

Trabalho Docente e Formação

Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança

*Amélia Lopes, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante
Dalila Andrade Oliveira e Álvaro Moreira Hypólito
(Orgs.)*



Ficha técnica

ISBN: 978-989-8471-13-0

Depósito Legal: 369224/14

Título: Trabalho Docente e Formação: Políticas,
Práticas e Investigação: Pontes para a mudança

Amélia Lopes, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, Dalila Andrade Oliveira
& Álvaro Moreira Hypólito (Orgs.)

Edição: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas

janeiro 2014



<i>Jucirema Quinteiro, Diana Carvalho de Carvalho</i>	457
O estágio e o desenvolvimento cultural nas escolas em tempo integral: uma experiência reflexiva.....	469
<i>Inalda Maria Duarte de Freitas, Maria Do Carmo Duarte de Freitas</i>	469
Trabalho docente e formação de professores: experiências no Estágio dos cursos de Letras e Artes de Universidades públicas na Bahia, Brasil	477
<i>Miriam Barreto de Almeida Passos & Ana Rita Sulz</i>	477
Formação continuada de professores no século digital: Uma experiência de partilha entre professores do Brasil e Portugal.....	485
<i>Elisabeth Gomes Pereira, Lia Raquel Oliveira</i>	485
Formação de professoras no auxiliadora de campos/rj.....	502
<i>Ivone Goulart Lopes</i>	502
Contribuições do memorial de formação <i>on-line</i> no desenvolvimento profissional da docência	514
<i>Marilce da Costa Campos Rodrigues e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali</i>	514
Prática de Ensino e a Formação de Professores de Geografia da Universidade Federal de Alagoas: Práxis e percepções	525
<i>Jacqueline Praxedes de Almeida, Denis Rocha Calazans</i>	525
Processos criativos e suas relações com a educação e formação docente.....	537
<i>Luiz Antonio de Carvalho Valverde</i>	537
A música na vida diária e o ensino de música no curso de Pedagogia	552
<i>Leda de A Maffioletti, Luciane Costa Cuevo</i>	552
Aprendizagem da docência e investigação-ação: possibilidades na formação inicial	560
Aprendizagem autorregulada e formação docente potencializadas pela colaboração no PIBID/UFPel	570
<i>Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Ana Margarida da Veiga Simão</i>	570
Oficinas Pedagógicas: autorregulação da aprendizagem de bolsistas de matemática do PIBID/ufpel.....	580
<i>Amanda Pranke, Lourdes Maria Bragagnolo Frison</i>	580
O Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil contemporâneo: diretrizes e políticas de difusão e formação de professores	591
<i>Livia Tosta dos Santos; Maria Helena da Rocha Besnosik</i>	591
Mercado de formação docente: constituição e funcionamento	603
<i>Denise Trento Rebello de Souza, Flavia Medeiros Sarti</i>	603
Modos de narrar a vida: cinema e narrativas (auto)biográficas na formação docente	614
<i>Simone Santos de Oliveira</i>	614
O desejo de crescer juntos: a análise de um processo coletivo de formação docente em contexto, e as perspectivas e desafios ao trabalho colaborativo.....	625
A elaboração de pôsteres como método de iniciação à investigação na formação inicial de educadores e professores.....	638
<i>Bento Cavadas</i>	638
<i>Elisabete Linhares</i>	638
Formação do formador de formador: teorias em construção	652
<i>Sílvia Matsuoka de Oliveira</i>	652
Formação contínua: Os discursos dos professores das escolas ribeirinhas.....	663
<i>Simone do Socorro Freitas do Nascimento, Josciane de Jesus Lima</i>	663
Formação para a implementação do programa de Português do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores	673
<i>Susana Mira Leal, Filomena Morais, Gabriela Rodrigues</i>.....	673
A política Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a formação de professores: discursos produtivos	688
<i>Mara Rejane Vieira Osório</i>	688
As contribuições do curso de pedagogia da faculdade de filosofia e ciências para formação de professores da educação básica.....	701
<i>Elieuzza Aparecida de LIMA, Rosane Michelli de CASTRO, Cristiane Regina Xavier FONSECA-JANES</i>	701
Professores da Educação Infantil no Município de Brumado: perfis e trajetórias.....	713

Formação para a implementação do programa de Português do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores

Susana Mira Leal¹⁶¹, Filomena Morais¹⁶², Gabriela Rodrigues¹⁶³

Resumo

As alterações nas políticas curriculares demandam mudanças nas práticas docentes. A extensão e alcance dessas mudanças decorrem, entre outros aspetos, do modo como os professores se apropriam dessas alterações e as recontextualizam.

Esse processo não é simples, nem rápido ou linear. É atravessado por tensões e dinâmicas (Mira Leal, 2012) que têm lugar privilegiado na escola, ora de forma informal, por iniciativa e organização dos próprios professores, ora de forma formal, por vontade e programação da tutela ou dos responsáveis escolares, podendo ser impulsionado por iniciativas formativas externas.

Assim sucedeu, no país e na Região Autónoma dos Açores (RAA), na sequência da promulgação em 2009 do atual programa de Português do Ensino Básico. O processo formativo então iniciado teve como objetivo central apoiar os professores de Português na apropriação do novo enquadramento curricular e facilitar transformações nas suas práticas.

Na RAA, o processo compreendeu, nas duas primeiras fases (2009-2011), formação presencial e a distância de cerca de oito dezenas de professores de Português do EB das diversas ilhas, dinamizada por uma equipa de formadores acreditada para o efeito, e a “replicação” dessa formação nas respetivas escolas; e, numa terceira fase (2011-2013), um trabalho colaborativo dinamizado, ao nível das escolas, por equipas de acompanhamento constituídas por formandos e formadores envolvidos nas fases anteriores da formação.

Neste trabalho damos conta de alguns resultados do estudo em curso com vista à compreensão e discussão desse processo formativo nas suas variadas dimensões e implicações educativas. Os resultados apresentados referem-se especificamente à segunda fase da formação e respeitam às representações dos formandos acerca da adequação, utilidade e impacto dos processos formativos empreendidos, bem como acerca dos constrangimentos experimentados. Os dados apresentados resultaram da análise de conteúdo de relatórios produzidos pelos formandos.

Palavras-chave: ensino do Português; formação de professores; apropriação curricular.

