e avaliar as competências que aqueles vão construindo.

Em face de tais demandas, o professor vive numa grande instabilidade e enfrenta significativas pressões de mudança.

Segundo Leite (2003, p. 132) “o conceito de educação está associado, por um lado à ideia de mudança, mudança essa comandada pelo próprio indivíduo e por outro lado à ideia de autonomia, onde o ser humano permanentemente vai aprendendo a “ser” e a “tornar-se”. Mas García (1999, p. 47) refere que “a palavra *mudança* parece estar a surgir cada vez mais no discurso pedagógico, e tal [se] deve ao facto de que, em geral, a mudança se tem vindo a assumir como um valor por si mesma”. O autor salienta que “as propostas de reforma procuram mudanças a nível escolar e de classe, ainda que pareça existir um maior consenso quanto à necessidade de mudança do que sobre a direcção que essa mudança deverá seguir.”

Para García (1999, p. 50), “mudança é um tipo de ocorrência susceptível de ser observada devido às diferenças apresentadas por determinado processo educativo ao longo do tempo nas suas formas, qualidade ou estado”. Qualquer mudança requer, por isso, tempo e persistência. Tempo e persistência para modificar práticas e atitudes arraigadas. Tempo e persistência para planear e implementar objectivos, acções, tarefas e responsabilidades partilhadas, tempo e persistência para implicar os professores, conceptualizando o sentido e o alcance da inovação.

Para que as mudanças se processem cabal e eficazmente, tendo por fim último a inovação e o sucesso educativo dos alunos, os profissionais de educação deverão ser capazes de criar e transformar os contextos educativos numa cultura de contínua aprendizagem e colaboração com os seus pares. A partir da observação e diagnóstico de

situações práticas, os profissionais de educação deverão tomar decisões racionais e adequadas para a resolução dos problemas que vão surgindo. O professor deve reflectir sobre a sua acção tendo em conta as exigências do mundo actual, que apela à evolução, ao aperfeiçoamento, à reforma, à mudança e à inovação permanente da escola e das práticas educativas.

Para Sá-Chaves (2000, p. 84), “a vontade de mudança é o melhor impulsionador para a reflexão crítico-constructivista e as estratégias de reflexão, mais ou menos estruturadas, promotoras desta mudança que se quer progressiva e desejada, porque não imposta pelos normativos, existem e estão ao alcance de todos.” Como refere Sá-Chaves, mudar é possível, basta querer.

De facto, mudar práticas e inovar contra a vontade das pessoas não se afigura viável. Contudo nem sempre existe consenso quanto às mudanças e inovações que se pretendem. Neste âmbito, Benavente (1996, p. 57) refere que

se é verdade que as inovações impostas centralmente chocam muitas vezes com a resistência passiva dos professores e das escolas, também é verdade que as inovações locais morrem muitas vezes sem se propagarem horizontalmente e não chegam a traduzir-se em quaisquer mudanças incorporadas no quotidiano escolar.

A mudança deve começar por existir ao nível das atitudes dos professores, que deverão desenvolver capacidades de analisar e questionar a realidade educativa, na escola, e na sala de aula, fazendo com que a sua prática seja um acto consciente, reflectido e voluntário, para que possam agir como agentes de inovação.

González e Escudeiro (1987), citados por Bolívar (2003, p. 54) definem inovação como a “série de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistemáticos por meio dos quais se procura introduzir e proporcionar certas mudanças nas práticas educativas vigentes”. Huberman (1973) citado por Patrício (1988, p. 6) define o conceito de inovação como sendo “uma mudança deliberada, voluntária e planificada”. Para Bolívar (2003, p. 120), “a inovação costuma ter como ponto de partida a percepção ou reconhecimento de um problema, o que leva à necessidade de mudança, seguido da auto-eficácia ou capacidade de a levar a cabo, e da oportunidade, meios e recursos para mudar.” Na óptica de Patrício (1988, p. 6), a inovação resulta da “produção intencional e num certo sentido, consciente da novidade por um produtor humano, individual e colectivo”.

Em suma, a inovação é um acto consciente, reflectido, voluntário, que procura uma nova racionalidade e na qual é fundamental a participação de cada sujeito. Percorrer o caminho da inovação envolve compromissos, dúvidas, incertezas e resistências, exige coragem, determinação e convicção. Requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes no processo inovador.

Reconhece-se que inovar é necessário e imperioso, mas deverá ser um processo flexível, gradual e participativo, em que as estratégias de inovação permitam que a escola se transforme numa “organização aprendente”. É essencial que todos os professores se sintam membros dessa organização e que em conjunto assumam uma atitude de constante aprendizagem.

Só poderá haver mudança e inovação se houver uma confluência de esforços de todos os intervenientes neste processo e caberá também às instituições criar espaços onde os docentes possam partilhar experiências, explicitar dúvidas, trocar ideias, questionar as suas práticas e as dos seus colegas em momentos de formação ecológica tirando partido da cooperação profissional. Não nos podemos esquecer que a grande mudança está nas mãos da escola e dos professores.

Num estudo realizado por Eugénia Correia (1994, p. 201), a autora conclui da existência de uma relação directa entre o clima organizacional da escola e o sucesso da inovação:

as escolas marcam a diferença, embora, por vezes, sob aspectos subtis – indícios de capacidades colectivas que se (re)estruturam e orientam para a inovação ou em vez disso, resistências que radicalizam no terreno, a oposição própria dos sistemas à mudança inovante ou, pelo contrário, criam inovações desviadas. A diferenciação emerge no terreno, sob tendências que se exprimem ora numas escolas, de forma esbatida, ora noutras, com maior enraizamento para a inovação, ora para o estabelecido.

Formar professores para a mudança e para a inovação não pode significar improvisado. Exige planeamento, análise, capacidade de correcção de percursos, acompanhamento e essencialmente reflexão sobre as práticas desenvolvidas. Considere-se, por isso, a importância de uma formação que prepare os professores para a inovação, que perspetive um professor reflexivo e crítico, capaz de integrar técnicas de ensino mais inovadoras e de acordo com a exigência de novos saberes para o tempo actual. Uma

formação prolongada no tempo, situada na escola e na sala de aula e acompanhada por outro professor com experiência e formação em supervisão.

1.5. Supervisão da formação de professores

Para Alarcão e Tavares (2007, p. 16) supervisão de professores é um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor (...) no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Vieira (1993, p. 28, *itálico no original*), por seu lado, define supervisão no contexto da formação de professores como sendo “uma *actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação*”. Estão subjacentes a esta definição alguns pressupostos, como o facto de o objecto da supervisão ser a prática pedagógica dos professores, e de a principal função daquela ser a monitoração dessa prática, com recurso à reflexão e à experimentação como estratégias principais.

No âmbito dum sistema formal de ensino e aprendizagem, a supervisão pedagógica da formação de professores permite analisar, coordenar e orientar as actividades pedagógicas. É, pois, no sentido da reflexão sobre aquelas e da sua continuada melhoria e adequação aos objectivos e contextos educativos, importante que o acto supervisivo se estruture sobre metodologias reflexivas, tendo como pano de fundo os contextos onde decorrem as situações educativas e o desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor, “em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino” (Alarcão e Tavares, 1987, p. 148). Valorizam-se, no contexto, as relações de partilha e colaboração fulcrais para a (re)construção de conhecimentos, competências e práticas.

A supervisão pedagógica, enquanto prática, aponta, assim, para uma orientação metodológica, reflexiva e interaccional, mobilizada por uma dinâmica de planificação, experimentação/acção e reflexão, explorando um caminho de colaboração entre supervisores, professores e instituições.

Alarcão (2002, p. 218) refere que,

mantendo como objecto essencial da actividade supervisiva a qualidade da formação e do ensino que praticam, a supervisão deve ser vista, não simplesmente no contexto da sala de aula, mas num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria como organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve.

Nesta perspectiva, não são só os professores e os supervisores que deverão ter uma atitude reflexiva, mas também a escola enquanto instituição. Como tal, a escola actual deve ser “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade, num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão 2003, p. 133).

Assumindo-se a supervisão pedagógica como um processo, tal como a assumem Alarcão e Tavares (2007), esta terá lugar num tempo continuado e visará, a par do incremento da eficácia do ensino e da qualidade da aprendizagem, o desenvolvimento profissional do professor, situando-se no âmbito da orientação que deverá ser assumida pelo supervisor/formador, no âmbito da formação contínua, uma vez que só através da reflexão na e sobre a acção se poderá melhorar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo o sucesso escolar dos alunos e o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.

Corroborar esta ideia Oliveira-Formosinho (2002), ao referir que o propósito da supervisão é apoiar os supervisados, aumentando pouco a pouco as suas capacidades, no sentido de realizarem a supervisão. Apresenta, pois, como fundamental neste contexto, a existência de uma relação de confiança, pautada pela entreajuda, valorizadora da partilha de ideias e experiências, incentivadora do diálogo e da reflexão dos supervisados sobre as suas práticas.

Assim, a tarefa do supervisor deverá assentar num contínuo processo de interacção consigo próprio e com os outros, através de estratégias de observação, reflexão e acção do e com o professor em formação. Por sua vez, o professor deverá observar o supervisor, observar-se a si próprio e aos seus alunos, reflectir sobre o que observou, questionando-se e auto-avaliando-se sistematicamente, de modo a corrigir e a melhorar as suas competências pedagógicas e reflexivas, promovendo, desta forma, a eficácia do ensino e o sucesso educativo dos seus alunos.

Se considerarmos que a reflexão é um acto de pensar que requer inteligência para observar a situação, avaliá-la e avaliar os fins que se pretendem alcançar, então estaremos, sem dúvida, a contribuir para a evolução profissional dos docentes e dos supervisores e por essa via, para a promoção de um ensino de qualidade.

Donald Schon, inspirado em John Dewey, defendeu uma abordagem reflexiva na formação dos profissionais que teve enorme repercussão na formação de professores. Dewey (1933), citado por Zeichner (1993, p. 18), descreveu a acção reflexiva como “uma acção que implica consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz”. Baseando-se “no valor da reflexão *na* e *sobre* a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional que apelidou de *epistemologia da prática*”, o processo formativo inerente ao modelo reflexivo “combina actuação, experimentação e reflexão sobre a acção” (Alarcão e Tavares, 2007, p. 35).

Zeichner (1993, p. 20) refere que a “reflexão é um processo que ocorre *antes* e *depois* da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*”. Assim, para o autor a reflexão é uma maneira de enfrentar e dar resposta aos problemas que vão surgindo. Como tal, a acção reflexiva compreende intuição, emoção e paixão e não pode ser considerada como um conjunto de procedimentos específicos adoptados pelos professores ou um conjunto de técnicas que possa ser embalado e ensinado aos professores.

Schon, citado por Alarcão e Tavares (2007, p. 36) identifica “a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência multifacetada” como as três estratégias de supervisão mais adequadas ao paradigma reflexivo.

Numa perspectiva reflexiva de formação, o supervisor deve adoptar, na óptica de Dewey (1933), referenciado por Zeichner (1993, pp. 18-19), três atitudes essenciais para a acção reflexiva:

1. abertura de espírito – refere-se ao desejo activo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força (...);
2. responsabilidade – implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada acção (...);

3. sinceridade – (...) a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem.

Com efeito, o processo reflexivo deverá ser desenvolvido com o intuito de promover a autonomia do profissional de educação, despertar mudanças nos seus comportamentos e nas suas atitudes em prol de um desempenho que se coadune com uma melhor qualidade de ensino.

Zeichner (1993, p. 32) identifica três orientações conceptuais gerais da prática reflexiva:

a reflexão como instrumento de mediação da acção, na qual se usa o conhecimento para orientar a prática;

a reflexão como modo de optar entre visões do ensino em conflito, na qual se usa o conhecimento na informação da prática;

a reflexão como uma experiência de reconstrução, na qual se usa o conhecimento como forma de auxiliar os professores a apreender e a transformar a prática.

O conceito de formação de professores que defendemos enquadra-se numa abordagem reflexiva da acção educativa. Um modelo baseado, sobretudo, no reflectir e no repensar das práticas, no rever de teorias subjectivas, no actualizar das mesmas, a fim de dar resposta às problemáticas diárias. Para tal, preconiza-se um supervisor, com competências para orientar, estimular, apoiar e avaliar o percurso formativo e o desenvolvimento profissional dos seus formandos. Um supervisor que seja simultaneamente um guia, um companheiro e um treinador (Alarcão e Tavares, 2007).

Consideramos que a formação contínua só poderá atingir os objectivos a que se propõe se for capaz de proporcionar condições para os professores reflectirem sobre as suas próprias práticas, se promover a aquisição e o aperfeiçoamento de competências de ensino, a colegialidade, o espírito de abertura e a comunicação, se incentivar a autonomia e o desenvolvimento pessoal e se melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Na opinião de García (1995, p. 59), a “*reflexão* é, na actualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores”. O autor regista contudo, não ser suficiente para o desenvolvimento de atitudes e qualidades reflexivas a predisposição

peçoal dos professores. O facto impõe, em seu entender, que os professores dominem um conjunto de destrezas ou habilidades que a sua formação deve fomentar e garantir.

Vieira (1993) refere que o modelo reflexivo se baseia em três conjecturas: que a prática é geradora de teoria (através da reflexão sobre a prática constrói-se o saber); que o bom profissional é um ser reflexivo; que um profissional autónomo forma seres autónomos.

Alertando para o facto de não se usar indevidamente o termo reflexão, García (1995 p. 63) salvaguarda a necessidade de se estabelecerem diferentes níveis de reflexão. Declara que o processo reflexivo deve compreender a “análise das *acções explícitas*: o que fazemos e é passível de ser observado; o *planeamento e a reflexão*: planeamento do que se vai fazer, reflexão sobre o que foi feito; *considerações éticas*, que passam pela análise ética ou política da própria prática, bem como das repercussões contextuais”.

No seguimento destes diferentes níveis, o autor defende a existência de diversos momentos e formas de reflexão (García, 1995, p. 64, itálico no original):

introspecção – implica uma reflexão interiorizada, pessoal, mediante a qual o professor reconsidera os seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva distanciada relativamente à actividade diária e quotidiana (...);

exame – implica uma referência do professor a acontecimentos ou acções que ocorreram ou que podem ocorrer no futuro (...);

indagação – (...) que permite aos professores analisar a sua prática, identificando estratégias para a melhorar. (...) Introduce um compromisso de mudança (...);

espontaneidade – representa a última forma de reflexão, sendo a que se encontra mais próxima da prática. (...) Reporta-se aos pensamentos dos professores durante o acto de ensino, permitindo-lhe improvisar, resolver problemas, tomar decisões e abordar situações de incerteza e instabilidade na sala de aula.

Para que a reflexão faça parte da formação de professores é inevitável criar condições de cooperação e de trabalho em equipa entre professores, que facultem e legitimem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas.

Alarcão e Sá-Chaves (1994) e, posteriormente, Oliveira-Formosinho (1997) perspectivam uma abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos docentes que se inspira no protótipo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. No cenário

ecológico, a supervisão, adopta a função de propiciar e gerir experiências diferenciadas em contextos diversos. Segundo (Alarcão e Tavares (2007, p. 37, itálico no original) os factores “*actividades, papéis, relações interpessoais* são determinantes para o desenvolvimento humano e profissional, mas igualmente determinantes são as matrizes que moldam a natureza dos contextos e das suas relações”. Estes contextos assumem, na perspectiva bronfenbrenneriana, uma importância fundamental.

Alarcão, Sá-Chaves e Oliveria-Formosinho põem em relevo três aspectos importantes do cenário ecológico: a homologia entre o desenvolvimento do professor e o desenvolvimento das crianças que ele educa; as condições de articulação entre formação inicial e formação contínua que este conceito de formação e de articulação interinstitucional consagram; a articulação entre a instituição de formação inicial e as instituições onde se realiza a prática pedagógica, interligando assim dois mundos que não podem estar desligados (Alarcão e Tavares, 2007).

Alarcão e Sá-Chaves (1994), citadas por Alarcão e Tavares (2007, p. 39) enunciam dez princípios subjacentes ao modelo ecológico de Bronfenbrenner, articulado com a formação de professores:

princípio da continuidade da formação; princípio da actividade da natureza molar; princípio da transição ecológica com a assunção de novos papéis; princípio da evolução da natureza diádica; princípio da experienciação em contextos diversificados; princípio da relação interpessoal; princípio da relação intercontextual; princípio da organização de matriz conceptual; princípio da consciencialização; princípio da influência.

Estes princípios evidenciam a importância do envolvimento dos docentes no seu processo formativo, assim como, os contextos organizacionais onde estes se inserem. A formação docente deverá assumir, indubitavelmente, um projecto pedagógico que possa viabilizar uma sólida formação teórico-prática ao longo da vida. Uma formação colaborativa, reflexiva, problematizadora, que promova a pesquisa e propicie a construção de conhecimento pessoal e profissional, capaz de se adaptar a diferentes contextos onde a investigação e o ensino eficaz sejam cada vez mais uma realidade face aos desafios que a sociedade actual coloca.

Num processo formativo de características ecológicas associa-se desenvolvimento pessoal e socialização e relacionam-se teorias, aprendendo-se a interagir com o meio para o

respeitar ou nele interceder e, assim, nos acercarmos do ideal do desenvolvimento como aquisição de “uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico” (Bronfenbrenner, 1992, citado por Alarcão e Tavares, 2007, p. 39).

Oliveira-Formosinho (2002, p. 116), por sua vez, identifica um conjunto de factores importantes ao processo de desenvolvimento humano e profissional do professor numa perspectiva ecológica, dos quais realçamos:

a supervisão como processo de apoio à formação; a formação como aprendizagem profissional contínua que envolve a pessoa, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações; o carácter sistemático dessa formação que, para o ser, exige ser feita num quotidiano de acção-reflexão das práticas na sala e na instituição; a necessidade de usar meios adequados para o desenvolvimento de tal processo tais como: observar, projectar, agir, planear, agir de novo, dialogar, comunicar, avaliar.

Os princípios aqui enunciados evidenciam a natureza ecológica e reflexiva do processo supervisivo, destacando o envolvimento do professor em contínua formação. Neste âmbito, o supervisor precisa estar atento e compreender o desenvolvimento dos professores que supervisiona como um processo interactivo e inacabado, que depende tanto do sujeito quanto dos meios utilizados.

Se é certo que todos os professores deveriam adoptar uma postura reflexiva na sua prática pedagógica, também se afigura fundamental que o supervisor adopte uma postura reflexiva no processo de supervisão pedagógica da formação, considerando-se que as estratégias de formação de professores dependem, em grande parte, da forma como o supervisor entende a sua prática e das concepções teóricas que enformam a sua acção.

Síntese

Neste capítulo tentámos demonstrar a importância da formação de professores, quer a formação inicial, quer a formação contínua, centrando a nossa atenção essencialmente na formação contínua e no impacto que esta pode ter no processo de ensino aprendizagem, dependendo do modelo de formação assumido ou prosseguido.

Neste âmbito, defendemos essencialmente a formação contínua em contexto por considerarmos que esta modalidade de trabalho desenvolve dinâmicas formativas em que as experiências vividas no quotidiano profissional se transformam em aprendizagens a partir de um processo auto-formativo, conduzido pela reflexão e pela pesquisa, a nível individual e colectivo.

Fazemos referência à importância de um verdadeiro diagnóstico das necessidades de formação dos docentes e dos seus contextos de trabalho. Salientamos que só através de uma verdadeira articulação entre o levantamento dessas necessidades e da promoção de uma formação centrada nas escolas e nas necessidades reais dos professores se poderão operar mudanças/ inovações nas escolas e nas práticas lectivas com vista a um melhor ensino e a um maior sucesso educativo.

Focamos ainda a importância da supervisão da formação dos professores, essencialmente numa perspectiva reflexiva e ecológica, centralizando a ideia num supervisor facilitador e dinamizador de contextos da aprendizagem, partindo do pressuposto de que os professores têm vontade de promover o seu desenvolvimento profissional, precisando apenas de contextos favoráveis, de apoios adequados e desafios transformadores.

Parte II
Metodologia

Capítulo III

Percurso metodológico

Introdução

Lessard-Hebért (1994, pp. 77-78) refere que “a validade interna de um trabalho é reforçada quando o investigador tem a preocupação de descrever a sua metodologia, a fundamentação das escolhas, a explicitação das suas fontes e dos métodos utilizados”. A metodologia expressa o conjunto de procedimentos que sustentam a elaboração de todo um projecto. É, no fundo, a especificação do caminho percorrido ou a percorrer para a sua concretização, estribado num conjunto de procedimentos formais capazes de lhe conferir rigor metodológico.

Ao longo deste capítulo descrevemos o trajecto metodológico percorrido com vista à obtenção, tratamento e análise dos dados recolhidos no decurso da investigação. Assim apresentamos e fundamentamos as opções metodológicas da investigação realizada, descrevemos o tipo de estudo, definimos as populações-alvo e justificamos as estratégias seleccionadas bem como todos os procedimentos seguidos na construção e validação dos instrumentos de recolha de dados. Procedemos ainda à caracterização de cada uma das amostras estudadas (coordenador do PNEP e formadores residentes entrevistados e professores formandos do PNEP respondentes ao inquérito por questionário).

1. Opções metodológicas gerais

Para Quivy e Campenhoudt (1998, p. 186), a escolha do método depende “(...) da sua pertinência em relação aos objectivos (...), às suas hipóteses e aos recursos de que dispomos.” Pretendendo-se com este estudo compreender os processos e dinâmicas subjacentes ao PNEP e reconhecer a relevância do modelo de formação em contexto subjacente àquele programa de formação para o desenvolvimento profissional dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, optámos pelo desenvolvimento de um estudo de natureza descritiva e interpretativa, que combinasse metodologias tanto de natureza qualitativa como quantitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa caracteriza-se pelo seu carácter descritivo, procurando a compreensão e não a avaliação, sendo o investigador participante na situação social que está a ser estudada. Enquanto a investigação

quantitativa busca as generalizações, a investigação qualitativa interessa-se por particularizar.

A abordagem do tipo qualitativo, segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 213), “implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação. Inclui a recolha de dados para (...) responder a questões que lhe digam respeito”. Sabemos, que se, por um lado, há questões que são mais facilmente esclarecidas através dos métodos quantitativos, por permitirem amostras mais amplas e representativas, por outro lado, temos uma realidade única que interessa ao investigador qualitativo (Bogdan e Biklen, 1994).

São, pois, diversos os instrumentos que o investigador pode utilizar na recolha de dados junto da amostra. Por isso, antes de fazer a sua opção tem de equacionar o instrumento, não só com os objectivos da pesquisa, como também com a especificidade da amostra e a eficiência do instrumento, reflectida na facilidade de recolha dos dados.

Tendo, pois, em atenção estes pressupostos, os objectivos que nos propúnhamos atingir e a população-alvo, considerámos como instrumentos mais adequados para a recolha de dados, no contexto em presença, o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. O primeiro a aplicar aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico do distrito de Viana do Castelo, formandos no contexto do PNEP entre os anos lectivos de 2007/2008 e 2009/2010. O segundo, aos formadores residentes no âmbito do PNEP no distrito, entre anos lectivos 2006/2007 e 2009/2010, bem como à coordenadora do PNEP.

Consideramos que a conjugação de técnicas de natureza qualitativa e quantitativa, que assumimos neste trabalho, nos possibilitaria uma triangulação da informação, com vantagens para a profundidade e compreensão dos resultados. Na verdade, como considera Ferreira (1989, p. 190), “quanto mais diversificadas forem as técnicas, mais finos serão os resultados obtidos e todos representam diferentes dimensões das práticas sociais e todos têm a sua validade própria”.

Conforme enunciámos atrás, recorreremos à entrevista para obter informações, compreender e clarificar, na perspectiva da coordenadora do PNEP e das formadoras residentes, todo o processo de implementação, desenvolvimento e avaliação do modelo formativo do PNEP no distrito de Viana do Castelo.

1.1. As entrevistas

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...) dirigida por uma das pessoas com o objectivo de obter informação sobre a outra”. Do mesmo modo, Bisquerra (1989, p. 103) define a entrevista como “uma conversação entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação”. Assim sendo, a entrevista é um dos instrumentos mais utilizados na investigação, principalmente nas investigações de natureza qualitativa, uma vez que permite conhecer opiniões, experiências, sentimentos, aspirações e formas de viver dos entrevistados.

Relativamente às entrevistas, Bardin (1977) refere que o espírito teórico do investigador deve permanecer incessantemente atento, para que as suas próprias intervenções se traduzam em elementos de análise tão fecundos quanto possível.

De acordo com Bell (1997, p. 125), “fazer uma entrevista não é fácil, sendo para muitos investigadores difícil encontrarem um equilíbrio entre a objectividade total e a tentativa de colocarem o entrevistado à vontade.”

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. No estudo em presença, optámos por entrevistas semi-estruturadas (Bogdan e Biklen, 1994) ou semi-directivas (Quivy e Campenhoudt, 1998), para que, apesar do guião elaborado tivéssemos a possibilidade de desenvolver as situações na direcção que considerássemos adequada (Marconi e Lakatos, 1996), podendo explorar, de uma forma flexível e aprofundada, os aspectos que reconhecêssemos como mais relevantes e de igual modo, permitir aos entrevistados exprimirem as suas opiniões e vivências de forma menos controlada, mas, ainda assim, dentro dos limites do relevante para o estudo em presença. Neste sentido, para Bogdan e Biklen (1994, p. 137), “ser flexível significa responder à situação imediata, ao entrevistado sentado à sua frente e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados”.

A utilização da entrevista semi-estruturada permitiu assim que os entrevistados explicitassem opiniões e argumentos sobre a formação, facultou o desdobramento de questões que possibilitassem o esclarecimento, compreensão ou aprofundamento do objecto de estudo.

1.1.1. Procedimentos seguidos na construção e validação do guião de entrevista

“Um procedimento é uma forma de progredir em direcção a um objectivo.” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 25). Qualquer que seja o tipo de entrevista adoptado, exige que seja preparada com cuidado. A preparação de entrevistas, de acordo com Bell (1997), segue uma série de procedimentos: selecção dos tópicos; elaboração das questões; consideração dos métodos de análise; preparação do guião; consideração da forma como as questões vão ser colocadas; consideração do melhor momento e local para se realizar a entrevista.

Clarificamos que construímos um guião de entrevista base, a aplicar ao coordenador do PNEP (Anexo I) e aos formadores residentes (Anexo II). O guião de entrevista foi organizado em duas partes. Na primeira parte constam os dados de caracterização dos entrevistados, nomeadamente dados pessoais e profissionais. Estes dados deram-nos a possibilidade de caracterizar os entrevistados quanto às variáveis: sexo, idade, situação profissional, tempo de serviço, habilitações académicas e o ano lectivo em que iniciaram a actividade no âmbito do PNEP. Na segunda parte, o guião de entrevista do coordenador do PNEP integrou um conjunto de onze questões, enquanto o guião de entrevista dos formadores residentes totalizou doze questões. Destas, nove percorriam os mesmos objectivos, que constavam essencialmente de compreender as representações dos inquiridos quanto às suas funções, as suas representações relativamente à interacção entre os diversos intervenientes no processo formativo, as suas representações quanto ao funcionamento da formação, quanto à avaliação do modelo e do impacto formativo do PNEP e quanto à formação contínua em geral.

Atendendo às especificidades dos intervenientes houve necessidade de acrescentar duas questões ao guião do coordenador, nomeadamente no que se refere à forma como foi estabelecida a parceria e de que forma foi efectivada a articulação entre o Ministério de Educação e a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (questão 1 do anexo I), e outra questão para esclarecer a que se deveu a diferença da carga horária da formação entre o preconizado nos documentos orientadores e a prática (questão 3.1 do anexo I). Houve, ainda, necessidade de especificar duas das questões, dependendo do entrevistado. Uma das quais tem a ver com as facilidades e constrangimentos no desenvolvimento da formação e outra com o relacionamento entre os intervenientes na formação.

Assim, enquanto questionámos o coordenador quanto às facilidades e constrangimentos que sentiu na coordenação/supervisão da formação entre a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e as escolas/agrupamento de escolas (questão 3 do anexo I), questionamos os formandos quanto às dificuldades e facilidades que encontraram no desenvolvimento da formação (questão 2 do anexo II). Relativamente às relações desenvolvidas, inquirimos o coordenador sobre a relação desenvolvida com os formadores residentes e com os formandos (questão 4 do anexo I), e inquirimos os formadores residentes sobre a relação desenvolvida com os formandos no decurso do processo formativo (questão 4 do anexo II). No guião de entrevista aos formadores residentes (anexo II) acrescentamos a questão 5, que se prende com a articulação/colaboração entre a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, os Formadores Residentes e as escolas/agrupamentos.

Para melhor clarificação do que se pretendia com cada guião apresentamos nos Quadros XIV e XV as questões e os objectivos subjacentes à construção dos mesmos: guião de entrevista ao coordenador do PNEP e guião de entrevista aos formadores residentes, respectivamente.

Quadro XIV – Objectivos da entrevista ao Coordenador do PNEP

| Objectivos | Questões – guia |
|---|--|
| Apreender as representações Coordenador relativamente às suas funções | 2.Quais são as suas funções como Coordenador do PNEP? |
| Conhecer as representações do Coordenador relativamente à interacção entre os diversos intervenientes no processo formativo | 1. No âmbito do PNEP, como foi estabelecida a parceria e de que forma é feita a articulação entre o Ministério de Educação e a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo? |
| | 4.Como descreve a relação desenvolvida com os formadores e com os formandos ao longo do processo formativo? |
| Compreender as representações do Coordenador relativamente ao funcionamento da formação | 3. Que facilidades sentiu na coordenação/supervisão da formação entre a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e as escolas/agrupamentos? E constrangimentos? |
| Avaliar o modelo formativo adoptado no âmbito do PNEP | 5. Como Coordenador do PNEP no distrito de Viana do Castelo como avalia a formação dos Formadores Residentes que teve lugar no ano lectivo de 2006/2007 e no ano lectivo de 2007/2008 no âmbito do PNEP? |
| | 9 - Qual a sua opinião sobre o modelo de formação adoptado pelo PNEP? |
| Avaliar o impacto formativo do PNEP | 10 - Como avalia o impacto formativo do PNEP na prática pedagógica dos docentes? |
| | 11 - Como avalia o impacto formativo do PNEP no desenvolvimento profissional dos docentes em geral? |
| Caracterizar o modelo de formação contínua do Coordenador do PNEP | 6.Para si, o que é a formação contínua de professores? |
| | 7. Que objectivos deve cumprir? |
| | 8. Como se deve desenvolver? |

Quadro XV – Objectivos das entrevistas aos Formadores Residentes (FR)

| Objectivos | Questões – guia |
|---|---|
| Apreender as representações dos FR relativamente às suas funções | 1.Quais são as suas funções como Formador Residente? |
| Conhecer as representações dos FR relativamente à interacção entre os diversos intervenientes no processo formativo | 3.Qual o envolvimento da direcção da escola no plano de formação desenvolvido pelo PNEP? |
| | 4.Como descreve a relação desenvolvida com os formandos ao longo do processo formativo? |
| | 5.Como avalia a articulação/ colaboração entre a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, os Formadores Residentes e as escolas/agrupamentos? |
| Compreender as representações dos FR relativamente ao funcionamento da formação | 2.Que dificuldades encontrou no desenvolvimento da formação? E facilidades? |
| Avaliar o modelo formativo adoptado no âmbito do PNEP | 6.Que avaliação faz da formação que frequentou no âmbito do PNEP, no ano lectivo de 2006/2007 ou no ano lectivo de 2007/2008? |
| | 10 - Qual a sua opinião sobre o modelo de formação adoptado pelo PNEP? |
| Avaliar o impacto formativo do PNEP | 11 - Como avalia o impacto formativo do PNEP na prática pedagógica dos docentes? |
| | 12 - Como avalia o impacto formativo do PNEP no desenvolvimento profissional dos docentes em geral? |
| Caracterizar o modelo de formação contínua dos Formadores Residentes | 7.Para si, o que é a formação contínua de professores? |
| | 8.Que objectivos deve cumprir? |
| | 9.Como se deve desenvolver? |

Cada guião foi submetido a uma tripla validação. Como salienta Bisquerra (1989, p. 103) a validação “permite subsanar erros inevitáveis”. De facto, este procedimento permitiu-nos eliminar ambiguidades nas perguntas formuladas, reformular algumas perguntas, tornando-as mais claras e objectivas e introduzir novas questões. Inicialmente a validação foi efectuada através da realização de uma entrevista piloto, a uma formadora residente, do distrito de Braga, que não fazia parte do estudo, mas que se encontrava a exercer as mesmas funções da população-alvo do presente estudo.

Posteriormente, os guiões foram submetidos à validação de três juízes independentes, docentes do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, todos com formação de base no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma vez que o nosso estudo incidia no distrito de Viana do Castelo, foram ainda submetidos à apreciação da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), que se pronunciou favoravelmente sobre a qualidade e validade dos referidos instrumentos.

1.1.2. Selecção da população-alvo

Como já anteriormente referimos, o nosso estudo desenvolveu-se no distrito de Viana do Castelo. Segundo dados fornecidos pela ESE de Viana, no ano lectivo de 2006/2007 participaram na formação de formadores residentes, que decorreu no Porto, cinco formadoras do núcleo regional de Viana. Estas cinco formadoras residentes implementaram a formação no terreno no ano lectivo de 2007/2008, ao mesmo tempo em que decorria a formação de novos formadores residentes. De acordo com o relatório final da ESE de Viana do Castelo, durante o ano lectivo de 2007/2008, onze docentes frequentaram a formação de novos formadores na ESE. Contudo, no ano lectivo seguinte, 2008/2009, apenas nove aparecem referenciados no programa de formação da ESE. Destes nove formadores residentes, dois exerciam funções no distrito de Barcelos, como tal não foram contabilizados neste estudo e três não chegaram a dinamizar formação devido ao número insuficiente de formandos. Assim sendo, apenas contabilizámos nove formadores residentes: cinco que frequentaram a formação no ano lectivo de 2006/2007 e quatro que realizaram a formação de novos formadores no ano lectivo de 2007/2008.

