

**Políticas e Processos de formação contínua em contexto:
O caso do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)¹**

**Politics and processes on teacher training in context:
The National Program on Teaching Portuguese**

Alexandrina Raposo
Escola Básica Integrada de Arrifes, Ponta Delgada
alexandrinaraposo@gmail.com

Susana Mira Leal
Universidade dos Açores/
Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho
leal@uac.pt

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 pela urgência de mudança nas práticas pedagógicas, em face dos 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, ...).

A formação contínua designa um conjunto alargado e diversificado de actividades formativas em que os professores se envolvem com vista ao seu desenvolvimento profissional e pessoal. As perspectivas actuais apontam para o empreendimento de

¹ Comunicação apresentada no IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro, sob o tema "Debater o Currículo e seus Campos - Políticas, Fundamentos e Práticas", realizado no Porto em 21, 22 e 23 de Junho de 2010, a publicar nas actas do evento.

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.

Na senda destas preocupações, e em face dos sucessivos diagnósticos de défice de competências de compreensão e expressão em língua portuguesa dos alunos, o Ministério da Educação lançou, em 2007, o Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assumindo 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, ponto 3), o PNEP desencadeou um processo nacional de formação em contexto dos professores do 1.º Ciclo, concretizado em articulação com as escolas, os agrupamentos de escolas e os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores.

Neste trabalho, propomo-nos dar conta de um estudo em desenvolvimento no distrito de Viana do Castelo, com o objectivo de, entre outras coisas, compreender o impacto de modelos de formação contínua em contexto, como o PNEP, na promoção da reflexão sobre as práticas pedagógicas, da sua transformação e do desenvolvimento profissional dos professores. O estudo combina metodologias de natureza quantitativa e qualitativa: entrevistas semi-estruturadas aos formadores residentes e ao Coordenador do PNEP no distrito, e inquéritos por questionário aos professores em formação naquele, sendo já possível dar conta de alguns dos dados colhidos no contexto.

Palavras-Chave: Ensino do Português; formação contínua em contexto; desenvolvimento profissional.

Formação contínua de professores: Nota introdutória

A expansão e institucionalização da formação contínua de professores são realidades recentes em Portugal. Todavia, a sua afirmação tem sido crescente, quer por força das continuadas e 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 no país.

Nos últimos anos a formação contínua de professores tem sido analisada e discutida por diversos autores dos quais destacamos Nóvoa (1991, 1995, 2002), Huberman (1992), Demailly (1995), Barroso (1997), Pacheco e Flores (1999) e Perrenoud (2000). É nota comum entre os 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.

Em Portugal, a formação contínua começou a ser impulsionada nos anos 60, tendo vindo a adquirir importância crescente. No entanto, foi preciso esperar até 1986 para a ver institucionalizada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), que a define como um dos vectores fundamentais da nova educação que se pretende para o país.

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 exemplos disso 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.

O artigo 26.º do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, define como objectivos para o desenvolvimento da formação contínua: i) melhorar a competência profissional dos docentes; ii) incentivá-los a participar na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e ensino; iii) e promover a aquisição de novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do

sistema educativo. O referido normativo determina também que a formação contínua constitui condição de progressão na carreira, sendo um dos requisitos para a subida de escalão a frequência anual, com aproveitamento, de acções de formação.

A este propósito, o Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro, refere 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» (art. 6.º), relevando que aquela «deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente» (art. 15.º).

A leitura do normativo deixa, contudo, entrever uma concepção de formação contínua essencialmente de natureza formal, situada no tempo e delimitada na duração. O artigo 109.º estabelece 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» não podendo «exceder, por ano escolar, cinco dias úteis seguidos ou oito interpolados».