Introdução

Em Portugal, o início do século XXI tem sido atravessado por sucessivas (e, porventura, excessivas) transformações curriculares na área do Português: i) em 2001 foi publicado o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (ME, 2001), que estabelecia as competências essenciais a desenvolver em cada área curricular,

¹⁶¹ Universidade dos Açores/Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho

¹⁶² Escola Básica Integrada Canto da Maia, Açores

¹⁶³ Escola Básica Integrada Canto da Maia, Açores

incluindo no Português¹⁶⁴; ii) em 2001 e 2002 foram homologados novos programas de Português para o ensino secundário (Coelho, 2001-2002); iii) em 2004 foi revista a Norma Gramatical Portuguesa, em vigor desde 1967 (Portaria n.º 22 664, de 28 de Abril), publicando-se a *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro), sujeita ainda a revisão em 2008, resultando no *Dicionário Terminológico* (DGIDC, 2008); iv) em 2009 foram homologados novos programas de Português para o ensino básico (Reis, 2009), em substituição dos vigentes desde 1991 (DGEBS, 1991); v) no ano letivo 2010/2011 entrou em vigor nas escolas portuguesas o *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* (resolução n.º 8 do Conselho de Ministros, de 25 de Janeiro de 2011)¹⁶⁵; vi) em 2010 foram publicadas as Metas de Aprendizagem da Língua Portuguesa (ME, 2010), cedo substituídas pelas Metas Curriculares do Português (ME, 2012).

Não apenas têm sido diversas as alterações no currículo do Português, como demandam mudanças significativas nas práticas de ensino e aprendizagem da área. Nesta matéria, os sinais mais fortes provêm do programa de Português do ensino secundário (Coelho, 2001-2002), que se afastou das tendências literário-culturais que desde há longa data perpassavam o ensino da língua em Portugal, orientando-se no sentido do desenvolvimento das competências comunicacionais dos alunos¹⁶⁶.

Sinais menos fortes nesta matéria provieram dos novos programas de Português para o ensino básico (NPPEB), acusando hesitações e dissonâncias acerca dos objetivos que a área deveria prosseguir. São sintomas disso mesmo a escolha de um académico da área dos estudos literários para coordenar a equipa responsável pela conceção do novo programa, bem como afirmações produzidas no próprio documento, que ora reclama a “(...) presença efetiva dos textos literários no ensino da língua, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como casos tipológicos a par de outros com muito menor densidade cultural (...)” (Reis, 2009, p. 5), ora valoriza “(...) aspetos essenciais da utilização da língua: a compreensão de discursos, as interações verbais, a leitura como atividade corrente e crítica, a escrita correta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo, etc.” (idem, p. 14).

Entre os mandos e desmandos de uma área que atravessa uma certa crise de identidade e a mudança de pastas ao nível governamental, ora se reforça o papel do ensino no desenvolvimento de competências, visível nos mais recentes programas de Português ao nível básico como secundário, bem como no *Currículo Nacional do Ensino Básico* ou as *Metas de Aprendizagem*, ora se intenta proscrever esse objetivo, substituindo estes documentos por outros centrados fundamentalmente na aquisição de saberes e conteúdos, de que é exemplo mais recente a formulação das metas curriculares (ME, 2012).

Neste quadro de transformações curriculares, e reconhecendo que as mudanças nas práticas dos professores decorrem, em larga medida, do modo como aqueles reinterpretem e avaliam as transformações, bem como do esforço e energia que se dispõem a despender para as recontextualizar pedagogicamente (Doyle & Ponder, 1977-78; Duffy & Roehler, 1986; Ducros & Finkelstein, 1990; Mira Leal, 2012), as tutelas educativas nacionais e regionais têm promovido iniciativas formativas tendo em vista apoiar esse processo.

¹⁶⁴ Este documento foi entretanto revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro.

¹⁶⁵ O Acordo Ortográfico foi ratificado em 2008 entre Portugal, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Timor-Leste, visando a harmonização das regras de escrita no espaço da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

¹⁶⁶ Para o aprofundamento desta problemática, leia-se, por exemplo, Dionísio & Castro (Orgs.), 2005, e Mira Leal, 2012.

Foi o caso do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), desenvolvido no território continental entre 2007 e 2010 (Despacho n.º 546/07, de 11 de Janeiro). Orientado exclusivamente para os professores do 1.º ciclo, o PNEP compreendia a formação presencial de formadores por docentes de Universidades ou Escolas Superiores de Educação portuguesas, responsáveis depois pela dinamização dos processos formativos nos respetivos agrupamentos, com sessões temáticas e sessões tutoriais de observação e análise de práticas¹⁶⁷.

Outro exemplo dessas iniciativas foi o Curso de Formação de Formadores para a Implementação do NPPEB, que a Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) levou a cabo entre outubro de 2009 e maio de 2010. Com a duração de 120 horas, o curso envolveu 150 professores de Português do 2.º e 3.º ciclo do EB de escolas das diversas regiões do país, incluindo da Madeira e dos Açores. Organizada em 4 módulos, essa formação compreendeu sessões presenciais com autores do programa e especialistas em didática e linguística de universidades portuguesas, e formação a distância, através de uma plataforma *e-learning* criada para o efeito.

A formação na Região Autónoma dos Açores

Participaram nessa formação 6 professores da RAA, entretanto mandatados pela então Direção Regional de Educação e Formação (DREF) para dinamizar a formação dos professores de Português do EB na RAA para a implementação dos NPPEB. Sob a supervisão científica de uma docente da Universidade dos Açores, aquela comissão (CRA) procedeu à conceção de um programa de formação distinto do nacional e ajustado às circunstâncias regionais (mormente a descontinuidade territorial e a articulação com orientações curriculares específicas da RAA (o Currículo Regional da Educação Básica e o Plano Regional de Leitura), estendendo esse programa aos professores do 1.º ciclo.

O programa de formação implementado na RAA desenvolveu-se em 3 fases. A primeira e a segunda envolveram diretamente cerca de 80 professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do EB de escolas de 8 das 9 ilhas do arquipélago (formandos) e indiretamente muitos professores do 1.º ciclo e de Português do 2.º e 3.º ciclo da Região, que participaram nas sessões de “replicação” e de trabalho nas escolas, dinamizadas pelos formandos. A terceira fase envolveu os professores que aderiram ao processo de acompanhamento da implementação dos NPPEB organizado em cada unidade orgânica.

A primeira fase (ano letivo 2009/2010) incluiu 50 horas de formação presencial e 70 horas a distância, visando a apropriação dos princípios organizativos do NPPEB, seus fundamentos, conceitos-chave e opções metodológicas, bem como a criação de um espaço de partilha e reflexão relativamente às práticas correntes e mudanças demandadas pelas novas orientações curriculares, numa lógica de trabalho colaborativo e de instituição de comunidades de aprendizagem tanto nos momentos de formação presencial, como através da plataforma *e-learning* (moodle) e mesmo nas escolas, com a criação de oportunidades de trabalho conjunto em sessões ditas de replicação dinamizadas pelos próprios formandos junto dos seus pares.