Dos nove formadores residentes que proporcionaram formação no distrito de Viana do Castelo, seleccionámos seis formadoras residentes (66,6%) da população-alvo, para fazerem parte do nosso estudo, três das quais fizeram a formação de formadores residentes no ano lectivo de 2006/2007 e as outras três fizeram a formação no ano lectivo de 2007/2008. Procurámos, desta forma, abranger formadores residentes que tivessem iniciado o processo formativo do PNEP em anos diferenciados, procurando, assim, abranger formadores que tinham tido formação para formadores em anos, instituições e condições diferenciadas.

Das cinco formadoras que frequentaram a formação no ano lectivo de 2006/2007 apenas duas dinamizaram formação no ano lectivo de 2009/2010. As restantes três formadoras entrevistadas fizeram a formação em 2007/2008 e proporcionaram formação no ano lectivo de 2009/2010 nos seus agrupamentos. Como tal, no ano lectivo de 2009/2010, dinamizaram a formação, no distrito de Viana do Castelo, cinco formadoras residentes.

Assim, clarificamos que entrevistámos cinco professoras que no decurso do ano lectivo 2009/2010 estavam a exercer funções de formadoras residentes e, entrevistámos

também uma professora que fez a formação em 2006/2007 e proporcionou formação durante os dois anos lectivos subsequentes, não estando contudo, a propiciar formação no ano lectivo de 2009/2010.

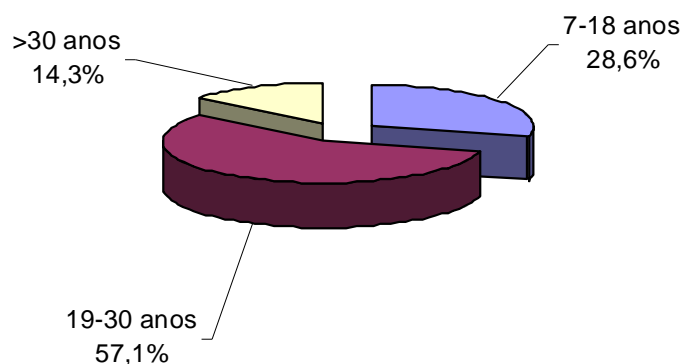
1.1.3. Caracterização da amostra

Tendo em vista a caracterização das entrevistadas que participaram no presente estudo, incluímos no nosso guião de entrevista algumas questões que nos permitissem essa caracterização, nomeadamente, como já referimos, no que diz respeito às variáveis sexo, idade, habilitações académicas e tempo de serviço docente.

Ao procedermos à caracterização das entrevistadas, foi nosso propósito salvaguardar o anonimato das mesmas, por uma questão ética. Por isso, optámos por identificá-las através das letras FR (Formadora Residente), no caso das formadoras residentes e de um número atribuído a cada uma.

A nossa amostra ficou assim constituída por 7 docentes: 1 coordenadora¹⁸ e 6 formadoras residentes, todas do sexo feminino. Das entrevistadas, a maioria (57,1%) registava idades entre os 19 e 30 anos e 42,9 % tinham entre 31 e 45 anos. Destas, a maioria apresenta também elevada experiência profissional (entre 19 e 30 anos), como se verifica no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço docente

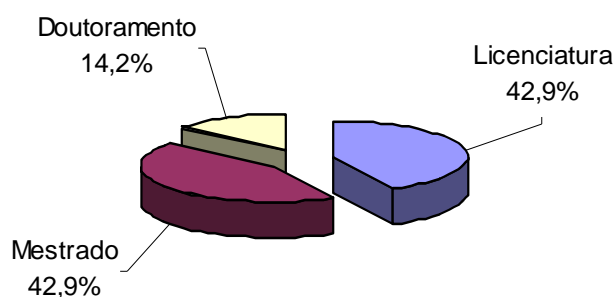


¹⁸ Caracterizamos aqui, a coordenadora em conjunto com as formadoras residentes, de molde a garantir-lhe o anonimato.

Em relação à situação profissional, o corpo docente entrevistado é notavelmente estável, atendendo a que cinco docentes pertencem ao Quadro de Agrupamento e duas pertencem ao Quadro de Escola. Esta estabilidade poder-se-á considerar benéfica, uma vez que indicia que, quer a coordenadora, quer as formadoras residentes poderão continuar nas suas escolas/agrupamento de escolas, o que possibilitará, se assim o entenderem, a continuidade da formação.

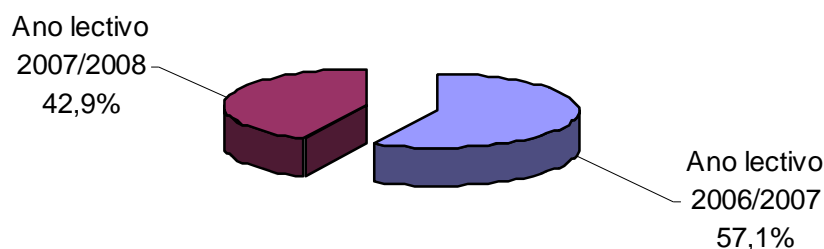
Quanto às habilitações académicas, podemos verificar pelo Gráfico 2 que três das entrevistadas possuíam licenciatura. Destas, duas estavam em processo de formação para a conclusão de Mestrado em Supervisão Pedagógica quando realizámos as entrevistas. Três detêm mestrado e uma tem doutoramento. Trata-se de um grupo de docentes bastante qualificado, em que a maioria (57,1%) tem formação pós-graduada, conferente de grau académico, uma das quais é mesmo doutorada.

Gráfico 2 - Distribuição da amostra segundo as habilitações académicas



Relativamente ao ano lectivo em que integraram o PNEP, verifica-se, pela leitura do Gráfico 3, que a maioria das entrevistadas iniciou o processo de formação no primeiro ano de lançamento do programa, o que poderá indiciar um maior conhecimento da implementação e desenvolvimento deste ao longo dos quatro anos lectivos a que se reporta o nosso estudo.

Gráfico 3 - Distribuição da amostra segundo o ano em que integrou o PNEP



1.1.4. Procedimentos seguidos na realização das entrevistas

Foram solicitadas autorizações para aplicação das entrevistas, numa primeira fase, à DGIDC, enquanto organismo responsável pela formação contínua no território nacional, e posteriormente aos conselhos directivos das escolas/agrupamento de escolas do distrito de Viana do Castelo onde os formadores residentes exerciam funções. O pedido de colaboração no estudo (Anexo III), assim como o respectivo guião de entrevista foram enviados por correio. Em alguns dos casos revelou-se, ainda, necessário, diversos contactos telefónicos. Solicitámos ainda autorização à Directora da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (Anexo IV) para consultar documentação no âmbito do processo formativo do PNEP, nomeadamente, relatórios de progresso, programas de formação e documentação que nos facultasse o número, por ano lectivo e por agrupamento, de formandos e de formadores residentes, envolvidos no processo formativo entre os anos lectivos de 2006/2007 e 2009/2010. Acrescemos a estas formalidades, uma carta enviada à Coordenadora Nacional do PNEP, Doutora Inês Sim-Sim, a dar conhecimento do estudo em curso (Anexo V).

Depois de concedida a autorização, procedemos aos contactos individuais e respectivas marcações das entrevistas, que decorreram em horário pós laboral e fora do recinto escolar, de acordo com a vontade e disponibilidade das entrevistadas.

Antes de iniciar as entrevistas, as entrevistadas foram informadas, através de um protocolo ético de investigação (Anexo VI) dos objectivos das mesmas, foi-lhes assegurado o tratamento confidencial dos dados e também pedida autorização para a gravação áudio, por uma questão de economia de tempo e fidelidade ao discurso das entrevistadas.

Foi nossa preocupação estabelecer com as entrevistadas um clima de confiança e de à vontade, factores essenciais para a realização das entrevistas. Como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 136), “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista (...). As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes.”

Destacamos ainda que as entrevistas foram realizadas num clima informal e tentamos aplicar os princípios defendidos por Estrela (1994, p. 342), no decurso da entrevista: “1.º - Evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista; 2.º - Não restringir a

temática abordada; 3.º Esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado”. No entanto, estamos conscientes da dificuldade de aplicá-los integralmente, sobretudo em face da inexperiência da investigadora.

As entrevistas iniciaram-se com as questões referentes à caracterização profissional e evoluíram de acordo com os objectivos das mesmas. No desenvolvimento das entrevistas, as intervenções da investigadora cingiram-se ao reencaminhamento da entrevista aos objectivos traçados, sendo nossa preocupação reformular questões ou formular outras que pudessem aprofundar ou esclarecer as opiniões emitidas pelos entrevistados.

1.1.5. Procedimentos seguidos na transcrição, tratamento e análise dos dados

Após a realização das entrevistas, procedemos à sua transcrição, transcrição essa que foi fiel ao discurso das entrevistadas, procurando respeitar na íntegra a forma e o estilo de conversa prosseguidos.

Recorremos à análise de conteúdo como técnica de tratamento de dados das entrevistas. Esta técnica permite a sistematização e explicitação da informação contida nas entrevistas, com o objectivo de elaborar categorias e classificações pertinentes para a construção e interpretação de um campo conceptual. Bardin (1997) salienta que a análise de conteúdo oferece a possibilidade de tratar, de forma metódica, informação e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade, que é o que acontece com entrevistas do tipo semi-directivo.

De acordo com Esteves (2006, p. 107), a análise de conteúdo permite-nos “lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativa não permitiria formar”. Para melhor definir os objectivos da análise de conteúdo, evocamos Bell (2002, p. 97), para quem esta metodologia tem como propósito “o estabelecimento de categorias, para poder analisar sistematicamente os dados a partir dos documentos”.

Segundo Bardin (1977, p. 37), a categorização é “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

Para Vala (1989, p. 111), “a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos”. No estudo em presença tratou-se de uma combinação dos dois processos. Foram primeiramente concebidos grelhas de análise considerando os objectivos delimitados nos guiões das entrevistas. Aquelas foram depois ajustadas, completadas e reestruturadas a partir dos discursos das entrevistadas.

Ainda na perspectiva de Vala (1989, p. 104),

o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção dos discursos a analisar e as condições de produção da análise.

Assim, os dados recolhidos foram analisados de acordo com um conjunto de dimensões, categorias e subcategorias (ver Quadro XVI – Instrumento de análise das entrevistas realizadas aos Formadores Residentes e Quadro XVII - Instrumento de análise da entrevista realizada à Coordenadora do PNEP).

Com vista à operacionalização dos objectivos da nossa investigação, as questões incluídas no guião desenvolveram-se em torno das seguintes dimensões:

- 1) ***Representações relativamente ao desenvolvimento do PNEP;***
- 2) ***Representações relativamente à relevância e adequação do PNEP;***
- 3) ***Representações relativamente à formação contínua em geral.***

A primeira dimensão permitir-nos-ia averiguar as representações das formadoras residentes e da coordenadora do distrito de Viana do Castelo sobre o Programa Nacional de Ensino do Português implementado entre o ano lectivo de 2006/2007 e o ano lectivo de 2009/2010. Neste âmbito, procuraremos explicitar, na óptica das entrevistadas, as

representações destas sobre: as suas funções, a interacção/articulação estabelecida entre os diversos intervenientes no processo formativo e as condições gerais de funcionamento da formação. A segunda dimensão possibilitar-nos-ia compreender a avaliação que os entrevistados fazem relativamente à formação de formadores, ao modelo de formação e ao impacto que este modelo proporcionou nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional dos docentes. A terceira dimensão permitir-nos-ia apreender as representações das formadoras residentes e do coordenadora do PNEP sobre a formação contínua em geral, mais concretamente sobre os objectivos que devem estar subjacentes ao desenvolvimento daquela, a quem imputam a responsabilidade pelo seu desenvolvimento e, ainda, perceber como, quando e onde aquela deve decorrer.

Quadro XVI – Instrumento de análise das entrevistas realizadas aos Formadores Residentes

| Dimensão | Categorias | Subcategorias | |
|---|--|--|---|
| 1. Representações dos Formadores Residentes relativamente ao desenvolvimento do PNEP | 1.1 Funções do Formador Residente | 1.1.1 Na preparação da formação | |
| | | 1.1.2 No acompanhamento dos formandos | |
| | | 1.1.3 Na colaboração com a ESE | |
| | 1.2 Interacção entre os diversos intervenientes no processo formativo | 1.2.1 Entre as formadoras residentes e os formandos | |
| | | 1.2.2 Entre as formadoras residentes | |
| | | 1.2.3 Entre as escolas/agrupamento de escolas e as formadoras residentes | |
| | | 1.2.4 Entre as formadoras residentes e a coordenadora do PNEP | |
| | | 1.2.5 Entre as formadoras residentes e a equipa de formadores da ESE | |
| | | 1.2.6 Entre as escolas/agrupamento de escolas e a ESE | |
| | 1.3 Condições gerais de funcionamento da formação | 1.3.1 Recursos materiais | |
| 1.3.2 Horários | | | |
| 1.3.3 Espaços | | | |
| 2. Representações dos Formadores Residentes relativamente à relevância e adequação do PNEP | 2.1 O modelo formativo adoptado no âmbito do PNEP | 2.1.1 Metodologias | |
| | | 2.1.3 Avaliação dos formandos | |
| | | 2.2.1 Nos Formadores residentes | |
| | 2.2 O impacto formativo do PNEP | 2.2.2 Nos Formandos | 2.2.2.1 Práticas pedagógicas |
| | | | 2.2.2.2 Materiais construídos |
| | | | 2.2.2.3 Divulgação de materiais e actividades |
| 2.2.2.4 Reflexão sobre as práticas | | | |
| 3. Representações dos Formadores Residentes relativamente à formação contínua em geral | 3.1 Objectivos da formação contínua | 3.1.1 Ao nível dos professores | |
| | 3.2 Características da formação contínua em geral | 3.2.1 Como se deve desenvolver | |
| | | 3.2.2 Por quem deve ser desenvolvida | |
| | | 3.2.3 Quando se deve desenvolver | |
| | | 3.2.4 Onde se deve desenvolver | |

Quadro XVII – Instrumento de análise da entrevista realizada à Coordenadora do PNEP

| Dimensão | Categorias | Subcategorias | |
|---|--|--|---|
| 1. Representações do Coordenador relativamente ao desenvolvimento do PNEP | 1.1 Funções do Coordenador | 1.1.1 Perante o ME e a CNCA | |
| | | 1.1.2 Na preparação da formação | |
| | | 1.1.3 No acompanhamento dos formadores residentes | |
| | | 1.1.4 Na articulação com as escolas/agrupamentos | |
| | 1.2 Interação entre os diversos intervenientes no processo formativo | 1.2.1 Entre a Coordenadora e as formadoras residentes | |
| | | 1.2.2 Entre as escolas/ agrupamento de escolas e a ESE | |
| | | 1.2.3 Entre a ESE e o Ministério de Educação | |
| 1.2.4 Entre as formadoras residentes e a ESE | | | |
| 2. Representações do Coordenador relativamente à relevância e adequação do PNEP | 2.1 O modelo formativo adoptado no âmbito do PNEP | 2.1.1 Metodologias | |
| | | 2.1.3 Avaliação | |
| | 2.2 O impacto formativo do PNEP | 2.2.1 Nos Formadores residentes | 2.2.2.1 Práticas pedagógicas |
| | | | 2.2.2.2 Materiais construídos |
| | | 2.2.2 Nos formandos | 2.2.2.3 Divulgação de materiais e actividades |
| | | | 2.2.2.4. Reflexão sobre as práticas |
| | | | |
| 3. Representações do Coordenador relativamente à formação contínua em geral | 3.1 Objectivos da formação contínua | 3.1.1 Ao nível dos professores | |
| | 3.2 Características da formação contínua | 3.2.1 Como se deve desenvolver | |
| | | 3.2.2 Por quem deve ser desenvolvida | |
| | | 3.2.3 Quando se deve desenvolver | |
| | | 3.2.4 Onde se deve desenvolver | |

1.2. O inquérito por questionário

O inquérito é um dos instrumentos mais amplamente utilizado pelos sociólogos e psicólogos sociais. Desde os estudos de mercado às pesquisas puramente teóricas, passando pelas sondagens de opinião, poucas investigações psicossociológicas ou sociológicas empíricas existem que não se apoiem, parcial ou totalmente, em informações recolhidas em inquéritos por questionário.

Quando o investigador utiliza esta técnica para pesquisar, a sua intenção explícita é a de recolher dados e não a de modificar a situação na qual actua. Apresentou-se assim adequada no âmbito desta investigação de natureza essencialmente descritiva e interpretativa

A natureza quantitativa e a sua facilidade de “objectivar” informação concedem ao inquérito por questionário o estatuto máximo de excelência e autoridade científica mais adequada à captação dos aspectos contabilizáveis dos factos (Ferreira, 1989).

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), Bell (1997) e Quivy e Campenhoudt (1998) o inquérito por questionário é um dos instrumentos mais adequado para inquirir e receber respostas de um grande número de pessoas, representativas da população como um todo; permite uma uniformização da informação; possibilita uma maior rapidez na recolha e análise de dados, para além de permitir o tratamento estatístico dos dados, uma vez que permite a uniformização da informação. É neste contexto que Ggiglione e Matalon (2001) destacam a possibilidade de generalização dos resultados de questionários.

O inquérito, pode ainda ser considerado como o meio mais indicado para obtermos dados relativamente à situação profissional dos inquiridos, assim como auscultarmos opiniões, compreendermos motivações, interesses, expectativas. Como referem Quivy e Campenhoudt (1998, p. 188), o inquérito por questionário coloca “uma série de perguntas relativas à sua situação (...), às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções (...), às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos (...) ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” e que seria impossível inquirir por outros métodos.

1.2.1. Procedimentos seguidos na construção e validação do inquérito por questionário

A preparação de um inquérito por questionário exige especial atenção, uma vez que, na maioria dos casos, não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição.

O processo de elaboração do inquérito por questionário é longo e complexo. Exige cuidado na selecção das perguntas, que devem ser organizadas com coerência intrínseca e apresentarem-se de forma lógica a quem a ele responde, clareza na redacção das mesmas, simplicidade e diversidade, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferecem condições para a obtenção de informações válidas e relevantes. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objectivos gerais e específicos da investigação.

Este processo de elaboração requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar a sua eficácia e validade.

O questionário deve ser limitado em extensão e finalidade. Se for muito longo, causa cansaço e desinteresse; se curto demais, corre-se o risco de não oferecer suficientes informações. Neste âmbito, o número de perguntas deve ser o adequado à pesquisa em presença para não se correr o risco de um preenchimento muito demorado e a probabilidade de não resposta.

Seguindo estes pressupostos, o nosso inquérito por questionário compreendeu na totalidade quinze itens, resultando num documento, no nosso entender, pouco extenso, contudo com um número de questões que considerámos suficiente para fornecer as informações necessárias aos objectivos do estudo.

Conforme sugerido por autores como Goode e Hatt (1979), o inquérito por questionário, na sua estrutura, contemplava uma carta de apresentação onde se explicitava o objectivo do mesmo e o âmbito de aplicação, a garantia de anonimato, um breve esclarecimento sobre o seu preenchimento, posteriormente explicitado também nas instruções de resposta a cada questão, uma solicitação à cooperação e fidelidade nas respostas e um agradecimento pela colaboração, repetido no final do documento.

Um outro aspecto, não menos importante, tem a ver com a estética do questionário, no que se refere ao tamanho, apresentação, facilidade de manipulação, espaço suficiente para as respostas e disposição dos itens.

Tendo em conta todos os aspectos mencionados, foi nossa preocupação, construir o questionário e submetê-lo a validação, no sentido de assegurar a qualidade e validade tidas como necessárias a qualquer tipo de instrumento de recolha de informação.

Para a validação do inquérito por questionário, foram realizados pré-testes para garantir a fiabilidade do instrumento (que qualquer pessoa que o aplicasse obtivesse os mesmos resultados), validade (que os dados recolhidos eram necessários à pesquisa) e operacionalidade (que o vocabulário era acessível e de significado claro) e o instrumento era de fácil preenchimento.

Tuckman (2002, p. 336) refere que o questionário piloto “dá aos investigadores a possibilidade de remover as deficiências dos questionários diagnosticando e corrigindo imperfeições”. Assim sendo, a aplicação do pré-teste permite detectar possíveis falhas existentes, como: inconsistência ou complexidade das questões; ambiguidade ou

linguagem inacessível; perguntas supérfluas ou que causem embaraço ao inquirido; verificar se as questões obedecem a ordem lógica e/ou se são muito numerosas, permitindo, assim, ao investigador eliminar questões que não conduzam a dados relevantes, e ainda saber quanto tempo demoram os respondentes a preencher os questionários.

Segundo Tuckman (2002, p. 35), “o teste piloto deve ser aplicado a um grupo de sujeitos que constituem parte da população intencional, mas que não farão parte da amostra”. Para a verificação da validade do inquérito, recorremos à sua testagem por um grupo de treze professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do distrito de Braga, a frequentar a formação do PNEP. Tratava-se de um grupo de formandos em condições idênticas à população-alvo deste estudo, mas a exercer funções num distrito diferente.

Posteriormente, o instrumento de recolha de dados foi validado por três juízes independentes, docentes do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores com formação de base no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Considerando os resultados de ambos os processos, foram introduzidas as reformulações sugeridas e foi então submetido à apreciação da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) que autorizou a sua realização em meio escolar, considerando que o instrumento cumpria os requisitos de qualidade técnica e metodológica.

O questionário, como referimos anteriormente, compreendeu na totalidade quinze itens. Os primeiros seis itens, que constavam da primeira parte, respeitavam à caracterização da amostra, quatro dos quais de resposta fechada e dois de resposta aberta, mas rápida (ver Quadro XVIII).

Quadro XVIII – Variáveis e respectivas modalidades contempladas na Parte I do inquérito por questionário

| Variáveis | Modalidades das variáveis |
|-----------|---------------------------|
| 1. Idade | (resposta aberta) |
| 2. Sexo | Feminino |
| | Masculino |

| | |
|--|--|
| 3. Habilitações académicas | Bacharelato |
| | Licenciatura |
| | Pós-graduação |
| | Mestrado |
| | Doutoramento |
| 4. Tempo de serviço docente | (resposta aberta) |
| 5. Situação profissional | Professor (a) do quadro de escola |
| | Professor (a) do quadro de agrupamento |
| | Professor (a) do quadro de zona pedagógica |
| | Professor (a) contratado (a) |
| 6. Ano em que iniciou a formação do PNEP | Ano lectivo de 2007/2008 |
| | Ano lectivo de 2008/2009 |
| | Ano lectivo de 2009/2010 |

A segunda parte do questionário compreendeu quatro itens, subdivididos em alíneas, através dos quais pretendíamos compreender as representações dos formandos sobre o desenvolvimento, o modelo e os termos e procedimentos de avaliação do processo formativo do PNEP. Foram privilegiados itens de resposta fechada, de escolha múltipla de tipo Likert, com escalas de cinco níveis (discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo, concordo totalmente). Colocámos ainda uma resposta aberta para que os formandos pudessem acrescentar os comentários que entendessem sobre a referida formação.

A terceira e última parte do questionário integrou cinco itens, também subdivididos em alíneas, nos quais foram privilegiados itens de resposta fechada com recurso à ordenação, em que 1 era a resposta mais valorizada. Através destas questões pretendíamos apreender as representações dos formandos do PNEP relativamente à formação contínua, nomeadamente, aos objectivos que aquela deveria prosseguir, por quem deveria ser assegurada e que forma deveria assumir. Procurámos ainda averiguar das motivações dos inquiridos para participar em acções de formação contínua e, sobre que aspectos deveria incidir a formação contínua, considerando as suas necessidades individuais de formação.

Para melhor clarificação do que se pretendia, apresentamos no Quadro XIX os objectivos pretendidos com as questões formuladas.

Quadro XIX – Objectivos do inquérito por questionário

| Objectivos | Questões |
|---|---|
| Identificar as representações dos formandos relativamente ao desenvolvimento da formação. | 7 – Relativamente ao modo como a formação tem decorrido, considera que: |
| Analisar as representações dos formandos sobre o desempenho do formador residente | 8 – Na sua opinião, o(a) formador(a) residente: |
| Avaliar o modelo formativo adoptado no âmbito do PNEP. | 9 – Na sua opinião, o modelo de formação implementado pelo PNEP: |
| Avaliar o impacto formativo do PNEP. | 10 – Na sua opinião, a formação promovida no âmbito do PNEP: |
| Caracterizar o modelo de formação contínua preconizado pelos formandos. | 11 – Na sua opinião a formação contínua deve ter como objectivo: |
| | 12 – Na sua opinião a formação contínua deve ser da responsabilidade: |
| | 13 – Na sua opinião a formação contínua deve assumir a forma de: |
| | 14 – O que o motiva a participar em acções de formação contínua? |
| | 15 - De acordo com as suas necessidades pessoais, a formação contínua deve incidir sobre: |

1.2.2. Selecção da população-alvo

Como referido anteriormente, o nosso estudo desenvolveu-se no distrito de Viana do Castelo e participaram no estudo os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico formandos no âmbito do PNEP, a exercer funções em escolas/agrupamentos de escolas do distrito mencionado.

Segundo informações da Escola Superior de Viana do Castelo, inscritas nos relatórios finais dos anos lectivos 2007/2008, 2008/2009 e 2009/2010, apresentamos nos Quadros XX, XXI e XXII o número de formandos que, no âmbito do PNEP, frequentaram formação durante os anos lectivos em referência em escolas do distrito de Viana do Castelo. Para garantir o anonimato das escolas/agrupamento de escolas, estas serão identificadas por letras.

Quadro XX – Distribuição dos formandos pelas escolas ou agrupamentos de escolas no distrito de Viana do Castelo no ano lectivo de 2007/2008.

| Ano lectivo de 2007/2008 | |
|--------------------------------------|---|
| Escola/agrupamento de escolas | N.º de formandos (1.º ano) Formação A1 |
| A (1 formador) | 7 |
| B (1 formador) | 11 |
| C (1 formador) | 7 |
| D (1 formador) | 9 |
| E (1 formador) | 8 |
| Total | 42 |

Pela leitura do Quadro XX é possível verificar que no ano lectivo de 2007/2008 foram cinco os formadores residentes do PNEP a proporcionar formação no distrito de Viana do Castelo, abrangendo cinco escolas/agrupamento de escolas e quarenta e dois formandos.

Quadro XXI – Distribuição dos formandos pelas escolas ou agrupamentos de escolas no distrito de Viana do Castelo no ano lectivo de 2008/2009.

| Ano lectivo de 2008/2009 | | |
|--------------------------------------|---|---|
| Escola/agrupamento de escolas | N.º de formandos (1.º ano) Formação A1 | N.º de formandos (2.º ano) Formação A2 |
| A e F (1 formador) | 12 | 6 |
| E (1 formador) | 6 | 7 |
| D (1 formador) | 6 | 3 |
| C (1 formador) | 4 | 7 |
| B, G, H e I (1 formador) | 10 | 11 |
| J (1 formador) | 12 | |
| K (1 formador) | 12 | |
| L ¹⁹ | | |
| M (1 formador) | 11 | |
| N (1 formador) | 12 | |
| Total | 85 | 34 |

¹⁹ Dois formadores a exercer funções em um distrito diferente (estes dados não foram contabilizados).

Como se pode constatar pelo Quadro XXI, no ano lectivo de 2008/2009 eram nove os formadores residentes do PNEP a garantir a formação em treze escolas/agrupamento de escolas do distrito de Viana do Castelo num total de cento e dezanove formandos, oitenta e cinco no 1.º ano (formação A1) e trinta e quatro no 2.º ano (formação A2). Como se pode verificar, este foi o ano lectivo em que houve um maior número de formandos abrangidos pelo PNEP. No ano lectivo subsequente verificou-se um grande decréscimo (60%) no número de formandos a frequentar a formação A2 (2.º ano), facto que se deverá, em parte, e de acordo com o testemunho de algumas das formadoras residentes entrevistadas e de alguns conselhos directivos a quem tivemos oportunidade de questionar sobre o assunto, à mobilidade de docentes verificada através do concurso de professores.

Quadro XXII – Distribuição dos formandos pelas escolas ou agrupamentos de escolas no distrito de Viana do Castelo no ano lectivo de 2009/2010

| Ano lectivo 2009/2010 | | |
|--------------------------------------|---|---|
| Escola/agrupamento de escolas | N.º de formandos (1.º ano) Formação A1 | N.º de formandos (2.º ano) Formação A2 |
| A e F (1 formador) | 7 | 12 |
| N (1 formador) | 7 | 7 |
| B, H, G e I (1 formador) | 11 | 4 |
| D (1 formador) | 6 | 8 |
| M (1 formador) | 6 | 10 |
| Total | 37 | 41 |

Pela leitura do Quadro XXII verifica-se que no ano lectivo de 2009/2010 a formação do PNEP no distrito de Viana do Castelo foi assegurada por cinco formadores residentes, abrangendo nove escolas/agrupamento de escolas e setenta e oito formandos, trinta e sete do primeiro ano e quarenta e um do segundo.

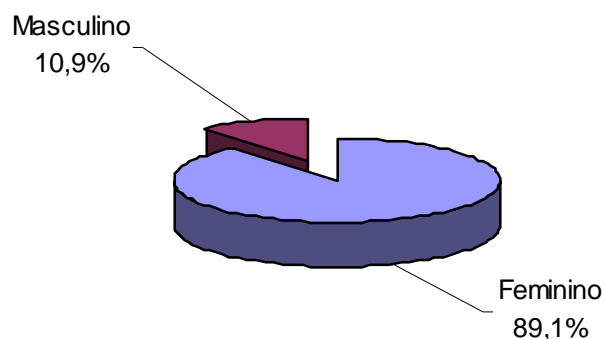
1.2.3. Caracterização da amostra

Tendo em vista a caracterização dos inquiridos que participaram no presente estudo, incluímos no questionário algumas questões que nos permitiriam recolher dados para caracterizar a nossa amostra (idade, sexo, habilitações académicas, tempo de serviço, situação profissional e ano lectivo em que iniciaram a formação do PNEP).

Assim, a nossa amostra ficou constituída por 129 docentes dos quais 55,8% registava idades compreendidas entre os 46 e os 60 anos, 35,7% tinham entre 31 e 45 anos, 7,0% tinham menos de 31 anos e apenas 1,6% possuía mais de 60 anos.

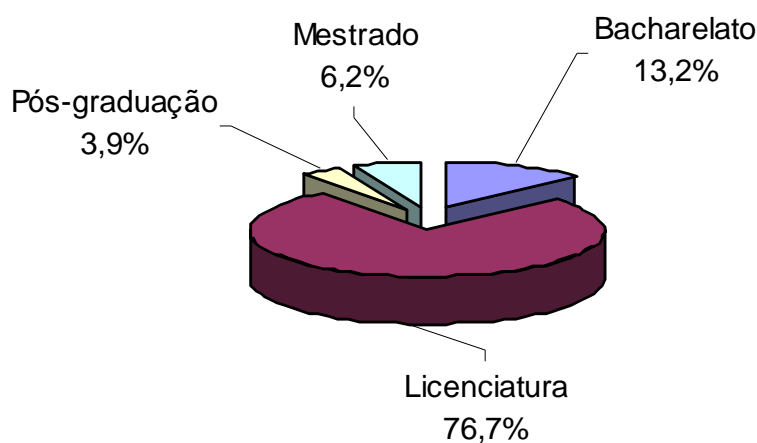
Quanto ao sexo dos respondentes (gráfico 4), obtivemos um resultado que aponta para uma grande maioria de docentes do sexo feminino (89,1%) e apenas 10,9% do sexo masculino, o que não é de estranhar dada a larga predominância de mulheres na profissão docente.

Gráfico 4 - Distribuição da amostra segundo o sexo



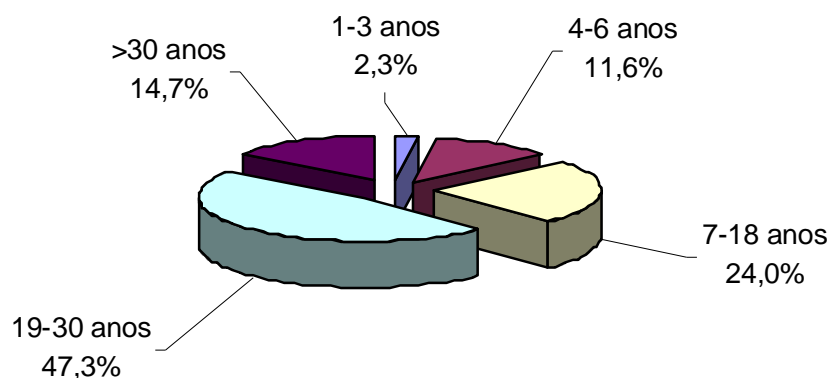
Relativamente às habilitações académicas dos formandos do PNEP, verifica-se, pela análise do Gráfico 5, a existência de um grupo de docentes qualificado, com habilitações específicas para a docência, mas sem formação pós-graduada, o que se verifica apenas em 10,1% dos casos.

Gráfico 5 - Distribuição da amostra segundo as habilitações académicas



A análise ao Gráfico 6 revela um grupo de profissionais bastante experiente, no qual a maioria dos inquiridos (47,3%) tem entre 19 e 30 anos de serviço. De acordo com o ciclo de carreira docente proposto por Huberman (1992), as tendências serão de que este grupo de docentes se encontra na fase de serenidade/conservadorismo, 24% numa fase de experimentação/diversificação, 14,7% numa fase de desinvestimento, 11,6% numa fase de estabilização e apenas 2,3% dos docentes numa fase de sobrevivência e descoberta.