Reconhecendo que os docentes são os principais responsáveis pelas mudanças qualitativas nas experiências escolares e nas aprendizagens dos alunos, a formação contínua deve servir para focar as discussões com vista à prossecução de um ensino de qualidade e de uma efectiva aprendizagem. A sua luta deve ser pela actualização em face da evolução do conhecimento, quer nas áreas de especialidade, quer ao nível da pedagogia, em geral, e da didáctica, em particular, e consequentes mudanças curriculares. O seu caminho deve ser o de criar oportunidades para os professores diagnosticarem e encontrarem soluções para os problemas que surgem no contexto educativo e potenciar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das potencialidades individuais, em colaboração estreita com os colegas, pela análise e reflexão sobre as próprias práticas, sendo este, no nosso entender, um dos pontos cruciais para a valorização e eficácia do processo formativo.

Neste sentido, a formação contínua dos professores deve ser perspectivada como forma de desenvolvimento profissional e pessoal, com carácter evolutivo e continuado, e, na opinião de Pacheco e Flores (1999), deve resultar «do equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais dos

professores» (p. 135) e «promover o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais diversas vertentes e dimensões (...), o que pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem» (p. 126).

Formação contínua em contexto: A escola como lugar de trabalho e formação

Visando a formação contínua o aperfeiçoamento progressivo de competências relevantes para a prática pedagógica e a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação por parte dos professores, afigura-se fundamental que decorra no local onde aqueles exercem a sua actividade, assuma como objecto as suas práticas e perspetive o seu desenvolvimento e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem como componentes fundamentais do próprio desenvolvimento das escolas e do sucesso do sistema educativo.

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».

Perspectiva-se, assim, uma formação centrada na escola, não no sentido de se transferir a formação do espaço académico para o espaço de actividade profissional, mas antes com o intuito 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 (Nóvoa, 1995).

Amiguiño e Canário (1994, p. 64), por sua vez, referem que 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».

Na mesma linha, Fullan (2003, p. 27) defende que

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.

Assim sendo, a formação em contexto apela a novas maneiras de agir, de pensar e de produzir o saber e de organizar os processos de trabalho. Para tal, afigura-se fundamental trabalhar em equipa, ter em conta a escola no seu todo, fomentar uma comunidade de aprendizagem permanente, nas e através das situações profissionais.

Todavia, 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.

Caberá, pois, às escolas 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. Competirá, por sua vez, aos professores assumir a co-responsabilidade na construção de um projecto de formação que tenha em conta tanto as suas funções e necessidades profissionais, quanto as suas expectativas pessoais e as necessidades dos seus alunos e das suas escolas. 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.

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, assim, 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.

Formação, mudança e inovação: um diálogo a uma só voz

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, contudo, que parece «existir um maior consenso quanto à necessidade de mudança do que sobre a direcção que essa mudança deverá seguir».

Formar professores para a mudança e para a inovação não pode significar imprevisto. Exige planeamento, análise, capacidade de correcção de percursos, acompanhamento e reflexão sobre as práticas desenvolvidas.

Analisar as necessidades de formação dos docentes poderá ser considerada uma estratégia impulsionadora de mudança. 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.

Sendo o professor o agente máximo da mudança, não pode encarar mais a sua profissão como uma mera correia de transmissão dentro do âmbito da sua disciplina. Antes deve ser um profissional capaz de tomar decisões e assumir opções que o tornem um agente de inovação no processo de ensino e aprendizagem.

Na sua prática do dia-a-dia, os professores devem assumir um papel activo, sendo desafiados a introduzir processos e práticas de inovação curricular, na lógica de um currículo mais abrangente e integrador e numa concepção de professor capaz de contribuir para uma escola de qualidade.

A partir da observação e análise de situações da sua própria prática, os profissionais de educação deverão tomar decisões racionais e adequadas à resolução dos problemas que vão surgindo, ensaiando caminhos de mudança e inovação, num processo de enriquecimento continuado, tanto ao nível profissional como pessoal.