Para o efeito, foram constituídas 3 turmas, segundo critérios de distribuição geográfica dos docentes. Havendo embora um plano de ação comum para todas as turmas, o trabalho realizado em concreto

¹⁶⁷ Sobre o PNEP leia-se, por exemplo, Raposo, 2010.

desenvolveu-se em conformidade com algumas necessidades, dúvidas e dificuldades registadas em cada turma, o que originou dinâmicas de trabalho diferentes, bem como a realização de iniciativas formativas complementares, de que é exemplo, um *workshop* sobre a nova terminologia linguística (DGIDC, 2008) dinamizado por duas linguistas da Universidade dos Açores.

Nas sessões presenciais procedeu-se à análise dos programas, à exploração de materiais de apoio disponibilizados pela DGIDC (exemplos de anulações e de sequências didáticas, Guiões de Implementação do Novo Programa – GIP)¹⁶⁸.

A disciplina criada na plataforma moodle serviu para solicitar e prestar esclarecimentos sobre a organização e operacionalização da formação, clarificar conceitos, partilhar documentos produzidos pelos formandos, bem como para dinamizar fóruns temáticos com vista à problematização de conceitos e processos diagnosticados como de apropriação mais difícil por parte dos formandos, em face da natureza das transformações introduzidas, bem como para promover a interação entre aqueles, numa lógica de partilha de ideias, experiências e materiais.

Na primeira fase da formação, a avaliação dos formandos teve por base a participação nas sessões presenciais e em linha e a análise de conteúdo dos portefólios individuais. A avaliação da participação nas sessões presenciais incidiu sobretudo na concretização dos trabalhos práticos propostos; a avaliação da formação a distância privilegiou a adequação das intervenções aos temas propostos e às intervenções dos pares, bem como os resultados de um teste em linha sobre os princípios programáticos; a análise dos portefólios valorizou a capacidade de recontextualização dos princípios programáticos e de reflexão sobre aqueles.

A segunda fase da formação (ano letivo 2010/2011) foi afetada por um conjunto de constrangimentos que condicionaram o seu arranque e organização. As hesitações da tutela relativamente à entrada em vigor do programa e o efetivo adiamento daquela para o ano letivo subsequente, alegadamente para coincidir com a entrada em vigor do Acordo Ortográfico (Portaria n.º 114/2010, de 25 de Fevereiro), ditaram um compasso de espera e o arranque tardio da formação, bem como a sua operacionalização exclusivamente a distância, ao invés do plano de formação em contexto proposto à tutela pela CRA. Esta alteração não foi alheia também a razões de economia de tempo e meios humanos e financeiros, dada a dispersão geográfica dos formandos.

Esse arranque tardio e a falta de indicações concretas às escolas por parte da DREF relativamente ao modo como se iria desenrolar o processo formativo impossibilitaram que aquelas se organizassem atempadamente no sentido de criarem tempos e espaços para um trabalho conjunto sistemático entre os formandos e os seus colegas, ficando esse trabalho dependente da capacidade de mobilização dos primeiros e da vontade individual dos segundos. Também a substituição de alguns dos formandos que haviam participado na primeira fase da formação por outros, fruto de desistências ou movimentações entre escolas, condicionou o processo formativo e as dinâmicas de trabalhos entre pares em algumas escolas.

Foram tarefas desta fase da formação a participação em fóruns temáticos abertos na plataforma moodle e a construção e experimentação de sequências didáticas e materiais pedagógicos, sob a supervisão da CRA.

¹⁶⁸ Os GIP são documentos emanados pelo Ministério da Educação que recontextualizam os pressupostos teóricos dos NPPEB, ilustrando a sua operacionalização em cada um dos domínios verbais (GIP Leitura – Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2009; GIP Escrita – Niza, Segura, & Mota, 2010; GIP Oral – Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011; GIP Conhecimento Explícito da Língua – Costa, Cabral, Santiago, & Viegas, 2011).

Nesta fase, a avaliação incidiu fundamentalmente na qualidade da participação de cada formando nos fóruns em linha, na conceção e experimentação de sequências didáticas e respetivos materiais de apoio; bem como na produção de um relatório crítico individual sobre a formação.

Nos anos letivos subsequentes (2011/2012 e 2012/2013) a formação foi assumida localmente pelas unidades orgânicas, que criaram equipas de acompanhamento da implementação dos NPPEB, constituídas por um máximo de 3 elementos preferencialmente pertencentes aos diferentes ciclos do EB, sob a coordenação geral da DREF.

Essas equipas, que integravam docentes que haviam participado nas fases anteriores da formação, tinham como missão “elaborar o plano de ação e acompanhamento, da sua unidade orgânica, destinado a coordenar e apoiar a implementação do novo programa de português do ensino básico” e “Estruturar e preparar formação contínua, nas modalidades de Projeto, Seminário ou Circulo de Estudos, nos termos previstos pelo Despacho n.º 158/2010 de 3 de Março” (DREF, Orientações 2011-2012 – NPPEB).

Dos planos de ação implementados, destacam-se iniciativas de diversa natureza, que incluíam, por exemplo, sessões de anualização, planificação de sequências didáticas, elaboração de materiais didáticos, definição de critérios e instrumentos de avaliação; partilha de experiências e materiais; esclarecimento de dúvidas relativas a conceitos e conteúdos programáticos, à terminologia linguística e ao acordo ortográfico.

O estudo

É sobre o processo reportado anteriormente que incide o estudo de que aqui se apresentam alguns resultados preliminares. Tendo em vista, por um lado, i) analisar as representações dos formandos relativamente à formação; ii) analisar o modo como aqueles (re)interpretam e avaliam o programa de Português e as transformações que introduziu na área; iii) e compreender os modos e processos de recontextualização pedagógica das orientações curriculares, o estudo, iniciado em 2013, assume uma metodologia mista, envolvendo, em diversas etapas da investigação, a análise documental (de portefólios e relatórios críticos dos formandos, sequências didáticas, registos nos fóruns, entre outros), um inquérito por questionário, um teste e ainda um estudo de caso. Para o tratamento dos dados emprega-se a análise de conteúdo categorial e análise estatística.

O estudo desenvolve-se em duas etapas. A primeira assume como população-alvo os formandos envolvidos diretamente na 1.ª e 2.ª fases da formação organizadas pela CRA. A segunda etapa incide sobre a 3.ª fase da formação, tendo como população-alvo os professores envolvidos na implementação dos NPPEB na RAA nos termos do descrito anteriormente para esta fase.