Gráfico 6 – Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço



Como se pode verificar pela leitura do gráfico, o maior número de docentes que frequentaram a formação do PNEP (47,3%) situa-se, de acordo com o ciclo de vida profissional dos professores de Huberman (1992), numa fase de serenidade/conservadorismo. Este facto contraria a ideia defendida pelo autor de que nesta fase há

uma diminuição do investimento do trabalho do professor. Depreende-se que estes docentes se terão inscrito na formação do PNEP procurando investir na sua formação.

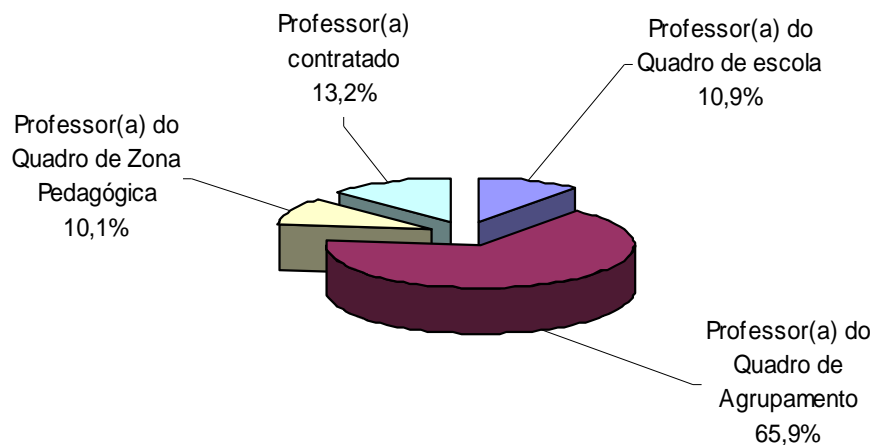
Segundo Huberman (1992, p. 44) na fase de serenidade/conservadorismo

o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam. As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objectivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros.

Na fase de diversificação e experimentação encontravam-se 24% dos professores que frequentaram a formação do PNEP. Neste estágio, de acordo com Huberman (1992), as tendências são de que os professores nesta fase seriam os mais motivados, dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas escolas, partindo em busca de novos desafios. Ainda assim, são bastante menos os formandos do PNEP no distrito de Viana do Castelo potencialmente neste estágio de desenvolvimento do que os numa fase de serenidade/conservadorismo. O facto sugere que os professores que se voluntariam para participar no PNEP se encontram em fases de carreira diferentes, mas partilham aparentemente o interesse e a vontade de continuar a aprender e a aperfeiçoar as suas práticas, a bem dos seus alunos e da qualidade da educação proporcionada no 1.º Ciclo no nosso país.

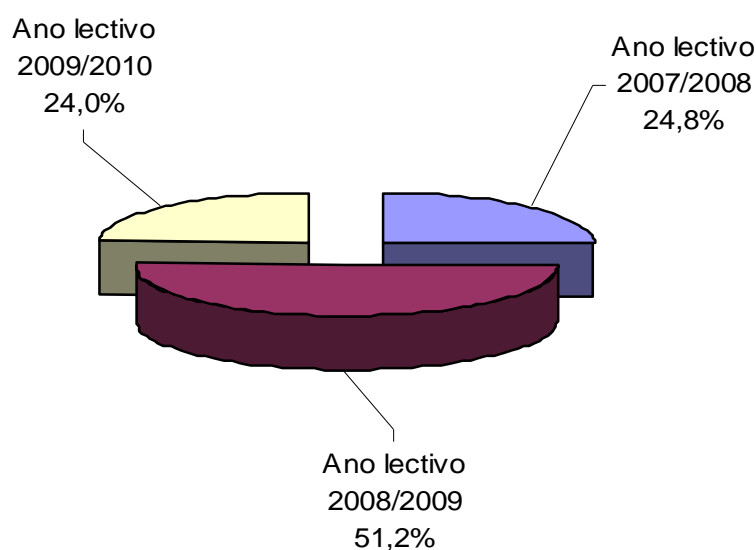
Em relação à situação profissional, pela análise do Gráfico 7, podemos concluir que o corpo docente é bastante estável, atendendo a que os docentes de quadro de agrupamento e de quadro de escola perfazem um total de 99 docentes (76,7%), o que confere uma estabilidade considerável ao corpo docente e explicará de alguma forma a continuidade na formação do PNEP bem como a disponibilidade verificada para empreender um percurso formativo significativo. Ainda assim verifica-se que existem 30 docentes sujeitos a mobilidade (23,3%), 13 do quadro de zona pedagógica e 17 contratados.

Gráfico 7 - Distribuição da amostra segundo a situação profissional



Como se pode constatar pela análise do Gráfico 8, foi no ano lectivo de 2008/2009 que houve um maior número de docentes a aderir à formação do PNEP. Esta tendência verificou-se igualmente no todo nacional e não apenas no distrito de Viana do Castelo. Este facto poderá estar relacionado com um eventual *feedback* positivo dos professores em formação.

Gráfico 8 - Distribuição da amostra segundo o ano em que iniciou a formação do PNEP



1.2.4. Procedimentos seguidos na aplicação dos inquéritos por questionário

À semelhança dos procedimentos seguidos para a aplicação das entrevistas, foram solicitadas autorizações para aplicação do inquérito por questionário, numa primeira fase, à DGIDC e posteriormente aos conselhos directivos de treze escolas/agrupamentos de escolas do distrito de Viana do Castelo onde os inquéritos foram aplicados. O pedido de colaboração no estudo (Anexo III) assim como o respectivo inquérito (Anexo VII) foram enviados por correio. Em alguns dos casos revelou-se, ainda, necessário, proceder a diversos contactos telefónicos.

Após ter sido concedida autorização pelos presidentes dos conselhos directivos, procedeu-se à recolha de dados, que decorreu durante o segundo período do ano lectivo de 2009/2010. Esta recolha foi efectuada de diferentes formas. Em alguns casos, os presidentes dos conselhos directivos, ou os seus adjuntos, tomaram a iniciativa de fotocopiar o anexo enviado aquando da solicitação do pedido de colaboração e procederam à distribuição destes pelos formandos do PNEP da sua escola ou agrupamento de escolas, tendo-se responsabilizado ainda pela recolha e envio dos mesmos. Outros optaram por solicitar o envio do inquérito por questionário, via correio electrónico, tendo procedido ao envio dos mesmos para os docentes da sua escola ou agrupamento de escolas, tendo-os devolvido pela mesma via, preenchidos. Noutros agrupamentos, onde existiam formadores residentes, no ano lectivo em curso, solicitou-se previamente, às formadoras residentes a colaboração na distribuição e recolha dos inquéritos pelos formandos.

Saliente-se que todas as formadoras residentes, assim como os conselhos directivos que se responsabilizaram por esta tarefa se empenharam ao máximo neste empreendimento, devendo-se a estes a recolha de um número considerável de inquéritos. Dos 135 inquéritos distribuídos recolhemos 129, o que corresponde a 95,5%. Ainda assim, registou-se uma diferença de 35 (21,3%) entre o número de formandos que realizaram a formação e o número de inquéritos recuperados, explicável em larga medida pelo facto de no ano lectivo de 2008/2009 ter havido uma grande mobilidade de docentes decorrente do concurso de professores.

1.2.5. Procedimentos seguidos no tratamento e análise dos dados

Para o tratamento estatístico dos dados recolhidos através do inquérito por questionário utilizámos o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) para o Windows, versão 18.0, recorrendo a modas, médias, percentagens e números absolutos, mas em que também a análise de frequências e o cruzamento de variáveis com o teste Qui-Quadrado foram utilizados para perceber a dependência ou independência estatística das variáveis.

A análise do inquérito por questionário, aplicado aos formandos do PNEP, foi organizada em três dimensões:

- 1) *Representações relativamente ao desenvolvimento do PNEP;*
- 2) *Representações relativamente à relevância e adequação do PNEP;*
- 3) *Representações relativamente à formação contínua em geral.*

Para melhor compreensão do que se pretendia abranger com cada uma das dimensões, apresentamos a seguir o Quadro XXIII.

Quadro XXIII - Instrumento de análise dos inquéritos por questionário

| Dimensão | Categorias | Subcategorias |
|--|---|--|
| 1.Representações dos Formandos relativamente ao desenvolvimento do PNEP | 1.1 Representações dos formandos relativamente ao desenvolvimento da formação | 1.1.1 Quanto à organização e estrutura da formação |
| | 1.2 Condições gerais de funcionamento da formação | 1.2.1 Recursos materiais |
| | | 1.2.2 Duração da formação |
| | 1.3 Actuação do Formador Residente | 2.1.1. Como formador |
| | | 2.1.2. Como supervisor |
| | | 2.1.3. Como avaliador |
| 2. Representações dos formandos relativamente à adequação e relevância do PNEP | 2.1 O modelo formativo adoptado no âmbito do PNEP | 3.1.1. Metodologias |
| | | 3.1.2. Avaliação dos formandos |
| | 2.2. O impacto formativo do PNEP | 3.2.1. Aquisição de conhecimentos |
| | | 3.2.2. Promoção do trabalho colaborativo |
| | | 3.2.6. Reflexão sobre as práticas lectivas |
| | | 3.2.7. Transformação das práticas lectivas |
| 3.Representações dos formandos relativamente à formação contínua em geral | 3.1 Objectivos da formação contínua | 3.1.1 Ao nível dos professores |
| | 3.2 Características da formação contínua | 3.2.1 Como se deve desenvolver |
| | | 3.2.2 Por quem deve ser desenvolvida |
| | | 3.2.3 Quando se deve desenvolver |
| | | 3.2.4 Onde se deve desenvolver |

Assim, a primeira dimensão possibilitaria averiguar as representações dos formandos do PNEP do distrito de Viana do Castelo relativamente ao desenvolvimento da formação, nomeadamente quanto à organização, estrutura, condições gerais de funcionamento e actuação do formador residente. A segunda dimensão permitiria apreender as representações dos formandos sobre o modelo (metodologias utilizadas e avaliação) e o impacto formativo do PNEP relativamente à aquisição de conhecimentos, à promoção do trabalho colaborativo, à reflexão sobre as práticas para a modificação das mesmas. A terceira e última dimensão proporcionaria conhecer as representações dos formandos relativamente à formação contínua em geral, principalmente compreender a quem imputam a responsabilidade pelo desenvolvimento da formação contínua, como, quando e onde esta se deve desenvolver.

Síntese

Neste capítulo procurámos explicitar as opções metodológicas escolhidas para o desenvolvimento do estudo em presença com o intuito de recolher dados relevantes e adequados à prossecução dos objectivos do estudo.

O estudo reuniu técnicas de natureza qualitativa e quantitativa, o que nos possibilitará uma triangulação da informação sobre a implementação e desenvolvimento da formação contínua em contexto no 1.º Ciclo do Ensino Básico proposta pelo Programa Nacional de Ensino do Português no distrito de Viana do Castelo.

Assim, recorreremos ao inquérito por questionário aplicado aos formandos que frequentaram a formação do PNEP entre 2007/2010 e entrevistas semi-estruturadas aplicadas às formadoras residentes e à coordenadora do PNEP do referido distrito, para compreender as representações destes relativamente: ao desenvolvimento do processo formativo do PNEP; à relevância e adequação do PNEP e à formação contínua em geral.

Neste capítulo há a destacar que os profissionais envolvidos no processo formativo do PNEP são maioritariamente do sexo feminino, têm, na sua maioria, uma larga experiência profissional e gozam de estabilidade profissional.

Parte III
A interpelação dos dados

Capítulo IV

Apresentação, análise e discussão dos resultados

Introdução

Conforme enunciámos atrás, este estudo procura compreender os processos e dinâmicas subjacentes ao Programa Nacional de Ensino do Português, reconhecer a adequação e relevância do modelo de formação em contexto subjacente ao PNEP para o desenvolvimento profissional dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e compreender em que medida as representações dos formandos, das formadoras residentes e da coordenadora do PNEP sobre a formação contínua se aproximam ou não das características formativas do PNEP.

Depois do enquadramento teórico e metodológico a que procedemos nos capítulos anteriores, o presente capítulo destina-se à apresentação e análise dos dados das entrevistas realizadas às formadoras residentes e à coordenadora do PNEP do distrito de Viana do Castelo, e dos inquéritos por questionário aplicados aos formandos, tendo em conta os objectivos, as dimensões e as categorias de análise subjacentes a este trabalho de investigação.

No primeiro capítulo deste trabalho, explicitámos a forma como decorreu a implementação do PNEP no território nacional, assim como as funções atribuídas a cada um dos intervenientes no processo formativo. Posteriormente explanamos essa implementação desde o ano lectivo de 2006/2007 até ao ano lectivo de 2009/2010 no distrito de Viana do Castelo.

Procederemos agora à análise dos dados recolhidos. O presente capítulo encontra-se organizado em três secções. Na primeira, procurámos perceber, na perspectiva dos formandos, das formadoras residentes e da coordenadora do PNEP, como decorreu a implementação e desenvolvimento do programa formativo, em que condições decorreu e que representações têm a coordenadora e os formadores residentes quanto aos seus papéis e funções. Na segunda, analisámos as representações dos inquiridos relativamente à adequação do PNEP, nomeadamente no que concerne à organização e estrutura do modelo formativo, às metodologias utilizadas, à interacção estabelecida entre os diversos intervenientes, à formação dos formadores residentes e à avaliação dos formandos. Na terceira, procurámos compreender o impacto do processo formativo do PNEP na aquisição de conhecimentos, na promoção do trabalho colaborativo, na reflexão sobre as práticas e na modificação das práticas pedagógicas dos docentes/formandos envolvidos na formação,

como preconizado no programa. Tentaremos ainda perceber a pertinência dos materiais construídos e a divulgação destes e das actividades desenvolvidas pelos formandos na aplicação das novas orientações curriculares.

1. O PNEP no distrito de Viana do Castelo: da teoria à prática.

Como explicitado no Capítulo I, o PNEP pretendia desenvolver uma formação contínua baseada em três grandes princípios: i) centrada nas escolas/agrupamento de escolas, ii) orientada para a utilização de estratégias e metodologias de ensino da língua e iii) regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos e das escolas.

Como vimos, o processo formativo do PNEP teve o seu início no ano lectivo de 2006/2007. Neste ano, o Ministério da Educação convidou a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo a integrar o processo formativo e seleccionou cinco formadoras residentes que receberam formação para formadores residentes, no referido ano, na Escola Superior de Educação do Porto.

Pretendia-se que, nos anos subsequentes, estas formadoras residentes implementassem nas suas escolas/agrupamento de escolas uma formação que melhorasse os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita dos alunos através da modificação das práticas dos docentes; criasse uma dinâmica interna de formação ancorada em instituições de ensino superior; envolvesse as instituições de ensino superior num projecto de formação contínua, em articulação com as escolas e prolongado no tempo.

Procuramos aqui analisar os dados recolhidos, no sentido de apreender o modo como foi implementado e desenvolvido o Programa Nacional de Ensino do Português no distrito de Viana do Castelo, no que respeita à estrutura, organização e condições gerais de funcionamento da formação, interacção entre os intervenientes, a formação dos formadores residentes e a avaliação dos formandos.

1.1. Organização e estrutura da formação

Uma das linhas orientadoras do Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico era a de “envolver as instituições de ensino superior num projecto de formação contínua, articulado com as escolas do 1º ciclo e prolongado no tempo”. Neste sentido, a coordenadora do PNEP no distrito de Viana do Castelo regista que

em 2006 o Ministério da Educação convidou a ESE de Viana do Castelo, como estabelecimento de ensino superior público, com larga experiência e responsabilidades assumidas na formação inicial de docentes, a integrar um Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) destinado aos professores do 1º Ciclo.

O Programa Nacional de Ensino do Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (p. 12)²⁰ previa que uma das primeiras etapas do programa fosse a formação de formadores e “decorre[sse] às sexta[s]-feiras à tarde e aos sábados de manhã em quatro locais (ESE do Porto; ESE de Coimbra, ESE de Santarém e ESE de Lisboa)”. No caso das formadoras residentes do distrito de Viana do Castelo, a formação decorreu na ESE do Porto, como regista a FR4: “a formação que nós recebemos para sermos formadores residentes não foi feita cá em Viana, tínhamos que ir para o Porto duas vezes por semana, à sexta e ao sábado”.

A formação dos formadores residentes desenvolveu-se em quatro regiões distintas. Os formadores residentes de Viana do Castelo integraram o grupo da região norte, concentrando na ESE do Porto todos os formadores residentes da região, assim como os docentes das ESES/Universidades que iriam coordenar a formação nos anos lectivos subsequentes, como é o caso da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, conforme descrito no Capítulo I deste trabalho.

Entre os anos lectivos de 2007/2008 e 2009/2010 a formação no distrito de Viana do Castelo foi da responsabilidade da Escola Superior de Educação. Para o efeito houve necessidade de organizar uma equipa de docentes da ESE que acompanhou a formação do PNEP. Nos anos lectivos mencionados coube à ESE coordenar um grupo de formadores

²⁰Disponível em http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=307&fileName=programa_portugues_1ciclo.pdf (consultado em 15/07/2010).

residentes, acompanhando-os e facultando-lhes formação, ao mesmo tempo que formavam novos formadores residentes.

No que concerne ao programa de formação dos novos formadores (formação C) desenvolvido, a coordenadora do PNEP adianta que

os conteúdos da formação respeitaram integralmente as indicações do Ministério da Educação e da Coordenação Nacional, todavia houve necessidade de alargar o âmbito de alguns conteúdos e introduzir novos para responder a necessidades emergentes. Em meu entender isto é natural e é assim que deve ser uma formação para os formandos concretos que temos à nossa frente e que conversam connosco e que têm dúvidas e que concordam, discordam.

Das palavras da coordenadora destacamos o facto de a formação de formadores, proporcionada na ESE de Viana do Castelo, ser flexível no aprofundamento e/ou introdução de novos conteúdos para procurar responder aos problemas e necessidades emergentes do quotidiano profissional, valorizando, assim, a articulação da formação com os contextos de trabalho (Nóvoa 1995). Esta é, de acordo com a investigação na área da formação contínua de professores, uma das vantagens da formação contínua em contexto para o desenvolvimento profissional dos docentes (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001).

Para que fosse possível constituir um núcleo de formação na escola/agrupamento de escolas, deveria existir um grupo de formandos constituído por quinze elementos. Nas escolas/agrupamento de escolas onde houvesse um número de formandos inferior a quinze, o agrupamento poderia optar por realizar um protocolo de formação com outro agrupamento onde não houvesse um formador residente, desde que existissem professores interessados em frequentar a formação. Neste âmbito, a FR5 mencionou que “no segundo ano do PNEP (...) t[e]ve que estabelecer protocolos com quatro agrupamentos” de forma a dar cumprimento ao estabelecido nos documentos orientadores, à semelhança do que aconteceu com outros formadores residentes.

De acordo com os documentos orientadores do PNEP, a formação estava organizada em diferentes momentos ao longo do ano lectivo e estruturada em oficinas temáticas, orientadas por um formador residente, abordando temas específicos do ensino do Português. Também contemplou sessões de planificação, sessões tutoriais e momentos de reflexão, contando sempre com a presença, supervisão, apoio e acompanhamento do

formador residente, como teremos oportunidade de exemplificar. Além destas, estava ainda previsto a realização de sessões plenárias regionais abrangendo todos os formandos, formadores residentes e outros docentes interessados em participar, mesmo que não estivessem a frequentar a formação.

Quando interpelados a propósito da estrutura e organização prevista pelo PNEP (ver Quadro XXIV) os formandos reconhecem largamente (93,0%) que a formação está organizada de forma relevante. Os dados são ainda mais significativos no que concerne à estrutura das sessões (95,4% dos formandos concordam/concordam totalmente que as sessões estão bem estruturadas).

Quadro XXIV - Opinião dos formandos sobre a organização e estrutura da formação

| Relativamente ao modo como a formação do PNEP tem decorrido, considera que: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|---|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|-----------|-------------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| a formação está organizada de forma relevante | 0 | 0,0 | 3 | 2,3 | 6 | 4,7 | 72 | 55,8 | 48 | 37,2 | 129 | 100,0 |
| as sessões estão bem estruturadas | 0 | 0,0 | 3 | 2,3 | 3 | 2,3 | 65 | 50,4 | 58 | 45,0 | 129 | 100,0 |

Esta sintonia de opiniões apresenta-se bastante significativa, o que leva a pressupor que o processo formativo subjacente ao PNEP correspondia às expectativas e necessidades dos docentes em formação.

Além de uma boa estrutura e organização para o desenvolvimento da formação é necessário reunir um determinado número de condições que possibilitem o seu funcionamento nos moldes desejáveis.

1.1.1. Condições gerais de funcionamento

Os pontos sete e oito do Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro de 2007, referem-se à distribuição horária da formação ao longo do ano lectivo. Nessa distribuição estão indicadas cento e vinte horas de formação anual, por formando, nas quais estão contemplados as sessões temáticas, que incluem as sessões regionais (trinta horas), as

sessões quinzenais de formação em grupo (sessenta horas anuais repartidas por 15 sessões) e as sessões tutoriais (trinta horas).

O Programa Nacional de Ensino do Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (p. 9)²¹ especifica que as sessões quinzenais de formação em grupo orientadas pelo formador residente do agrupamento “[se]estruturar[ão] em oficinas e fóruns, tendo em vista o planeamento, a análise e a reflexão sobre actividades didácticas de ensino da língua (...) nelas serão debatidos temas e apresentados e explorados materiais didácticos e de avaliação.”. Assim sendo, as sessenta horas de formação anuais referem-se ao tempo destinado ao desenvolvimento das oficinas temáticas, aos momentos de planificação, de reflexão, de exploração de materiais didácticos e de avaliação das actividades.

Durante a investigação apercebemo-nos que entre os anos lectivos de 2007/2008 e 2009/2010 houve alguns reajustes na distribuição horária da formação relativamente ao que estava preconizado no Despacho 546/07, de 11 de Janeiro. A coordenadora do PNEP do distrito de Viana do Castelo, quando questionada sobre o assunto, justificou a alteração:

eu penso que é natural, que é natural que haja, porque há a avaliação, os formandos fazem avaliação da formação, os Formadores Residentes também, nós também. Portanto tem que se ser maleável, é bom que haja flexibilidade e que se tente ir, um pouco, ao encontro daqueles indicadores mais fortes, que procedem da avaliação, mas também de conversas informais. De uma maneira geral o que aparece na avaliação também aparece nas discussões em grupo, e portanto isso confere uma certa confiança àqueles indicadores (Coord.).

Perspectiva-se no testemunho da coordenadora a sensibilidade do PNEP aos contextos. Esta flexibilidade no reajustamento/adequação dos horários, tendo em conta as opiniões dos formandos, dos formadores residentes e da coordenadora, é no nosso entender um aspecto relevante deste modelo formativo, uma vez que as necessidades/interesses manifestados, quer pelos formandos, quer pelos formadores residentes, aquando da avaliação da formação são tidos em conta.

Um dos princípios do PNEP, enunciado no programa, era a melhoria das práticas na sala de aula, o que implicava, entre outros aspectos, a disponibilização de materiais de

²¹ Disponível em http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=307&fileName=programa_portugues_1ciclo.pdf (consultado em 15/07/2010).

formação, pedagógicos e de avaliação. De acordo com a FR3, “os recursos materiais foram fornecidos [aos formadores residentes] pela ESE, [nomeadamente] as brochuras relativas a cada temática que fo[ram] utilizando e construindo os (...) próprios materiais a partir delas”.

Para além daquele material, as formadoras residentes dão nota da criação pela própria equipa de formadores residentes de material de formação necessário ao desenvolvimento da mesma:

há muito material, há muito material disponível, ou melhor, nós trabalhamos muito em termos de equipa, (...), trabalhamos muito e fazemos com que haja um trabalho de equipa interessante e isso faz com que haja material. Em vez de ser só o meu material é o material de cinco, seis ou sete pessoas, é diferente (FR5).

Assim, sobressai no discurso da FR5 a existência de um trabalho de equipa, quer na criação, quer na troca de materiais entre as formadoras, perspectivando-se, ainda, um ambiente de colaboração que terá facilitado e viabilizado o processo formativo.

Sobre o assunto, os formandos registam também largamente (93%) que o modelo de formação implementado pelo PNEP propiciou a criação de materiais didácticos (ver Quadro XXV).

Quadro XXV - Opinião dos formandos sobre a criação de materiais didácticos

| Na sua opinião, o modelo de formação implementado pelo PNEP: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|--|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| propicia a criação de material didáctico | 0 | 0,0 | 1 | 0,8 | 8 | 6,2 | 71 | 55,0 | 49 | 38,0 | 129 | 100,0 |

Assim sendo, a disponibilização de materiais descrita no programa de formação contempla, também, a vertente de criação de materiais diversos, quer pelas formadoras residentes, quer pelos formandos, para o desenvolvimento e apoio às actividades formativas e ao desenvolvimento das actividades em contexto de sala de aula, como teremos oportunidade de ilustrar posteriormente.

Como se depreende, pelas opiniões manifestadas, o programa de formação do PNEP disponibilizou e concebeu os materiais necessários ao desenvolvimento da

formação. Para melhor compreensão da implementação do programa, procuraremos também perceber de que forma os diversos intervenientes no processo formativo assumiram os papéis e funções que lhes eram atribuídas nos normativos e documentos orientadores.

1.2. Papéis e funções dos intervenientes no processo formativo

Aos intervenientes no processo formativo do PNEP do distrito de Viana do Castelo, formadoras residentes e coordenadora, como principal representante da Escola Superior de Viana do Castelo competia o desempenho de determinados papéis e funções com vista à consecução dos objectivos pré-estabelecidos, a que já nos referimos no Capítulo I.

1.2.1. As Formadoras Residentes de Viana do Castelo

Analisando o discurso das formadoras residentes relativamente às suas funções, estas registam funções a dois níveis. Por um lado como afirma a FR2, “as [suas] funções como formadora passam por participar na formação desenvolvida pelo núcleo regional” dando assim cumprimento ao objectivo “integrar o núcleo regional de formação (da ESE/Universidade) e participar na formação desenhada para o núcleo” (Programa Nacional de Ensino do Português, p. 6). Por outro lado, é possível perceber que aquelas se assumem como responsáveis pelo desenvolvimento da formação nas suas escolas e ou agrupamento de escolas, nas quais dinamizam as oficinas temáticas, posteriormente planificam com os formandos as actividades a desenvolver em contexto de sala de aula, seguindo-se as sessões tutoriais e, finalmente, os momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido. As entrevistadas referem que as suas funções passam também pelo “acompanhamento da formação no agrupamento, dinamiza[ndo] sessões temáticas, sessões tutoriais na sala de aula, (...) sessões de planificação e avaliação com os formandos” (FR2).

A propósito das oficinas temáticas, a FR3 e a FR6 registam que aquelas requerem uma preparação prévia. Segundo precisa a FR6 “cada oficina temática é cuidadosamente

preparada a nível de conteúdos, a nível da dinâmica da apresentação e das sugestões para implementação das actividades na sala de aula”, no sentido de, como regista a FR5, “promover o desenvolvimento e divulgação de novas práticas de Língua Portuguesa”.

Como anteriormente exposto, às oficinas temáticas sucedem-se as sessões de “acompanhamento tutorial dos docentes, na sala de aula” (FR6), que, segundo a FR5 são os momentos “em que as colegas põem em prática aquilo que apreendem [nas oficinas temáticas]” (FR5). Além destes momentos existem ainda outros, como regista a FR6, nos quais as formadoras residentes dão “apoio individual a cada docente em termos de planificação e avaliação das actividades, e também apoi[am] os formandos na construção de materiais e na reflexão sobre as práticas”.

Com efeito, os objectivos do Programa Nacional de Ensino do Português (p. 6) prevêm que os formadores residentes devem:

responsabilizar-se pelo acompanhamento da formação na(s) escola(s) atribuída(s); dinamizar sessões regulares de formação com todos os docentes da escola sobre as temáticas acordadas no núcleo de formação; realizar o acompanhamento individual aos docentes através de sessões tutoriais dentro da sala de aula.

As funções enunciadas pelas formadoras residentes entrevistadas remetem para o acompanhamento dos formandos, quer ao nível da planificação das actividades a desenvolver em contexto de sala de aula, após o desenvolvimento das sessões temáticas, quer nos momentos de acompanhamento tutorial, quer posteriormente nos momentos de construção de materiais e de reflexão sobre as práticas, nos quais se pretende analisar os pontos fortes e os pontos fracos para posterior rectificação, quer das metodologias quer dos materiais a utilizar. A este propósito a FR2 regista que “as [suas] funções como formadora residente passam (...) pelo acompanhamento da formação no agrupamento: dinamizar sessões temáticas, sessões tutoriais na sala de aula, também sessões de planificação e avaliação com os formandos”.

Constata-se ainda o exercício de uma outra função, a de colaboração com a ESE, quer nos momentos de formação, quer no contributo destes para a formação de novos formadores residentes: “também colaboramos com a ESE, sempre que esta pede a colaboração, participamos nas sessões plenárias regionais quando é solicita[do] e também participamos e colaboramos na formação C, na formação dos novos formadores residentes” (FR6).

Observados os papéis e funções dos formadores residentes a quem competia assumir diferentes tarefas, quer ao nível das suas escolas/agrupamento de escolas, quer ao nível da cooperação com a ESE, afigura-se imprescindível compreender também as funções atribuídas ao coordenador do PNEP como elemento central entre a instituição de ensino superior, as escolas/agrupamento de escolas e os formadores residentes.

1.2.2. A Coordenadora do PNEP no distrito de Viana do Castelo

No PNEP era sobretudo à coordenadora que competia assegurar as funções atribuídas às ESES/Universidades. Segundo a coordenadora do PNEP do distrito de Viana do Castelo era da sua competência:

desenhar o Plano Anual de Formação do PNEP na [sua] Instituição, o qual é posteriormente ratificado pelo ministério de educação e pela Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento; organizar a equipa de formadores responsáveis pela formação e acompanhamento dos futuros Formadores Residentes e dos Formadores Residentes já em funções; submeter ao Conselho Científico da Formação Contínua o pedido de acreditação das formações que integram este Plano Anual de Formação; desencadear o processo de candidatura do Programa a financiamento; viabilizar a concretização deste Plano; divulgá-lo junto das direcções dos agrupamentos envolvidos e de outros parceiros. Em suma, sou responsável perante o ME e a CNCA pela elaboração, implementação, execução, dinamização e avaliação, a todos os níveis (...), executar e apresentar anualmente à Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento e à DGIDC os relatórios de progresso do PNEP e o relatório final anual da [sua] instituição (Coord.).

Como salientado pela coordenadora, as suas atribuições passavam pela elaboração e coordenação de todo o processo de formação, da responsabilidade da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e pela articulação entre esta e o Ministério da Educação e outras instituições envolvidas no processo. Acrescendo ainda outras responsabilidades, como o pedido de acreditação do plano, divulgação, acompanhamento e concretização do mesmo e posteriormente apresentação às instâncias superiores de relatórios de progresso e

finais que dessem conta da implementação, desenvolvimento e resultados do programa formativo do PNEP no distrito.

Assim, a coordenadora dá conta da realização de um conjunto de actividades de cariz burocrático e institucional necessário à concretização da formação, registando que era ainda sua função:

acompanhar a acção dos formadores residentes, colaborar directa e sistematicamente com eles, intervir directa e ou indirectamente tanto na sua formação como no aprofundamento desta e colaborar, sempre que necessário, na formação que os formadores residentes desenvolvem nos agrupamentos (Coord.).

Neste contexto, distingue-se uma função mais personalizada da formação, na qual se perspectiva, ainda, a supervisão da mesma, através do acompanhamento, da colaboração directa e indirecta e do envolvimento da coordenadora com os formadores residentes. Sobre esta relação, nomeadamente sobre a interacção existente entre a coordenadora e as formadoras residentes, faremos no ponto dois deste capítulo uma análise mais aprofundada.

Algumas conclusões

De uma forma geral, conclui-se que a organização e estrutura da formação implementada pelo PNEP, no distrito de Viana do Castelo, mereceu o assentimento e a concordância dos intervenientes no processo e decorreu, no geral, conforme o preconizado nos documentos enquadradores do mesmo.

Ainda assim, e segundo a coordenadora do PNEP no distrito de Viana do Castelo a avaliação de especificidades contextuais, nomeadamente, ao nível das necessidades formativas dos formadores residentes, levou a equipa responsável pela formação de formadores residentes que decorreu na ESE de Viana a introduzir outros conteúdos formativos no programa de formação dos formadores residentes, favorecendo uma melhor articulação entre a teoria e a prática.

As condições gerais de funcionamento também mereceram uma avaliação positiva da maioria dos inquiridos e decorreu conforme o previsto, realçando-se o trabalho de

equipa desenvolvido pelas formadoras residentes no que concerne à preparação de materiais para o desenvolvimento da formação.

Nesta matéria, os entrevistados registaram a necessidade reajuste/adequação do horário da formação no sentido de corresponder às solicitações dos formandos aquando da avaliação da formação.

No geral, os intervenientes no processo formativo deram nota de conhecimento das suas funções específicas, indo ao encontro das atribuições definidas no Programa Nacional de Ensino do Português no 1º ciclo do Ensino Básico e no Despacho n.º 546/2007 de 11 de Janeiro de 2007.

Após análise da estrutura, organização, condições gerais de funcionamento e papéis e funções dos intervenientes no processo formativo, afigura-se essencial compreender as representações destes no que concerne às mais-valias e limitações do modelo formativo do PNEP.

