



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Educação de Lisboa

## *De Intruso a Tutor:*

### *Impactos da formação em contexto PNEP*

– Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação –

Especialização: Supervisão em Educação

Orientadores:

Professor Doutor João Manuel dos Santos Rosa e

Professora Doutora Teresa Maria Sena de Vasconcelos

Mestranda: Maria Luísa Chedas de Sampaio e Sousa Pereira

(2012)

*À minha mãe que,  
certamente durante as orações,  
trocou a sua vida pela minha.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora da Montanha – pela proteção, pelas oportunidades concretizadas, pelo sopro de vida, pelo aconchego e por todas as pessoas que colocaram no meu Caminho tornando este trabalho possível:

- O Dr. Menezes Cordeiro, o Dr. António Sousa, o Dr. Pedro Sereno, a Dr<sup>a</sup> Marta Félix, o Enfermeiro (Enf<sup>o</sup>) Cunha, o Enf<sup>o</sup> Nunes, o Enf<sup>o</sup> Almeida, o Enf<sup>o</sup> Fernando, o Enf<sup>o</sup> Machado, a Enfermeira (Enf<sup>a</sup>) Rute, a Enf<sup>a</sup> Céu e a minha querida amiga Mariana – pelo singular talento profissional e humano de todos; pelos telefonemas e mensagens de incentivo e de esperança;

- A Professora Doutora Teresa Vasconcelos (Coordenadora inicial do Curso de Mestrado e orientadora deste trabalho) – pela compreensão, pela disponibilidade de materiais, pela riqueza de ideias/ sugestões (basilares neste trabalho) e pela confiança depositada nas minhas capacidades;

- O Professor Doutor João Rosa (também meu orientador) – pela partilha de sabedoria e pelo tempo que me dispensou; pela paciência e tolerância quando o meu raciocínio andava lerdo e a minha memória ausente; pela sua tranquilidade quase terapêutica e, principalmente, pelo estímulo que foram fundamentais para a recuperação de algumas das minhas aptidões arruinadas por força das circunstâncias;

- A todos os docentes deste Curso, nomeadamente das Professoras Doutoras Teresa Leite e Conceição Figueira – pela união sincera de esforços na concretização deste projeto.

- A Professora Doutora Otília Costa e Sousa (minha coordenadora e mentora do PNEP) – por me ter proporcionado a melhor experiência profissional de sempre e pelo seu genuíno bem-querer que muito me honra;

- A Manuela Coelho (colega do PNEP e do mestrado) – pela disponibilidade, pela ajuda e pela incrível amizade demonstrada;

- Os serviços académicos da ESELx – pelo carinho e dedicação da Elsa Figueiredo, Maria João Rodrigues, Sílvia e Carla Lancha;

- O meu marido – a minha força, o meu porto seguro, o meu lar.

## RESUMO

Este trabalho decorre de uma experiência de formação contínua de âmbito nacional, durante um ano letivo, relacionada com o ensino do português no 1º Ciclo no contexto do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). Para se compreender o impacto da formação e do seu modelo, analisaram-se as produções escritas (do género narrativo e epistolar) dos alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade, os resultados das Provas de Aferição de Língua Portuguesa do 4º ano, os inquéritos de avaliação dos formandos à própria formação, da competência da Comissão Nacional de Acompanhamento (CNA) e, ainda, as reflexões dos portefólios produzidos pelos formandos ao longo da formação. Em génese, pretende-se aferir de que modo esta formação interferiu nas aprendizagens e no desenvolvimento de competências dos alunos no domínio da língua materna, nomeadamente ao nível da escrita. Nessa perspetiva, são comparados dois grupos de alunos do mesmo agrupamento, do distrito de Lisboa, sendo o grupo experimental constituído pelos alunos cujos professores frequentaram a ação de formação PNEP e o grupo de controlo formado por alunos cujos professores nunca frequentaram a referida ação. Todavia, podendo o PNEP ser considerado como uma formação inovadora, porque se desenvolve em contexto, procura-se também saber como se sentiram os professores ao longo desta formação, bem como que repercussões e mais-valias obtiveram para as suas práticas pedagógicas e para a resolução real dos problemas vividos na sala de aula. Por fim, cruzando todos os dados de que se dispõe, aspira-se compreender o papel e o contributo da figura do formador no contexto PNEP, o que poderá conduzir a uma nova abordagem de formação, mais consentânea com o conceito de “*mentoria*”, e seus processos, do que com os pressupostos iniciais assentes numa lógica de “*tutoria*”.

## PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagens dos alunos / Ensino do Português / Formação em contexto / *Mentoria* / Supervisor - *formador*

## **ABSTRACT**

*This study originates from a one year education experience, nation wide, in the wake of the PNEP (Programa Nacional de Ensino do Português, in its maiden form) program. The aim is to understand how the model herein impacts first to fourth year primary school children's learning and writing skills, how it influences the fourth year's final exam results, and how it is reflected on practitioners' (teachers undergoing the PNEP) performance evaluation inquires, and on concept development within their portfolios. In genesis, we seek to analyse whether the PNEP changed the way children attending primary school learn and master Portuguese, particularly its written expression. To do so, the study focus on two different publics, whereby an experimental group was build around a set of classes whose teachers had completed the PNEP education and training program, and a control group, set around a similar sample, but where teachers had no PNEP education or training at all. In addition, because PNEP might be considered as an advanced education model, we also wanted to disclosure how it adds to schoolteachers' education techniques, and how it would help them solve daily ordinary problems within the classroom. Last but not the least, the study reveals that PNEP can change Portuguese standard education perspectives, changing classic tutorial methodologies towards a, more responsive, mentoring approach.*

## **KEY WORDS**

*Contextualised education / Learning / Mentoring / Portuguese Language / Tutor*

## ÍNDICES

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	iii
PALAVRAS-CHAVE.....	iv
ABSTRACT.....	v
KEY WORDS.....	v
ÍNDICES.....	vi
ÍNDICE de FIGURAS.....	ix
ÍNDICE de GRÁFICOS.....	x
ÍNDICE de TABELAS.....	xi
I – INTRODUÇÃO.....	1
II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
2.1. INTRODUÇÃO.....	4
2.2. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTÍNUA.....	4
2.3. ENQUADRAMENTO LEGAL.....	9
2.4. FORMAÇÃO DE ADULTOS.....	10
2.5. O PNEP.....	13
2.6. PROCESSOS DE TUTORIA / MENTORIA (NO CONTEXTO PNEP).....	18
III – METODOLOGIA.....	25
3.1. INTRODUÇÃO.....	25
3.2. DEFINIÇÃO DO ESTUDO.....	26
3.3. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	26
3.4. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO DA AÇÃO.....	28
3.5. PROBLEMÁTICA.....	32
3.6. OBJETIVOS.....	33
3.7. PARTICIPANTES E FONTE DE DADOS.....	33
IV – O IMPACTO DO PNEP NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE ESCRITA.....	37
4.1. INTRODUÇÃO.....	37
4.2. TEXTO NARRATIVO.....	38
4.2.1. RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS.....	40
4.2.2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	43