Os resultados aqui apresentados respeitam à primeira etapa da investigação, tendo como objeto a análise dos relatórios críticos individuais produzidos pelos formandos no final da segunda fase da formação (junho de 2011). A amostra compreende 55 relatórios (18 do 1.º ciclo, 16 do 2.º ciclo e 21 do 3.º ciclo), tendo sido analisadas 1035 unidades de registo (UR), distribuídas entre ciclos de acordo com o Gráfico 1.

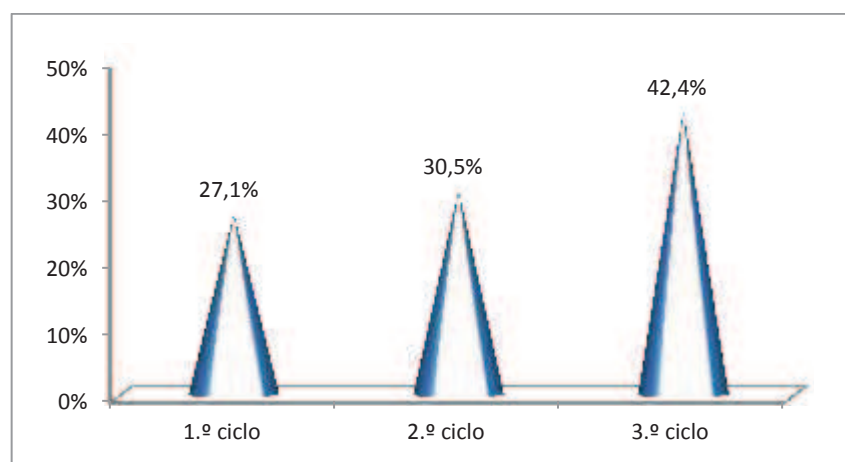


Gráfico 1 – Distribuição das UR por ciclos

Neste texto apenas se apresentam os resultados relativos à análise da dimensão “Representações sobre a formação”¹⁶⁹, tratados com base no sistema de categorias apresentado no Quadro 1. As categorias, subcategorias e indicadores foram gerados indutivamente a partir dos dados. A análise de conteúdo é tanto de natureza qualitativa como quantitativa.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias relativas à dimensão “Representações sobre a formação”

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Organização	Objetivos	clareza
		adequação
	Duração	adequação
	Tarefas	adequação
	Acompanhamento	clareza eficácia
Avaliação	clareza	
	adequação	
Utilidade	Atualização/ Aplicação de conhecimentos	acordo ortográfico
		terminologia gramatical
		metodologias de ensino
		metodologias de avaliação
	Apropriação do programa	compreensão dos princípios programáticos
		compreensão da organização do programa preparação para a implementação do programa entusiasmo para a implementação do programa
Impacto	Transformação das práticas	práticas de execução (estratégias, materiais)
		práticas de planificação
		práticas de avaliação
	Promoção do trabalho colaborativo	troca de ideias/reflexão/trabalho conjunto
		partilha de experiências/materiais
		alargamento a outros contextos de atuação docente
	Aprendizagem dos alunos	competências de leitura
competências de oralidade		
competências de escrita		
Constrangimentos	Político- organizacionais	adiamento da implementação do programa
		organização da formação a distância
		falta de condições para o trabalho colaborativo nas escolas
		descontinuidade nos formandos
	Profissionais	falta de disponibilidade
		dificuldade na planificação de sequências didáticas
		dificuldade na implementação de novas metodologias de ensino dificuldade na implementação de novas metodologias de avaliação

¹⁶⁹ Não se apresentam aqui dados relativos à dimensão “Representações sobre o programa”.

Os resultados

No global da análise, consideradas as diversas categorias e subcategorias, ressalta sobretudo a predominância de UR na categoria “Impacto”, comparativamente com as UR nas categorias “Utilidade”, “Constrangimentos” e “Organização” (ver Gráfico 2). O realce do impacto e da utilidade da formação é comum aos formandos dos três ciclos, mas são os professores do 3.º ciclo que colocam maior enfoque nas questões relativas à organização da formação e aos constrangimentos experimentados ao longo do processo.

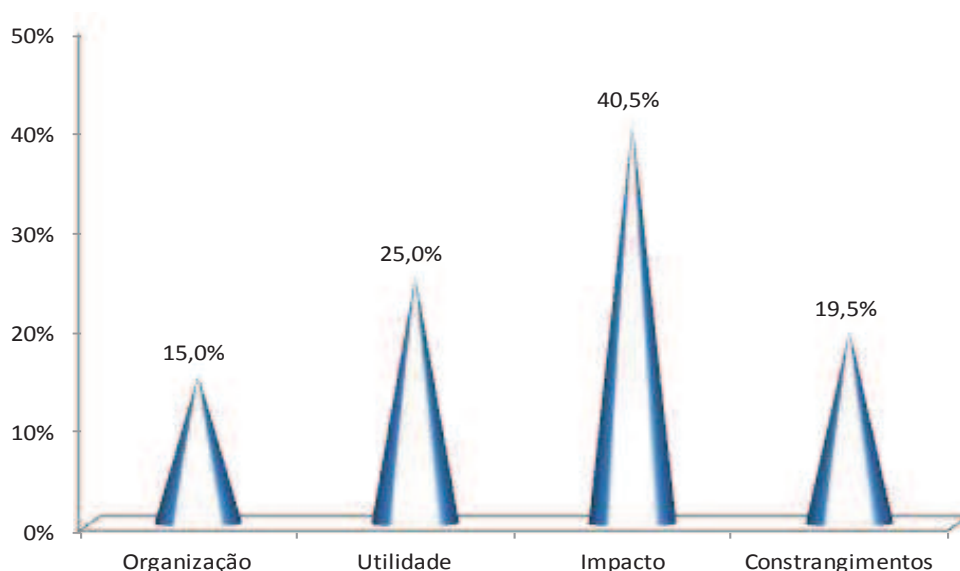


Gráfico 2 – Distribuição das UR por categorias

Na categoria “Impacto”, os formandos reconhecem mais-valias à formação sobretudo na *promoção do trabalho colaborativo* (com 208 UR), destacando sobretudo a *troca de ideias, reflexão e trabalho conjunto* (124 UR), mais até do que a *partilha de experiências e materiais* (50 UR) – ver Gráfico 3.