2. O PNEP no distrito de Viana do Castelo: mais-valias e limitações do modelo formativo

Nesta secção discutimos a avaliação do modelo formativo implementado pelo PNEP tendo em conta os dados recolhidos junto das formadoras residentes, do coordenador do PNEP, e dos formandos envolvidos no processo formativo desde 2006/2007 até 2010.

A nossa análise incidirá sobre a organização e estrutura do modelo, no que se refere às metodologias utilizadas: sessões temáticas, sessões de planificação, sessões tutoriais, momentos de reflexão e tempo destinado às sessões de formação.

Procederemos à análise das condições gerais de funcionamento da formação, da interacção entre os diversos intervenientes no processo, da formação dos formadores residentes, do desempenho dos formadores residentes e da avaliação dos formandos.

2.1. Organização e estrutura do modelo formativo

O modelo formativo do PNEP, implementado no distrito de Viana do Castelo, tinha por base uma estrutura e organização próprias previamente planeadas, com o intuito de atingir determinados objectivos, a que fizemos referência no Capítulo I deste trabalho.

Como tal, foi nossa pretensão saber a opinião dos envolvidos quanto ao modelo formativo. Assim, no que se refere ao modelo de formação, a FR1 considera “que (...) o PNEP se encaixa no ideal do modelo de formação, que é o modelo ao longo do tempo e no local de trabalho”. Na opinião das formadoras residentes existem diversos aspectos considerados relevantes no modelo formativo do PNEP que, de acordo com estas, poderão ser considerados como factores muito positivos:

acho que é um modelo bastante diferente dos outros, (...) acho que este foi um bocadinho arrojado, realmente. Virem buscar uma pessoa do agrupamento para dar a formação, acho que é bastante positivo porque permite o acompanhamento dos formandos quase a tempo inteiro. (...) Não são só os professores da formação que tiram dúvidas, também os outros perguntam (FR2).

É um modelo muito, muito consistente, com óptimos resultados. É um modelo que situa a formação na escola, e é na escola que o professor trabalha. É isso que é fundamental, é um modelo que apoia e que acompanha, que prepara, que vê a evolução do professor e que o orienta. (FR6)

É um modelo que dá óptimos resultados, tem qualidade, é coerente, situa a formação na escola e é lá que ela fica para continuar. A distribuição ao longo do ano lectivo, na escola onde o professor trabalha, dá consistência a esta formação (...). Valoriza o papel dos professores. O facto de a formação ser realizada na escola por um formador do agrupamento, do mesmo meio é importante, porque ele é um agente de qualidade, como se provou, como se viu. E isso dá também, como a formação fica no agrupamento, na escola, dá continuidade, dá, digamos assim, dá visibilidade à formação contínua, à formação contínua executada pelos próprios professores do 1.º ciclo. (...) Eu devo dizer que este foi o melhor modelo de formação contínua de que tive experiência (Coord.).

É recorrente no discurso das entrevistadas o facto de o PNEP se distinguir dos outros modelos formativos em vigência por estar centrado na escola, no local de trabalho, quer dos formandos, quer das formadoras. O facto empresta a este modelo relevância e adequação às necessidades e especificidades contextuais e garante o “acompanhamento” dos formandos numa perspectiva de continuidade.

Esta avaliação é congruente com a perspectiva de formação contínua avançada pelas formadoras residentes, unânimes em considerar que, para ser eficaz e relevante, a formação contínua “deve ser desenvolvida o mais próximo possível dos professores, no seu local de trabalho” (FR1), local que a FR3 identifica como os agrupamentos, “que devem fazer um levantamento de todas as carências e depois promover as formações” garantindo “mais envolvimento de todos” (FR1).

Para a coordenadora do PNEP, a formação contínua

deve ser (...) sistemática com sequência lógica e intencionalizada, não pode ser algo pulverizado, sem organização no seu todo, ocorrendo um pouco ao acaso. Porque a educação, a formação das novas gerações é demasiado importante e valiosa para que se não procure a melhor qualidade possível de ensino, diria mesmo a excelência. Para tal, a formação do professor (...) e o papel do professor, são cruciais, a formação do professor pode ser decisiva, eu acho que é decisiva no que queremos para os jovens que são o futuro, que constituem o nosso futuro.

O desenvolvimento de uma formação contínua sistemática, com sequência lógica, com uma intenção definida e devidamente organizada são alguns dos aspectos considerados essenciais que deverão estar subjacentes ao modelo de formação contínua, de acordo com a coordenadora do PNEP.

Representações aproximadas encontramos entre os formandos, que, quando inquiridos sobre quem deveria ser responsável pela formação contínua dos professores, destacam as escolas/agrupamentos de escolas, ainda que entre estes haja maior dispersão de opiniões e prevaleça ainda assim uma perspectiva tendencialmente centralizadora da formação, que no entender de 31% dos inquiridos, deve competir em primeiro lugar ao Ministério da Educação (ver Quadro XXVI).

Quadro XXVI – Opinião dos formandos sobre a quem imputam a responsabilidade pelo desenvolvimento da formação contínua²²

| Na sua opinião, a formação contínua deve ser da responsabilidade: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | μ | σ |
|--|-------------|-------------|-------------|------|-------------|-------------|------|-------------|-------------|-----|-----|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | | |
| do Ministério de Educação | 31,0 | 11,6 | 10,1 | 8,5 | 5,4 | 4,7 | 7,8 | 9,3 | 11,6 | 4,0 | 2,9 |
| das instituições de ensino superior | 1,6 | 10,1 | 17,8 | 12,4 | 20,9 | 8,5 | 17,1 | 6,2 | 5,4 | 4,9 | 2,0 |
| dos Centros de Formação e Associações de Escolas | 16,3 | 18,6 | 20,9 | 10,9 | 9,3 | 8,5 | 7,8 | 6,2 | 1,6 | 3,7 | 2,2 |
| dos professores em articulação com instituições de ensino superior | 14,0 | 1,6 | 7,0 | 13,2 | 12,4 | 21,7 | 17,1 | 9,3 | 3,9 | 5,1 | 2,2 |
| dos sindicatos de professores | 0,8 | 1,6 | 2,3 | 8,5 | 3,1 | 14,7 | 10,9 | 25,6 | 32,6 | 7,2 | 1,9 |
| das escolas/ Agrupamentos | 19,4 | 24,8 | 10,1 | 10,9 | 12,4 | 7,0 | 12,4 | 3,1 | 0,0 | 3,5 | 2,1 |
| dos professores em articulação com o Ministério de Educação | 12,4 | 12,4 | 14,0 | 10,1 | 7,8 | 22,5 | 8,5 | 11,6 | 0,8 | 4,5 | 2,3 |
| dos professores | 1,6 | 10,1 | 9,3 | 10,9 | 3,1 | 6,2 | 20,9 | 37,2 | 0,8 | 6,8 | 2,4 |
| da direcção regional de educação da sua região em articulação com os professores | 3,1 | 9,3 | 17,8 | 16,3 | 17,1 | 10,1 | 13,2 | 7,8 | 5,4 | 4,8 | 2,1 |

Ainda assim, o resultado não deixa de reflectir o que sucede no caso do PNEP, que, embora se trate de um programa de formação da responsabilidade do Ministério da Educação, é desenvolvido localmente nas escolas/agrupamentos aderentes; e ainda que tenha sido concebido centralmente e seja dinamizado por universidades ou escolas superiores de educação, tendo uma estrutura e organização previamente definidas, permite, como vimos na secção anterior, ajustamentos tanto na forma como no conteúdo, no sentido de corresponder mais eficazmente às especificidades e necessidades dos intervenientes ou não fosse a sua finalidade, transformar as práticas dos docentes no sentido de garantir melhorias na qualidade educativa ao nível do ensino da Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

É provavelmente neste contexto que a FR2 regista que “a formação deve ser desenvolvida pelas instituições de ensino superior (...) de preferência, claro, no agrupamento (...) [e] os professores devem também dar as suas sugestões e dizer quais as suas necessidades (...) [e] estarem envolvidos”.

²² Na pergunta, os inquiridos eram convidados a hierarquizar as alíneas recorrendo a uma escala de 1 a 9 em que 1 é a mais valorizada.

Nesta matéria, a avaliação que as formadoras residentes e a Coordenadora fazem é de que o PNEP prossegue um modelo formativo “muito, muito consistente, com ótimos resultados” (FR6), “o melhor modelo de formação contínua” de que a coordenadora diz ter tido experiência. E isso deve-se também, no entender desta, como das formadoras residentes, ao facto de a formação se prolongar no tempo.

A valorização de uma perspectiva longitudinal da formação contínua de professores é um dado que, ora por influência do PNEP, ora por convicção anterior das formadoras, emergiu também quando as inquirimos acerca das características que a formação contínua de professores deveria ter. Num caso como noutro, as palavras de FR6 destacam bem as mais-valias de uma formação prolongada no tempo:

só assim é possível observar a evolução, aquisição e aplicação de todo um trabalho. Se for uma formação num pequeníssimo momento, uma formação limitada no tempo, não se vai poder observar essa evolução, essa aplicação e essa aquisição. Acho que é fundamental que seja alargada.

Outro aspecto positivo no PNEP é o facto de “valorizar o papel do professor” (Coord.), seja na qualidade de formador ou de formando. No entender das formadoras residentes e da coordenadora, o PNEP revelou-se um programa “arrojado” por instituir como formadores os professores das escolas, numa lógica de proximidade entre formadores e formandos e de apoio e orientação constantes, cujos ecos e impacto não se restringiram aos professores directamente envolvidos na formação, antes se estenderam a outros professores das escolas. Na opinião de FR4, esse dado pode ainda ter facilitado a receptividade dos formandos à formação, “porque os colegas que [iam] receber a formação conhec[iam] o formador residente”.

Esta valorização da proximidade entre formadores e formandos bem como de uma formação assente na relação teoria-prática, conhecimento-acção-reflexão são aspectos que transparecem na avaliação que as formadoras residentes fazem do PNEP e que ecoam as suas próprias concepções dos princípios que devem enformar a formação contínua. Isso mesmo defende a FR6, quando afirma que a formação contínua deve assentar “na interacção entre os intervenientes do contexto educativo, na articulação entre teoria e prática, no saber fazer, no reflectir”.

Como vimos, a forma como o modelo de formação se organiza e estrutura, reúne o consenso favorável e uma avaliação muito positiva da coordenadora e das formadoras

residentes. Trata-se de um modelo que, de um modo geral, contém os ingredientes que aquelas valorizam na formação contínua: i) promove a formação no contexto de trabalho dos docentes, onde todos se conhecem e onde é mais fácil expor os problemas; ii) prolonga-se no tempo, garantindo o acompanhamento e apoio continuado dos formandos; iii) proporciona a articulação entre teoria e prática e a reflexão sobre a prática.

Estes aspectos estão relacionados de forma muito directa com a metodologia formativa assumida no âmbito do PNEP. No ponto seguinte, procuramos compreender a avaliação que formadores e formandos fazem dessa metodologia.

2.2.1. Metodologias formativas

Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, as formadoras residentes são as responsáveis pela preparação e execução de oficinas onde são desenvolvidas diferentes temáticas.

A FR2 dá testemunho de um grande envolvimento e interesse dos formandos nestas oficinas: “nas oficinas temáticas eles têm um envolvimento muito grande, geralmente têm gostado das temáticas que são abordadas e participam sempre activamente”. O facto dever-se-á, porventura, à avaliação que os formandos fazem da relevância dos conteúdos abordados naquelas. Observando o Quadro XXVII, podemos verificar que 93,0% dos formandos concordam totalmente/concordam que as oficinas temáticas abordam conteúdos fundamentais.

Quadro XXVII - Opinião dos formandos sobre as oficinas temáticas

| Relativamente ao modo como a formação do PNEP tem decorrido, considera que: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|---|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| as oficinas temáticas abordam os conteúdos que considera fundamentais | 0 | 0,0 | 1 | 0,8 | 8 | 6,2 | 59 | 45,7 | 61 | 47,3 | 129 | 100,0 |

Considerando que as oficinas temáticas são um meio propício para o desenvolvimento profissional dos professores uma vez que têm subjacentes uma interacção permanente entre o saber e o saber-fazer (Carvalho e Ramoa, 2000), esta será, no nosso

entender, uma metodologia adequada para o desenvolvimento da formação contínua, nomeadamente por abordar conteúdos específicos de determinada área de especialidade, procurando articular a teoria com a prática dos docentes.

No segundo capítulo, fizemos referência a alguns modelos de formação contínua, assim como alguns dos aspectos a ter em conta e considerados essenciais por autores como Nóvoa (2004), Barroso (1997), Fullan (2003) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) para o desenvolvimento da formação contínua. Neste âmbito, questionámos os formandos sobre as suas preferências relativamente ao formato que a formação contínua deveria assumir solicitando-lhes que as ordenassem, por ordem de preferência, utilizando uma escala de 1 a 9, em que 1 era a mais valorizada (ver Quadro XXVIII).

Quadro XXVIII – Opinião dos formandos sobre o formato que a formação contínua deve assumir

| Na sua opinião, a formação contínua deve assumir a forma de: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | μ | σ |
|---|-------------|-------------|-------------|------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|----------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | | |
| formação especializada | 19,4 | 17,8 | 20,2 | 13,2 | 8,5 | 3,1 | 10,9 | 6,2 | 0,8 | 3,6 | 2,2 |
| pós-graduações | 4,7 | 6,2 | 10,1 | 11,6 | 7,0 | 16,3 | 11,6 | 24,8 | 7,8 | 5,7 | 2,3 |
| mestrados e doutoramentos | 0,8 | 2,3 | 8,5 | 6,2 | 7,8 | 11,6 | 10,9 | 14,0 | 38,0 | 6,9 | 2,2 |
| cursos livres | 1,6 | 3,9 | 1,6 | 14,0 | 14,7 | 21,7 | 15,5 | 14,0 | 13,2 | 6,1 | 1,9 |
| acções de formação de curta duração (entre 25 e 35 h concentradas no tempo) | 27,9 | 14,7 | 12,4 | 10,9 | 3,1 | 9,3 | 3,9 | 14,7 | 3,1 | 3,8 | 2,6 |
| workshops | 3,9 | 7,0 | 10,1 | 14,7 | 13,2 | 6,2 | 24,8 | 9,3 | 10,9 | 5,5 | 2,2 |
| oficinas temáticas desenvolvidas ao longo de um período de tempo | 31,0 | 35,7 | 12,4 | 7,8 | 3,9 | 0,8 | 3,9 | 4,7 | 0,0 | 2,5 | 1,8 |
| projectos de investigação-acção | 9,3 | 7,8 | 13,2 | 14,0 | 21,7 | 14,7 | 7,0 | 4,7 | 7,8 | 4,7 | 2,2 |
| seminários, colóquios, congressos | 2,3 | 4,7 | 13,2 | 10,9 | 18,6 | 14,7 | 10,9 | 7,8 | 17,1 | 5,6 | 2,2 |

Observando o Quadro XXVIII, verifica-se que existe uma clara preferência pela organização da formação em oficinas temáticas, com uma média de 2,5. Ainda assim, os formatos referidos por um número significativo de formandos são a formação especializada, com uma média de 3,6, e as acções de formação de curta duração, com uma média de 3,8, formato mais recorrente na formação contínua de professores. Atendendo aos desvios-padrão destas escolhas, e à amplitude da escala seleccionada, verificamos que

tais valores apresentam relevância estatística. Curiosamente, são formatos bem distintos. Os primeiros são normalmente de escolha pessoal e implicam um grande investimento intelectual, de tempo e dinheiro. Correspondem, por isso, potencialmente às necessidades dos professores e podem, se desenvolvidos nesse sentido, possibilitar uma articulação relativamente próxima entre a teoria, as experiências e vivências profissionais dos formandos. As segundas, por seu lado, não comportam nenhuma das características que as formadoras residentes valorizam na formação. Será, ainda assim, porventura um formato menos exigente para os professores do que o das oficinas temáticas. É breve, assume uma natureza tendencialmente teórica ou teórico-prática, mas sem implicar experimentação e avaliação das práticas.

O recurso a oficinas temáticas desenvolvidas ao longo de um período de tempo no âmbito do PNEP parece pois ir ao encontro das preferências dos professores envolvidos na formação, daí, talvez, também a avaliação positiva que aqueles fazem daquela metodologia (Quadro XXVII), principalmente por considerarem que abordam conteúdos fundamentais.

Pelas suas características, o PNEP, como já foi anteriormente referido, contempla momentos de planificação após as oficinas temáticas, nos quais as formadoras residentes acompanham, apoiam e ajudam a planificar e a organizar as actividades a desenvolver em contexto de sala de aula, de forma a pôr em prática a temática abordada. Isso é visível no “acompanhamento individual a cada docente em termos de planificação” de que a FR6 dá nota e no trabalho de planificação de que falam a FR1 e a FR4: “embora nós saibamos que os professores têm que planificar, sabemos que não [o fazem] com o pormenor com que se planifica no PNEP. Acho que aí se criam hábitos de planificar a tarefa ao pormenor e reflectir sobre ela” (FR1), “tinha sempre pelo menos uma hora de planificação” (FR4).

Estes momentos de planificação individual ocorriam após as oficinas temáticas e tinham como finalidade planificar com os formandos as actividades a realizar em contexto de sala de aula, de acordo com a temática abordada na oficina.

Também relativamente às sessões de planificação os formandos se pronunciam favoravelmente, considerando 83,7 dos formandos que aquelas eram suficientes para o trabalho proposto. Apenas 7,8% discordam (ver Quadro XXIX).

Quadro XXIX - Opinião dos formandos sobre a quantidade das sessões de planificação

| Relativamente ao modo como a formação do PNEP tem decorrido, considera que: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|---|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|-----------|-------------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| as <i>sessões de planificação</i> são suficientes para o trabalho proposto | 0 | 0,0 | 10 | 7,8 | 11 | 8,5 | 63 | 48,8 | 45 | 34,9 | 129 | 100,0 |

Aos momentos de planificação sucedem-se as sessões tutoriais, que são sessões acompanhadas e supervisionadas pelas formadoras residentes em contexto de sala de aula. Pela leitura do Quadro XXX é possível verificar que 94,6% dos formandos concordam/concordam totalmente que as sessões tutoriais possibilitam o acompanhamento das práticas individuais, aspecto bastante valorizado na organização do PNEP e da formação contínua em geral. Apura-se ainda que 79,1% dos formandos concordam/concordam totalmente que o tempo destinado à tutoria satisfaz as suas necessidades.

Quadro XXX - Opinião dos formandos sobre as sessões tutoriais e o tempo de tutoria

| Relativamente ao modo como a formação do PNEP tem decorrido, considera que: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|--|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|------|-----------|-------------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| as <i>sessões tutoriais</i> possibilitam o acompanhamento das práticas individuais dos formandos | 0 | 0,0 | 1 | 0,8 | 6 | 4,7 | 62 | 48,1 | 60 | 46,5 | 129 | 100,0 |
| o tempo de tutoria satisfaz as necessidades dos formandos | 0 | 0,0 | 7 | 5,4 | 20 | 15,5 | 69 | 53,5 | 33 | 25,6 | 129 | 100,0 |

Sendo este um modelo de formação centrado na escola, prolongado no tempo e que se propunha acompanhar, apoiar e orientar os formandos, obtivemos a concordância destes relativamente à articulação do modelo com a sua actividade lectiva e ao acompanhamento proporcionado ao longo do tempo (ver Quadro XXXI).

Quadro XXXI - Opinião dos formandos sobre a articulação do modelo formativo com a actividade lectiva e o acompanhamento proporcionado

| Na sua opinião, o modelo de formação implementado pelo PNEP: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|--|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|------|-----------|-------------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| articula-se harmoniosamente com a actividade lectiva | 1 | 0,8 | 10 | 7,8 | 14 | 10,9 | 61 | 47,3 | 43 | 33,3 | 129 | 100,0 |
| possibilita o acompanhamento dos professores ao longo do tempo | 0 | 0,0 | 3 | 2,3 | 17 | 13,2 | 72 | 55,8 | 37 | 28,7 | 129 | 100,0 |

Segundo os dados recolhidos e apresentados no Quadro XXXI, 80,6% dos formandos concordam/concordam totalmente que a formação do PNEP se articula harmoniosamente com a actividade lectiva e apenas 8,6% discordam/discordam totalmente. Este consenso alargado relativamente à articulação da formação com a actividade lectiva é ainda mais visível no que respeita ao acompanhamento que o modelo proporciona aos professores no seu dia-a-dia de trabalho (84,5% dos formandos concordam/concordam totalmente que o modelo formativo do PNEP possibilita esse acompanhamento e apenas 2,3% discordam).

Procurámos perceber quem são os docentes que discordam que o modelo de formação implementado pelo PNEP se articula harmoniosamente com a actividade lectiva e se essa discordância teria alguma relação com o seu tempo de serviço (ver Quadro XXXII).

O cruzamento entre estas duas variáveis mostra que é o grupo que se situa entre os 19 e os 30 anos aquele que se mostra mais satisfeito relativamente à articulação entre a formação e a prática. O teste Qui-quadrado permitiu-nos concluir que não existem diferenças estatísticas significativas entre estas duas variáveis.

Quadro XXXII - Relação entre o tempo de serviço dos formandos e a avaliação que fazem da articulação do modelo formativo com a sua actividade lectiva

| | | Articula-se harmoniosamente com a sua actividade lectiva | | | | | Total |
|--------------------|------------|--|----------|---------------------------|----------|---------------------|-------|
| | | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente | |
| Tempo de Serviço | 1-3 anos | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| | | 0,0% | 0,8% | 0,0% | 0,8% | 0,8% | 2,3% |
| | 4-6 anos | 0 | 0 | 4 | 5 | 6 | 15 |
| | | 0,0% | 0,0% | 3,1% | 3,9% | 4,7% | 11,6% |
| | 7-18 anos | 0 | 2 | 4 | 16 | 9 | 31 |
| | | 0,0% | 1,6% | 3,1% | 12,4% | 7,0% | 24,0% |
| | 19-30 anos | 1 | 5 | 4 | 30 | 21 | 61 |
| | | 0,8% | 3,9% | 3,1% | 23,3% | 16,3% | 47,3% |
| | >30 anos | 0 | 2 | 2 | 9 | 6 | 19 |
| | | 0,0% | 1,6% | 1,6% | 7,0% | 4,7% | 14,7% |
| Total | 1 | 10 | 14 | 61 | 43 | 129 | |
| | 0,8% | 7,8% | 10,9% | 47,3% | 33,3% | 100,0% | |
| Teste Qui-quadrado | | | | | | | |
| N | | Valor | df | p | | | |
| 129 | | 11,345 | 16 | 0,788 | | | |

Tratando-se de um modelo de formação contínua em contexto, centrado na escola/agrupamento de escolas, ou seja, no contexto de trabalho dos professores deve,

essencialmente, considerar as necessidades, interesses, expectativas, dificuldades destes e permitir que estes participem activamente na sua própria formação. Como tal procurámos saber se, na opinião dos formandos, o modelo de formação implementado pelo PNEP favorece a participação dos formandos e considera os interesses e/ou dificuldades destes (ver Quadro XXXIII).

Quadro XXXIII - Opinião dos formandos sobre o modelo de formação implementado pelo PNEP

| Na sua opinião, o modelo de formação implementado pelo PNEP: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|--|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|-----------|-------------|---------------------|-------------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| favorece a participação dos formandos | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 12 | 9,3 | 55 | 42,6 | 62 | 48,1 | 129 | 100,0 |
| considera os interesses e/ou dificuldades dos formandos | 0 | 0,0 | 1 | 0,8 | 8 | 6,2 | 71 | 55,0 | 49 | 38,0 | 129 | 100,0 |

Pela leitura do Quadro XXXIII, verifica-se que 90,7% dos formandos concordam totalmente/concordam que o modelo de formação implementado pelo PNEP favorece a participação dos formandos. Concluiu-se também que 93% dos formandos concordam/concordam totalmente que este modelo de formação considera os seus interesses e/ou dificuldades.

Neste âmbito, é possível verificar a concordância de uma larga maioria dos formandos no que concerne às oportunidades de participação na formação e ao facto de aquela considerar os seus interesses e/ou dificuldades. Assim, depreende-se que o modelo formativo do PNEP articula a teoria com a prática lectiva dos docentes, ajudando-os a resolver os problemas com que se deparam no dia-a-dia na leccionação das suas aulas, revelando-se importante o desenvolvimento da modalidade de formação contínua em contexto.

Retomamos aqui as considerações de Nóvoa (1991,1995, 2002), Barroso (1997) Fullan (2003) e Amiguinho e Canário (1994) sobre a importância de a formação contínua se desenvolver no contexto de trabalho. A formação contínua em contexto de trabalho, por ser uma formação centrada no local de trabalho, possibilita que os docentes se envolvam activamente na formação, valoriza a experiência destes, valoriza a articulação das práticas de formação com os contextos de trabalho, fomenta uma comunidade de aprendizagem

permanente, nas e através das situações profissionais, favorece a auto-formação, muda simultaneamente o indivíduo e o contexto. Procura responder individualmente aos problemas com que os professores se deparam na sala de aula, no dia-a-dia, respeita os interesses individuais e permite atender às características, dúvidas e dificuldades individuais. É fundamentalmente um modelo consistente, porque prepara, apoia, orienta e acompanha, a evolução dos formandos ao longo do tempo. E a consistência é como já vimos, um dos atributos que os formadores reconhecem no PNEP.

Evidenciadas as potencialidades do desenvolvimento da formação contínua em contexto, revela-se necessário avaliar as condições gerais de funcionamento que estão subjacentes ao seu desenvolvimento, na óptica dos intervenientes.

2.3. Condições gerais de funcionamento

No que concerne às condições gerais de funcionamento, propomo-nos analisar os recursos materiais disponíveis para a viabilização da formação e os horários em que esta formação decorreu. Procuraremos compreender quais os aspectos facilitadores e/ou constrangedores inerentes ao processo formativo, na óptica das formadoras residentes e dos formandos do PNEP de Viana do Castelo.

Através do testemunho das entrevistadas é possível depreender que os recursos materiais disponibilizados pelas escolas/agrupamento de escolas para a realização da formação foram um dos elementos facilitadores do processo formativo. Assim, a FR2 descreve que “o agrupamento facilit[ou] tudo, sala, material como projectores (...), sempre que é necessário tem disponibilizado tudo”; a FR3 regista que “o agrupamento também (...) facilitou todo o material que (...) ia pedindo, desde fotocópias a outro tipo de materiais, inclusive a cedência de salas para dar a formação”. Além das escolas, também a Escola Superior de Educação facultou materiais para o desenvolvimento da formação, como já anteriormente referimos.

Por outro lado, também as formadoras residentes e os formandos produziram materiais de apoio à formação numa lógica de colaboração e partilha. Como salientou a FR1: “os materiais foram-se produzindo, há muita colaboração entre os colegas e vão-se

produzindo, claro que há dificuldades em encontrar um material ou outro, mas trocamos muito, partilhamos muito e vão-se produzindo materiais até bastante interessantes”.

Quanto à disponibilização de materiais necessários ao desenvolvimento da formação, recolhemos também a concordância da maioria dos formandos (ver Quadro XXXIV).

Quadro XXXIV - Opinião dos formandos sobre o material disponibilizado para a formação

| Relativamente ao modo como a formação do PNEP tem decorrido, considera que: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|---|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|-----------|-------------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| são disponibilizados os materiais necessários à formação | 0 | 0,0 | 4 | 3,1 | 10 | 7,8 | 59 | 45,7 | 56 | 43,4 | 129 | 100,0 |

Observando o Quadro XXXIV, verifica-se que 89,1% dos formandos concordam/concordam totalmente que são disponibilizados os materiais necessários à formação.

Além dos recursos materiais, existem outras condições que se revelam fundamentais para o desenvolvimento da formação. Assim, procurámos perceber a opinião dos inquiridos relativamente à carga horária desta, assim como os horários em que decorriam as sessões.

Relativamente ao horário da formação, é possível perceber que este foi um dos elementos constrangedores do processo formativo. Um dos aspectos assinalados pelas formadoras residentes tem a ver com o excesso de carga horária principalmente no primeiro ano de formação, no qual existe uma grande quantidade de oficinas temáticas a implementar, como é possível verificar no primeiro capítulo deste trabalho. Disso mesmo nos dá conta a FR1, quando refere que “os horários são muito cheios, o horário do formador e dos formandos também (...) houve (...) dificuldade de adesão [dos professores], dada a carga horária”. Ainda sobre este assunto, a FR3 regista que “a formação do PNEP tem apenas um aspecto negativo que é a carga horária excessiva”, principalmente “no primeiro ano” (FR4). A FR3 regista que “o número de horas exigido é muito grande, o que desmotiva muito os professores de se inscreverem neste tipo de formação”.

Um outro aspecto considerado constrangedor pela FR5 foi a dificuldade na conciliação dos horários das oficinas temáticas com outras reuniões da escola, exemplificando que “foi necessário formular e reformular horários porque havia uma Oficina Temática e havia um Conselho de Docentes marcado à última da hora que se sobrepunha”.

Subjacente a esta sobreposição de horários estará alguma falta de comunicação e de interação entre os intervenientes do processo formativo, que analisaremos posteriormente, o que levou a que a referida formadora tivesse que repetir a mesma oficina temática “duas ou três vezes para apanhar todos os formandos. Quer dizer, em vez de ter as 13 ou 14 pessoas numa sessão temática tinha 5 pessoas numa altura, tinha 6 noutra” (FR5). Neste âmbito, releva-se a disponibilidade e interesse da formadora em repetir a formação para que os formandos não ficassem em desvantagem relativamente aos outros formandos.

Este parece, de resto, mais um dos aspectos positivos da formação contínua em contexto, em que a relação de proximidade entre o formador e os formandos é tal que o primeiro se torna sensível às características dos contextos e procura encontrar formas para ultrapassar os constrangimentos que se colocam no processo formativo, mesmo em prejuízo próprio.

Também foi apontado, como aspecto menos positivo, por algumas formadoras, a hora tardia a que decorria a formação. Como regista a FR1: “no meu caso começa[vamos] às 18h e acaba[vamos] às 20:30h e torna[va]-se pesado”. O mesmo testemunho é dado pela FR4 quando menciona que “um colega que tivesse trabalhado até às 17:30 e depois arrancar às 18:00 até às 20:30 era muito cansativo. Todos eles se queixavam e não era só para eles, também para nós formadores residentes era cansativo”. Sobre este assunto a FR5 exemplifica o facto de alguns professores trabalharem até às 17:30, porque, em alguns casos, coincidia com o cumprimento “[d]as horas da componente não lectiva”

As formadoras residentes reflectem, através dos seus testemunhos os efeitos do elevado número de horas da formação, a dificuldade na conciliação dos horários e a hora tardia a que decorriam as sessões temáticas, aspectos que na opinião daquelas levam à exaustão e desmotivação e à não adesão à formação por mais docentes das escolas/agrupamento de escolas. A opinião da maioria dos formandos, relativamente à duração da formação, vai ao encontro da opinião manifestada pelas formadoras residentes (ver Quadro XXXV).

Quadro XXXV - Opinião dos formandos sobre a duração da formação

| Relativamente ao modo como a formação do PNEP tem decorrido, considera que: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|---|---------------------|-----|----------|------|---------------------------|------|----------|------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| a duração da formação é excessiva | 4 | 3,1 | 20 | 15,5 | 32 | 24,8 | 42 | 32,6 | 31 | 24,0 | 129 | 100,0 |

Quanto à duração da formação, analisando o Quadro XXXV podemos concluir que a maioria dos formandos (56,6%) concorda/concorda totalmente que esta é excessiva. Ainda assim, esse número não é tão excessivo quanto os testemunhos das formadoras faziam antecipar. Uma percentagem significativa (18,6%) de formandos discorda/discorda totalmente desta posição e 24,8% não toma posição.

Esta diferença de posicionamento quanto à duração da formação poderá ter no nosso entender diferentes leituras. Por um lado, existe um significativo número de docentes que concordam/concordam totalmente que a duração da formação é excessiva, o que se poderá explicar pelo número de oficinas temáticas desenvolvidas no primeiro ano da formação e explicitadas no Capítulo I deste trabalho. Com efeito, quando solicitámos aos formandos que acrescentassem os comentários que considerassem pertinentes sobre a formação do PNEP, no final da Parte II do questionário, 3 (11,7%) dos 26 formandos que fizeram comentários, referiram precisamente que “a formação do primeiro ano [era] excessiva”.

Por outro lado, coloca-se a hipótese de a discordância dos docentes estar relacionada com a importância e avaliação positiva que fazem da formação do PNEP, levando a que não a considerem excessiva. Poderá, ainda, estar relacionada com as expectativas e necessidades individuais de formação, levando a que os docentes se revejam neste modelo, não considerando, por isso, excessiva a duração da formação.

No que à duração da formação diz respeito, e atendendo à divergência de opiniões do Quadro XXXV, consideramos que se no nosso questionário tivéssemos desdobrado a questão relativamente ao primeiro e ao segundo ano de formação os resultados poderiam ser mais elucidativos.

Neste contexto a FR3 regista que “são muitos os conteúdos a trabalhar para o tempo disponível que temos”. As formadoras sugerem, por isso, que a formação do

primeiro ano “fosse dividida por dois anos lectivos (...) se fosse dividid[a] por dois anos se calhar não seria pior e haveria mais pessoas a aderir à formação” (FR2).

Quando solicitámos aos formandos que acrescentassem os comentários que considerassem pertinentes sobre a formação do PNEP, no final da Parte II do questionário, 3 (11,7%) dos 26 formandos que fizeram comentários, referiram precisamente que “a formação do primeiro ano [era] excessiva”.

No questionário aplicado aos formandos, 5 (18,7%) dos 26 que acrescentaram comentários mencionaram também como solução a “distribuição da carga [horária] por dois anos e não se concentrar apenas em um”, enquanto 1 (3,9%) sugere que a “carga horária máxima [deveria ser] de 50 horas e [contemplar] um período para aplicação, reflexão e apresentação de resultados”. Outra solução avançada pela FR5 é a de “redução da componente não lectiva” dos professores em formação.