4.2.3.	RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS.....	44
4.2.4.	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS .....	46
4.2.5.	RECOLHA, TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS.....	49
4.3.	TEXTO EPISTOLAR .....	51
4.3.1.	RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS.....	52
4.3.2.	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS .....	53
4.3.3.	RECOLHA, TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS.....	58
4.4.	CONCLUSÃO DO ESTUDO COMPARATIVO DA ESCRITA .....	59
V – O IMPACTO DA FORMAÇÃO PNEP NO RESULTADO DAS PROVAS DE AFERIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 4º ANO.....		61
5.1.	INTRODUÇÃO .....	61
5.2.	RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS .....	62
5.3.	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS .....	62
5.4.	CONCLUSÃO DO ESTUDO COMPARATIVO DAS PROVAS DE AFERIÇÃO.....	64
VI – AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA FORMAÇÃO DO PNEP .....		66
6.1.	INTRODUÇÃO .....	66
6.2.	AVALIAÇÃO DO PNEP ATRAVÉS DOS INQUÉRITOS DA CNA .....	67
6.2.1.	TRATAMENTO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS SOBRE A FORMAÇÃO PNEP.....	68
6.2.2.	TRATAMENTO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS SOBRE A FORMAÇÃO PNEP.....	73
6.3.	AVALIAÇÃO DO PNEP ATRAVÉS DAS REFLEXÕES DOS PORTEFÓLIOS DOS FORMANDOS.....	77
6.3.1.	RECOLHA, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DOS PORTEFÓLIOS.....	77
6.4.	CONCLUSÃO DA AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO PNEP PELOS FORMANDOS	
	84	
VII – CONCLUSÕES E DISCUSSÃO GLOBAL .....		92
7.1.	SÍNTESE CONCLUSIVA .....	92
7.1.1.	DO ESTUDO COMPARATIVO DA ESCRITA.....	92
7.1.2.	DO ESTUDO COMPARATIVO DAS PROVAS DE AFERIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO .....	93
7.1.3.	NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO <i>IMPACTO</i> DA FORMAÇÃO PNEP (POR PARTE DOS FORMANDOS).....	93
7.2.	CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS OBTIDOS .....	93
7.3.	CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DE TUTORIA / MENTORIA.....	96

7.4. LIMITAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA DISSERTAÇÃO .....	98
7.5. RECOMENDAÇÕES .....	100
BIBLIOGRAFIA.....	101
ANEXO 1 .....	1 - 2
PARTICIPANTES E NÚMERO DE TEXTOS ANALISADOS NO ESTUDO COMPARATIVO DA ESCRITA/ ANO DE ESCOLARIDADE.....	1 - 2
ANEXO 2 .....	2 - 1
SEQUÊNCIA DE IMAGENS PARA A PRODUÇÃO DA NARRATIVA.....	2 - 1
ANEXO 3 .....	3 - 1
MODELO DO INQUÉRITO COMPLETO DA CNA SOBRE AS OFICINAS TEMÁTICAS	3 - 1
ANEXO 4 .....	4 - 1
MODELO DO INQUÉRITO COMPLETO DA CNA SOBRE OS APOIOS TUTORIAIS .....	4 - 1
ANEXO 5 .....	5 - 1
PEQUENAS REFLEXÕES SOB A FORMA DE COMENTÁRIOS AO APOIO TUTORIAL	5 - 1
ANEXO 6 .....	6 - 1
REFLEXÕES DOS PORTEFÓLIOS DOS FORMANDOS .....	6 - 1

## ÍNDICE de FIGURAS

Figura 1. –	Resultado das provas de aferição de L.P do 4º ano de escolaridade.....	13
Figura 2. –	Os alunos portugueses, no rating dos países da OCDE (ciclo 2003).....	14
Figura 3. –	Pirâmide / organograma PNEP.....	16
Figura 4. –	Atividades do processo de <i>mentoring</i> (Robins, 2006, p. 14).....	22
Figura 5. –	N20: forma canónica de abertura da narrativa (linha 1); 1º ano.....	41
Figura 6. –	N12: personagem antagonista e personagem coadjuvante; 1º ano .....	42
Figura 7. –	N24: “narrativa” muito rudimentar; 1º ano .....	42
Figura 8. –	N21: “narrativa” muito rudimentar; 1º ano .....	45
Figura 9. –	N13: organização e estrutura da narrativa; 1º ano.....	45
Figura 10. –	N33: narrativa com título (linha 1); 1º ano.....	46
Figura 11. –	N17 (7 erros / 79 palavras); 1º ano.....	49
Figura 12. –	N30 (8 erros/34 palavras); 1º ano.....	49