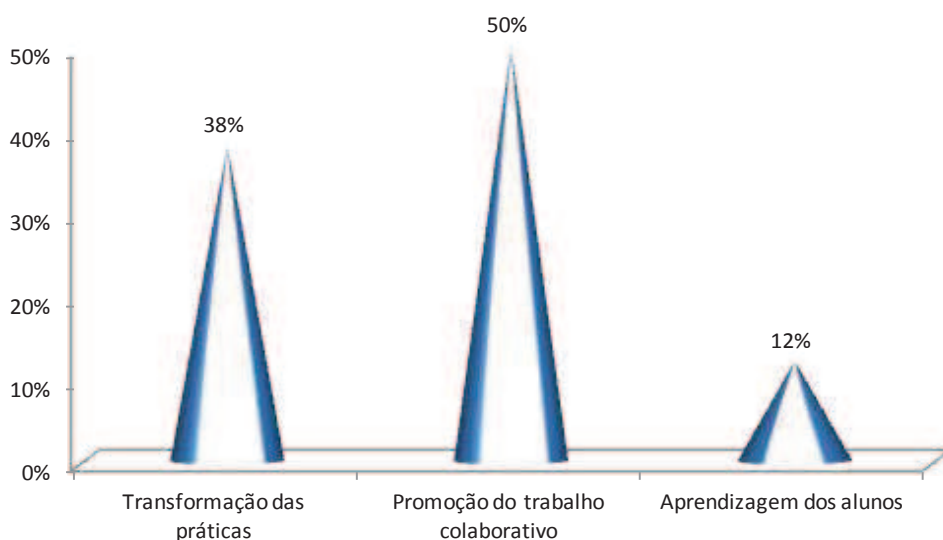


Gráfico 3 – Distribuição das UR pelas subcategorias da categoria “Impacto”

Estes resultados parecem relacionar-se com dois fatores em particular. Por um lado, o facto de a formação ter sido realizada a distância, intermediada pela plataforma moodle, onde permanentemente se dinamizavam fóruns temáticos sobre o programa, relevando a frequência e qualidade da participação dos formandos nesses fóruns para efeitos de avaliação individual dos mesmos. Por outro lado, o facto de a participação no processo formativo por parte dos outros docentes das unidades orgânicas ser voluntária, não havendo para isso um espaço ou tempos próprios nas escolas para reuniões com os pares, como sucedera na 1.ª fase da formação, sendo este, de resto, um dos constrangimentos mais identificados pelos formandos (37 UR), em particular pelos do 3.º ciclo (25 UR).

Estes resultados indicarão porventura um entendimento restritivo das potencialidades da plataforma, mais perspetivada enquanto espaço de interação, desabafo, expressão de dúvidas, do que de partilha de experiências, materiais ou outro tipo de documentos. Este facto poderá estar associado à parca experiência dos formandos na utilização deste tipo de ferramentas em contexto de formação. Outra leitura possível, será uma eventual perceção por parte dos formandos de que a plataforma acresce o grau de exposição pública quando meio de divulgação do trabalhos individuais, sobretudo em presença de colegas de escolas e ilhas diferentes, ficando esta dimensão mais preservada ao nível das dinâmicas de trabalho colaborativo geradas nas próprias escolas.

Curioso é registar a ocorrência de 34 UR no indicador *alargamento a outros contextos de atuação docente*, facto que sugere que os efeitos da formação não se cingiram em alguns casos à ação dos formandos na sala de aula, fazendo-se sentir em iniciativas daqueles nas respetivas escolas, ora assumindo por exemplo um papel mais ativo na seleção de manuais escolares para a área, ora sugerindo estratégias para a dinamização de bibliotecas escolares, ora alertando os departamentos curriculares ou outros órgãos da escola para determinados aspetos pedagógicos, ao nível da educação em língua, mas não só. Exemplos de outras iniciativas neste âmbito ocorrem nas seguintes unidades de registo:

(...) a testagem da referida sequência didática e respetivos materiais didáticos de apoio estendeu-se a outras turmas do 2.º ano da unidade orgânica (...), pois alguns docentes, aquando da sua partilha em reunião de departamento, revelaram interesse pela sua experimentação. (P1)

Ao longo deste ano de formação mudei de atitude, tomei a iniciativa na abertura de três fóruns: Dinamização de bibliotecas escolares, Articulação interdisciplinar e Preparar o novo ano, aprendendo a mudar, relativos ao contexto da formação e às problemáticas do NPPEB. (H2)

Na categoria “Impacto” destaca-se ainda a subcategoria *transformação das práticas* (160 UR), particularmente no que respeita às práticas de execução (estratégias e materiais didáticos), com 113 UR. Denota-se, por exemplo, um reforço de trabalho com as várias competências enunciadas nos programas:

Reconheço que mudei a minha prática, sendo um exemplo disso a forma como encaro e planifico as atividades relacionadas com o desenvolvimento de competências de Oralidade (...). Preparei as aulas centradas nas competências de Expressão Oral e Compreensão do Oral (...). (R1).

O conhecimento explícito da língua foi outra das competências privilegiadas este ano na minha turma do 7.º ano, o que aliás me deixou muito satisfeita (...). De facto, as minhas aulas já começam a assemelhar-se mais aos “laboratórios” que se pretende que sejam as aulas de Português. (C3)

Neste contexto, destaca-se a importância dos GIP enquanto instrumentos de apoio à operacionalização do novo enquadramento curricular (25 UR):

Os GIP existentes revelaram-se uma ajuda preciosa, quer a nível de propostas de atividades quer como base para criação de outras, partindo dos mesmos pressupostos e metodologias. (N2)

Neste contexto, há que ressaltar o facto de estarmos aqui em presença de representações sobre as práticas, dado que no âmbito deste estudo não houve lugar à observação de aulas. Acresce ainda, o facto de os relatórios em análise terem sido elaborados para fins avaliativos. Muito embora não constasse explicitamente dos critérios de avaliação a apresentação de evidências de transformação nas práticas dos formandos, não podemos descurar aqui um eventual efeito de contaminação.