Para Sá-Chaves (2000, p. 84),

a vontade de mudança é o melhor impulsionador para a reflexão crítico-construtivista 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 a autora, mudar é possível, basta querer. Importa que essa mudança seja espontânea e não imposta, emergindo como uma necessidade sentida por uma comunidade que reflecte sobre a sua acção e ensaia possibilidades de transformação dessa acção. Como afirma Benavente (1996, p. 50), «nenhuma vontade alheia, nenhuma legislação tem o poder, só por si, de inovar práticas educativas dos outros».

Para que as mudanças se processem cabal e eficazmente, tendo por fim último a inovação e o sucesso educativo dos alunos, os docentes deverão ser capazes de criar e transformar os contextos educativos numa cultura de contínua aprendizagem e colaboração com os seus pares. Só poderá haver mudança e inovação se houver uma confluência de esforços de todos os intervenientes neste processo.

A mudança e a inovação são actos conscientes, reflectidos, voluntários, que procuram uma nova racionalidade 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.

Tratando-se de um mecanismo de desenvolvimento profissional e mudança comportamental dos professores, a formação contínua assume particular relevância em tempos de transformação curricular. E são hoje muitas e diversas as alterações curriculares introduzidas ao nível tanto do Ensino Básico como do Ensino Secundário, decorrentes da própria evolução pedagógica e do desenvolvimento, tecnológico, económico, cultural e social nas sociedades ocidentais.

Algumas dessas transformações inscrevem-se na área do Português e correspondem não apenas a alterações de ordem programática. Constituem, em certa medida, uma inflexão nos objectivos e orientações curriculares para a área e demandam, conseqüentemente, mudanças nas práticas de ensino-aprendizagem correntes nas escolas.

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)

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, em 2007, o Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico (PNEP).

Este programa, coordenado por Inês Sim-Sim, integra um conjunto de iniciativas promovidas com o intuito de promover 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 nº 546/07, de 11 de Janeiro).

O documento que define as linhas orientadoras do PNEP² enuncia 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 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).

Para o desenvolvimento e acompanhamento do programa de formação foi criada, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento do PNEP (CNCA), responsável pela concepção, implementação e operacionalização do programa.

O PNEP desenvolve-se em diversas frentes de trabalho. Por um lado, proporcionando formação, nas escolas/agrupamentos, aos professores do 1.º Ciclo do

² Disponível em http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=307&fileName=programa_portugues_1ciclo.pdf (consultado em 27/09/2009).

Ensino Básico, através de formadores residentes; por outro, garantindo formação aos formadores residentes (assegurada pelo núcleo regional de formação), numa contínua actualização de conhecimentos e competências; e, por outro ainda, formando novos formadores residentes, alargando desta forma a formação a outras escolas a nível distrital.

O PNEP começou a ser implementado no ano lectivo de 2006/2007. Através de um concurso nacional alargado às escolas/agrupamentos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram seleccionados os professores que viriam a frequentar a formação para formadores nesse ano e convidados os docentes das Escolas Superiores de Educação (ESE)/Universidades que seriam formadores no âmbito do PNEP e acompanhariam os professores do 1.º Ciclo em todo o processo de formação. Os formadores residentes, indicados pelos agrupamentos, teriam, entre outros requisitos, de ser obrigatoriamente professores do 1.º Ciclo em exercício de funções e titulares do grau de licenciatura ou equivalente.

Para todos os intervenientes no processo (formandos, formadores residentes, escolas/agrupamentos de escolas e instituições de ensino superior) foram pensados e formulados objectivos e funções específicos, consoante o seu campo e grau de intervenção. Os objectivos traçados enunciam pormenorizadamente o que a cada um compete fazer, tanto ao nível da programação e divulgação da formação, da articulação entre escolas e instituições de formação inicial de professores, bem como do desenvolvimento da investigação na área do ensino e da aprendizagem, de forma a conjugar um conjunto de esforços num mesmo sentido.