## ÍNDICE de GRÁFICOS

Gráfico 1. –	Habilitações académicas / literárias dos pais / encarregados de educação.....	29
Gráfico 2. –	Estrutura Interna da Narrativa 1.º / 2.º ano.....	47
Gráfico 3. –	Estrutura Interna da Narrativa 3.º / 4.º ano.....	47
Gráfico 4. –	Estrutura Interna da Carta 1.º / 2.º ano.....	54
Gráfico 5. –	Estrutura Interna da Carta 3.º / 4.º ano.....	54
Gráfico 6.1 –	Resultados das provas de aferição por níveis.....	63
Gráfico 6.2. –	Resultados das provas de aferição por níveis agrupados.....	63
Gráfico 7. –	Organização das Oficinas Temáticas (1.º momento de avaliação).....	68
Gráfico 8. –	Organização das Oficinas Temáticas (avaliação final).....	69
Gráfico 9. –	Dinâmica das Oficinas Temáticas (1.º momento de avaliação).....	71
Gráfico 10. –	Dinâmica das Oficinas Temáticas (avaliação final).....	72
Gráfico 11. –	Avaliação dos Apoios Tutoriais (1.º momento de avaliação).....	74
Gráfico 12. –	Avaliação dos Apoios Tutoriais (avaliação final).....	76

## ÍNDICE de TABELAS

Tabela 1. – A implementação do PNEP no Agrupamento.....	31
Tabela 2. – Participantes do PNEP A1 (2008/09).....	34
Tabela 3. – N° de <i>Narrativas</i> analisadas no <i>Estudo Comparativo da Escrita/</i> Ano de escolaridade/ N° de alunos/ Grupo de alunos PNEP e alunos não-PNEP.....	39
Tabela 4. – Frequência e percentagem de incidência de cada variável sobre a <i>Organização Global</i> da Narrativa, em função dos alunos PNEP e não-PNEP.....	40
Tabela 5. – Análise da Significância das diferenças de <i>Médias</i> quanto à <i>Organização Global da Narrativa</i> , em função dos alunos PNEP.....	43
Tabela 6 – Frequência e percentagem de incidência de cada variável quanto à <i>Estrutura Internada Narrativa</i> , em função dos alunos PNEP e não-PNEP.....	44
Tabela 7 - Análise da significância das diferenças de <i>Médias</i> por variável dependente (estrutura interna do texto narrativo) em função dos alunos PNEP – Teste de <i>Mann-Whitney (U)</i> .....	48
Tabela 8. – <i>Média</i> do n° de palavras legíveis ( <i>extensão da narrativa</i> ) e <i>Média</i> do n° de erros ( <i>correção</i> ) para os quatro anos de escolaridade (e respetivos <i>desvio-padrão</i> ).....	50
Tabela 9. – Análise da Significância das diferenças de <i>Médias</i> quanto à <i>Extensão e Correção da Narrativa</i> , em função do grupo de alunos PNEP .....	51
Tabela 10. – N° de textos epistolares recolhidos/ ano de escolaridade/ grupo de alunos PNEP e alunos não-PNEP.....	52
Tabela 11. – Frequência e percentagem de incidência de cada variável quanto à <i>Estrutura da Carta</i> , em função dos alunos PNEP e não-PNEP.....	53
Tabela 12. – Análise da Significância das diferenças de <i>Médias</i> por variável dependente (estrutura interna do texto epistolar) e por ano de escolaridade, em função do grupo de alunos PNEP – <i>Teste de Mann-Whitney (U)</i> .....	56
Tabela 13. – <i>Média</i> do n° de palavras legíveis ( <i>extensão da carta</i> ) e <i>Média</i> do n° de erros ( <i>correção</i> ) para os quatro anos de escolaridade (e respetivos <i>desvio-padrão</i> ).....	58
Tabela 14. – Análise da Significância das diferenças de <i>Médias</i> quanto à <i>Extensão e Correção da Carta</i> , em função do grupo de alunos PNEP .....	59