Ainda assim, alguns docentes convocam para o seu discurso o impacto das suas práticas nas aprendizagens dos alunos (51 UR), dando conta de melhorias neste domínio, dado que ocorre em particular nos relatórios produzidos por formandos do 3.º ciclo:

A construção dos materiais foi mais morosa, mas ficou a ganhar em qualidade, pois, na aula, os alunos apresentaram menos dúvidas, uma vez que o processo foi mais claro. (I2)

Claro está que o sucesso não foi imediato, contudo, foram visíveis os progressos ao longo do ano e os professores das restantes aulas foram-se espantando com a capacidade daqueles alunos, que até eram do Programa Oportunidade, para apresentar um trabalho oral. (M2)

Os alunos fizeram um balanço deveras positivo desta oficina (de escrita) e sentiram ter ultrapassado medos inerentes ao ato de escrita pessoal e íntima. (S3)

Na categoria “Utilidade”, a subcategoria visivelmente mais destacada (164 UR) é a apropriação do programa (a análise da dimensão “Representações sobre o programa” permitir-nos-á conhecer em concreto os termos dessa apropriação). Valoriza-se aqui sobretudo a *compreensão dos princípios programáticos* (78 UR) (ver Gráfico 4). Esta compreensão, associada às tarefas de planificação e conceção de materiais didáticos, concorre em certa medida para que os formandos registem a percepção de se encontrarem melhor *preparados para a implementação dos novos programas* (52 UR). Apesar disso são ainda poucos os que registam *entusiasmo para a implementação do programa* (15 UR), talvez porque se sintam ainda inseguros na *planificação de sequências didáticas* (22 UR), na *implementação de novas metodologias de ensino* (13 UR) e *de avaliação* (4 UR).

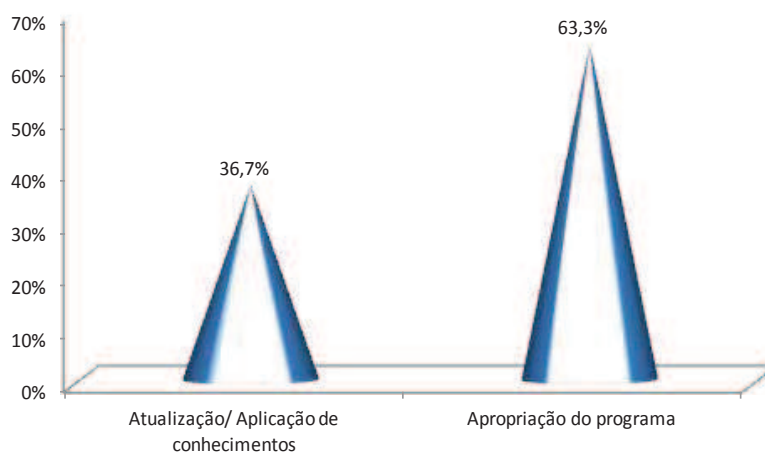


Gráfico 4 – Distribuição das UR pelas subcategorias da categoria “Utilidade”

Curiosamente, esta situação é mais frequente entre os formandos do 3.º ciclo, o que, à partida, não era expectável, uma vez que este grupo de professores se encontraria porventura mais familiarizado com os princípios enunciados nos NPPEB, dada a proximidade destes com os do Programa de Português do Ensino Secundário em vigor desde 2003.

Na categoria “Constrangimentos”, a terceira mais convocada pelos formandos, ocorrem registos de constrangimentos tanto de natureza político-organizacional como de âmbito profissional (ver Gráfico 5).

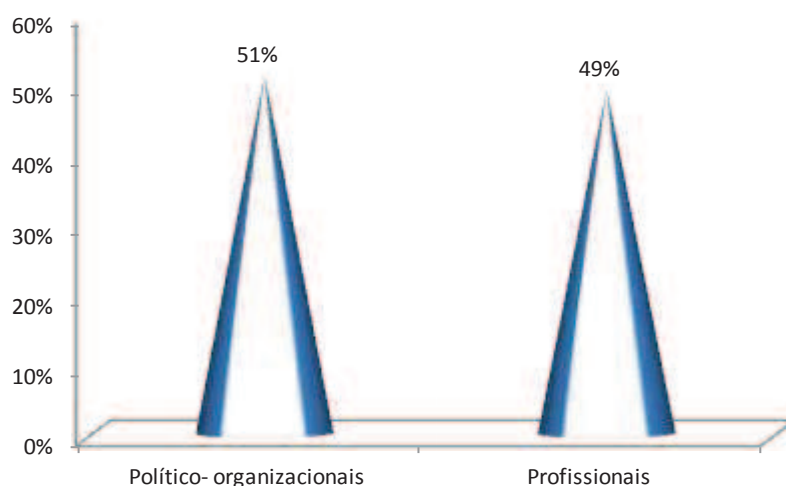


Gráfico 5 – Distribuição das UR pelas subcategorias da categoria “Constrangimentos”

Ao nível profissional, o constrangimento mais referenciado pelos formandos é a *falta de disponibilidade* (60 UR) para investir mais quer na participação nos fóruns (21 UR) quer na planificação das sequências didáticas e respetivos materiais de apoio (12 UR), em virtude da acumulação de um conjunto de tarefas profissionais:

Confesso que esmoreci porque não foi justo ter ficado a meu cargo a replicação da formação a todos os professores da ilha. São seis escolas do primeiro ciclo, o segundo e o terceiro ciclos. Dezenas de professores que me obrigaram a ter sessões de trabalho e de formação durante meses a fio, em sessões que, às vezes, ultrapassavam as três por semana. (D3)

Nesta matéria, são os formandos do 1.º ciclo os que mais se queixam (24 UR), comparativamente com os do 3.º ciclo (19 UR) e os do 2.º ciclo (17 UR) – convirá aqui relembrar que os relatórios do 1.º ciclo são aqueles em que, no total, ocorrem menos unidades de registo.

Outro constrangimento evidenciado prende-se com a opção pela modalidade de *formação a distância* (45 UR), que alguns formandos consideraram menos eficaz do ponto de vista formativo, tendo frustrado de alguma forma a expectativa de um trabalho de maior proximidade, como sucedera na 1.ª fase da formação ou como estava previsto no plano inicial para esta 2.ª fase:

Lamento, porém, que não se tenha optado por um modelo de formação presencial, que, pelo seu carácter mais pessoal, poderia ter contribuído de forma muito mais positiva e eficaz para a adaptação que terá de se fazer. (E3)

Globalmente, penso que a formação, este ano, foi desmotivante. Esperava uma formação em que os formadores apoiassem os formandos no terreno, com uma forte componente prática, e não uma formação em linha em que foram pedidos diversos trabalhos, entregues dentro de prazos estipulados e depois avaliados. Formação, como eu a entendo, pressupõe que formadores e formandos estejam em presença, onde seja possível a discussão de ideias, a concordância e a discordância, o debate e a aprendizagem. (A2)

Ainda assim, são diversos os registos que evidenciam os méritos da modalidade de formação adotada:

O formato definido para o presente ano – e-learning – permitiu uma adequada comunicação e distribuição de conteúdos. A difusão de conhecimentos, através do uso da plataforma e a constante partilha de experiências, permitiu um retorno, muitas vezes quase síncrono, do trabalho desenvolvido no presente ano (...). Do contato com as novas metodologias/abordagens surgem as inúmeras participações na plataforma que, no presente ano letivo, deram conta das diferentes (pre)ocupações dos docentes. (P3)

As hesitações na implementação do NPPEB e o seu efetivo adiamento (14 UR), em parte na base desta opção por formação a distância, constituíram também um constrangimento ao trabalho a desenvolver pelos formandos nas escolas, na medida em que aquelas não tinham criado *condições para o trabalho colaborativo* entre os formandos e demais docentes da área (37 UR) e os próprios formandos e colegas não viam já a urgência de apropriação do programa, o que ocasionara uma certa desmobilização e desinvestimento no processo formativo em curso:

Infelizmente, não tivemos hipótese de organizar um programa de formação na nossa escola, pois os dois tempos de 90 minutos que tínhamos para apoiar os nossos colegas coincidiram com as suas aulas. (C2)

Esta tarefa não foi fácil de implementar, visto que os professores de português da minha escola tinham horários diferenciados, pertenciam a várias comissões de trabalho e não tinham uma hora específica para o NPPEB. (K3)

Notei que os meus colegas ainda viam a implementação “longe” da aplicação e como tal estavam mais preocupados em resolver as solicitações mais imediatas, as quais são muitas e constantes. (A1)

Acresce, ainda, uma referência pontual à existência de novos formandos (7 UR) que, não tendo iniciado o processo no ano anterior, se viram confrontados com dificuldades acrescidas no que concerne ao modelo de formação em curso.

A categoria “Organização” da formação é a menos focada pelos formandos (apenas 15% das UR). Nesta é sobretudo a subcategoria acompanhamento (ver Gráfico 6) que colhe a atenção dos formandos (103 UR), que, no geral, fazem uma avaliação positiva da clareza das orientações e sugestões dadas pelos formadores no que respeita em particular à conceção e aperfeiçoamento das sequências e materiais didáticos, bem como a eficácia daquelas no aperfeiçoamento dos referidos documentos (68 UR).

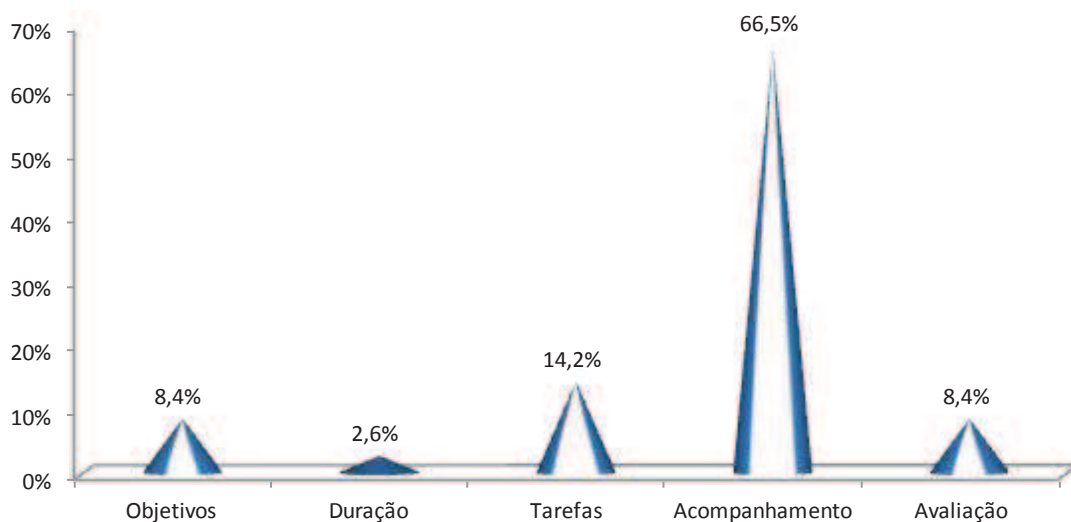


Gráfico 6 – Distribuição das UR pelas subcategorias da categoria “Organização”

Essa avaliação positiva é, contudo, mais evidente nos relatórios dos formandos do 1.º ciclo (18 UR) e do 2.º (18 UR):

Um aspeto positivo desta formação, foi sem dúvida o feedback dos nossos formadores em relação ao trabalho desenvolvido, pois, devido a essa intervenção foi possível corrigir, reformulando e compreendendo os aspetos menos positivos e que deveriam ser melhorados ao reformularmos os nossos trabalhos. (B1)

Quanto à prestação dos formadores, esta esteve de acordo com as expectativas, penso que houve um grande esforço para corresponderem às solicitações dos formandos, tanto no que diz respeito à apreciação das atividades formativas como nas intervenções e pedidos de esclarecimento na plataforma. (G2)

Os formandos do 3.º ciclo, por seu lado, dividem-se entre uma avaliação positiva da clareza e eficácia do acompanhamento (32 UR) e uma avaliação negativa daquele (29 UR), atribuindo sobretudo a falta de eficácia ao facto de a 2.ª fase da formação ter sido realizada a distância, o que no entender daqueles dificultara uma interação mais frequente e efetiva entre formandos e formadores no esclarecimento de dúvidas e na clarificação de opções didáticas, comprometendo em certa medida a contextualização das sequências e materiais didáticos e o conseqüente aperfeiçoamento:

A formação feita, exclusivamente à distância dificulta a comunicação entre os intervenientes e não permite a partilha de saberes no desenvolvimento dos trabalhos. As sugestões de melhoria ao trabalho foram muito profícuas, mas o facto de serem somente dadas por escrito, sem existir diálogo entre os intervenientes, torna o processo unilateral, muito avaliativo e pouco formativo. (I3)

Este facto não invalida uma avaliação positiva da adequação das tarefas aos objetivos da formação nem minimiza a relevância daquelas para efeitos da formação. Embora um número muito diminuto de unidades de registo explicita a adequação das tarefas propostas aos objetivos da formação (16 UR), o impacto e utilidade de algumas dessas tarefas são, como vimos, largamente enfatizados, particularmente as que respeitam à conceção da sequência didática e respetivos materiais de apoio:

O facto de nos ter sido permitido voltar a experienciar a criação de uma sequência didática foi oportuno, pois foi uma etapa muito importante para eu perceber que o meu domínio dos fundamentos da abordagem processual ainda estava longe do pretendido (I1)

Para a consecução das tarefas de concepção e reformulação das sequências e materiais didáticos, os formandos relevam, para além do acompanhamento dos formadores, a importância da recuperação de bibliografia e materiais de apoio disponibilizados por aqueles durante as sessões presenciais que ocorreram na 1.^a fase da formação, em particular os GIP (21 UR).