O formador residente assume, no âmbito do PNEP, particular relevância e diferentes papéis. Cumpre-lhe: i) integrar e participar na formação desenvolvida pelo núcleo regional de formação, assumindo o papel de formando; ii) dinamizar a formação dos professores das escolas, assumindo o papel de formador; iii) acompanhar individualmente cada um em contexto de sala de aula, assumindo o papel de supervisor; iv) e, finalmente, dar a conhecer ao núcleo regional de formação a forma como a formação decorre nas escolas, assumindo o papel de mediador.

Entre os anos lectivos de 2006/2007 e 2007/2008 foram nove os docentes do distrito de Viana do Castelo que participaram na formação para os formadores residentes da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), desenvolvida no Porto.

Esta formação contemplou diversas áreas e temáticas, desde a supervisão pedagógica, passando pelas técnicas de observação, planificação e construção de materiais de ensino, até à didáctica do Português, abordando os diferentes domínios verbais, com particular incidência na compreensão e expressão oral e escrita, e ainda a utilização do computador no ensino da língua.

Entre os anos lectivos de 2007/2008 e 2009/2010 a responsabilidade pela dinamização e organização da formação do PNEP coube aos núcleos regionais de formação (ESE/Universidades das regiões), dos quais fazem parte os formadores residentes. A escola/agrupamento é a unidade base de formação que conta com um formador com funções específicas de formação, acompanhamento e orientação dos docentes da escola.

No ano lectivo de 2007/2008, participaram na formação do PNEP professores de cinco escolas/agrupamentos do Distrito de Viana do Castelo e cinco formadoras residentes. No ano lectivo de 2008/2009, a formação alargou-se a mais oito escolas/agrupamentos, contando com mais quatro formadores residentes. No ano lectivo de 2009/2010 continuam em formação onze escolas/agrupamentos do distrito, sob a responsabilidade de cinco formadoras residentes.

A formação desenvolvida 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 contemplados são: o desenvolvimento da oralidade; o ensino da expressão escrita; o ensino da leitura e a utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua. Cabe aos formadores residentes implementar o programa de formação nas suas escolas, desenvolvendo diversas actividades (oficinas temáticas, sessões de apoio tutorial, sessões de planificação e reflexão) em estreita colaboração com o núcleo regional de formação da região, responsável pela supervisão do processo formativo.

No desenvolvimento das oficinas temáticas, além de abordados, explorados e discutidos, os temas em estudo, são apresentadas sugestões de como 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. Seguem-se sessões tutoriais, nas quais os formandos

orientam, sob a supervisão do formador residente, um conjunto de actividades relacionadas com o tema abordado na oficina temática. A estes momentos sucedem-se normalmente sessões de reflexão, nas quais os formandos são convidados a reflectir sobre o tema trabalhado.

O que mudou com o PNEP. O que precisa mudar no PNEP.

No âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, Especialização em Educação de Infância e/ou Ensino Básico – 1.º Ciclo, a decorrer na Universidade dos Açores no biénio 2008/2010, temos em curso um 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)». Entre outras coisas, este estudo propõe-se 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 envolvidos no processo.

O estudo decorre no distrito de Viana do Castelo e combina metodologias de natureza quantitativa e qualitativa: entrevistas semi-estruturadas a formadoras residentes e à coordenadora do PNEP em funções no distrito, e inquéritos por questionário aos professores em formação entre os anos lectivos de 2007/2008 e 2009/2010.

No âmbito do estudo, foram realizadas entrevistas à coordenadora do PNEP no distrito de Viana do Castelo e a seis das nove formadoras residentes do distrito. As entrevistas compreenderam um conjunto de questões sobre as representações daqueles relativamente ao desenvolvimento do PNEP, no que concerne, em particular, às suas funções, à interacção entre os diversos intervenientes no processo formativo, às condições logísticas do funcionamento da formação e, ainda, ao modelo prosseguido no âmbito do PNEP e respectivo impacto formativo.

A análise dos dados permite aferir a plena consciência das formadoras residentes (FR) relativamente aos seus diversos papéis e funções, da participação na formação desenvolvida pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, ao acompanhamento dos formandos nas escolas, quer ao nível da planificação das actividades a desenvolver em contexto de sala de aula, quer nos momentos de

acompanhamento tutorial, quer ainda nos momentos de reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido nas aulas.