Tabela 15. – Participantes no <i>Estudo Comparativo das Provas de Aferição</i> (Língua Portuguesa; 4º Ano).....	62
Tabela 16. – Análise da Significância das diferenças de <i>Médias</i> quanto <i>ao global</i> dos resultados das <i>Provas de Aferição de Língua Portuguesa (4º ano)</i> , em função do grupo de alunos PNEP.....	64
Tabela 17. – Resposta ao Grau de dificuldade no acompanhamento dos conteúdos da formação.....	70
Tabela 18. – Estatística sobre a Análise de Conteúdo das Reflexões dos Portefólios...	79
Tabela 19. – O Cumprimento dos Objetivos do Formador do PNEP.....	86

## I – INTRODUÇÃO

É do conhecimento geral que a formação contínua é um imperativo dos dias de hoje para quem – mais do que *querer* – *precisa* manter-se atualizado, seja qual for a profissão em que exerça funções. A formação continuada é uma *necessidade* promotora da qualidade e de uma expansão profissional permanentemente em recriação.

No entanto, não basta termos uma melhor compreensão das ideias, dos factos, das inovações científico-tecnológicas ou, até mesmo, sermos criativos. Há que saber usar, usufruir e potenciar essas habilidades/competências com intuítos evolucionistas e progressistas, rumo à excelência de desempenho e de resultados.

Porém, *querer* e *precisar* têm-se revelado verdadeiramente insuficientes. Precisamos de *vontade* e de uma *carta de navegação*, com percursos variados e alternativos, porque sem elas não conseguimos chegar *lá...*

É pois neste contexto de mudança e proativismo (*Hargreaves*, 1998) que surge o carácter pertinente da temática da tese que se segue:

- Formação centrada nos conteúdos (*cursos, módulos e seminários*) são o bastante ou é necessária a formação em contexto de trabalho (*círculo de estudos, oficinas de formação e projetos*)?
- Será mais proveitosa uma formação que cumpre com o propósito da creditação exigida à progressão na carreira do docente ou aquela que o docente procura, *voluntariamente*, para encontrar as respostas aos problemas reais vividos na sua sala de aula?
- E, neste encadeamento, será que as pessoas conseguem mudar de atitude e comportamento profissional sozinhas ou precisarão de um supervisor/ orientador/ tutor/ mentor ...?

Reconhece-se atualmente a necessidade de *acompanhamento* no processo formativo (Alarcão & Tavares, 2003) como metodologia privilegiada para emancipação individual e coletiva dos professores (*Smyth*, 1989, 1997; cit. Alarcão & Tavares, 2003). Deste modo, "*A aprendizagem é vista como um processo de resolução de problemas que passa pelo envolvimento dos sujeitos, que têm de aprender a resolver tarefas ou problemas, mais ou menos específicos, através de estratégias psicopedagógicas e*

*técnico-didáticas adequadas (...), num contexto afetivo-relacional propício à aprendizagem, isto é, de modo a que todo o processo seja envolvido exterior e interiormente por uma atmosfera cognitiva e emocional estimulante, um clima favorável à sua realização”* (Alarcão & Tavares, 2003, p. 47 e 48).

Nesta perspetiva, a formação contínua tem por função ajudar os professores – *eternos aprendizes* – a desenvolverem-se num clima de colaboração, onde os participantes se encontram para se *desocultarem* e superarem as suas dificuldades e não para serem avaliados (Alonso & Roldão, 2005).

Ora, o presente estudo pretende aferir o impacto da formação contínua em contexto, num modelo com *Apoio Tutorial* permanente – o PNEP (*Programa Nacional de Ensino do Português*) –, aplicada a professores e alunos do 1º Ciclo, tendo por objetivos: i) descobrir os efeitos desta formação nas aprendizagens dos alunos, nomeadamente no domínio da escrita e da *performance* das Provas de Aferição de Língua Portuguesa; ii) descobrir as repercussões e o impacto na qualidade das práticas pedagógicas dos docentes envolvidos (formandos); e iii) inferir sobre o papel ou contributo do formador na criação de novas dinâmicas, estratégias e metodologias de ensino.