Explanadas as opiniões dos inquiridos quanto à duração da formação e ao horário das sessões, importa recuperar as suas opiniões quanto à interacção entre os diversos intervenientes no processo formativo, que se afigura uma das dimensões essenciais da construção do PNEP.

2.4. Interacção entre os diversos intervenientes no processo formativo

Procederemos agora à análise da articulação/interacção estabelecida, na perspectiva dos formandos, das formadoras residentes e da coordenadora entre os diversos intervenientes envolvidos no processo formativo, nomeadamente entre as formadoras residentes e os formandos, entre as formadoras residentes, entre as formadoras residentes e as escolas/agrupamento de escolas, entre as escolas/agrupamento de escolas e a ESE, entre as formadoras residentes e a coordenadora do PNEP e entre as formadoras residentes e a restante equipa de formadores da ESE.

2.4.1. Entre as formadoras residentes e os formandos: “um crescimento conjunto”

A FR1 refere-se à relação com os formandos como “um crescimento conjunto” que concretiza nos seguintes termos: “foi ótima, foram momentos de partilha e aprendizagem de ambas as partes, sempre trocando opiniões uns com os outros, trocando materiais”. A mesma opinião é partilhada pela FR4: “a relação com os formandos, a relação formando/formador, formador/formando foi ótima. (...) Estávamos todos a trabalhar com o mesmo objectivo, tentar melhorar as nossas práticas.” A FR5 e a FR6 referem-se a essa relação como uma relação de familiaridade, acrescentando que “por muito grande que o grupo seja é sempre pequeno” (FR5) e “acabamos por ter um grupo de formandos (...) em que nos conhecemos e nos ajudamos mutuamente” (FR6).

Ao analisarmos a relação e articulação estabelecida entre as formadoras residentes e os formandos sobressai, no discurso das entrevistadas, a existência de uma relação que se pautou pela partilha, pelo apoio, pela colaboração, pela proximidade e pela familiaridade, na qual todos trabalhavam para o mesmo fim: a melhoria das práticas lectivas. As características atribuídas à relação entre formadoras residentes e formandos revelam a importância do desenvolvimento da formação no contexto de trabalho, onde todos se conhecem, o que facilita o acolhimento da formação e leva a que haja maior proximidade entre os intervenientes.

Quando questionámos os formandos sobre o formador residente, principalmente no sentido de perceber se este estabelece, com os formandos, uma relação de confiança e se propicia um ambiente favorável à expressão de dúvidas e opiniões obtivemos a concordância da quase totalidade dos formandos (ver Quadro XXXVI).

Quadro XXXVI - Opinião dos formandos sobre a interacção entre formador e formandos

| Na sua opinião, o(a) formador(a) residente: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|--|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| estabelece uma relação de confiança com os formandos | 0 | 0,0 | 1 | 0,8 | 2 | 1,6 | 37 | 28,7 | 89 | 69,0 | 129 | 100,0 |
| propicia um ambiente favorável à expressão de dúvidas e opiniões | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 8 | 6,2 | 44 | 34,1 | 77 | 59,7 | 129 | 100,0 |

Esta relação de confiança com os formandos, ao mesmo tempo que propicia um ambiente favorável à expressão de dúvidas e opiniões, é possível porque, como relata a FR1 “há mais à vontade para pôr os problemas” e também porque o formador é um docente da própria escola/agrupamento de escolas. Estes testemunhos corroboram o pensamento de Amiguiño e Canário (1994), que consideram que o trabalho centrado na escola possibilita um melhor conhecimento dos formandos e dos contextos em que estes actuam. De igual modo, vai ao encontro de Alarcão e Tavares (2003) que destacam a relevância de uma relação de colaboração e de confiança entre supervisor (formadores residentes) e professor (formandos) para o sucesso dos processos formativos:

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

Como tivemos oportunidade de verificar, quer as formadoras residentes, quer os formandos, atribuem importância significativa à relação/interacção existente, reconhecendo como mais-valias ao desenvolvimento da formação a colaboração e confiança estabelecidas. No ponto seguinte procuramos compreender que relação/interacção se estabeleceu entre as formadoras residentes.

2.4.2. Entre as formadoras residentes: disponibilidade e partilha

Também é possível compreender no discurso das entrevistadas um relacionamento de colaboração, de inter-ajuda, de partilha e de trabalho em equipa entre as formadoras residentes, que já antevíamos quando as formadoras se reportaram ao processo de produção de materiais. A este propósito, a FR1 diz que “há sempre colaboração entre os formadores residentes. Entre os formadores residentes a articulação é muito estreita, estão sempre disponíveis para nos apoiar tanto pessoalmente como por email, como na plataforma”. A FR6 acrescenta que “os formadores residentes [se] encontra[vam] todas as

sextas-feiras (...). Nesses encontros [eram] sempre colocadas dúvidas, trabalha[vam] em conjunto, construí[am] materiais”.

Este clima de trabalho entre as formadoras residentes, pautado pela disponibilidade e pelo apoio constante, no nosso entender, beneficia directamente as formadoras residentes e indirectamente os formandos.

As formadoras residentes são professoras pertencentes ao Quadro de Escola e/ou Quadro de Agrupamento com funções específicas de formação, acompanhamento e orientação dos docentes da escola. Sendo estas escolas/agrupamento de escolas a unidade base de formação, importa perceber e clarificar a relação instituída entre as formadoras residentes e as escolas/agrupamento de escolas.

2.4.3. Entre as formadoras residentes e as escolas/agrupamento de escolas: participação ou alheamento?

No que concerne à relação existente entre formadoras residentes e as escolas/agrupamento de escolas, as opiniões divergem. Algumas formadoras residentes entrevistadas (FR2, FR3 e FR6) registam que as suas escolas/agrupamento de escolas se envolveram directamente com a formação, demonstrando interesse e empenho para que aquela decorresse favoravelmente. A FR2 regista a este propósito: “eles [a direcção da escola] est[avam] sempre a perguntar se [era] preciso alguma coisa, (...) como é que est[ava] a correr a formação. Est[avam] sempre abertos para saber como as coisas est[avam] a decorrer”. A FR3 refere também que “a direcção [da escola] deu todo o apoio necessário e tudo o que foi pedido foi facilitado”. A mesma opinião tem a FR6, ao referir que “a escola [se] envolve sempre que a formadora residente solicita” e acrescenta: “um dos elementos da direcção deste agrupamento esteve sempre presente na apresentação do programa, na apresentação do horário, de tudo o que se vai desenrolar ao longo do ano lectivo”. Deixa assim o seu testemunho sobre alguns dos momentos e de que forma a direcção da sua escola se envolveu na formação do PNEP.

Conclui-se, pelo discurso das entrevistadas, a disponibilidade de algumas direcções das escolas/agrupamento de escolas para se assegurarem da existência das condições necessárias ao desenvolvimento da formação, salientando-se ainda o testemunho

da FR6, que refere que um dos membros da direcção da sua escola estava sempre presente nos momentos de apresentação dos programas e horários.

Esta opinião é corroborada pela coordenadora do PNEP quando refere que “a maioria dos Agrupamentos [se] empenhou e colaborou com a ESE, por exemplo, com [a sua] presença nas sessões da apresentação do Plano de Formação, nas Sessões Plenárias Regionais e noutras e, criando condições de trabalho aos formadores residentes e seus formandos”.

Um aspecto salientado pela coordenadora foi a criação de condições de trabalho para o desenvolvimento da formação, pelas escolas/agrupamento de escolas, quer para as formadoras residentes, quer para os formandos. Através deste testemunho, depreende-se que um dos objectivos/compromissos referidos no Capítulo I deste trabalho e preconizado no Programa Nacional de Ensino do Português, “criar as condições essenciais à dinâmica de formação em contexto profissional no domínio do ensino da língua²³” era levado a sério por algumas escolas.

Contudo, outras formadoras residentes (FR1, FR4, FR5) dão nota de um clima de formação menos propício nas suas escolas/agrupamento de escolas, em que as direcções das escolas se limitavam a cumprir o estipulado na lei, notando-se no discurso das entrevistadas algum descontentamento relativamente à forma como aquelas percebiam a formação dos professores do 1.º ciclo, não havendo da parte delas um envolvimento efectivo, quer com as formadoras, quer com os formandos. Assim relata a FR1: “a escola colabora basicamente na parte burocrática e limita-se a cumprir a lei (...) não há assim um envolvimento muito directo”. Neste contexto a FR5 questiona mesmo a importância que a direcção da escola atribuía à formação do PNEP, registando:

não sei até que ponto os agrupamentos estão muito envolvidos com a formação dos professores do 1.º Ciclo (...) quanto a esta formação não sei se eles se dão conta de toda a importância e de tudo o que está à volta dela. (...) Se eles soubessem mais o que se passa, acho que nós poderíamos ter mais frutos. Ainda não estão devidamente sensibilizados, não estão. Isso é com certeza o pontinho que falta.

²³Disponível em http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=307&fileName=programa_portugues_1ciclo.pdf (consultado em 20/07/2010).

Outras formadoras residentes criticam a posição assumida pela direcção das suas escolas pela falta de conhecimento que têm sobre a formação. A este respeito, a FR4 regista que os elementos da direcção da escola

nunca estiveram presentes nas sessões, nas oficinas temáticas. Eu nunca vi alguém do órgão directivo presente nas minhas sessões temáticas, eles próprios não sabem como é que foi a formação. E isso é uma crítica que eu deixo. Eu acho que pelo menos um elemento da direcção deveria estar presente de vez em quando, não digo em todas as sessões temáticas, de vez em quando, nas oficinas temáticas com os formandos e formador para verem como é que é a realidade.

Como tivemos oportunidade de verificar pelo discurso das entrevistadas, há direcções de escolas/agrupamento de escolas que revelam menor sensibilidade e algum desconhecimento e alheamento pelo desenvolvimento da formação contínua em contexto proporcionada pelo PNEP. Subentende-se no testemunho destas entrevistadas um sentimento de desvalorização da formação em curso por parte dos responsáveis dessas escolas.

Pelo anteriormente exposto, nota-se, por um lado, a relevância atribuída à interacção existente entre as escolas e as formadoras residentes, havendo concordância quanto às mais-valias que a existência de uma relação de colaboração, empenho, confiança, pode representar para o desenvolvimento da formação e por outro lado, as implicações do envolvimento das escolas na formação ou da falta dele.

No ponto seguinte procuramos perceber que interacção se estabeleceu entre as escolas/agrupamento de escolas e a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e de que forma ela terá contribuído positiva ou negativamente para o desenrolar do processo.

2.4.4. Entre as escolas/agrupamento de escolas e a ESE: distanciamento

Atendendo ao testemunho das entrevistadas, a articulação entre as escolas/agrupamento de escolas e a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo ocorreu de forma menos satisfatória, sugerindo a existência de algum distanciamento. A FR6 enuncia alguns momentos em que existiram contactos entre as duas instituições, contudo, regista que relativamente à articulação/interacção “entre a ESE e o agrupamento,

já não há assim tanto. Há sempre aqueles contactos no início para ajustar horários, há reuniões, sempre que necessário no início e no final”. De igual modo A FR1 refere que “com o agrupamento (...) não me parece haver assim uma ligação estreita, limitam-se às formalidades legais. (...) Há uma relação burocrática (...) não há tanta aproximação da ESE com a escola, eu acho que aí há um certo distanciamento”. Testemunho semelhante é dado pela FR5, ao dizer que “entre as escolas/agrupamentos e a Escola Superior de Educação (...) realmente não há articulação (...) se houvesse um bocadinho mais de proximidade entre estas instituições com certeza que seria mais interessante”.

Depreende-se, no discurso desta formadora residente, uma crítica à falta de articulação entre estas duas instituições e a antecipação de um impacto menos positivo no desenrolar da formação, que apesar de tudo não concretiza. Nesta matéria as formadoras também não explicitam os moldes em que gostariam que essa articulação se desenvolvesse, nem porquê. Aqui, a inexperiência da investigadora não permitiu a recolha de informação mais concreta.

A coordenadora do PNEP do distrito de Viana do Castelo confirma que existiram alguns constrangimentos na articulação/interacção entre as escolas/agrupamento de escolas e a ESE, contudo justifica-os, dizendo que aqueles se terão devido

sobretudo ao facto, de entre a candidatura dos Agrupamentos ao PNEP e o início do ano lectivo, propriamente dito, subsequente ter havido mudança de conselho directivo, e o novo conselho directivo não estava ainda devidamente informado e envolvido no Programa (Coord.).

A interacção entre os intervenientes no processo formativo, como elemento facilitador deste tem sido um dos aspectos considerado de grande relevância na opinião das entrevistadas. Como tal, torna-se indispensável perceber a interacção estabelecida entre as formadoras residentes e a coordenadora do PNEP do distrito de Viana do Castelo.

2.4.5. Entre as formadoras residentes e a coordenadora do PNEP: “pacto intelectual”

O relacionamento entre as formadoras residentes e a coordenadora é caracterizado, quer pelas formadoras, quer pela própria coordenadora, como algo que vai para além do cumprimento das funções instituídas. A FR4 refere que

tínhamos uma Coordenadora distrital que era sensacional. Não sei como hei-de descrevê-la, mas ela foi insuperável, ela tentou ajudar ao máximo todos os formadores residentes, quer no primeiro ano, na formação A1, quer no segundo ano onde havia muitos mais formadores no terreno do que no ano anterior. (...) Sempre que precisávamos entrávamos em contacto com ela, quer por email, quer por telefone e sempre que ela tinha resposta, dava-nos imediatamente a resposta ou o apoio.

Dando testemunho do relacionamento entre a coordenadora e as formadoras residentes, a FR5 relata alguns momentos em que a coordenadora esteve presente como,

por exemplo, no ano passado a [coordenadora] foi duas ou três vezes ao agrupamento. Eu faço aqui (...) a planificação/reflexão de algumas sessões, (...), e a [coordenadora] de vez em quando aparecia por cá para falar, para estar presente, para dar dicas. Há uma boa colaboração.

Relativamente ao apoio e ajuda que era dado pela coordenadora, também a FR6 relata que “os PowerPoint das oficinas temáticas são sempre analisados em conjunto, se nós temos dúvidas, se não nos sentimos à vontade com determinado conteúdo o coordenador está lá para nos ajudar”.

Configura-se, no discurso das entrevistadas, a existência de uma relação de proximidade, de acompanhamento e de colaboração directa e sistemática da coordenadora, com as formadoras residentes, registando-se também a intervenção desta nos momentos de planificação e de reflexão, intervindo, assim, directamente com as formadoras residentes nos momentos em que estas reuniam com os seus formandos, como referimos anteriormente, a propósito das funções da coordenadora.

A coordenadora do PNEP confirma a existência de um bom relacionamento entre si e as formadoras residentes, sugerindo ainda que este deverá ser preservado, valorizado e alimentado. A este respeito diz que foi

uma relação que cresceu em maturidade, seriedade, colaboração, respeito, amizade e pacto intelectual. É algo muito bonito e difícil de pôr em palavras, de modo que tenho que enumerar, mas não consigo dizer tudo, mas é algo a preservar, valorizar e alimentar no ambiente de trabalho, a proteger, esta aquisição (Coord.).

A coordenadora do PNEP do distrito de Viana do Castelo, sendo o elo de ligação entre a ESE, as formadoras residentes e as escolas/agrupamento de escolas, tinha um papel indispensável ao desenvolvimento da formação. Contudo, existiam outros elementos da ESE que constituíam a equipa formadora da referida instituição. Analisaremos, agora, a relação estabelecida entre as formadoras residentes e a restante equipa de formadores.

2.4.6. Entre as formadoras residentes e a equipa de formadores da ESE: “apoio incondicional”

A articulação e relacionamento propício ao bom desenvolvimento da formação são também visíveis entre as formadoras residentes e a restante equipa de professores da ESE responsáveis pela formação. Como refere a FR1 “há sempre colaboração (...) entre os formadores residentes e a ESE, [há] o apoio incondicional da ESE. A mesma opinião é transmitida pela FR2, quando diz que “houve articulação (...) e acho que é muito positiva a articulação existente. Principalmente o Dr. Y que veio dar sessões temáticas aos agrupamentos e todos os professores que conosco trabalharam estavam sempre abertos a colaborar se houvesse alguma dificuldade”. Esta opinião é reforçada pela FR3, ao mencionar que

a articulação foi muito boa entre ambas as partes. Houve sempre que necessário troca de informação e colaboração. A título de exemplo, temos do Dr. Y responsável pela parte informática na ESE, que se disponibilizou sempre para colaborar conosco nas oficinas temáticas relacionadas com a informática. [Os

professores da ESE estavam] sempre disponíveis para colaborar, ajudar e tirar dúvidas e sempre que era necessário iam às escolas acompanhar a formação.

A coordenadora do PNEP considera a participação dos formadores residentes na formação de novos formadores que decorreu na ESE de Viana no ano lectivo de 2007/2008 como “muito interessante e produtiva” marcada por uma “atitude colaborativa, muito, muito produtiva”. Esta colaboração foi, na opinião da coordenadora, imprescindível para o sucesso da formação:

eu faria uma menção muito especial ao papel dos formadores residentes, não só no agrupamento, mas nas outras formações do PNEP na ESE, com a equipa de formação da ESE. Acho que foi um papel crucial, porque nos dava a segurança de quem tem a cabeça e os pés no terreno. Davam indicações, sugestões, colaboravam. Eu acho que deram uma outra dimensão à formação da instituição coordenadora (Coord.).

A interacção existente entre formadoras residentes, coordenadora do PNEP e ESE é novamente referida pela coordenadora como um aspecto que terá contribuído largamente para o sucesso e qualidade da formação. Um aspecto relevante, salientado, foi a participação dos formadores residentes na formação desenvolvida na ESE, através do relato das suas experiências no terreno, o que se revelou uma mais-valia na articulação entre a teoria e a prática. Não menos importante terá sido a formação de formadores residentes, a que nos reportaremos no ponto seguinte.

2.5. A formação dos formadores residentes: abertura de novos horizontes

Como já tivemos oportunidade de referir, a nossa amostra, relativamente às formadoras residentes, foi seleccionada com base no ano em que frequentaram a formação que as habilitou a formadoras residentes. No primeiro capítulo deste trabalho referimos o enquadramento legal e a formação proporcionada aos formadores residentes na ESE do Porto em 2006/2007 e na ESE de Viana do Castelo no ano lectivo de 2007/2008.

Passaremos agora a analisar a opinião das entrevistadas sobre aquela formação e o respectivo impacto no desenvolvimento da sua actividade como formadoras. Esta análise

incidirá fundamentalmente sobre os conteúdos e a forma como decorreu a formação frequentada.

Relativamente à formação frequentada no ano lectivo de 2006/2007, as formadoras FR4 e FR5 registam que “foi uma formação bastante intensiva. Mas foi bastante enriquecedora, muito interessante” (FR4) e “muito importante” (FR5).

A este propósito também a FR6 regista que

foi uma formação muito abrangente, (...) muito boa, (...) tudo o que nós recebemos lá foi muito importante porque (...) abriu-nos perspectivas e caminhos para nós nos auto-formarmos. Aquela formação não foi o suficiente, mas foi o suficiente para nos indicar o caminho que tínhamos que percorrer para dar esta formação ao nível dos agrupamentos. (...) Penso que foi uma das melhores formações que se recebeu em termos de conteúdos a nível do ensino da Língua Portuguesa, porque tinha um excelente grupo de formadores.

Os testemunhos das formadoras residentes remetem-nos para a qualidade da formação proporcionada aos formadores residentes, salientado a elevada qualidade dos formadores que a ministraram. Embora não suficiente, aquela formação era vista como um importante “empurrão”, uma motivação para a auto-formação. Sobre a formação dos formadores residentes a coordenadora regista:

o seu aspecto mais forte, entre outros, foi o facto de, num núcleo de formação, no nosso caso, o Porto, que abrangia os núcleos regionais do Norte, se juntarem formandos (futuros Formadores Residentes) de diferentes núcleos de formação, o que favoreceu o conhecimento mútuo, suscitou amizades, troca de experiências e de saberes que (...) ainda continuam. Outro aspecto bem interessante foi o convite à presença dos Coordenadores e Formadores dos Núcleos presentes. Acho que abriu caminho para um bom início da formação de 2007/2008, pelo conhecimento que proporcionou e laços que teceu entre Coordenadores, Formadores e Formandos.

Um dado importante salientado pela coordenadora foi o facto de fazerem parte daquela formação quer futuros formadores residentes, quer os coordenadores, quer a equipa de formadores das ESES/Universidades da região que posteriormente iriam coordenar toda a formação ao nível dos seus distritos, o que, no seu entender proporcionou

a criação de relações de amizade e a troca de experiências e de saberes que se propagaram no tempo e criaram condições mais favoráveis para o desenvolvimento da formação.

Como referido anteriormente, a formação de formadores que decorreu na ESE do Porto no ano lectivo de 2006/2007 agrupou todos os formandos da região norte do país, o facto fez com que fossem muitos os formadores em formação: “éramos muitos (...) eram, por exemplo, os colegas de Trás-os-Montes, os de Braga, os do Porto, os de Viana, era muita gente a receber formação e não era nada fácil” (FR4). E isso, segundo a FR4 terá sido um “senão” daquela formação. A mesma ideia é veiculada pela coordenadora, para quem “o aspecto menos atractivo, também os há, não é, [terá sido] o número elevado de presenças que dificultou a existência de momentos de debate sobre os temas tratados”. Ainda assim conclui: “nem sempre se pode ter tudo (...), mas valeu a pena (Coord.).

A este aspecto menos positivo da formação de formadores residentes, algumas formadoras (FR4, FR5, FR6) acrescem o facto de a formação ter assumido um cariz muito teórico, na opinião da FR5 foi “muito maçuda, maçuda, maçuda. (...) muito compacta”. Sobre isto a FR4 regista que se a formação fosse “mais prática seria melhor para nós futuros formadores residentes termos uma noção daquilo que íamos encontrar no terreno”.

Como é possível inferir pelo discurso das entrevistadas, a formação de formadores residentes que teve lugar em 2006/2007 é considerada, tanto pelas formadoras, como pela coordenadora, uma mais-valia para o desenvolvimento da acção das formadoras. Incidiu sobre conteúdos considerados fundamentais e contemplou uma panóplia de formadores de renome na área da Língua Portuguesa, que as formadoras residentes avaliam como de “excelente qualidade”. Apesar de considerarem que não foi suficiente e que foi mais teórica do que prática, pensam que foi um abrir de horizontes que as impulsionou à auto-formação, aspecto que consideram relevante.

No ano lectivo de 2007/2008 a formação de novos formadores contou com um grupo de onze novos formandos e decorreu na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Para as formadoras residentes que frequentaram essa formação esta foi “muito importante, porque a componente teórica que nós lá fomos beber, no fundo, não a tínhamos” (FR1) e “permiti[u] adquirir mais conhecimentos, alertar para a mudança necessária nas práticas e para podermos transmitir os conhecimentos aos nossos formandos. Sem essa formação o PNEP não conseguiria seguir em frente no terreno”

(FR3). Esta ideia é reafirmada pela FR2, que considera que a formação “foi bastante positiva, abriu novos horizontes, porque veio trazer uma actualização científica (...) portanto acho que foi muito positiva nesse aspecto”.

Ao contrário do que sucedeu na formação desenvolvida no Porto em 2006/2007, relativamente à falta de debate, no ano lectivo de 2007/2008, na ESE de Viana “o ambiente era favorável à discussão, à troca de experiências, de materiais, de bibliografia” (Coord.).

Os testemunhos das entrevistadas dão nota de que a formação de formadores, realizada na ESE de Viana do Castelo havia sido mais propícia no que concerne ao debate sobre os temas abordados, à troca de ideias, de opiniões, de experiências, de materiais. Na sua opinião, o facto de o grupo de formandos de Viana, ser mais reduzido proporcionara um ambiente de maior à vontade e maior proximidade entre os participantes, o que sugere que quanto menor o número de formandos mais proficua tende a ser a formação.

Apesar de enunciados alguns aspectos menos favoráveis sobre a formação proporcionada às formadoras residentes no ano lectivo de 2006/2007, todas as entrevistadas são unânimes em considerá-la relevante e de extrema importância para o exercício das suas funções, assim como a que decorreu na ESE de Viana em 2007/2008.

De resto, as formadoras registam que esta formação terá sido o garante da qualidade da sua acção formativa nas escolas, o que está em conformidade com a valorização que aquelas atribuem a formadores devidamente qualificados para assegurarem a formação contínua dos professores: a “formação deve ser desenvolvida por pessoas preparadas cientificamente para passarem esses conhecimentos”. A FR3 corrobora esta opinião ao mencionar que a formação “deve ser desenvolvida por pessoas com formação para tal”.

Este dado é igualmente congruente com as considerações que as formadoras residentes tecem relativamente à competência e qualificação da equipa de formadores da ESE, conforme vimos anteriormente.

Uma vez que foi esta formação que conferiu habilitações às formadoras residentes para dinamizarem a formação nas suas escolas/agrupamento de escolas, questionámos os formandos sobre o desempenho do formador residente, nomeadamente no domínio dos conteúdos, na orientação dos trabalhos a desenvolver e na segurança na abordagem dos conteúdos (ver Quadro XXXVII).

Quadro XXXVII - Opinião dos formandos sobre o(a) formador(a) residente relativamente ao seu desempenho

| Na sua opinião, o(a) formador(a) residente: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|---|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| domina os conteúdos das sessões | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 0,8 | 57 | 44,2 | 71 | 55,0 | 129 | 100,0 |
| dá orientações claras relativamente ao trabalho a desenvolver | 0 | 0,0 | 2 | 1,6 | 3 | 2,3 | 50 | 38,8 | 74 | 57,4 | 129 | 100,0 |
| transmite segurança na abordagem dos conteúdos | 0 | 0,0 | 1 | 0,8 | 3 | 2,3 | 51 | 39,5 | 74 | 57,4 | 129 | 100,0 |

Pela análise do Quadro XXXVII, é possível verificar que 99,2% dos formandos inquiridos concordam totalmente/concordam que o formador domina os conteúdos tratados, o que se traduz na segurança com que aborda esses conteúdos e 96,2% concordam totalmente/concordam que o formador residente dá orientações claras relativamente ao trabalho a desenvolver.

Salienta-se a incidência das respostas dos formandos no “concordo totalmente”, assim como o elevado número de formandos a registarem uma opinião muito favorável no que concerne ao desempenho dos formadores residentes, o que, no nosso entender, confirma a qualidade da formação que estes frequentaram para o desempenho das suas funções como formadores nas escolas/agrupamento de escolas.

Todos os indicadores recolhidos apontam a formação dos formadores residentes como uma mais-valia neste modelo de formação, uma vez que lhes proporcionou conhecimentos fundamentais ao seu desempenho.

Uma das dimensões da acção dos formadores residentes respeita à avaliação dos formandos do PNEP. No ponto seguinte, procuramos perceber a opinião da coordenadora, dos formadores e dos formandos relativamente ao assunto.

2.6. A avaliação dos formandos

Ao longo do tempo foram diversos os significados atribuídos ao termo avaliação. “A polissemia deste conceito deve-se, em grande parte, ao seu carácter multidimensional.

O domínio da avaliação desdobra-se em múltiplos registos e em diferentes campos” (Valadares e Graça, 1998, p. 34). Segundo os mesmos autores, “a avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e colectivas” (idem, p. 34)

Avaliar, na linguagem corrente, é fazer um juízo de valor, apreciar o valor de uma coisa em função de critérios mais ou menos explícitos. No domínio da educação, a avaliação reveste-se, como afirma Rodrigues (1998), referenciado por Alves (2004, pp. 31-32), de múltiplas facetas: “orientar os alunos segundo as suas capacidades, julgar o nível de competências de um professor ou, ainda, avaliar o desempenho das escolas”.

Em suma, a avaliação, seja ela centrada nos conteúdos, nas actividades, nos objectivos, numa actividade ou num tema integrador ou, ainda, nas competências, é fundamentalmente entendida como uma componente da prática educativa que consiste na recolha de informações com vista à tomada de decisões pedagógicas adequadas às necessidades dos formandos.

Atendendo a que o modelo de formação implementado no âmbito do PNEP também contemplava a avaliação dos formandos, procurámos auscultar a opinião destes sobre as estratégias, critérios e metodologia da avaliação utilizadas (ver Quadro XXXVIII).

Ao analisarmos o Quadro XXXVIII, verifica-se que a larga maioria dos formandos considera que as estratégias de avaliação são adequadas aos objectivos da formação e exequíveis, e que os critérios de avaliação são pertinentes.

Quadro XXXVIII - Opinião dos formandos sobre a avaliação implementada pelo PNEP

| Relativamente ao modo como a formação do PNEP tem decorrido, considera que: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|---|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|------|-----------|-------------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| as estratégias de avaliação são adequadas aos objectivos da formação | 0 | 0,0 | 8 | 6,2 | 18 | 14,0 | 64 | 49,6 | 39 | 30,2 | 129 | 100,0 |
| os critérios de avaliação são pertinentes | 1 | 0,8 | 8 | 6,2 | 32 | 24,8 | 61 | 47,3 | 27 | 20,9 | 129 | 100,0 |
| a metodologia de avaliação é exequível | 2 | 1,6 | 12 | 9,3 | 24 | 18,6 | 63 | 48,8 | 28 | 21,7 | 129 | 100,0 |

Ainda assim, os valores de concordância nesta matéria são relativamente mais baixos comparativamente com os registados quanto a outros aspectos do PNEP, o que

denota, de alguma forma, alguma sensibilidade dos formandos relativamente a este tópico e em menor unísono e consenso em torno desta matéria. Procurámos esclarecimento para isso no cruzamento destas variáveis com o tempo de serviço dos respondentes, mas não encontramos quaisquer indicadores que apontassem para essa relação. Como a pergunta não requeria justificação não podemos aprofundar a compreensão dos resultados. Apenas conseguimos dois registos de formandos, inscritos no final da segunda parte do questionário reservada a comentários. Aí referiu que “a avaliação não [era] exequível devido ao excesso de reflexões e portefólios” e outro formando mencionou que “os formandos não [tinham tido] acesso aos critérios de avaliação”.

Quando questionadas a propósito da avaliação dos formandos, a coordenadora do PNEP e as formadoras residentes relevaram a necessidade de melhorar este aspecto, uma vez que um dos principais elementos de avaliação consistia na construção de um portefólio que contemplava todas as actividades desenvolvidas ao longo da formação, o que devido ao elevado número de sessões temáticas, sessões tutoriais, planificações e reflexões, levava a que fosse um documento bastante exigente que equivalia a setenta por cento da avaliação de cada formando:

o portefólio é uma evidência do percurso do formando ao longo do ano, ele tem de conter as planificações, as reflexões e nesse portefólio v[ão]-se verificando as melhorias que os professores vão ou não tendo em termos de planificação e de reflexão. Claro que um portefólio que envolve uma formação tão extensa, com um programa tão extenso, logo à partida o produto final também vai ser um (...) portefólio muito completo, com tudo o que foi feito, o que foi realizado. E claro que os professores acabam por achar que é muito extenso e que é muito exigente (FR6).

A este respeito, a FR4 sugere que se deve

tentar simplificar, não o máximo, mas simplificar um bocadinho o modelo de avaliação e facilitar o trabalho dos colegas, sobretudo na parte da reflexão [escrita a incluir no portefólio]. Em vez de se pedir não sei quantas análises/reflexões sobre X temáticas se eles fizerem um apanhado geral, (...) já (...) falar[ão] de tudo. Agora exigir tudo, acho que é demais. Para colegas que têm que cumprir programas, que tem que avaliar, que tem um mundo de burocracia onde têm que preencher muita papelada, mais uma, acho que é demais.

Também as considerações da coordenadora do PNEP vão no sentido de que a avaliação seja alvo de análise, reformulação e adequação:

deve[-se] reflectir em conjunto no modelo de avaliação. Pode aperfeiçoar-se e diversificar-se e o acompanhamento também. Para que haja acordo, adequação e rigor, algum ecletismo que favorece o funcionamento da avaliação e do acompanhamento. Todavia, continuo a achar que, questões críticas como são a avaliação e o acompanhamento têm que ser sempre repensadas em função do que se pede.

As opiniões expressas pelas formadoras residentes e pela coordenadora, quanto ao grau de exigência na elaboração dos portefólios e à elevada quantidade de documentos a compilar para o efeito, poderão contribuir para clarificar a discordância e indecisão dos formandos relativamente à sua avaliação.

Sendo a avaliação um complicado processo de procura de significados e de sentidos para os resultados produzidos numa comparação em contexto educativo, procurámos perceber em que medida a avaliação implementada no âmbito do PNEP se centrava nas práticas dos formandos, questionando-os sobre o assunto (ver Quadro XXXIX).

Quadro XXXIX - Opinião dos formandos quanto à incidência da avaliação

| Na sua opinião, o modelo de formação implementado pelo PNEP: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|--|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|------|-----------|-------------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| centra a avaliação fundamentalmente nas práticas dos formandos | 0 | 0,0 | 1 | 0,8 | 22 | 17,1 | 70 | 54,3 | 36 | 27,9 | 129 | 100,0 |

Através da análise do Quadro XXXIX, constata-se que 82,2% dos formandos concordam/concordam totalmente que o modelo de formação do PNEP centra a avaliação fundamentalmente nas práticas dos formandos.

As formadoras residentes foram, no âmbito da formação do PNEP, um dos principais avaliadores dos formandos, atendendo a que era àquelas que cabia a tarefa de dinamizar as oficinas temáticas e posteriormente acompanhar, apoiar, supervisionar e reflectir sobre as práticas lectivas com os formandos. Finalizada a formação, era à

formadora residente que os formandos entregavam os portefólios e esta procedia à avaliação dos mesmos.