No que respeita especificamente às tarefas de concepção de uma sequência didática e respetivos materiais de apoio, os formandos destacam ainda a utilidade daquelas para a atualização e aplicação de conhecimentos de natureza didática, ao nível da apropriação de metodologias de ensino conformes ao novo programa (18 UR), bem como para a apropriação dos princípios e organização programáticos (22 UR). Mais enfatizam o seu impacto ao nível da recontextualização pedagógica, no que respeita, em concreto, às práticas de execução (38 UR), menos às de planificação (12 UR) e excepcionalmente às de avaliação (1 UR).

Na ausência de sessões presenciais na 2.^a fase da formação, foram dinamizados de forma mais intensiva os fóruns criados na plataforma moodle de apoio à formação, sendo outra das tarefas a cumprir pelos formandos a participação regular e pertinente nesses fóruns. Pese embora aqueles relevem como constrangimento à participação nesses fóruns a falta de tempo, vislumbram contudo nessa participação impacto ao nível da *troca de ideias, reflexão* (44 UR), sendo essa a maior virtualidade apontada a esta estratégia formativa, superando mesmo o número de UR registadas a propósito da *troca de experiências e materiais* decorrente das dinâmicas de trabalho e colaboração empreendidas nas escolas (17 UR):

Os fóruns de aprendizagem foram, sem dúvida, espaço privilegiado de partilha de preocupações e ansiedades, mas também palco de importantes esclarecimentos acerca da nossa prática pedagógica (D1)

(...) reconheço que aqueles [fóruns] foram preciosos porque permitiram a troca de ideias e experiências, a partilha de dúvidas e dificuldades, a identificação de pensares e receios, em suma, a comunidade criada permitiu-nos deixar de nos sentirmos isolados com os nossos medos e dificuldades. (A3)

Conclusão

As transformações curriculares que atravessaram a última década na área do Português têm exigido dos professores um enorme esforço de atualização de conhecimentos, bem como de recontextualização e mudança de práticas de ensino. Disso é exemplo a entrada em vigor do NPPEB, acompanhado por um programa formativo nacional.

Na sequência dessa dinâmica de formação nacional, seis professores da RAA ficaram responsáveis pela formação de cerca de 80 docentes açorianos a nível dos princípios programáticos e das dinâmicas necessárias à recontextualização pedagógica do NPPEB, ficando estes por sua vez responsáveis pela dinamização de espaços formativos nas escolas.

Sobre o processo formativo encontramos eco em documentos produzidos pelos formandos, onde aqueles analisam a organização da formação, refletindo sobre a utilidade e o impacto daquela, bem como sobre os constrangimentos vivenciados.

Da análise aos relatórios elaborados pelos formandos conclui-se que estes valorizam a formação presencial sobre a formação a distância, considerando que aquela potencia mais a partilha de experiências e materiais, favorecendo a interação entre os intervenientes e o acompanhamento do processo formativo por

parte dos formadores. Ainda assim, registam o impacto e utilidade do processo formativo empreendido em dimensões fundamentais, como a promoção do trabalho colaborativo entre os professores da área, a compreensão dos novos princípios programáticos e a transformação de práticas didáticas.

Registam ainda assim, uma série de constrangimentos de natureza político-organizacional e de âmbito profissional. Se as dificuldades profissionais registadas a nível da planificação e da implementação de metodologias de ensino e avaliação diferentes se apresentam naturais e expectáveis no contexto, já os constrangimentos político-organizacionais reportados poderiam ter sido evitados ou minimizados, porquanto terão criado alguma confusão e descrença entre os professores, sentimentos que terão reduzido a sua disponibilidade para participar no processo formativo e que em nada terão ajudado os processos de mudança que a formação pretendia dinamizar.

Referências

- Coelho, M.^a C. (Coord.). (2001-2002). *Programa de Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de Português – Conhecimento explícito da língua*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado em novembro 20, 2011 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=32>.
- Dionísio, M. L., & Castro, R. V. (Orgs.). (2005). *O Português nas escolas: Ensaios sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.
- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2008). *Dicionário Terminológico*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em janeiro 12, 2009 em <http://dt.dgicd.min-edu.pt>.
- Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. (1991). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico, 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Doyle, W., & Ponder, G. (1977-78). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange*, 8(3), 1-12
- Ducros, P. & Finkelstein, D. (1990). Dix conditions pour faciliter les innovations. *Cahiers Pédagogiques*, 286, 25-27.
- Duffy, G. & Roehler, L. (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education*, XXXVII(1), 55-59.
- Ministério da Educação e Ciência. (agosto de 2012). *Metas curriculares de Português. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciências/Direção Geral da Educação. Retirado em setembro 6, 2012 de <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral do Ensino Básico. Retirado em dezembro 7, 2002 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>.
- Ministério da Educação. (outubro de 2010). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciências/Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Mira Leal, S. (2012). *O Português no Ensino Secundário: Transformações, tensões e dinâmicas de apropriação e recontextualização curricular*. Porto: Porto Editora.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2010). *Guião de implementação do programa de Português – Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado em maio 8, 2010 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=32>.
- Raposo, A. (2010). *Práticas e vivências de formação contínua no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)*. Dissertação de mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.
- Reis, C. (Coord.). (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado em abril 8, 2009 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11&ppid=3>.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2009). *Guião de implementação do programa de Português – Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado em Novembro 15, 2009 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=32>.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I., & Veloso, J. (2011). *Guião de implementação do programa de Português – Oral*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado em Novembro 3, 2011 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=32>.

Legislação

- Despacho n.º 158/2010, de 3 de março (fixa as regras de funcionamento da Formação Contínua de Pessoal Docente na Região Autónoma dos Açores e aprovar os respetivos regulamentos).
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro (revoga a aplicação do documento Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais).
- Portaria n.º 114/2010, de 25 de fevereiro (suspende a entrada em vigor dos programas de Língua Portuguesa do ensino básico homologados em 31 de março de 2009).
- Portaria n.º 1488/2004, de 24 de dezembro (adota, a título de experiência pedagógica, a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário - TLEBS).
- [Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro](#) (estabelece o calendário de aplicação dos programas de Língua Portuguesa do ensino básico homologados em 31 de março de 2009).
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/2011, de 25 de janeiro (determina a aplicação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa no sistema educativo português no ano letivo 2011/2012).