Será dado relevo ao *papel do formador* e aos *resultados da prática profissional como eixo agregador da formação*. Isto é, como a teoria desenvolve a prática e como esta, por sua vez, constrói mais teoria, numa metodologia de grupo, em que todos participam, colaboram e cooperam para o crescimento pessoal e profissional de cada um, através de técnicas de observação, comunicação, reflexão, questionamento e partilha de ideias (Alonso & Roldão, 2005).

Ao longo destas páginas poder-se-á entender sobre como as duas dimensões que combinam o desenvolvimento intelectual (*educação para a compreensão*) e o desenvolvimento social (*aprendizagem cooperativa*) fazem emergir uma terceira, e fulcral dimensão, que tem que ver com a capacidade para se lidar com a mudança que tanto nos intimida (Alonso & Roldão, 2005).

Serão também comparadas as *performances* de alunos de dois grupos distintos de alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade. Assim, o grupo experimental é constituído por alunos cujos professores frequentaram a ação de formação contínua PNEP e o grupo de

controle é constituído por alunos cujos professores nunca frequentaram esta ação. Os resultados dos alunos PNEP e as reflexões dos *docentes-formandos* envolvidos mostram que a metodologia desta formação é bastante interessante e fazem sobressair uma funcionalidade até agora desconhecida no formador da formação contínua: a de *Tutor* (aquele que nos protege, orienta e em quem podemos confiar), deitando por terra a ideia preconcebida de que seria um intruso na nossa sala de aula.

Nesta conformidade, o presente trabalho encontra-se organizado em sete capítulos, sendo esta mesma introdução o primeiro capítulo.

No segundo capítulo, apresenta-se a revisão da literatura relacionada com a temática abordada e com a qual se pretende estabelecer uma salutar correlação e corresponsabilidade entre *supervisão pedagógica* e *formação contínua*, no contexto particular do PNEP.

No capítulo três, explicam-se as opções metodológicas aplicadas ao(s) estudo(s) e objetivos propostos: contexto, universo, problemática, participantes e fonte de dados.

No capítulo quatro, apresenta-se o estudo comparativo das competências de escrita entre alunos dos quatro primeiros anos de escolaridade, cujos professores frequentaram a ação de formação PNEP e alunos cujos professores não beneficiaram desta ação.

Ainda na sequência de tentar descobrir variações de qualidade de desempenho e competências dos alunos, no quinto capítulo faz-se, também, uma análise comparativa dos resultados das Provas de Aferição do 4º ano, entre alunos PNEP e alunos não-PNEP.

No sexto capítulo, procura-se analisar o impacto da formação e do modelo formativo do PNEP junto dos formandos, através dos documentos de monitorização e avaliação utilizados durante a formação.

No sétimo capítulo, apresentam-se e discutem-se resultados globais, com vista a estabelecer conclusões que assumam uma posição clara quanto ao impacto do modelo da formação PNEP junto de alunos e professores e, principalmente, da relevância do papel e contributos do formador para o (in)sucesso da mesma. Neste último capítulo também se incluem as limitações sentidas durante a elaboração desta dissertação e recomendam-se outros estudos, no âmbito da formação contínua.

## II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. INTRODUÇÃO

A supervisão pedagógica não é uma área de fácil consenso no que diz respeito a atribuições de domínio de ação. No entanto, entre a *necessidade de liderança* e de uma *gestão curricular democrática*, o facto é que o território da supervisão pedagógica se estende inevitavelmente para uma ação unificadora e geradora de práticas pedagógicas colaborativas, partilhadas e ponderadas dentro das escolas/ agrupamentos (Prates, Aranha & Loureiro, 2010), porque “*o mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e incerto*” (Hargreaves, 1998, p. 10), arrastando as escolas e os docentes para novos problemas e novos desafios.