No que concerne às funções daqueles, FR2 refere que «as [suas] funções como formadora residente passam por participar na formação desenvolvida pelo Núcleo Regional»; FR3 enuncia que «supervision[a] (...) e ajud[a] a reflectir (...) com vista a melhorar as práticas lectivas»; FR5 salienta que uma das suas funções é «promover o desenvolvimento e divulgação de novas práticas de Língua Portuguesa»; enquanto FR6 explica que as suas funções são de «acompanhamento, apoio e preparação. 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». Esta formadora regista ainda que, no âmbito das suas funções, «colabor[a] com a ESE, (...) particip[a] nas sessões plenárias regionais (...) e também particip[a] e colabor[a] na formação C, na formação dos novos formadores residentes».

Relativamente à articulação/interacção estabelecida entre os diversos intervenientes no processo formativo (formandos, formadores, escolas/agrupamentos, coordenadora do PNEP, professores da ESE), dá-se nota de um bom entendimento entre os diversos intervenientes, o que, na opinião da coordenadora e das formadoras residentes, facilita e viabiliza o sucesso da formação. A este respeito, a coordenadora regista que é «uma relação que cresceu em maturidade, seriedade, colaboração, respeito, amizade e pacto intelectual». Na sua opinião, «É algo muito bonito e difícil de pôr em palavras (...), mas é algo a preservar, valorizar e alimentar no ambiente de trabalho».

Aquelas registam, ainda assim, uma falha de comunicação ao nível institucional, principalmente entre as escolas/agrupamentos e a ESE. A este propósito, FR5 afirma: «acho que realmente não há articulação (...). Se houvesse um bocadinho mais de proximidade entre estas instituições com certeza que seria mais interessante» e acresce que um melhor entendimento poderia gerar «mais frutos».

Sendo a comunicação institucional um factor preponderante no desenvolvimento da formação, quer ao nível da motivação dos intervenientes, quer ao nível dos resultados da própria formação, parece-nos um dos aspectos potencialmente merecedor de alguma análise e reflexão no âmbito do PNEP, com vista ao aperfeiçoamento do processo formativo.

Relativamente às condições logísticas para o funcionamento da formação, as formadoras deixam claro que os recursos materiais foram um dos elementos facilitadores do processo formativo. Como relata FR2, «o agrupamento facilita tudo, sala, material como projectores e isso, sempre que é necessário tem disponibilizado tudo». A este respeito também FR3 regista: «os recursos materiais foram-nos fornecidos pela ESE (...) [e pelo] agrupamento (...) desde fotocópias a outro tipo de materiais, inclusive a cedência de salas para dar a formação».

Ao invés, factores relacionados com o horário e a duração da formação terão dificultado o processo formativo. Por um lado, regista-se a dificuldade na conciliação dos horários dos formandos (FR2); por outro, afirma-se que «a formação no âmbito do PNEP (...) [é] muito extensa e o número de horas exigido é muito grande, o que desmotiva muito os professores de se inscreverem neste tipo de formação» (FR2); por outro ainda, critica-se a hora tardia a que decorre a formação, ilustrando: «um colega que tivesse trabalho até às 17:30 e depois [frequentar a formação das] 18:00 até às 20:30 era muito cansativo e todos eles se queixavam» (FR4).

A propósito da excessiva carga horária da formação no primeiro ano, FR6 sugere, que aquela, «dado o seu extenso conteúdo e a extensa carga horária, fosse distribuída em dois anos». Por seu lado, FR5 apresenta como solução a redução da componente não lectiva de estabelecimento dos formandos.