Neste âmbito, o portefólio assume particular importância, uma vez que, como elemento aglutinador de todos os momentos da formação, continuamente (re)elaborado, se assume como um elemento capaz de evidenciar o desempenho do formando, assumindo-se um “importante elemento do processo de avaliação pelo seu efeito comprovador (...) acentuando o seu carácter de produto decorrente do processo” de formação (Sá-Chaves, 2007, p. 12). Para além disso permite que esta avaliação seja feita numa “lógica formativa (...) que dá sentido ao juízo, ao enforme final, à classificação traduzida num valor” (idem, p. 16).

A avaliação atribuída pelas formadoras residentes era posteriormente ratificada pela coordenadora, a quem competia, “a atribuição de um diploma de frequência e aproveitamento” (Coord.). Neste sentido, procurámos auscultar a opinião dos formandos relativamente ao rigor das formadoras residentes enquanto avaliadoras, rigor largamente assumido pelos formandos (ver Quadro XL).

Quadro XL – Opinião dos formandos sobre o rigor do formador enquanto avaliador

| Na sua opinião, o(a) formador(a) residente: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|---|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|------|----------|------|---------------------|-------------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| é rigoroso(a) na avaliação dos formandos | 0 | 0,0 | 3 | 2,3 | 19 | 14,7 | 53 | 41,1 | 54 | 41,9 | 129 | 100,0 |

Relativamente à temática da avaliação, concretamente no que concerne à elaboração de um portefólio, convocamos aqui autores como Alarcão (2003), Nunes (2000) e Cosme e Trindade (2001), que enunciam as potencialidades deste instrumento, quer no acompanhamento da actividade docente, quer para efeitos de reflexão para e sobre as práticas, quer, ainda, no efeito que este poderá ter na avaliação dos professores, por ser um instrumento que acumula evidências do desempenho dos docentes ao longo de um percurso de tempo. Este é ainda considerado por Nunes (2000, p. 40) como “uma valiosa ferramenta no desenvolvimento profissional”.

Também Wade e Yarbrough (1996), referenciados por Nunes (2000, p. 35), concluíram que os portefólios “são uma ferramenta potencialmente valiosa nos programas de formação de professores que visam desenvolver a reflexão crítica”.

Através da reflexão crítica sobre a actividade docente, uma reflexão que promova a auto-avaliação e a auto-formação é possível “ver mais claramente onde estivemos, onde estamos, para onde queremos ir” (Nunes, 2000, p. 39) sendo possível, desta forma, introduzir melhorias, promover a alteração das práticas, tendo como fim último o desenvolvimento integral dos alunos, enquanto seres humanos e principalmente o sucesso educativo destes.

O portefólio apresenta-se, pois, um instrumento adequado a um programa com os objectivos do PNEP, contudo, apesar das efectivas potencialidades do portefólio, este poderá não surtir o efeito desejado se for motivo de desmotivação e cansaço devido ao elevado número de documentos a compilar. Para que se possa tirar o máximo proveito deste instrumento, este deverá ser tanto quanto possível pensado e construído com conta, peso e medida, para que a elaboração deste, ao exigir muito tempo e energia, não compita com a prática lectiva dos docentes (Nunes, 2000).

Algumas conclusões

Através dos dados analisados até ao momento, é possível constatar que, no que se refere à organização e estrutura do PNEP, os inquiridos concordam que é um modelo bem organizado e coerente, que favorece a participação dos docentes, promove metodologias de trabalho que propiciam a articulação entre teoria e prática e aborda temas pertinentes na área da Língua Portuguesa. Concordam também que este modelo possibilita o acompanhamento dos formandos a tempo inteiro, apoiando-os, orientando-os, ajudando-os a planificar actividades que vão ao encontro das novas orientações programáticas, indo ao encontro daquilo que consideram fundamental na formação contínua de professores.

Quanto às condições gerais de funcionamento, pode-se concluir que os recursos materiais necessários ao desenvolvimento da formação foram disponibilizados, quer pelas escolas/agrupamento de escolas, quer pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, e outros foram sendo produzidos quer pelas formadoras residentes, quer pelos formandos. O senão nesta matéria parece ser a excessiva duração da formação, particularmente no primeiro ano. Este deverá ser um aspecto a reconsiderar, uma vez que

foi, na opinião das entrevistadas, o principal motivo pela qual, um grande número de professores do 1.º ciclo não aderiu à formação.

Relativamente à articulação/interacção estabelecida entre os diversos intervenientes, no processo formativo, depreendemos que, na maioria dos casos, existiu um bom entendimento, o que na opinião dos inquiridos facilitou e viabilizou o sucesso da formação. Ainda assim, a comunicação entre as escolas e a Escola Superior de Educação deverá ser um dos aspectos a melhorar, atendendo a que poderá ser um factor importante no desenvolvimento da formação.

No que concerne à formação de formadores, é inegável a importância atribuída à formação que as formadoras residentes frequentaram, que lhes permitiu propiciar uma formação de qualidade nas suas escolas/agrupamentos. Apesar de considerarem que se tratou de uma formação que valorizou preferencialmente a componente teórica, consideraram-na fundamental para a prossecução da sua actividade como formadoras.

Um dos aspectos apontado como um senão de todo o processo formativo foi o grau de exigência da avaliação dos formandos, atendendo à exigência do portefólio que constituiu um dos principais elementos de avaliação. O facto não coloca em causa a validade e relevância deste instrumento, quer para efeitos formativos, quer para efeitos avaliativos. Ainda assim, aconselha a repensar a sua utilização.

Depois da análise efectuada ao modelo formativo implementado pelo PNEP, tendo em conta as representações dos formandos, das formadoras residentes e da coordenadora do PNEP revela-se imprescindível analisar a opinião de todos relativamente ao impacto formativo do mesmo considerando os objectivos delineados pelo programa.

3. O PNEP no distrito de Viana do Castelo: impacto do processo formativo

Para compreendermos o impacto formativo que o PNEP teve nos docentes do distrito de Viana do Castelo analisaremos as repercussões ao nível do desenvolvimento profissional dos docentes, da reflexão sobre as práticas e da transformação destas.

3.1. Ao nível do desenvolvimento profissional dos formandos

A formação para o desenvolvimento profissional dos docentes deverá ser uma prioridade, atendendo a que os professores desempenham um papel fulcral na sociedade, o de preparar crianças e jovens para o futuro. Por isso, cada vez mais, se revela fundamental que a formação contínua possa dotar os docentes com competências, valores e saberes capazes de dar resposta às exigências do mundo actual. Isso mesmo registam os documentos reguladores da formação contínua, nomeadamente o Estatuto da Carreira Docente, quer do continente, quer das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. Estes últimos realçam ainda o facto de esta formação se dever realizar em contexto escolar e o ECD dos Açores refere também que esta deve visar a melhoria das práticas pedagógicas dos professores, centrando-se nas práticas profissionais dos docentes.

Para isso é importante que a formação contínua promova a autonomia profissional e pedagógica dos professores, aprofunde os seus conhecimentos sobre as orientações curriculares. No caso concreto do PNEP, por se tratar de uma formação que procura desenvolver, nos docentes, competências específicas para o ensino do Português, é importante que os professores aprofundem os seus conhecimentos sobre a didáctica da língua e que conheçam e promovam nos seus alunos as novas orientações curriculares na área do Português.

De acordo com os documentos reguladores da formação contínua parece estar a coordenadora do PNEP no distrito de Viana do Castelo. Na sua opinião a formação contínua deve “aprofundar conhecimentos, alargar os conhecimentos específicos, promover a associação, o cruzamento de saberes e lançar a necessidade de actualização permanente, enraizar bem esta necessidade para que ela faça parte do ser professor”.

Também os formandos do PNEP, quando interpelados acerca dos objectivos que a formação contínua deveria prosseguir (ver Quadro XLI) destacaram o desenvolvimento de competências pedagógico-didácticas, a transformação das práticas e a melhoria do processo educativo, aspectos que retomaremos mais à frente, a propósito do impacto do PNEP.

Quadro XLI – Opinião dos formandos sobre os objectivos que devem presidir ao desenvolvimento da formação contínua

| Na sua opinião, a formação contínua deve ter como objectivo: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | μ | σ |
|---|-------------|------|-------------|-------------|------|-------------|------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|----------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | | |
| desenvolver as competências pedagógico-didáticas dos professores | 18,6 | 18,6 | 23,3 | 6,2 | 9,3 | 3,1 | 3,1 | 3,1 | 4,7 | 3,1 | 2,3 | 3,9 | 2,7 |
| proporcionar oportunidades de partilha de experiências e opiniões | 4,7 | 4,7 | 7,8 | 6,2 | 6,2 | 13,2 | 3,9 | 10,9 | 13,2 | 17,1 | 12,4 | 7,1 | 3,0 |
| introduzir mudanças nas práticas educativas | 24,0 | 10,9 | 14,7 | 8,5 | 3,9 | 4,7 | 9,3 | 10,9 | 2,3 | 9,3 | 1,6 | 4,5 | 3,1 |
| incentivar a auto-formação | 4,7 | 7,0 | 1,6 | 4,7 | 9,3 | 9,3 | 8,5 | 7,8 | 20,2 | 8,5 | 18,6 | 7,3 | 3,0 |
| promover a actualização de conhecimentos na área de especialidade | 3,1 | 14,7 | 9,3 | 11,6 | 10,9 | 7,8 | 11,6 | 16,3 | 5,4 | 5,4 | 3,9 | 5,6 | 2,7 |
| promover o trabalho colaborativo entre professores | 4,7 | 3,1 | 3,9 | 6,2 | 7,0 | 5,4 | 10,9 | 13,2 | 14,7 | 13,2 | 17,8 | 7,5 | 2,9 |
| procurar respostas para os problemas da comunidade escolar | 3,9 | 3,9 | 4,7 | 7,0 | 9,3 | 4,7 | 7,8 | 10,9 | 13,2 | 15,5 | 19,4 | 7,5 | 3,0 |
| aumentar a eficácia do processo educativo | 21,7 | 15,5 | 7,0 | 10,1 | 4,7 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 7,8 | 4,7 | 3,1 | 4,6 | 3,1 |
| dar resposta às necessidades formativas dos professores | 8,5 | 10,1 | 9,3 | 5,4 | 10,9 | 7,8 | 11,6 | 9,3 | 3,9 | 14,0 | 9,3 | 6,1 | 3,2 |
| preparar os professores para as mudanças/reformas curriculares | 4,7 | 6,2 | 8,5 | 13,2 | 15,5 | 23,3 | 9,3 | 6,2 | 7,0 | 3,9 | 2,3 | 5,5 | 2,3 |
| promover a reflexão sobre as práticas | 2,3 | 6,2 | 9,3 | 20,9 | 13,2 | 12,4 | 10,1 | 3,9 | 8,5 | 5,4 | 7,8 | 5,8 | 2,6 |

Revemos nas preocupações dos formandos alguns dos objectivos subjacentes ao PNEP, que se propõe melhorar os níveis de leitura e oralidade dos alunos, com consequência directa no sucesso educativo destes, através da modificação das práticas lectivas dos docentes. O cumprimento destes objectivos faz-se, em nosso entender, através do desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas dos professores e por um

conjunto de outras aquisições que tendem a funcionar para os professores como molas impulsoras da procura de formação. De acordo com os nossos inquiridos, essas aquisições respeitam à actualização de conhecimentos na área de especialidade e à aprendizagem de novas estratégias de ensino-aprendizagem (ver Quadro XLII).

Quadro XLII – Opinião dos formandos sobre as motivações para frequentarem a formação contínua

| O que o motiva a participar em acções de formação contínua? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
|---|-------------|------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------|-------------|-----|-----|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | μ | σ |
| Actualizar conhecimentos nas áreas de especialidade | 32,6 | 10,9 | 12,4 | 12,4 | 6,2 | 6,2 | 4,7 | 1,6 | 8,5 | 4,7 | 3,7 | 2,8 |
| Aprender a gerir novas estratégias de avaliação das aprendizagens | 2,3 | 11,6 | 9,3 | 9,3 | 20,2 | 8,5 | 7,0 | 15,5 | 7,8 | 8,5 | 5,7 | 2,5 |
| Reflectir sobre as minhas práticas | 11,6 | 8,5 | 10,9 | 14,7 | 12,4 | 9,3 | 13,2 | 7,8 | 8,5 | 3,1 | 5,0 | 2,5 |
| Partilhar saberes e experiências com outros professores | 5,4 | 4,7 | 9,3 | 9,3 | 7,0 | 9,3 | 20,9 | 11,6 | 12,4 | 10,1 | 6,2 | 2,6 |
| Preparar-me para as mudanças curriculares | 7,8 | 6,2 | 13,2 | 10,9 | 8,5 | 13,2 | 9,3 | 11,6 | 10,1 | 9,3 | 5,6 | 2,7 |
| Construir materiais pedagógicos inovadores | 1,6 | 14,0 | 10,9 | 1,6 | 7,8 | 24,8 | 15,5 | 8,5 | 9,3 | 6,2 | 5,7 | 2,4 |
| Aprender novas estratégias de ensino-aprendizagem | 30,2 | 22,5 | 14,7 | 13,2 | 7,0 | 4,7 | 4,7 | 0,8 | 2,3 | 0,0 | 2,9 | 2,0 |
| Encontrar soluções para os problemas da minha comunidade escolar | 6,2 | 16,3 | 12,4 | 9,3 | 14,0 | 10,9 | 5,4 | 11,6 | 8,5 | 5,4 | 6,6 | 2,4 |
| Discutir as reformas curriculares com outros professores | 0,8 | 0,0 | 6,2 | 3,9 | 9,3 | 6,2 | 5,4 | 12,4 | 15,5 | 40,3 | 7,9 | 2,3 |
| Encontrar respostas para as especificidades dos alunos | 1,6 | 4,7 | 3,9 | 15,5 | 7,0 | 7,0 | 14,0 | 19,4 | 17,8 | 9,3 | 5,1 | 2,6 |

Procurámos então saber junto dos formandos se o PNEP promovia ou não essas aquisições (ver Quadro XLIII).

Quadro XLIII - Opinião dos formandos sobre o impacto do PNEP no seu desenvolvimento profissional

| Na sua opinião, a formação promovida no âmbito do PNEP: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|--|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|------|-----------|-------------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| tem promovido a sua autonomia profissional e pedagógica | 0 | 0,0 | 3 | 2,3 | 14 | 10,9 | 66 | 51,2 | 46 | 35,7 | 129 | 100,0 |
| aprofunda os conhecimentos dos formandos sobre as orientações curriculares | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 5 | 3,9 | 64 | 49,6 | 60 | 46,5 | 129 | 100,0 |
| permite o aprofundamento de temáticas da didáctica da língua | 0 | 0,0 | 1 | 0,8 | 4 | 3,1 | 69 | 53,5 | 55 | 42,6 | 129 | 100,0 |
| promove a análise das orientações curriculares na área do Português | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 5 | 3,9 | 72 | 55,8 | 52 | 40,3 | 129 | 100,0 |

Observando o Quadro XLIII, constatamos que 86,9% dos formandos concordam/concordam totalmente que a formação do PNEP tem promovido a sua autonomia profissional e pedagógica e 96,1% concordam/concordam totalmente que aquela aprofunda os seus conhecimentos sobre as orientações curriculares, permite o aprofundamento de temáticas da didáctica da língua e promove a análise das orientações curriculares na área do Português. Como se verifica pela leitura do quadro, uma larga maioria dos formandos concorda que o modelo formativo do PNEP incide sobre questões pertinentes e específicas na área do Português, como anteriormente ficou demonstrado pela avaliação que estes fizeram das oficinas temáticas, ao considerarem que aquelas sessões abordavam conteúdos fundamentais.

Assim, subentende-se que o modelo de formação contínua implementado pelo PNEP vai ao encontro dos objectivos de formação dos formandos e dos objectivos subjacentes ao desenvolvimento da formação contínua enunciados no Capítulo II deste trabalho, no que concerne à aquisição de novas competências, à melhoria da competência profissional dos docentes, para consequentemente melhorar a qualidade de educação e ensino.

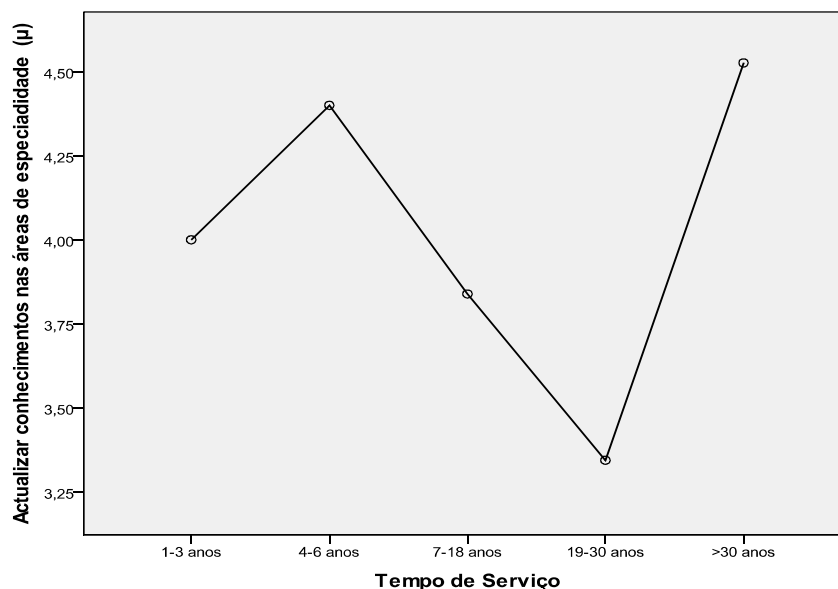
Já a construção de materiais inovadores em que o PNEP tanto investe, a preparação para as mudanças curriculares que o PNEP pretende, a reflexão sobre as práticas ou a partilha de experiências e saberes entre professores que estão na base do PNEP não se apresentam os aspectos mais valorizados pelos formandos na formação contínua de professores (Quadro XLII).

Considerando que as principais motivações para a frequência de formação contínua registada pelos formandos foi actualizar conhecimentos nas áreas de especialidade e aprender novas estratégias de ensino-aprendizagem procurámos perceber se essas motivações tinham alguma relação com o tempo de serviço (fase da carreira) dos respondentes.

Relativamente à actualização de conhecimentos na área de especialidade (ver gráfico 9) verifica-se que os grupos de docentes mais motivados para actualizar conhecimentos são os que têm entre 19 e 30 anos de serviço, seguidos daqueles que se situam entre os 7-18 anos de serviço.

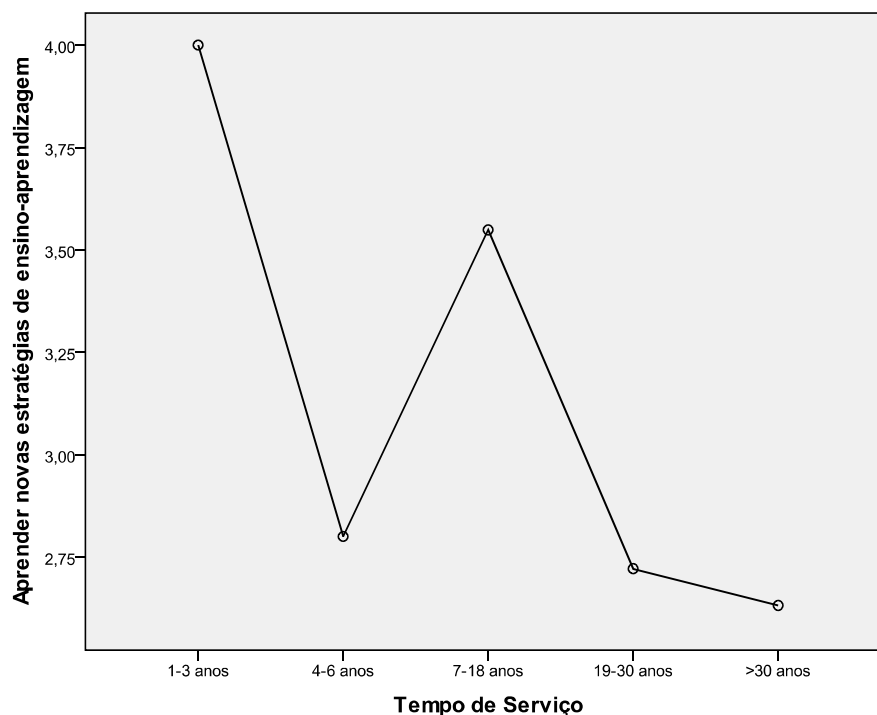
O facto é compreensível, porque, apesar de serem aqueles que do ponto de vista pedagógico-didáctico são mais experientes, são também aqueles cuja formação inicial vai mais longe e a formação contínua constitui um espaço de actualização.

Gráfico 9 - Relação entre o Tempo de Serviço e a motivação para actualizar conhecimentos nas áreas de especialidade



Quanto à opção aprender novas estratégias de ensino aprendizagem (ver gráfico 10) as tendências indicam que os docentes que se encontram mais motivados para aprender novas estratégias de ensino-aprendizagem são os que se encontram na fase que Huberman (1992) denomina de desinvestimento (>30 anos); seguem-se aqueles que se encontram numa fase de serenidade/conservadorismo (entre 19-30 anos de serviço) e os que se encontram numa fase de estabilização (entre 4-6 anos de serviço). O grupo menos motivado é aparentemente o que se encontra numa fase de sobrevivência e descoberta (entre 1-3 anos de serviço). Este grupo parece o menos preocupado com as questões da formação contínua, talvez até pela proximidade da formação inicial, que não faz sentir ainda a necessidade de actualização. Aqueles que se encontram numa fase de experimentação/diversificação (entre 7-18 anos de serviço) também não se revelam muito motivados para aprenderem novas estratégias de ensino-aprendizagem.

Gráfico 10 - Relação entre o Tempo de Serviço e a motivação para aprender novas estratégias de ensino-aprendizagem²⁴



Para além do impacto do PNEP na actualização de conhecimentos dos professores e no desenvolvimento de competências fundamentais ao seu exercício profissional na sala de aula, o PNEP terá também contribuído para o desenvolvimento profissional de formandos e formadores ao promover a auto-formação.

3.1.1. pelo incentivo à auto-formação

Uma das formas de promover a formação contínua de professores será, sem dúvida, colocá-los em condições de se formarem a si próprios, contribuindo assim para o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para a aquisição e/ou aprofundamento de competências imprescindíveis para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

No decurso das nossas entrevistas às formadoras residentes, apercebemo-nos que uma das características da formação do PNEP, reveladas por estas, era a promoção da auto-formação, como salienta a FR2 a propósito da formação de formadores frequentada: “acho

²⁴ O eixo da esquerda representa os valores médios atribuídos à variável.

que foi muito positiva embora também tenha exigido um grande investimento pessoal de auto-formação”. A mesma ideia foi-nos transmitida pela FR5, ao mencionar que, para além das outras funções para as quais foi incumbida tinha também que “apostar muito no [s]eu capital como pessoa e como veículo privilegiado de formação”.

Procurámos então auscultar os formandos relativamente a esta matéria (ver Quadro XLIV).

Quadro XLIV - Opinião dos formandos sobre o desenvolvimento da auto-formação

| Na sua opinião, a formação promovida no âmbito do PNEP: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|--|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|-----------|-------------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| tem-no(a) incentivado(a) a actualizar os seus conhecimentos na área de especialidade | 0 | 0,0 | 1 | 0,8 | 5 | 3,9 | 63 | 48,8 | 60 | 46,5 | 129 | 100,0 |
| tem-no(a) incentivado(a) a pesquisar sobre o ensino do Português | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | 6 | 4,7 | 68 | 52,7 | 53 | 41,1 | 129 | 100,0 |

O Quadro XLIV mostra que 95,3% dos formandos concordam/concordam totalmente que a formação promovida pelo PNEP os tem incentivado a actualizar os seus conhecimentos e 93,8% dos formandos concordam/concordam totalmente que a formação os tem incentivado a pesquisar sobre o ensino do Português.

No contexto da formação desenvolvida pelo PNEP, consideramos que a auto-formação poderá ser encarada como a capacidade que cada professor possui para detectar, avaliar e decidir que informações, conteúdos, competências necessita aprofundar e como pode fazê-lo de forma autónoma.

A promoção da auto-formação foi, de resto, considerada pela FR2 e FR5 como uma das vantagens da formação promovida pelo PNEP: “o que ela teve de bom foi mostrar caminhos possíveis (...) para mim foi mais (...) uma lanterna, não um sol, mas uma lanterna do género: podes seguir por aqui” (FR5), proporcionando a abertura de novos horizontes na busca de mais formação para o desempenho das suas funções.

Neste âmbito, atendendo que para o desenvolvimento de capacidades de auto-formação está subjacente a autonomia, procurámos saber em que medida o formador residente valoriza a autonomia dos formandos (ver Quadro XLV).

Quadro XLV – Opinião dos formandos quanto à valorização da sua autonomia por parte do formador

| Na sua opinião, o(a) formador(a) residente: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|---|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| valoriza a autonomia dos formandos | 0 | 0,0 | 1 | 0,8 | 4 | 3,1 | 48 | 37,2 | 76 | 58,9 | 129 | 100,0 |

Pela leitura do Quadro XLV constata-se que 96,2% dos formandos concordam totalmente/concordam que os formadores residentes valorizam a autonomia destes.

A promoção da auto-formação destaca-se, assim, como um dos domínios em que o PNEP parece ter exercido um impacto positivo. A promoção do trabalho colaborativo parece ser outro desses domínios com valor inequívoco para o desenvolvimento profissional dos docentes.

3.1.2. pela promoção do trabalho colaborativo

É cada vez mais premente que os professores trabalhem colaborativamente para que possam, juntamente com os seus pares, conhecer melhor os alunos, diagnosticar problemas e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e, em conjunto, encontrar, experimentar e monitorizar respostas apropriadas para a resolução dos mesmos. O trabalho colaborativo exige responsabilidades partilhadas para que possa surtir o efeito desejado, sendo fundamental que os professores se apoiem mutuamente, partilhem materiais, experiências, conhecimentos e actividades, proporcionando a todos os alunos, melhores e diversificadas possibilidades de aprender com sucesso.

Morgado (2004, p. 42) refere que “a cooperação entre professores parece (...) constituir-se como uma das áreas de maior desenvolvimento potencial, pois, apesar de algumas experiências realizadas, a presença estruturada e regular de dispositivos e atitudes de cooperação nas nossas escolas constituir-se-á como excepção e não como regra”. Neste âmbito, procurámos perceber em que medida a formação promovida pelo PNEP incentiva os formandos a trabalharem colaborativamente (ver Quadro XLVI).

Quadro XLVI - Opinião dos formandos quanto à dinamização do trabalho colaborativo

| Na sua opinião, a formação promovida no âmbito do PNEP: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|--|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|------|----------|------|---------------------|-------------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| tem-no(a) incentivado(a) a trabalhar colaborativamente com os seus colegas de escola | 1 | 0,8 | 4 | 3,1 | 17 | 13,2 | 53 | 41,1 | 54 | 41,9 | 129 | 100,0 |

Analisando o Quadro XLVI, verifica-se que 83,0% dos formandos concordam totalmente/concordam que a formação promovida pelo PNEP os incentiva a trabalharem colaborativamente com os seus colegas da escola.

O trabalho colaborativo entre professores poderá ser um excelente espaço de aprendizagem, permitindo que estes identifiquem os seus pontos fortes, pontos fracos, exponham e reflectam sobre as suas dúvidas, angústias, necessidades e expectativas, enriquecendo, desta forma, a maneira de pensar, de agir e de resolver os problemas que se lhes deparam no dia-a-dia nas suas salas de aula e nas suas escolas.

Procurando compreender em que medida as formadoras residentes dinamizavam o trabalho colaborativo entre os formandos (ver Quadro XLVII), verificámos que 95,4% dos formandos lhes reconhecem esse mérito.

Quadro XLVII – Opinião dos formandos quanto à dinamização do trabalho colaborativo por parte do formador

| Na sua opinião, o(a) formador(a) residente: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|---|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|-------------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| dinamiza o trabalho colaborativo entre os formandos | 0 | 0,0 | 2 | 1,6 | 4 | 3,1 | 45 | 34,9 | 78 | 60,5 | 129 | 100,0 |

Para que a colaboração/interacção entre os professores possa surtir o efeito desejado, é importante que estes aprendam a partilhar materiais, saberes e experiências, reconhecendo que cada um pode e deve contribuir para o enriquecimento colectivo através da interacção dinâmica entre os saberes e experiências individuais, pessoais e dos outros.

Quando abordámos o tema das condições gerais de funcionamento da formação, falámos nos materiais disponibilizados para o desenvolvimento desta, sendo que muitos destes materiais foram, segundo as formadoras residentes idealizados, construídos e

experimentados pelos formandos, com o apoio daquelas. Procurámos perceber em que medida os formandos subscreviam essa ideia (ver Quadro XLVIII) e verificámos que 94,6% dos formandos concordam/concordam totalmente que a formação do PNEP os tem levado a construir e experimentar novos materiais didácticos.

Quadro XLVIII - Opinião dos formandos sobre o impacto do PNEP na construção e experimentação de materiais didácticos

| Na sua opinião, a formação promovida no âmbito do PNEP: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|---|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|-----------|-------------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| tem-no(a) levado(a) a construir e experimentar novos materiais didácticos | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | 5 | 3,9 | 70 | 54,3 | 52 | 40,3 | 129 | 100,0 |

Ainda sobre os materiais, tentámos averiguar as opiniões dos inquiridos sobre os materiais produzidos e a forma como o PNEP promovia a divulgação de materiais e experiências entre formandos e com a comunidade educativa.

Alguns dos materiais produzidos são, nas palavras das formadoras “dominós, jogos, bastantes imagens, por exemplo, para trabalhar a consciência fonológica que foram plastificadas e ficaram no agrupamento” (FR2) e “jogos, o bingo do som, jogos para trabalhar a consciência fonológica, mapas semânticos, pranchas, roteiros de leitura” (FR6).

Os dados recolhidos indiciam que no decurso da formação se criaram materiais diversificados para o desenvolvimento das actividades lectivas, e que a formação favorecia a partilha desses materiais entre os formandos e entre os professores das escolas, ao mesmo tempo que incentivava a troca de saberes e experiências, quer entre formandos, quer com os pares das suas escolas (ver Quadro XLIX).

Quadro XLIX - Opinião dos formandos sobre o impacto do PNEP na troca de experiências e partilha de materiais

| Na sua opinião, o modelo de formação implementado pelo PNEP: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|--|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|-------------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| permite a troca de experiências e saberes entre os participantes | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 6 | 4,7 | 50 | 38,8 | 73 | 56,6 | 129 | 100,0 |
| promove a partilha de materiais entre os formandos | 0 | 0,0 | 4 | 3,1 | 8 | 6,2 | 55 | 42,6 | 62 | 48,1 | 129 | 100,0 |
| tem potenciado a partilha de experiências e materiais com os colegas de escola | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 12 | 9,3 | 54 | 41,9 | 63 | 48,8 | 129 | 100,0 |

Assim, tendo em conta os dados recolhidos, verifica-se que a partilha de experiências e materiais se realiza para além do âmbito da formação, não se circunscrevendo única e exclusivamente aos formandos do PNEP, mas alargando-se aos outros professores das escolas que não participaram na formação.

Segundo as formadoras, os materiais e as actividades desenvolvidas no âmbito da formação foram divulgados, quer na comunidade escolar, através de exposições, quer fora da comunidade escolar, através de plataformas ou blogues:

esses trabalhos, normalmente, foram divulgados através de duas plataformas o moodle do agrupamento e o moodle da ESE de Viana do Castelo. Quem tinha acesso via os trabalhos que os colegas tinham realizado. Também eram divulgados através de cartazes que foram elaborados quase no final do ano. Primeiro, foram expostos na Escola Superior de Educação e depois foram para os agrupamentos para serem expostos e para os outros colegas que não fizeram a formação verem o que foi feito (FR4).

Além dos espaços já mencionados, a FR5 acrescenta que os materiais e actividades desenvolvidos no contexto da formação eram divulgados “nas sessões regionais”. Para o efeito “fizeram-se posters de divulgação dos trabalhos realizados em sala de aula” (FR5). Também a coordenadora salienta que “a divulgação dos materiais e actividades ganhou impacto pelos média utilizados, os blogues, por exemplo. A escola iniciou um processo de entrar directamente pelas casas dentro, pelas outras escolas, ultrapassar fronteiras”.

Esta divulgação é confirmada pelos formandos (ver Quadro L).

Quadro L - Opinião dos formandos sobre a divulgação dos trabalhos

| Na sua opinião, o modelo de formação implementado pelo PNEP: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|--|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|-------------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| promove a divulgação dos trabalhos dos formandos | 0 | 0,0 | 2 | 1,6 | 6 | 4,7 | 58 | 45,0 | 63 | 48,8 | 129 | 100,0 |

Todo este trabalho de divulgação ficou facilitado pela utilização das novas tecnologias de informação, área em que o PNEP também promovia formação.

3.1.3. pela utilização das TIC

O aparecimento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) revelou-se, nos últimos tempos, um importante agente de mudança cada vez mais presente nas nossas actividades enquanto profissionais. A este propósito Sá-Chaves (2000, p. 132) refere que “a presença visível das novas tecnologias nas estratégias de ensino e de aprendizagem, deixa clara a atenção ao mundo e aos desenvolvimentos interdisciplinares com outras áreas de conhecimento”.

A formação implementada pelo PNEP comportou, como dissemos no Capítulo I, sessões temáticas sobre o uso das TIC no ensino do Português, possibilitando, assim, que os professores adquirissem competências para a utilização das mesmas nas aulas.