Porém, não se trata somente de procurar responder aos desafios imediatos do cenário educativo, mas de criar um clima de empatia, dando valor às relações interpessoais e humanas (à *socialização e comunicação*), de forma a facilitar a progressão das aprendizagens tanto dos alunos como dos respetivos docentes, uma vez que neste processo, quando mediado, orientado e refletido, *todos* são aprendizes e construtores não só de conhecimento, como também dos próprios percursos de aprendizagem (Hargreaves, 1998).

### 2.2. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTÍNUA

As preocupações cada vez mais presentes com a qualidade da educação, do ensino, do desempenho dos docentes e das *performances* escolares dos alunos têm conduzido necessariamente à progressão do conceito de *supervisão*.

Em Portugal, nos anos 90, os cursos de mestrado, de formação especializada/pós-graduações, doutoramentos e até mesmo a crescente publicação de livros e artigos científicos neste domínio, fizeram emergir dois sentidos funcionais distintos do termo:

- O de fiscalização e superintendência;
- O de acompanhamento do processo formativo.

Esta última conceptualização sobre supervisão e a sua prática estendeu-se também a outras áreas profissionais (nomeadamente, da enfermagem), beneficiando de um grande desenvolvimento que acompanhou as abordagens de formação de professores, ganhando

também uma grande relevância no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional, adquirindo uma dimensão reflexiva e autoformativa e de investigação das próprias práticas de cada um (Penha, 2008).

Recuando um pouco para esclarecer a conotação subjacente ao conceito de “supervisão”, criado na década de oitenta, verificamos que este não é um conceito totalmente novo no meio dos professores, porque a maioria terá passado por um estágio orientado durante a formação inicial, principalmente ao nível do Ensino Pré-Escolar e do 1º Ciclo. Os restantes, para se profissionalizarem passaram/ passarão mais cedo ou mais tarde por uma profissionalização em serviço, da qual consta o acompanhamento da prática pedagógica *in loco*. Enquanto isto fizer parte do processo para se obter o diploma do curso ou a *carta profissional*, os aprendizes de professor sujeitam-se à supervisão em sala de aula. Porém, a partir do momento em que têm na mão a *carta de alforria*, todas as ideias de parceria, de entreajuda e empreendedorismo, em prol dos alunos e inerentes a esta profissão, vão progressiva e decididamente dissipar-se.

A classe docente sofre ainda da síndrome da autoridade e do poder. É frequente, alunos e pais ouvirem “*Quem manda dessa porta para dentro sou eu!*”, como forma de demarcação de espaço *territorial* e de *estatuto* em sala de aula. E, neste pequeno reinado, os alunos são o tesouro do professor. Ninguém se atreva a roubar-lhe nenhum deles!

Na prática, todo o professor, principalmente ao nível do 1º Ciclo, se melindra com a presença de um estranho na sua sala de aula ou até mesmo de um colega que venha como observador ou até mesmo como apoio. Esse, é sempre tido como “intruso” (*aquele que entrou sem ser chamado, o intrometido*) e/ou “inspetor” (*aquele que vê, observa, fiscaliza ou vigia*).

Primeiro, por que receia a crítica e a avaliação do seu desempenho.

Segundo, por que não quer perder a devoção dos seus alunos. Nos outros ciclos este sentido de *posse* se/quando existe é menos intenso, é mais subtil, uma vez que cada turma tem em média dez professores e existem já disciplinas que no seu formato organizacional implicam uma dinâmica de parceria como prática diária.

Em terceiro, talvez, esta questão seja transversal a todos os níveis de ensino, muitos consideram-se (de alguma maneira) técnicos insuspeitos, donos da sua especialidade.

Entretanto, é com alguma perplexidade que se verifica que, todos aqueles que reconhecem na formação contínua um imperativo dos nossos tempos de mudança vertiginosa, para quem quer se manter atualizado e que procura manter um nível aceitável de competência no trabalho, não aceita, no entanto, a monitorização sistemática da sua prática pedagógica nem a avaliação.