Apesar de alguns constrangimentos ao desenvolvimento do PNEP, o balanço que a coordenadora e as formadoras fazem daquele é bastante positivo. Reconhecem a importância do modelo formativo assumido, i) por ser «um modelo que situa a formação na escola, e é na escola que o professor trabalha» (FR6); ii) por abordar temas pertinentes na área da Língua Portuguesa, iii) por promover a reflexão na e sobre a prática, com vista à melhoria e inovação das práticas lectivas; iv) por possibilitar a criação de materiais pertinentes ao desenvolvimento das actividades; v) e por promover o acompanhamento dos formandos a tempo inteiro, apoiando-os, orientando-os ajudando-os a planificar actividades que vão ao encontro das novas orientações programáticas. Como salienta FR6, «é um modelo que apoia e que acompanha, que prepara, que vê a evolução do professor e que o orienta».

A apreciação que as formadoras residentes fazem relativamente ao PNEP corrobora as posições de autores como Nóvoa (1991; 1995; 2002), Barroso (1997), Fullan (2003) e Amiguiño e Canário (1994), que argumentam a importância da

formação contínua em contexto para a promoção de mudanças efectivas nas práticas por i) possibilitar que os docentes se envolvam activamente na formação, ii) enaltecer a experiência daqueles, iii) valorizar a articulação das práticas de formação com os contextos de trabalho, iv) fomentar uma comunidade de aprendizagem permanente, nas e através das situações profissionais, v) favorecer a autoformação e vi) mudar simultaneamente o indivíduo e o contexto.

Os testemunhos das entrevistadas são unânimes no reconhecimento do impacto do PNEP na alteração das práticas pedagógicas dos docentes envolvidos na formação. Como salienta FR6, «os professores adoptaram práticas mais inovadoras, criaram-se hábitos de planificação e o facto de reflectirem [sobre as práticas lectivas] foi muito importante». A julgar pelas considerações das formadoras, esse impacto não se restringiu aos professores directamente envolvidos na formação. Ter-se-á estendido aos que não aderiram àquela, que acabam por interpelar, quer os colegas, quer as formadoras, sobre questões relativas à formação. A este propósito, FR3 regista que os docentes que não frequentam a formação «sentem curiosidade e perguntam e querem pôr em prática materiais que são utilizados no PNEP. E procuram informar-se como tudo acontece, como tudo decorre». No mesmo sentido, FR1 reporta a «troca de impressões, tanto pelos formandos como por colegas que não aderem à formação (...)», concluindo: «quando se está a falar de uma actividade, ninguém fica de fora».

As formadoras realçam ainda a importância dos materiais diversificados, apelativos e criativos, construídos pelos formandos, que, na sua opinião, criaram outra dinâmica no desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa, motivando os alunos para a aprendizagem. Nas palavras de FR4, os formandos passaram a ser «muito criativos», conseguiram «produzir materiais lúdicos apelativos» e as aulas tornaram-se «divertidíssima[s]».

No mesmo sentido, as formadoras destacam a utilização das novas tecnologias, que, na sua opinião, facultou a divulgação de todos os materiais e actividades através, quer de blogues³, quer da plataforma moodle da ESE⁴, levando a que todos pudessem perceber as alterações ao nível das práticas e a diversidade de metodologias e

³ São exemplo disso blogues como os que encontramos em <http://www.pnep-tavora.blogspot.com>, <http://pnepave.blogspot.com> e <http://fantasia-e-companhia.blogspot.com>.

⁴ A plataforma moodle da ESE de Viana do Castelo encontra-se alojada em <http://proj.ese.ipv.pt>.

materiais que podiam ser utilizados no quadro das novas orientações curriculares para o ensino do Português.

Um outro aspecto salientado, tanto pelas formadoras como pela coordenadora do PNEP, foi a formação das formadoras residentes. Apesar de considerarem que se tratou de uma formação demasiado teórica, avaliam-na como fundamental para a prossecução da sua actividade como formadoras. A propósito, FR6 regista:

[...] foi bastante teórica, mas tudo o que nós recebemos lá foi muito importante porque abriu-nos perspectivas e caminhos para nos auto formarmos. Aquela formação não foi o suficiente, mas foi o suficiente para nos indicar o caminho que tínhamos que percorrer. Foi uma formação muito, muito importante.