A integração das TIC na escola pode ser uma boa oportunidade para redescobrir o prazer na aprendizagem, contribuindo para desenvolver ou fazer surgir o gosto por aprender. A utilização das TIC em contexto de sala de aula de uma forma planeada e metódica possibilita aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico tanto o desenvolvimento de competências como a mobilização de diferentes saberes e a utilização de diferentes formas para se expressar (competências enunciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico e referidas no capítulo I deste trabalho).

A pesquisa através da utilização das TIC possibilita, ainda, aos alunos, o desenvolvimento de outras competências, como por exemplo, de análise, reflexão, confrontação, verificação, organização, selecção e estruturação da informação, uma vez que as informações disponíveis não significarão nada se o utilizador não for capaz de as verificar e de as confrontar, para depois as seleccionar e as utilizar conveniente e adequadamente.

A utilização das novas tecnologias facultou, no âmbito da formação do PNEP, a divulgação de todos os materiais e actividades desenvolvidas nas escolas através, quer de blogues, quer da plataforma moodle das escolas/agrupamentos ou da ESE, levando a que todos pudessem perceber as alterações introduzidas pela formação e a diversidade de metodologias e materiais que podem ser utilizados nas aulas de Português no cumprimento das novas orientações curriculares para a área.

Neste contexto, a FR1 mencionou que a divulgação dos trabalhos dos alunos foi um aspecto muito importante da formação ao possibilitar que a publicação de

trabalhos de miúdos que até têm uma baixa auto estima e (...) vêm lá o seu trabalho e ficam com um entusiasmo. Já aconteceu, no ano passado, meninos que dava[m] a ideia que não estavam a aderir propriamente à escola e que criaram um entusiasmo relevante, relevante (FR1).

O testemunho desta formadora aborda um aspecto muito importante para o sucesso educativo dos alunos, a promoção da auto-estima, que, como é possível verificar, pode ser um factor determinante para alguns alunos e que é possível potenciar através da utilização sistemática das TIC.

Relativamente à utilização das TIC questionamos ainda os formandos, no sentido de percebermos se, na opinião destes, o modelo de formação implementado pelo PNEP ilustrava as potencialidades das novas tecnologias no ensino do Português (ver Quadro LI), e as suas respostas são bastante ilustrativas, 93,8% dos formandos dizem que sim.

Quadro LI - Opinião dos formandos sobre se o PNEP ilustra ou não as potencialidades das TIC no ensino do Português

| Na sua opinião, o modelo de formação implementado pelo PNEP: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|--|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| ilustra as potencialidades das novas tecnologias no ensino Português | 0 | 0,0 | 1 | 0,8 | 7 | 5,4 | 66 | 51,2 | 55 | 42,6 | 129 | 100,0 |

Este investimento do PNEP no desenvolvimento de competências de uso das TIC na sala de aula e na sua partilha com a comunidade educativa vai ao encontro de duas das dez áreas na profissão docente preconizadas por Perrenoud (2000): utilizar as novas tecnologias e informar e implicar os pais. A utilização das novas tecnologias poderá ser considerado um factor relevante na comunicação entre os pais/encarregados de educação e a escola, ao permitir que as escolas divulguem as suas actividades, assim como os trabalhos dos alunos e que os pais os visualizem, comentem e façam sugestões, sem que tenham que se deslocar à escola para o efeito. Como regista a FR1 ao blogue “acedem os alunos, acedem os pais e comentam”.

Tendo em conta a opinião dos inquiridos, até ao momento, quanto às potencialidades do modelo de formação desenvolvido pelo PNEP e, procurando compreender em que medida este modelo perspectiva a reflexão sobre e na acção, para a

transformação das práticas lectivas, procuramos também analisar e explicitar a dinâmica e a importância atribuída à reflexão sobre as práticas no âmbito do PNEP.

3.2. Ao nível da reflexão sobre as práticas lectivas

No segundo capítulo deste trabalho abordámos a importância da reflexão sobre as práticas dos professores e a relevância da actuação dos supervisores na promoção e desenvolvimento desses momentos. Atendendo a que a “supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Alarcão e Roldão, 2008, p. 54), procurando privilegiar a autonomia profissional do professor em “interacção com experiências, num contexto de reflexão – experimentação que o motive a um reposicionamento sistemático face à concepção e práticas profissionais” (Vieira, 1993, pp. 16-17), iremos agora percorrer o desenvolvimento das sessões tutoriais e os momentos de reflexão na perspectiva dos inquiridos, para percebermos em que medida o PNEP terá, de facto promovido a reflexão sobre as práticas.

3.2.1. ... nas sessões tutoriais

Como explicitado anteriormente, aos momentos de planificação sucedem-se as sessões tutoriais, que são sessões acompanhadas e supervisionadas pelas formadoras residentes em contexto de sala de aula. Relativamente à recepção dos formandos a esta metodologia, a FR2 regista que “normalmente [estes] vão evoluindo ao longo do ano de formação. Começam um bocadinho mais retraídos, mas depois vão melhorando, esse aspecto, principalmente nas sessões tutoriais (...) quando as formadoras assistem às aulas dos formandos (...), ao longo do processo vão-se familiarizando com a presença da formadora e ultrapassam esta primeira reacção”.

Na opinião de Alarcão (1996, p. 23), esta “questão tem a ver com a natureza das relações interpessoais que se estabelecem e que, como qualquer outra situação, determinam as condições de aprendizagem. As relações entre o formador e o formando, em muitos

casos, começam por ser relações de defesa de parte a parte.” Contudo, verifica-se que um dos aspectos que poderá ter contribuído para que esta inibição dos formandos fosse atenuada, e que a FR1 considera como “uma vantagem desta formação”, foi o facto de “[serem] todos colegas, conhecidos, e então não é um intruso que entra [na sala] é uma colega”.

Reitera-se aqui a importância de o formador ser um professor de entre os professores da escola/agrupamento de escolas, o que facilita o acolhimento das sessões tutoriais porque, como regista a FR4 “os colegas que vão receber a formação conhecem o formador residente. Em qualquer formação se é um colega do próprio agrupamento é muito mais fácil a recepção”.

Não menos importante será a valorização dos saberes práticos e a experiência prévia dos formandos. Assim, consideramos fundamental perceber, em que medida, o modelo de formação implementado pelo PNEP valorizava esses saberes e essa experiência (ver Quadro LII).

Quadro LII – Opinião dos formandos sobre se o PNEP valoriza ou não os seus saberes

| Na sua opinião, o modelo de formação implementado pelo PNEP: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|---|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| valoriza os saberes práticos e a experiência prévia dos formandos | 0 | 0,0 | 2 | 1,6 | 12 | 9,3 | 61 | 47,3 | 54 | 41,9 | 129 | 100,0 |

Pela leitura do Quadro LII, verifica-se que 89,2% dos formandos concordam/concordam totalmente que o modelo de formação do PNEP valoriza os seus saberes práticos e experiência prévia.

Neste contexto é crucial o papel das formadoras residentes enquanto supervisoras quando acompanham os formandos nos momentos de sessões tutoriais, como se depreende pelo discurso da FR3 ao salientar que “supervisiono (...) e [posteriormente] ajudo a reflectir (...) com vista a melhorar as práticas lectivas”.

Neste âmbito o formador residente é também um supervisor que orienta um outro professor (Alarcão e Tavares 2007) promovendo a reflexão sobre o trabalho desenvolvido

por cada formando e respectivo acompanhamento individual perspectivado no programa de formação.

Na opinião de Vieira (1993), este é um dos aspectos fundamentais da formação de professores, uma vez que o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor e a função primordial da supervisão é precisamente a monitoração dessa prática, sendo a reflexão e a experimentação os processos centrais da supervisão.

Atendendo à importância atribuída à interacção entre a teoria e a prática para o desenvolvimento profissional dos docentes, salientando o desenvolvimento de capacidades reflexivas com o intuito de transformar, de forma sistemática e intencional, as práticas lectivas, revela-se importante perceber como foram operacionalizadas as sessões de reflexão, promovidas pelo PNEP e que representações têm os nossos inquiridos sobre estes momentos.

3.2.2. ... nas sessões de reflexão

Após as sessões tutoriais seguiam-se os momentos de reflexão. Nesses momentos os docentes eram convidados a reflectir sobre os pontos fortes e os pontos fracos da sua acção, como refere a FR5:

no fim [das sessões tutoriais] temos sempre um momento de reflexão em que em conjunto vamos reflectir sobre a aula. O que é que poderíamos mudar, o que é que correu menos bem, se há aspectos que consideramos que poderíamos fazer de outra forma, e que teria diferentes resultados, (...) isso é tudo pensado.

Estes momentos de reflexão são considerados como momentos propícios para reflectir sobre “o que estava positivo e o que estava negativo” (FR4), para que, se necessário, se introduzam alterações nas aulas seguintes. Por isso revela-se “muito importante a parte da reflexão” (FR1) porque “reflectimos sobre [uma] tarefa e a [tarefa] seguinte parte d[essa] reflexão, isto é uma cadeia” (FR1).

A reflexão sobre as práticas assume particular importância no PNEP. Os intervenientes no processo formativo consideram estes momentos de reflexão fundamentais para a modificação das práticas lectivas, por permitirem reflectir sobre o que

foi feito, como foi feito e principalmente sobre o que se pode fazer para melhorar e/ou modificar posteriormente. Conforme esclarece Alarcão (1996, p. 17), ao “reconstruirmos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente, então estamos a fazer uma reflexão sobre a acção”.

Atendendo a que a reflexão se apoia na tomada de consciência pelos formandos dos seus valores e atitudes pedagógicas para assim poderem promover o desenvolvimento das suas competências pedagógico-didáticas procurámos compreender as representações destes sobre o assunto (ver Quadro LIII).

Quadro LIII - Opinião dos formandos sobre o impacto do PNEP na tomada de consciência de valores e atitudes pedagógicas e no desenvolvimento de competências

| Na sua opinião, a formação promovida no âmbito do PNEP: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|--|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|-----------|-------------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| tem favorecido a tomada de consciência dos seus valores e atitudes pedagógicas | 2 | 1,6 | 1 | 0,8 | 8 | 6,2 | 60 | 46,5 | 58 | 45,0 | 129 | 100,0 |
| tem favorecido o desenvolvimento das suas competências pedagógico-didáticas | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | 6 | 4,7 | 63 | 48,8 | 58 | 45,0 | 129 | 100,0 |

Assim, através da leitura do Quadro LIII, constata-se que 91,5% dos formandos concordam/concordam totalmente que a formação do PNEP tem favorecido a tomada de consciência dos seus valores e atitudes pedagógicas ao mesmo tempo que, como já vimos no ponto 3.1. tem favorecido o desenvolvimento das suas competências pedagógico-didáticas.

No entanto estes momentos de reflexão nem sempre foram fáceis, como relata a FR2,

embora a parte mais difícil (...) de implementar seja a parte da reflexão. Os formandos [têm] mais dificuldade em reflectir sobre aquilo que se faz na sala de aula. Reflectir sobre aquilo que fazemos, o que está mal, o que está bem, acho que é o mais complicado.

Esta dificuldade na implementação da reflexão sobre as práticas é, no nosso entender, justificável por não ser uma prática habitual nos modelos de formação mais correntes, e como tal, revelar-se alvo de alguma resistência inicial, que, contudo, foi ultrapassada com a continuidade. A este propósito, a FR2 refere que, apesar das

dificuldades, no decorrer da formação “not[ou] uma evolução positiva (...) começ[ou] por ser mais difícil, mas depois foi havendo evoluções ao longo do ano, bastante positivas.”

Como se percebe através do discurso das formadoras residentes, a reflexão na e sobre as práticas foi um dos aspectos mais difíceis de implementar, isso mesmo reconhece Alarcão (1996, p. 28): “seja qual for o nível a que a reflexão se realize, há que saber desenvolver a capacidade de reflectir, o que não é de toda tarefa fácil”. As formadoras consideram, contudo, que foi um dos aspectos onde se verificou mais evolução por parte dos formandos. A FR4 salienta que os momentos de reflexão foram benéficos porque “obrig[aram os formandos] a reflectirem sobre aquilo que eles fizeram dentro da própria sala de aula, nos momentos tutoriais, mas também nos momentos das oficinas temáticas, eles tiveram que reflectir sobre tudo o que foi feito e o que foi dado”

De acordo com Nunes (2000, p. 13), “após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos”. O autor regista que “este acto pode ser solitário ou, preferencialmente, um acto de partilha”. No âmbito do PNEP, este acto reflexivo é essencialmente de partilha entre formando e formador/supervisor, podendo ainda ser partilhado por outros colegas. Neste aspecto, uma das formadoras residentes mencionou que considerava a reflexão conjunta uma mais-valia relativamente à reflexão individual. Durante a conversa, a FR4 referiu que no primeiro ano a reflexão era feita em conjunto e que “no segundo ano (...) a reflexão [era] individual. Acho que isso perdeu um bocadinho porque a partilha em conjunto era muito melhor”.

O acto de reflectir sobre a acção permite, na opinião de Nunes (2000, p. 13) “compreender melhor a relação entre a acção e a teoria prática, bem como a sua interacção com a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão para a acção” a que se referem autores como Schon (1988), Zeichner (1993), Alarcão e Tavares (2007), entre outros.

Como tivemos oportunidade de ilustrar no Quadro XLIV, a reflexão sobre as práticas não foi um dos aspectos mais valorizados pelos formandos, na formação contínua de professores. Contudo, procurámos saber se os formandos consideram que o modelo de formação implementado pelo PNEP promove a reflexão dos formandos sobre as suas práticas (ver Quadro LVI) e em que medida este acto reflexivo é posto em prática no

desenvolvimento da formação (ver Quadro LIV). Num como noutro, a resposta é francamente favorável.

Quadro LIV – Opinião dos formandos sobre o impacto do PNEP na promoção da reflexão sobre as práticas - 1

| Na sua opinião, o modelo de formação implementado pelo PNEP: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|--|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| promove a reflexão dos formandos sobre as práticas | 0 | 0,0 | 1 | 0,8 | 9 | 7,0 | 64 | 49,6 | 55 | 42,6 | 129 | 100,0 |

Comparando os dois quadros (LIV e LV) observa-se o grau de concordância dos formandos relativamente ao que o modelo de formação propunha e o que efectivamente aconteceu no desenvolvimento da formação no que à reflexão sobre as práticas diz respeito.

Quadro LV – Opinião dos formandos sobre o impacto do PNEP na promoção da reflexão sobre as práticas - 2

| Na sua opinião, a formação promovida no âmbito do PNEP: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|--|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| tem promovido uma reflexão continuada sobre as suas práticas | 1 | 0,8 | 3 | 2,3 | 8 | 6,2 | 54 | 41,9 | 63 | 48,8 | 129 | 100,0 |

Neste âmbito, e de acordo com os pressupostos de um modelo reflexivo de formação do professor, Vieira (1993, p. 23, itálico no original) refere que “*a prática é geradora de teoria (...) o bom profissional é um ser reflexivo, (...) um profissional autónomo forma seres autónomos*”. Nesta perspectiva “valoriza-se o saber construído pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática” (idem, p. 23), na qual o professor deve ser capaz de tomar decisões para resolver problemas, mas deve essencialmente ser capaz de prever esses problemas e tomar decisões alternativas de forma autónoma.

Não menos importante, para que estas sessões de reflexão sejam frutíferas e construtivas, é a função do formador/supervisor, primeiro no acompanhamento que faz dos formandos no decurso da sessão tutorial e, posteriormente, na forma como orienta a reflexão sobre as práticas. Isso mesmo reconhecem as formadoras residentes como sendo de vital importância para o sucesso da formação e para a mudança das práticas lectivas. E, quando interpelados, a propósito, os formandos reconhecem de forma bastante evidente

que os respectivos formadores residentes promovem a reflexão crítica dos formandos sobre as próprias práticas (ver Quadros LVI e LVII).

Quadro LVI – Opinião dos formandos sobre as condições criadas para a reflexão sobre as práticas por parte do formador

| Na sua opinião, o(a) formador(a) residente: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|--|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|-------------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| cria condições favoráveis à reflexão crítica sobre as práticas individuais | 0 | 0,0 | 2 | 1,6 | 6 | 4,7 | 55 | 42,6 | 66 | 51,2 | 129 | 100,0 |
| promove a reflexão crítica nas e sobre as práticas | 0 | 0,0 | 2 | 1,6 | 6 | 4,7 | 49 | 38,0 | 72 | 55,8 | 129 | 100,0 |

Quadro LVII – Opinião dos formandos quanto ao facto de as sessões de reflexão incidirem sobre as práticas individuais

| Relativamente ao modo como a formação do PNEP tem decorrido, considera que: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|---|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|-----------|-------------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| as <i>sessões de reflexão</i> incidem sobre as práticas individuais | 0 | 0,0 | 3 | 2,3 | 9 | 7,0 | 69 | 53,5 | 48 | 37,2 | 129 | 100,0 |

Como se verifica pelos dados recolhidos, uma larga maioria dos formandos concorda que o modelo formativo e o desenvolvimento da formação implementada pelo PNEP contemplam a reflexão sobre as práticas docentes. O acto de reflectir efectiva-se através da conjugação de condições favoráveis criadas pelas formadoras residentes que, enquanto supervisoras da prática pedagógica, promovem a reflexão sobre esta, incidindo sobre as práticas individuais dos docentes, em momentos próprios (sessões de reflexão).

Vieira (1993, p. 12) salienta que “fazer supervisão é fundamentalmente interagir: informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar” e o supervisor surge fundamentalmente como “um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção” (idem, p. 30).

O formador/supervisor, no nosso entender, deverá, pois, ser aquele que encoraja os professores para o desenvolvimento do seu trabalho numa atitude indagadora e transformadora, adoptando um estilo reflexivo, numa perspectiva de orientar e facilitar a aprendizagem dos professores/formandos. Desta forma, deverá acolher as sugestões dos

formandos, considerar as necessidades formativas individuais e valorizar a autonomia destes. Neste âmbito, procurámos saber a opinião dos formandos do PNEP sobre a abertura dos formadores residentes às suas sugestões e necessidades (ver Quadro LVIII).

Quadro LVIII – Opinião dos formandos sobre o (a) formador(a) residente

| Na sua opinião, o(a) formador(a) residente: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|--|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|-------------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| acolhe as sugestões dos formandos | 0 | 0,0 | 1 | 0,8 | 4 | 3,1 | 46 | 35,7 | 78 | 60,5 | 129 | 100,0 |
| considera as necessidades formativas individuais dos formandos | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 8 | 6,2 | 59 | 45,7 | 62 | 48,1 | 129 | 100,0 |

Pela leitura do Quadro LVIII, conclui-se que 96,2% dos formandos concordam totalmente/concordam que os formadores residentes acolhem as suas sugestões; 93,8% concordam totalmente/concordam que os formadores residentes consideram as suas necessidades formativas.

A este propósito, Alarcão e Tavares (2007, p. 61) sublinham que:

para que o processo da supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor.

Consideramos que é bastante expressiva a opinião favorável que os formandos têm quanto à actuação dos formadores residentes enquanto formadores e supervisores da prática pedagógica na promoção da reflexão nas e sobre as práticas, tendo como objectivo a melhoria dos resultados escolares, principalmente do ensino do Português, através da modificação das práticas lectivas dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para assim dar cumprimento a um dos objectivos do PNEP: “Melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º ciclo, num período entre 4 a 8 anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua”²⁵.

Sendo o acto de reflectir tão importante para a transformação das práticas de ensino-aprendizagem, importa perceber em que medida os formandos consideram que

²⁵ Disponível em http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=307&fileName=programa_portugues_1ciclo.pdf (consultado em 20/07/2010).

estes momentos de reflexão, proporcionados pela formação do PNEP, através da orientação do formador residente, têm contribuído para a transformação das práticas docentes (ver Quadro LIX).

Quadro LIX – Opinião dos formandos sobre a contribuição da reflexão para a transformação das suas práticas

| Na sua opinião, a formação promovida no âmbito do PNEP: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|---|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| tem contribuído para a transformação das suas práticas de ensino-aprendizagem | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | 11 | 8,5 | 58 | 45,0 | 58 | 45,0 | 129 | 100,0 |

Verifica-se, pela leitura do quadro LIX, que 90% dos formandos concordam/concordam totalmente que a formação tem contribuído para a transformação das suas práticas de ensino-aprendizagem.

Importa agora perceber que transformações dizem ter ocorrido e em que medida poderão contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

3.3. Ao nível da transformação das práticas lectivas

No que concerne à alteração das práticas pedagógicas, as opiniões das formadoras residentes e do coordenador do PNEP são unânimes. A este respeito a coordenadora do PNEP relata que “o aspecto mais importante foi mesmo a alteração das práticas, (...) em muitos casos, em muitos mesmo, o impacto foi enorme, os professores descobriram o muito de que são capazes e não devem querer voltar atrás”. A FR1 exemplifica, dizendo que “tem proporcionado práticas inovadoras que são comentadas pelos próprios pais”, enquanto a FR3 salienta que a formação “teve um impacto positivo na maioria dos docentes que a frequentaram. Alguns já organizam as aulas de forma diferente. (...) Até ali as aulas eram mais rotineiras e os professores (...) passaram a organizar as suas aulas de forma diferente”. Esta alteração, na opinião da FR2, não se verifica apenas no decurso da formação “há um impacto positivo nas práticas mesmo depois de [os formandos] saírem da formação”. Também a FR4 considera que “houve modificações nas práticas dos nossos

colegas” e a FR5 relata que “há alterações visíveis, há alterações principalmente a nível das práticas”.

Como é possível verificar, as inquiridas registam alterações, quer na forma como os formandos preparam as aulas, quer na forma como as dinamizam, referindo o uso de materiais e a implementação de estratégias diversificadas e inovadoras. Também nesta matéria, a opinião destas é corroborada pelos formandos (ver Quadro LX).

Quadro LX – Opinião dos formandos sobre a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras

| Na sua opinião, o modelo de formação implementado pelo PNEP: | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | | Total | |
|---|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|-------------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| promove a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 8 | 6,2 | 56 | 43,4 | 65 | 50,4 | 129 | 100,0 |

Como explicitado no segundo capítulo deste trabalho, para que a formação contínua surta o efeito desejado precisa ter em conta as necessidades/expectativas dos professores. Tal parece ser o caso no PNEP. Daí o impacto que os formandos reconhecem nas suas práticas porque o programa investe na abordagem de estratégias de ensino-aprendizagem, uma área de formação visivelmente prioritária para os formandos inquiridos (ver Quadro LXI).

Quadro LXI – Opinião dos formandos sobre as necessidades pessoais de formação

| De acordo com as suas necessidades pessoais, a formação contínua deve incidir sobre: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|------|------|------|------|-------------|-------------|-------|----------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | μ | σ |
| os conteúdos programáticos | 14,7 | 7,8 | 10,9 | 11,6 | 12,4 | 9,3 | 9,3 | 7,0 | 4,7 | 12,4 | 5,1 | 2,9 |
| estratégias de ensino-aprendizagem | 58,9 | 16,3 | 7,8 | 4,7 | 5,4 | 1,6 | 4,7 | 0,0 | 0,8 | 0,0 | 2,0 | 1,7 |
| alterações curriculares | 3,9 | 7,8 | 7,0 | 11,6 | 8,5 | 14,0 | 9,3 | 3,9 | 17,1 | 17,1 | 6,3 | 2,8 |
| o desenvolvimento das crianças | 10,9 | 22,5 | 16,3 | 9,3 | 8,5 | 7,0 | 7,8 | 7,8 | 7,0 | 3,1 | 4,3 | 2,6 |
| a planificação da aprendizagem | 0,8 | 11,6 | 11,6 | 8,5 | 7,8 | 14,0 | 10,9 | 12,4 | 18,6 | 3,9 | 5,9 | 2,5 |
| estratégias de diferenciação pedagógica | 4,7 | 17,8 | 25,6 | 10,1 | 9,3 | 6,2 | 6,2 | 10,9 | 9,3 | 0,0 | 4,5 | 2,4 |
| conteúdos relacionados com as novas tecnologias | 3,9 | 9,3 | 8,5 | 9,3 | 8,5 | 7,0 | 10,1 | 17,8 | 5,4 | 20,2 | 6,3 | 2,9 |
| necessidades educativas especiais | 0,8 | 0,8 | 5,4 | 18,6 | 10,1 | 9,3 | 13,2 | 10,9 | 14,7 | 16,3 | 6,7 | 2,3 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-------------|-------------|------|------|------|------|-----|-----|
| a avaliação das aprendizagens | 0,0 | 0,8 | 3,1 | 9,3 | 18,6 | 14,0 | 14,7 | 14,7 | 14,0 | 10,9 | 6,7 | 2,0 |
| a construção de materiais pedagógicos | 1,6 | 4,7 | 5,4 | 7,0 | 9,3 | 17,8 | 17,1 | 14,7 | 9,3 | 13,2 | 6,6 | 2,3 |

Além das estratégias de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento das crianças e as estratégias de diferenciação pedagógica são os aspectos em que os formandos situam as suas necessidades formativas. Estes dados são consistentes com a valorização que os formandos atribuem à formação contínua como mobilizadora do desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas.

A este propósito as formadoras residentes salientam que a formação contínua deve, essencialmente “dar resposta às necessidades dos docentes e da escola. Valorizar a qualidade das aprendizagens, tornar as aulas atractivas e melhorar os resultados escolares” (FR1); “melhorar as práticas dos professores para assim melhorar os resultados dos (...) alunos” (FR3); “actualizar e aprofundar os conhecimentos científicos e metodológicos dos professores e contribui[r] para melhorar as suas práticas” (FR6) e

é uma forma de aumentar a qualidade das práticas educativas. Se aumenta a qualidade das práticas educativas aumenta automaticamente o sucesso escolar [e] proporciona o aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes e, como é contínua é uma forma de aprendizagem ao longo da vida (FR1).

No caso do PNEP, há registo de modificação das práticas pedagógicas dos docentes envolvidos na formação, “os professores adoptaram práticas mais inovadoras, criaram-se hábitos de planificação” (FR6). E a julgar pelo testemunho das formadoras residentes o impacto do PNEP na transformação das práticas dos docentes não se restringe aos formandos do programa, mesmo os professores que não aderiram à formação sentem curiosidade pelas actividades desenvolvidas, questionando, quer os colegas, quer as formadoras sobre o assunto. No discurso das formadoras podemos verificar que há “troca de impressões, tanto pelos formandos como por colegas que não aderem à formação, acabam por se trocar impressões em todo o lado. Quando se está a falar de uma actividade ninguém fica de fora” (FR1). Podemos ainda verificar que existem docentes que, apesar de não frequentarem a formação, “sentem curiosidade e perguntam e querem pôr em prática também materiais que são utilizados no PNEP. E procuram informar-se como tudo acontece, como tudo decorre” (FR3).

Outro aspecto relevante da formação, que terá contribuído para a transformação das práticas, foi a construção de materiais diversificados, apelativos e criativos, que criaram uma nova dinâmica no desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa motivando os alunos e os professores para a continuidade. Os formandos passaram a ser “muito criativos” (FR4) uma vez que conseguiram “produzir materiais lúdicos, apelativos” (idem) que “motivam mais os alunos” (FR3). A aula tornava-se “divertidíssima (...) e os alunos participa[vam] com empenho e com alegria” (FR4).

Actualmente não se concebe que um professor tenha uma rotina de ensino-aprendizagem que se limite apenas a colocar em prática saberes adquiridos. Perrenoud (2001) estabelece uma relação interessante entre profissionalização docente e desenvolvimento de competências profissionais. Para o autor, ser competente é ter capacidade de agir. Para que um docente demonstre competências profissionais é essencial que este seja capaz de identificar dificuldades, ponderar diferentes estratégias e optar por aquela que considera mais adequada. Contudo, depois de tomada a opção, é importante planear e pôr em prática a estratégia adoptada, coordenar a sua implementação, reavaliar e se necessário mudar de estratégia.

Através da metodologia de trabalho adoptada pelo PNEP os formandos têm possibilidade de, em conjunto com o formador residente, planear as suas aulas, executá-las, reflectir sobre o que foi feito e como foi feito e, se necessário, alterar, quer as estratégias, quer os materiais, quer as actividades, de forma a proporcionar aos seus alunos a possibilidade de aprenderem e obterem o sucesso educativo esperado. Tudo isto só é possível através da mobilização e actualização constante de saberes, sem os quais não haverá desenvolvimento de competências.

Algumas conclusões

Os dados analisados até ao momento sugerem que os inquiridos consideram fundamental para o seu desenvolvimento profissional a actualização de conhecimentos nas áreas de especialidade e a aprendizagem de novas estratégias de ensino-aprendizagem, com vista à transformação das práticas, à melhoria do processo educativo e ao desenvolvimento de competências pedagógico-didácticas. Verifica-se também que os formandos consideram

que a formação do PNEP favorece a articulação entre as suas necessidades/expectativas e os objectivos preconizados por estes para o desenvolvimento da formação contínua.

Ainda no que concerne ao impacto formativo do PNEP, os inquiridos são unânimes ao realçar que a formação do PNEP introduziu alterações significativas nas práticas pedagógicas dos formandos, quer na forma como preparam, quer na forma como dinamizam as aulas, e que um dos aspectos que mais contribuiu para a alteração destas foi a reflexão promovida quer no âmbito das sessões tutoriais, quer nas de reflexão, propriamente ditas.

Terá também constituído um importante contributo a este nível a construção de materiais diversificados, apelativos e criativos, que introduziram outra dinâmica no desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa, motivando os alunos e os professores para a continuidade, assim como a utilização das novas tecnologias no ensino do Português, que, em alguns casos, já se revelaram capazes de elevar a auto-estima dos alunos através da divulgação dos seus trabalhos para além do espaço escolar. Relativamente à utilização das novas tecnologias na divulgação das actividades e trabalhos desenvolvidos pela escola, assinalaram, ainda, o impacto destas para além da sala de aula, por permitirem aos pais visualizar e comentar os trabalhos dos seus educandos, sem que para isso tenham que se deslocar ao espaço físico desta.

Considerações Finais

Conclusões do estudo

A formação contínua em contexto coloca a tónica na análise e reflexão sobre as situações vividas dentro das escolas e na identificação e procura de soluções para os problemas pedagógicos com que os professores se deparam no dia-a-dia. As estratégias de formação devem conceber a escola como um ambiente educativo onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas, e conduzir os docentes à experimentação de novas práticas pedagógicas, capazes de dar uma resposta mais adequada às necessidades e interesses dos alunos, levando-os a aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

A formação contínua em contexto pretende ainda favorecer um processo de mudança de representações, de valores e de comportamentos, por parte dos professores, que aprendem a trabalhar colectivamente, descobrindo novas maneiras de agir, transformando uma cultura fortemente individualista numa cultura baseada na colaboração e no trabalho de equipa, e despertam para um exercício consciente e reflectido da sua autonomia para tomar decisões de natureza pedagógica dentro das balizas que o sistema lhes permite.

O Programa Nacional de Ensino do Português implementado desde 2006/2007 pelo Ministério da Educação, em articulação com a DGIDC, a CNCA, as ESES/Universidades e as escolas/agrupamento de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrou um conjunto de iniciativas com o intuito de promover a reflexão sobre o ensino do português e assumiu como objectivo central «melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º Ciclo, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua» (Despacho nº 546/07, de 11 de Janeiro).

O documento que definiu as linhas orientadoras do PNEP²⁶ enunciava ainda como objectivos do Programa: i) criar uma dinâmica interna de formação nas escolas; ii) envolver as instituições de ensino superior num projecto de formação contínua, articulado com as escolas do 1.º Ciclo e prolongado no tempo; iii) estimular nas instituições de ensino superior a produção de investigação sobre o ensino da língua no 1.º Ciclo; iv) disponibilizar materiais de formação, didácticos e de avaliação, no domínio da

²⁶ Disponível em http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=307&fileName=programa_portugues_1ciclo.pdf (consultado em 27/09/2009).

aprendizagem da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Pretendia-se o desenvolvimento de um modelo de formação i) centrado nas escolas e nas necessidades de formação dos professores, ii) articulado com programas e projectos já no terreno, iii) capaz de promover a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula e de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola (Despacho nº 546/07, de 11 de Janeiro).

Foi para conhecer e compreender os processos e dinâmicas subjacentes ao modelo formativo do PNEP que nos propusemos realizar este trabalho, elegendo como objecto de estudo as práticas e dinâmicas de formação desenvolvidas no distrito de Viana do Castelo.

Para a realização deste trabalho, de natureza descritiva e interpretativa, utilizámos a combinação de metodologias quer de natureza qualitativa (entrevista semi-estruturada), quer de natureza quantitativa (inquérito por questionário), e trabalhamos com diferentes populações-alvo e amostras populacionais (coordenador do PNEP no distrito de Viana do Castelo, formadores residentes e formandos do referido distrito).

O caminho percorrido ao longo deste trabalho permitiu-nos atingir os nossos objectivos investigativos, cuja enunciação longínqua, aconselha relembrar:

1. Compreender os processos e dinâmicas subjacentes ao PNEP.
2. Averiguar a relevância do modelo de formação em contexto, subjacente ao PNEP, para o desenvolvimento profissional dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em geral, e para a transformação das suas práticas, em particular.
3. Relacionar as características do PNEP com as representações dos professores relativamente à formação contínua em geral.
4. Relacionar as representações do coordenador, dos formadores e dos formandos relativamente ao PNEP.

Quanto à implementação e desenvolvimento da formação nas escolas/agrupamento de escolas, há a registar que todo o processo decorreu conforme preconizado nos documentos orientadores. Os intervenientes conheciam bem as suas funções e, em alguns casos, excederam-se até no seu cumprimento. Mereceu destaque dos inquiridos a flexibilidade na adequação, aprofundamento e ou introdução de novos conteúdos na formação de formadores, dinamizada na ESE de Viana, procurando, assim

dar resposta aos interesses, necessidades e expectativas dos formandos; a participação dos formadores residentes na formação de novos formadores e a adequação/reajustamento na distribuição horária das sessões de formação.