Sendo embora o balanço do PNEP bastante positivo na opinião das entrevistadas, estas não deixam de registar alguns aspectos menos positivos, passíveis de alguma análise e reformulação. Um desses aspectos é o grau de exigência da avaliação, especificamente no que respeita à elaboração do portefólio, que constitui um dos principais elementos de avaliação dos formandos no âmbito do PNEP.

As potencialidades do recurso ao portefólio como instrumento de formação e avaliação são evidenciadas por diversos autores (Alarcão, 2002; Nunes, 2000; Cosme e Trindade, 2001; Sá-Chaves, 2005; 2007), quer no acompanhamento da actividade docente, quer para efeitos de reflexão na e sobre as práticas, por ser um instrumento que acumula evidências do desempenho dos docentes ao longo de um percurso de tempo, quer ainda por se constituir uma importante fonte de informação e conhecimento sobre cada formando considerado individualmente, permitindo uma intervenção formativa potenciadora do desenvolvimento profissional e pessoal individual.

Apesar das potencialidades daquele instrumento formativo, na opinião das entrevistadas, no caso do PNEP, o portefólio ter-se-á tornado fonte de cansaço e desmotivação por parte dos formandos. A sua extensão e grau de exigência, o facto de fazer inúmeras solicitações e requerer a compilação de um elevado número de documentos terão dificultado a sua compatibilização com as demais tarefas, solicitações e responsabilidades dos professores nas escolas:

(...) o professor tem que elaborar um portefólio com todas as actividades que vão realizando com a sua turma (FR6);

(...) para colegas que têm que cumprir programas, que têm que avaliar, que têm um mundo de burocracia onde têm que preencher muita papelada, mais uma, acho que é demais (FR4).

As formadoras sugerem, pois, a simplificação do processo. Neste âmbito, FR4 sugere que se «em vez de se pedir não sei quantas análises, reflexões sobre X temáticas, se eles fize[ssem] um apanhado geral, (...) já (...) falar[iam] de tudo».

Nunes (2000) alerta precisamente para a necessidade de cautela e ponderação na utilização do portfólio, que, em seu entender, deve ser pensado e construído com conta, peso e medida, para que se possa tirar daquele o máximo proveito e para que a sua elaboração não exija demasiado tempo e energia, competindo com a prática lectiva dos docentes.

Conclusão

Os dados recuperados no âmbito do estudo em curso, a partir das entrevistas realizadas ao coordenador do PNEP no distrito de Viana do Castelo e a formadores residentes daquele distrito, permitem concluir que o modelo de formação em contexto que aquele programa prossegue 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 transformação constituem os principais aspectos destacados e valorizados pelas entrevistadas.

Ainda assim, na opinião das entrevistadas, o modelo carece 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 de estabelecimento para os formandos frequentarem a formação; iv) a necessidade de melhoria na articulação/interacção entre as escolas/agrupamentos e a ESSE; v) e a revisão de alguns aspectos referentes à avaliação dos formandos.

O facto convida, pois, ao aprofundamento da análise do modelo formativo subjacente ao PNEP, bem como à auscultação de outros intervenientes no programa, nomeadamente os formandos, peças chave no processo, para apreender as suas

representações relativamente ao programa e avaliar o seu efectivo impacto formativo, processo em curso no âmbito do estudo em presença.

Bibliografia

- Amiguinho, A. & Canário, R. (1994). *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Edições Educa.
- Barroso, J. (1997). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In Canário, R. (Org.) (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora
- 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.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2001). *Área de projecto: Percursos com sentidos*. 5ª ed. Porto: Edições Asa.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA Editores
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. A. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- 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.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Colecção Escola e Saberes, Porto: Porto Editora.
- 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. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfolios Reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Legislação

Decreto-Lei 139-A/90 de 28 de Abril - 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 – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de Setembro – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

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

Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro - Cria o Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de bases do Sistema Educativo.