O modelo de formação contínua em contexto desenvolvido no âmbito do PNEP granjeou a franca aprovação dos inquiridos, sendo destacados e valorizados por estes, para a adesão e sucesso do mesmo, aspectos como: i) a formação se centrar na escola, nos professores, nas práticas e necessidades daqueles; ii) ser dinamizada por um professor da própria escola; iii) valorizar os saberes práticos dos docentes; iv) promover a interacção entre a teoria e a prática; v) propiciar a partilha de saberes, materiais e experiências; vi) proporcionar apoio, acompanhamento e supervisão constantes aos formandos; vii) incentivar o trabalho de equipa e de colaboração entre os diversos intervenientes, viii) fomentar a auto-formação; ix) propiciar a criação e divulgação de materiais criativos e inovadores, destacando o uso das TIC; x) promover a reflexão sobre as práticas e xi) efectivar a transformação das práticas lectivas dos docentes.

No que concerne à formação de formadores, quer a coordenadora, quer os formadores residentes atribuem-lhe incontestável importância, porque permitiu a aquisição de competências e conhecimentos fundamentais para a acção que os formadores desenvolveram nas suas escolas/agrupamentos. Neste âmbito, destaca-se também a avaliação muito positiva que os formandos fazem do desempenho dos formadores residentes, quer ao nível do acompanhamento, apoio, orientação, colaboração, quer ao nível do incentivo ao trabalho colaborativo, à partilha de saberes e experiências e à criação e divulgação de materiais.

Através dos dados recolhidos, foi possível constatar ainda que o PNEP se aproxima muito do modelo de formação contínua que os professores privilegiam: i) é da responsabilidade do Ministério da Educação, mas centra-se nas escolas/agrupamento de escolas, o local de trabalho dos professores; ii) é dinamizada por pessoas com a devida preparação científica; iii) utiliza como metodologia de trabalho as oficinas temáticas desenvolvidas ao longo de um período de tempo, articulando a teoria e a prática; iv) promove o desenvolvimento de competências pedagógico-didácticas, centrando-se na actualização de conhecimentos nas áreas de especialidade e na aprendizagem de novas estratégias de ensino-aprendizagem, motivações assinaladas pelos inquiridos para a frequência da formação contínua; v) atende às necessidades dos professores e das escolas,

tendo em conta as suas sugestões e envolvendo-os no processo formativo e valorizando as suas experiências.

Conclui-se, também, que os inquiridos apontam o modelo formativo implementado pelo PNEP como um modelo ideal de formação, por promover metodologias de trabalho que abordam temas pertinentes na área do Português e, fundamentalmente, por possibilitar o acompanhamento a tempo inteiro, apoiando e orientando os professores, quer a planificar actividades que vão ao encontro das novas orientações programáticas, quer a reflectir de forma continuada na e sobre a prática com vista à melhoria e inovação das práticas lectivas.

Estes resultados apresentam-se bastante diferentes daqueles a que Leal (2008) chegou a propósito da formação desenvolvida na Região Autónoma dos Açores aquando da implementação do novo programa de Português do Ensino Secundário²⁷. Desenvolvida pontualmente, em módulos de curta duração, que decorriam apenas uma vez no ano, durante três anos consecutivos, a formação então promovida mereceu críticas bastante negativas por parte dos docentes, que a consideravam insuficiente, pouco esclarecedora e desadequada às suas necessidades e aos próprios objectivos de clarificação de novas orientações programáticas e de transformação de práticas.

Ainda assim, e apesar das mais-valias apontadas ao modelo formativo do PNEP, existem alguns aspectos que carecem de ajustamentos, nomeadamente, no que respeita i) à carga horária; ii) ao horário de funcionamento das oficinas temáticas; iii) o facto de não haver dispensa da componente não lectiva para os formandos frequentarem a formação; iv) a necessidade de melhoria na articulação/interacção entre as escolas/agrupamentos e a ESE e v) a revisão de alguns aspectos referentes à avaliação dos formandos.

²⁷ Os formadores, que provinham de diversas zonas do país, recebiam formação no Ministério da Educação com os próprios autores do programa de Português e tinham como responsabilidade a replicação dessa formação nas áreas escolares sob a sua responsabilidade.

Implicações e limitações do estudo

O conhecimento e compreensão do processo de implementação, desenvolvimento e impacto do modelo formativo do PNEP, que este estudo prosseguiu, deixaram transparecer o contributo deste modelo para o desenvolvimento profissional dos docentes, a modificação e melhoria das práticas dos professores na expectativa da melhoria da qualidade das aprendizagens e do sucesso educativo dos alunos.

Como foi possível compreender, a formação implementada pelo PNEP propagou-se no espaço, levando os seus efeitos a várias escolas, professores, alunos e pais/encarregados de educação do distrito de Viana do Castelo, adquirindo especificidades sem, contudo, perder de vista as metas preconizadas pelo programa, tornou-se parte da rotina formativa das escolas/agrupamento de escolas.

Este estudo ilustra as mais-valias e constrangimentos subjacentes ao desenvolvimento da formação contínua em contexto e os seus resultados sugerem um caminho a seguir na formação contínua de professores no sentido, quer de promover o desenvolvimento profissional destes, quer de sustentar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o sucesso educativo dos alunos.

Retomamos aqui um dos aspectos referidos no trabalho, relativamente à motivação que a formação do PNEP proporcionou aos alunos e professores para a continuidade. Neste âmbito seria interessante que futuras investigações procurassem compreender em que medida o PNEP, agora terminado tal como aqui o descrevemos, terá deixado sementes aos mais diversos níveis.

Não menos importante se revelaria alargar o estudo a outros distritos, para assim se proceder a uma comparação de resultados e alcançar a verdadeira dimensão do modelo formativo do PNEP e daí retirar conclusões ainda mais sólidas relativamente às potencialidades de uma formação contínua em contexto assente em processos de formação centrados nas escolas, promovendo a articulação entre teoria e prática, através da reflexão nas e sobre as práticas, promovendo a participação, intervenção e valorização de todos, ao serviço da realização de metas comuns e dos grandes ideais que são a qualidade do ensino e o sucesso educativo dos alunos.

Deixa pena, pois, que o PNEP esteja em risco de perecer, mas a sua suspensão coloca também à prova o verdadeiro impacto do programa e desafia as escolas e os

professores a prosseguirem localmente, no âmbito da sua autonomia e na medida das suas capacidades e necessidades, os trilhos formativos que o programa parece ter deixado nas escolas.

Ainda assim, e não obstante a distância que o oceano Atlântico nos colocou e todos os inconvenientes que daí advieram para a realização deste estudo, congratulamo-nos pela sua consumação, quer pelo conhecimento que nos proporcionou, quer pelos contactos que estabelecemos, quer ainda pelas expectativas e curiosidades satisfeitas relativamente ao processo de formação implementado pelo PNEP, e essencialmente pelo interesse e pertinência do estudo para o nosso desenvolvimento profissional como professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que respeita a limitações, vislumbramos aqui sobretudo as que decorrem da inexperiência da investigadora, quer na realização das entrevistas, quer na análise e discussão dos dados.

Bibliografia

Abrantes, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Afonso, N. (2002). A avaliação da formação de educadores de infância e professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. In N. Afonso & R. Canário (2002). *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: INAFOP/Porto Editora.

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994) – Supervisão de Professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (org.) *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro. Edições CIDInE.

Alarcão, I (org.) (1996), *A Formação reflexiva de professores*. Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. (1997), A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (org.) *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. 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*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez.

Alarcão, I., & Roldão, M. d. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2007) *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.

Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de doutoramento. Braga. IEC, Universidade do Minho.

Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação - Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Amiguiño, A. & Canário, R. (1994). *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Edições Educa.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGRAW-Hill.

B

Benavente, A.; Rosa, A.; Costa, A. F., Ávila, P. (1996). *A Literacia Em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Benavente, A. (1996). Os projectos 'Inovar educando/educar inovando'. In B. Campos (Org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (pp. 47-58). Lisboa: Instituto Inovação Educacional.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, P. T. (2008). *O questionamento do supervisor e dos docentes nas sessões de formação contínua: Uma estratégia de reflexão sobre a praxis*. (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Barroso, J. (1997). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário (Org.). (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guia práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

C

Canário, R. (1997). *Formação em Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. & Afonso, N. (2002). *Estudos sobre a Situação Da Formação Inicial de Professores*. Porto: Porto Editora.

Carr, W. & Kemnis, S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martinez Roca.

Carmo, H. & Ferreira, M. M.(1998). *Metodologia da investigação - guia para auto-aprendizagem-* Lisboa, Ed. Universidade Aberta.

Carvalho, A. & Ramoa, M. (2000). *Dinâmicas da Formação – Recentrar nos sujeitos, transformar os contextos.* Porto: Edições Asa.

Carvalho, I. L. P. (2003). *Formação contínua e pensamento do professor. Contributos para a construção de um projecto de formação.* Dissertação de Mestrado. Açores: Universidade dos Açores.

Castro, S. L. F. (1993). *Alfabetização e percepção da fala.* Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica. Castro, S. L. F. (1993). *Alfabetização e percepção da fala.* Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Correia, E. (1994). *Inovação educacional. Um percurso. Duas dinâmicas.* Porto. Areal Editores.

Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores. Estratégias de intervenção.* Porto: Porto Editora.

Cosme, A. & Trindade, R. (2001). *Área de projecto: Percursos com sentidos.* 5ª ed. Porto: Edições Asa.

D

Delors, J. (1996). *Educação – um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.*

Demailly, L. C. (1992). *Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança.* In Nóvoa (Org.), *Os Professores e a sua Formação.* Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote.

E

Esteves, J. M. (1995). *Mudanças Sociais e Função Docente.* In A. Nóvoa (Orgs.). *Profissão Professor.* Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo.* In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação.* Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1992). *Formação contínua de professores*, In A. Nóvoa & Popkewitz (orgs.), Reformas educativas e formação de professores, pp.44-46. Lisboa. Educa.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. & Estrela, M. T. (1977), *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*. Lisboa. Editorial Estampa.

F

Ferreira, Virgínia (1989). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.) *Metodologias das ciências Sociais*. 3ª ed. Porto: Edições Afrontamento.

Formosinho, J. & Niza, S. (2001). *Iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores*. Projecto de recomendação. Lisboa: INAFOP.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA Editores.

G

García, C. M. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

García, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

GEP. (1986) - *Sistemas de formação de professores: contributo para a sua análise*. Lisboa: GEP-ME.

Ghiglione, R & Matalon, B. (2001). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Goode, W., & Hatt, P. (1979). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Ed. Nacional.

Guerra, M. A. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.

Guerra, M. A. S. (2002). *Entre Bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA.

H

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: Mac Graw Hill.

Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo. 2ª Edição.

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida dos professores. In A. Nóvoa. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

L

Leal, S. (2008). *A reforma curricular no ensino secundário (1999-2006). Transformações, tensões e dinâmicas na área do Português* (Tese de Doutoramento). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Leite, Carlinda. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

Lessard-Hebért, M. (1994). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Lopes, J. (2000). Por uma intervenção precoce nas dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Org.). *Actas do II Encontro de Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Lourenço, J. (1997). *A caracterização dos processos de formação contínua de professores como instrumento de mudança das organizações educativas* (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade Católica.

M

Marcelo, C. (1989). *Introducion a la formacion del profesorado. Teoria y métodos*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.

Marconi, M.A. & Lakatos, E.M. (1996). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas S. A.

Ministério da Educação. (1990). *Reforma Educativa. Ensino Básico. Programa do 1º Ciclo*. DGEBS.

Medeiros, R. C. S. C. (2008). *O contributo da formação contínua sobre o desenvolvimento profissional dos educadores de infância. Um estudo com educadores de infância da ilha de São Miguel*. Dissertação de Mestrado. Açores: Universidade dos Açores.

Morais, F. (2002). *Desenvolvimento Profissional do Professor. Representações de factores do contexto promotores de desenvolvimento* (Dissertação de Mestrado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor. A chave do problema*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. Lisboa: Multitipo – Artes Gráficas, Lda.

N

Nóvoa, A (org.) (1992). *Vidas de Professores*. (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (org.) (1995). *Profissão Professor*. (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (Coord.) (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote – IIE.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA.

Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva. Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: ASA Editores.

O

Oliveira-Formosinho, J. (2001). A visão de qualidade da Associação Criança: Contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores: uma investigação na formação de educadores de infância. In: J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

P

Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores.* – Colecção Escola e Saberes, Porto: Porto Editora.

Patrício, M.F. (1988). A inovação no centro da reforma educativa. *Inovação.* Revista do Instituto de Inovação Educacional, vol.1, nº1, pp.5-12.

Patrício, M. F. (1994). *A Formação de Professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo.* (6.ª ed.). Lisboa: Texto Editora, Lda.

Pereira, M. F. (2001). *Transformação educativa e formação contínua de professores – Os equívocos e as possibilidades.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

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

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

Q

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva. (Trabalho original em francês publicado em 1995).

R

Rebello, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reis, C. (org.) (2008). *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português.* Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Ribeiro, A. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e praticada formação.* Lisboa: Texto Editora.

Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores.* Col. Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

S

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

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

Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho – Identidades, visões e instrumentos para a acção*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Schon, D. (1988). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, (coord.), *Os professores e a sua formação* (1992), Lisboa: IIE Dom Quixote.

Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

Simões, G. (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente – Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora, Lda.

Skilbeck, M. (1992). *A reforma dos programas escolares*. Rio Tinto: Edições ASA.

T

Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

V

Vala, J. (1989). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 3.ª ed. Porto: Edições Afrontamento.

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Editora.

Vaz, J. P. (1998). “Ensinar a compreender: das estratégias de leitura à leitura estratégica”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXII (1), pp. 99-123.

Viana, F. L. (2001). *Melhor falar para melhor ler – um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Vieira, M. (1999). *A influência de programas de formação focados no pensamento crítico nas práticas de professores de ciências e no pensamento crítico dos alunos* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Z

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO

D

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro – Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril de 1990 - Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro - Aprova o regime jurídico da formação contínua de professores.

Decreto-Lei N.º 115-A/98, de 4 de Maio – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Define a Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto de 2001 - Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto Legislativo Regional 6/2008/M de 25 de Fevereiro - Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira.

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, de 21 de Julho - Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores.

Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de Setembro – Republicação do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho – Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro - Cria o Programa Nacional de Ensino do Português no *1.º Ciclo do Ensino Básico* – designado por PNEP.

L

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro - Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

R

Resolução n.º 124/2004 de 9 de Setembro – Aprova as Competências Essenciais do Currículo Regional do Ensino Básico.

Anexos

Guião de entrevista ao Coordenador do PNEP

Dados de caracterização

Data da entrevista: ____ / ____ / ____

Entrevistado: Sexo _____ Idade _____

Situação Profissional _____ Tempo de serviço _____

Habilitações Académicas: _____ Início da coordenação _____

Perguntas

1. No âmbito do PNEP, como foi estabelecida a parceria e de que forma é feita a articulação entre o Ministério de Educação e a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo?
2. Quais são as suas funções como Coordenador do PNEP?
3. Que facilidades sentiu na coordenação/supervisão da formação entre a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e as escolas/agrupamentos? E constrangimentos?
 - 3.1. A que se deveu a diferença na carga horária das sessões de formação relativamente ao preconizado no Despacho 546/07, de 11 de Janeiro?
4. Como descreve a relação desenvolvida com os Formadores Residentes e com os formandos ao longo do processo formativo?
5. Como Coordenador do PNEP no distrito de Viana do Castelo, como avalia a formação dos Formadores Residentes que teve lugar nos anos lectivos de 2006/2007 e 2007/2008 no âmbito do PNEP?
6. Para si, o que é a formação contínua de professores?
7. Que objectivos deve cumprir?
8. Como se deve desenvolver?
 - 8.1. Porquê?
9. Qual a sua opinião sobre o modelo de formação adoptado no âmbito do PNEP?
10. Como avalia o impacto formativo do PNEP na prática pedagógica dos docentes?
11. Como avalia o impacto formativo do PNEP no desenvolvimento profissional dos docentes em geral?

Guião de entrevista aos Formadores Residentes

Dados de caracterização

Data da entrevista: ___/___/___ Entrevista n.º _____

Entrevistado: Sexo _____ Idade _____

Situação Profissional _____ Tempo de serviço _____

Tempo de serviço na escola actual _____ Habilitações Académicas: _____

Em que ano lectivo iniciou a sua actividade como Formador Residente do PNEP? _____

Perguntas

1. Quais são as suas funções como Formador Residente?
2. Que dificuldades encontrou no desenvolvimento da formação? E facilidades?
3. Qual o envolvimento da direcção da escola no plano de formação desenvolvido pelo PNEP?
4. Como descreve a relação desenvolvida com os formandos ao longo do processo formativo?
5. Como avalia a articulação/colaboração entre a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, os Formadores Residentes e as escolas/agrupamentos?
6. Que avaliação faz da formação que frequentou, no âmbito do PNEP, nos anos lectivos de 2006/2007 e 2007/2008?
7. Para si, o que é a formação contínua de professores?
8. Que objectivos deve cumprir?
9. Como se deve desenvolver?
 - 9.1 Porquê?
10. Qual a sua opinião sobre o modelo de formação adoptado no âmbito do PNEP?
11. Como avalia o impacto formativo do PNEP na prática pedagógica dos docentes?
12. Como avalia o impacto formativo do PNEP no desenvolvimento profissional dos docentes em geral?

Exmo. Senhor (a) Director(a)

Assunto: Pedido de colaboração no estudo “Práticas e vivências de formação contínua no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)”.

Alexandrina Maria Martins Gonçalves Raposo, aluna do 2º ano do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica – Especialização em Educação de Infância e/ou Ensino Básico – 1.º Ciclo, da Universidade dos Açores, vem, por este meio, solicitar a V. Exa. se digne colaborar na recolha de dados imprescindíveis à realização do estudo mencionado em epígrafe, sob a orientação da Professora Doutora Susana Mira Leal, do Departamento de Ciências da Educação da referida Universidade.

Nesse sentido, vimos solicitar a autorização de V. Exa. para a aplicação de inquéritos por questionário (em anexo) aos formandos do PNEP do agrupamento de escolas sob a sua responsabilidade, envolvidos no referido processo formativo entre os anos lectivos de 2006/2007 e 2009/2010.

Antecipadamente garantimos a V. Exa. a salvaguarda dos procedimentos éticos e científicos subjacentes ao processo investigativo.

Mais informamos ter já procedido junto da DGIDC à formalização do necessário pedido de autorização superior, bem como à submissão dos referidos instrumentos de investigação, tendo obtido parecer favorável.

Agradecendo antecipadamente a atenção que o assunto vos possa merecer, aguardamos uma resposta.

Com os melhores cumprimentos

Ponta Delgada, ____ de Fevereiro de 2010

A professora

Alexandrina Raposo

Contactos:
Email:
Tel.:

Exma. Senhora Directora da
Escola Superior de Educação de
Viana do Castelo

Assunto: Pedido de colaboração na realização do estudo “Práticas e vivências de formação contínua no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)”.

Alexandrina Maria Martins Gonçalves Raposo, aluna do 2º ano do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica – Especialização em Educação de Infância e/ou Ensino Básico – 1.º Ciclo, da Universidade dos Açores, vem, por este meio, solicitar a V. Exa. se digne colaborar na recolha de dados imprescindíveis à realização do estudo mencionado em epígrafe, sob a orientação da Professora Doutora Susana Mira Leal, do Departamento de Ciências da Educação da referida Universidade.

Nesse sentido, vimos solicitar a autorização de V. Exa. para consultar documentação no âmbito do processo formativo do PNEP, nomeadamente, relatórios de progresso, programas de formação e documentação que nos faculte o número, por ano lectivo e por agrupamento, de formandos e de formadores residentes, envolvidos no processo formativo entre os anos lectivos de 2006/2007 e 2009/2010.

Atendendo à distância geográfica a que nos encontramos e à impossibilidade de nos ausentarmos da ilha de S. Miguel por motivos profissionais, solicito a V. Exa. se digne disponibilizar-me a referida documentação via email.

Agradecendo antecipadamente a atenção dispensada ao assunto, aguardamos uma resposta favorável da Vossa parte. Asseguramos estarem acautelados os procedimentos éticos e científicos subjacentes ao processo investigativo em referência.

Com os melhores cumprimentos.

Ponta Delgada, ____ de Fevereiro de 2010

A professora

Alexandrina Raposo

Contactos:

Email:

Tel. :

Exma. Sra. Professora Doutora Inês Sim-Sim,
Coordenadora do Programa Nacional
de Ensino do Português (PNEP)

Assunto: Estudo sobre “Práticas e vivências de formação contínua no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)”.

Alexandrina Maria Martins Gonçalves Raposo, aluna do 2.º ano do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica – Especialização em Educação de Infância e/ou Ensino Básico – 1.º Ciclo, na Universidade dos Açores, em Ponta Delgada, vem, por este meio, dar conhecimento a V. Exa. da realização de um estudo, subordinado à temática “Práticas e vivências de formação contínua no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)”, no distrito de Viana do Castelo, orientado pela Professora Doutora Susana Mira Leal, do Departamento de Ciências da Educação da referida Universidade.

Mais informa V. Exa. que solicitou à DGIDC autorização para a realização do referido estudo, cujo desenvolvimento implica a aplicação de inquéritos por questionário aos formandos e a realização de entrevistas ao Coordenador do PNEP do referido distrito, bem como aos Formadores Residentes, envolvidos no processo formativo entre os anos lectivos de 2006/2007 e 2009/2010.

Com os melhores cumprimentos.

Ponta Delgada, ____ de Fevereiro de 2010

A professora
Alexandrina Raposo

Contactos:

Email:

Tel. :



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Protocolo Ético de Investigação

Este protocolo estabelece as condições de participação da(o) entrevistada(o) num projecto de investigação desenvolvido por Alexandrina Maria Martins Gonçalves Raposo, sob a orientação da Professora Doutora Susana Mira Leal, destinando-se a uma investigação sobre “Práticas e vivências de formação contínua no 1.º Ciclo do Ensino Básico: o caso do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)”.

Com a assinatura do presente protocolo, investigadora e entrevistada(o) acordam o seguinte:

1. a participação na entrevista é voluntária, podendo a(o) entrevistada(o) recusar responder a qualquer questão formulada ou a qualquer momento suspender temporária ou definitivamente a sua colaboração;
2. a entrevista será realizada no local e hora acordados com a(o) entrevistada(o), tendo em conta a sua opinião e disponibilidade pessoal;
3. o conteúdo da entrevista será submetido a gravação áudio por uma questão de economia de tempo e fidelidade ao discurso da(o) entrevistada(o), podendo ser facultada àquela(e) a cópia da mesma, se nisso manifestar interesse;
4. a(o) entrevistada(o) poderá requerer à investigadora uma transcrição integral da sua entrevista, e nela proceder a eventuais supressões ou clarificações;
5. o conteúdo da entrevista será mantido em sigilo, podendo apenas ser usado pela investigadora, para os fins investigativos enunciados e para efeitos de divulgação científica;
6. o conteúdo da entrevista poderá ser total ou parcialmente divulgado no corpo do trabalho, salvaguardando sempre o anonimato da(o) entrevistada(o).

A assinatura do presente protocolo pressupõe o acordo entre a investigadora e a(o) entrevistada(o) relativamente aos termos e condições nela definidas.

_____, _____ de _____ de 20____

A investigadora A(O) entrevistada(o)



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Questionário

Cara(o) Colega

Este questionário insere-se numa investigação que pretende conhecer e compreender os processos, dinâmicas e relevância da formação desenvolvida no âmbito do Plano Nacional do Ensino do Português para o desenvolvimento profissional dos professores e para as práticas pedagógicas.

O preenchimento do questionário consiste em assinalar com um X as respostas às diversas questões colocadas, consoante a sua opinião, ou em ordenar as questões apresentadas de acordo com o grau de importância que lhes atribui.

Salientamos ainda que, este inquérito obedece a critérios de confidencialidade e anonimato e os seus dados serão exclusivamente utilizados para fins científicos.

A sua colaboração e sinceridade no preenchimento do mesmo é de primordial importância para a compreensão e reflexão sobre os processos de formação contínua de professores.

Os nossos maiores agradecimentos pela colaboração prestada.

Alexandrina Raposo

Inquérito por questionário**Parte I – Dados Pessoais e profissionais**

Por favor, assinale com um X a(s) resposta(s) que correspondem à sua situação

1 – Idade: _____ **anos****2 – Sexo**a) Feminino b) Masculino **3 – Habilitações académicas**

| | |
|------------------|--------------------------|
| a) Bacharelato | <input type="checkbox"/> |
| b) Licenciatura | <input type="checkbox"/> |
| c) Pós-graduação | <input type="checkbox"/> |
| d) Mestrado | <input type="checkbox"/> |
| e) Doutoramento | <input type="checkbox"/> |

4 – Tempo de serviço docente até 31/08/2009: _____ **anos****5 – Situação profissional**

| | |
|--|--------------------------|
| a) Professor(a) do quadro de escola | <input type="checkbox"/> |
| b) Professor(a) do quadro de agrupamento | <input type="checkbox"/> |
| c) Professor(a) do quadro de zona pedagógica | <input type="checkbox"/> |
| d) Professor(a) contratado | <input type="checkbox"/> |

6 – Em que ano iniciou a formação do PNEP?

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| a) Ano lectivo 2007/2008 | <input type="checkbox"/> |
| b) Ano lectivo 2008/2009 | <input type="checkbox"/> |
| c) Ano lectivo 2009/2010 | <input type="checkbox"/> |

Parte II – Formação no âmbito do PNEP

Em cada alínea, assinale com um X a opção que melhor traduz a sua posição relativamente a cada uma das questões apresentadas, de acordo com a seguinte escala:

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

| 7 - Relativamente ao modo como a formação do PNEP tem decorrido, considera que: | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--|---|---|---|---|---|
| a) | a formação está organizada de forma relevante | | | | | |
| b) | as sessões estão bem estruturadas | | | | | |
| c) | as oficinas temáticas abordam os conteúdos que considera fundamentais | | | | | |
| d) | as <i>sessões de planificação</i> são suficientes para o trabalho proposto | | | | | |
| e) | as <i>sessões de reflexão</i> incidem sobre as práticas individuais | | | | | |
| f) | as <i>sessões tutoriais</i> possibilitam o acompanhamento das práticas individuais dos formandos | | | | | |
| g) | são disponibilizados os materiais necessários à formação | | | | | |
| h) | as estratégias de avaliação são adequadas aos objectivos da formação | | | | | |
| i) | a duração da formação é excessiva | | | | | |
| j) | o tempo de tutoria satisfaz as necessidades dos formandos | | | | | |
| k) | os critérios de avaliação são pertinentes | | | | | |
| l) | a metodologia de avaliação é exequível | | | | | |

| 8 - Na sua opinião, o(a) formador(a) residente: | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--|---|---|---|---|---|
| a) | domina os conteúdos das sessões | | | | | |
| b) | dinamiza o trabalho colaborativo entre os formandos | | | | | |
| c) | cria condições favoráveis à reflexão crítica sobre as práticas individuais | | | | | |
| d) | propicia um ambiente favorável à expressão de dúvidas e opiniões | | | | | |
| e) | é rigoroso(a) na avaliação dos formandos | | | | | |
| f) | dá orientações claras relativamente ao trabalho a desenvolver | | | | | |
| g) | transmite segurança na abordagem dos conteúdos | | | | | |
| h) | acolhe as sugestões dos formandos | | | | | |
| i) | estabelece uma relação de confiança com os formandos | | | | | |
| j) | promove a reflexão crítica na e sobre as práticas | | | | | |
| k) | considera as necessidades formativas individuais dos formandos | | | | | |
| l) | valoriza a autonomia dos formandos | | | | | |

| 9 - Na sua opinião, o modelo de formação implementado pelo PNEP: | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|---|---|---|---|
| a) | articula-se harmoniosamente com a sua actividade lectiva | | | | | |
| b) | possibilita o acompanhamento dos professores ao longo do tempo | | | | | |
| c) | promove a reflexão dos formandos sobre as suas práticas | | | | | |
| d) | aprofunda os conhecimentos dos formandos sobre as orientações curriculares | | | | | |
| e) | permite a troca de experiências e saberes entre os participantes | | | | | |
| f) | favorece a participação dos formandos | | | | | |
| g) | promove a partilha de materiais entre os formandos | | | | | |
| h) | permite o aprofundamento de temáticas da didáctica da língua | | | | | |
| i) | considera os interesses e/ou dificuldades dos formandos | | | | | |
| j) | promove a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras | | | | | |
| k) | valoriza os saberes práticos e a experiência prévia dos formandos | | | | | |
| l) | promove a análise das orientações curriculares na área do Português | | | | | |
| m) | ilustra as potencialidades das novas tecnologias no ensino do Português | | | | | |
| n) | promove a divulgação dos trabalhos dos formandos | | | | | |
| o) | propicia a criação de material didáctico | | | | | |
| p) | centra a avaliação fundamentalmente nas práticas dos formandos | | | | | |

| 10 - Na sua opinião, a formação promovida no âmbito do PNEP: | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|---|---|---|---|
| a) | tem promovido a sua autonomia profissional e pedagógica | | | | | |
| b) | tem contribuído para a transformação das suas práticas de ensino-aprendizagem | | | | | |
| c) | tem-no(a) incentivado(a) a trabalhar colaborativamente com os seus colegas de escola | | | | | |
| d) | tem promovido uma reflexão continuada sobre as suas práticas | | | | | |
| e) | tem-no(a) incentivado(a) a actualizar os seus conhecimentos na área de especialidade | | | | | |
| f) | tem-no(a) levado(a) a construir e experimentar novos materiais didácticos | | | | | |
| g) | tem-no(a) incentivado(a) a pesquisar sobre o ensino do Português | | | | | |
| h) | tem favorecido a tomada de consciência dos seus valores e atitudes pedagógicas | | | | | |
| i) | tem favorecido o desenvolvimento das suas competências pedagógico-didácticas | | | | | |
| j) | tem potenciado a partilha de experiências e materiais com os colegas de escola | | | | | |

Se deseja acrescentar algum comentário sobre a formação do PNEP, pode fazê-lo agora.

Parte III – Formação Contínua

Ordene as alíneas relativas a cada questão **por ordem crescente, sendo 1 a mais importante**. Nunca atribua o mesmo valor a duas alíneas.

| | | |
|---|--|--|
| 11 - Na sua opinião, a formação contínua deve ter como objectivo: (numere as alíneas de 1 a 11, sendo 1 a mais importante) | | |
| a) | desenvolver as competências pedagógico-didácticas dos professores | |
| b) | proporcionar oportunidades de partilha de experiências e opiniões | |
| c) | introduzir mudanças nas práticas educativas | |
| d) | incentivar a auto-formação | |
| e) | promover a actualização de conhecimentos na área de especialidade | |
| f) | promover o trabalho colaborativo entre professores | |
| g) | procurar respostas para os problemas da comunidade escolar | |
| h) | aumentar a eficácia do processo educativo | |
| i) | dar resposta às necessidades formativas dos professores | |
| j) | preparar os professores para as mudanças/reformas curriculares | |
| k) | promover a reflexão sobre as práticas | |
| 12 - Na sua opinião, a formação contínua deve ser da responsabilidade: (numere as alíneas de 1 a 9, sendo 1 a mais importante) | | |
| a) | do Ministério de Educação | |
| b) | das instituições de ensino superior | |
| c) | dos Centros de Formação e Associações de Escolas | |
| d) | dos professores em articulação com instituições de ensino superior | |
| e) | dos sindicatos de professores | |
| f) | das escolas/agrupamentos | |
| g) | dos professores em articulação com o Ministério de Educação | |
| h) | dos professores | |
| i) | da direcção regional de educação da sua região em articulação com os professores | |
| 13 - Na sua opinião, a formação contínua deve assumir a forma de: (numere as alíneas de 1 a 9, sendo 1 a mais importante) | | |
| a) | formação especializada | |
| b) | pós-graduações | |
| c) | mestrados e doutoramentos | |
| d) | curso livres | |
| e) | acções de formação de curta duração (entre 25 e 35h concentradas no tempo) | |
| f) | workshops | |
| g) | oficinas temáticas desenvolvidas ao longo de um período de tempo | |
| h) | projectos de investigação-acção | |
| i) | seminários, colóquios, congressos... | |

| 14 – O que o motiva a participar em acções de formação contínua? (numere as alíneas de 1 a 10, sendo 1 a mais importante) | | |
|--|---|--|
| a) | Actualizar conhecimentos nas áreas de especialidade | |
| b) | Aprender a gerir novas estratégias de avaliação das aprendizagens | |
| c) | Reflectir sobre as minhas práticas | |
| d) | Partilhar saberes e experiências com outros professores | |
| e) | Preparar-me para as mudanças curriculares | |
| f) | Construir materiais pedagógicos inovadores | |
| g) | Aprender novas estratégias de ensino-aprendizagem | |
| h) | Encontrar soluções para os problemas da minha comunidade escolar | |
| i) | Discutir as reformas curriculares com outros professores | |
| j) | Encontrar respostas para as especificidades dos alunos | |

| 15 - De acordo com as suas necessidades pessoais, a formação contínua deve incidir sobre: (numere as alíneas de 1 a 10, sendo 1 a mais importante) | | |
|---|---|--|
| a) | os conteúdos programáticos | |
| b) | estratégias de ensino-aprendizagem | |
| c) | alterações curriculares | |
| d) | o desenvolvimento das crianças | |
| e) | a planificação da aprendizagem | |
| f) | estratégias de diferenciação pedagógica | |
| g) | conteúdos relacionados com as novas tecnologias | |
| h) | necessidades educativas especiais | |
| i) | a avaliação das aprendizagens | |
| j) | a construção de materiais pedagógicos | |

Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.

Obrigada pela sua colaboração.