Quanto à criação de hábitos de reflexão, aqueles que efetivamente nos ajudam a uma introspeção e a uma autoavaliação, que nos permitem reavaliar e reestruturar estratégias conducentes a uma prática pedagógica mais eficaz e de melhor qualidade, diluem-se em verdades que nos distraem das soluções exequíveis:

- *Os alunos são indisciplinados, não têm hábitos de estudo;*
- *Os programas são muito extensos;*
- *Os pais não valorizam<sup>1</sup> a escola;*
- *Não há oferta de formação contínua adequada às necessidades dos professores.*

Raramente, o docente assume de forma refletida, consciente e honesta, uma limitação profissional relacionada com o seu desempenho. E, por conseguinte, muito poucos terão a ousadia de procurar ajuda entre os seus pares, mesmo entre aqueles que lhes sirvam de alguma forma de referência pela positiva.

Atualmente é do conhecimento geral que a *“formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através da flexibilidade crítica sobre as práticas e da construção permanente da identidade pessoal”* (Nóvoa, 1995, p. 25). Daí que a formação dos docentes deva incluir uma grande componente de reflexão a partir de contextos reais, capaz de torná-los aptos a enfrentar as múltiplas situações da prática pedagógica em sala de aula e de tomarem as decisões apropriadas perante o inesperado (Nóvoa, 1995).

A supervisão pedagógica surge assim como um procedimento ou uma estratégia mediadora da requalificação docente e será sempre um conceito associado à observação (“visão”) e à prática pedagógica. É um processo de parceria, comprometida e colaborante, que envolve um *“professor em princípio mais experiente e/ou mais informado*

---

<sup>1</sup> Uns não respeitam e outros não terão tempo para cooperar.

(“*supervisor*”) que orienta um candidato a professor, ou outro colega, no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p.16), incentivando-o a questionar-se, a pensar, a refletir, a perceber as suas dificuldades e a encontrar as respetivas soluções, enfim, a *descobrir-se* e a *superar-se*!

Assim, os objetivos da supervisão em contexto educativo e de formação contínua resumem-se a:

1. Criar condições de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos docentes;
2. Promover boas práticas pedagógicas;
3. Garantir a eficácia do ensino e da aprendizagem.

Neste seguimento, pressupõe a orientação da prática pedagógica numa construção situada do conhecimento profissional – na sala de aula –, o ensaio mútuo das aprendizagens, não só dos alunos, mas também do professor, do seu crescimento/desenvolvimento e da aquisição de competências capazes de melhorarem a sua prática profissional.

Quem está *fora* ajuda de forma estratégica quem está *dentro* a alargar o alcance e a eficácia da sua intervenção educativo-pedagógica, estimulando uma atitude crítica e atuante, favorecendo a inovação e a investigação, potenciando uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e de autoaprendizagem sobre a sua prática pedagógica (Dec-Lei nº 46/86 de 14 de Outubro da LBSEP, artº 30º).

Nesta sequência, de acordo com Sim-Sim (2007)<sup>2</sup>, pretende-se transformar professores acomodados (em maior ou menor grau) à rotina de uma prática pedagógica tendencialmente monótona, hermética e individualista, em professores inquietos, inconformados e reflexivos.

Ambiciona-se estimular o espírito interventivo e científico do professor. Aspira-se à prática sistemática da investigação-ação na própria sala de aula. E, por último, que estes conduzam a resultados de melhor qualidade nas aprendizagens dos alunos.

Portanto, a ação do *supervisor-formador* dirige-se para a melhoria do ensino do professor e para a promoção da aprendizagem de qualidade dos alunos, através de uma

---

<sup>2</sup> Comunicação pessoal; Ação de Formação de Formadores Residentes do PNEP; ESELx.

análise conjunta dos fenómenos ocorridos na sala de aula e levada a cabo pelo supervisor e pelo professor.

Sendo o tutor “*o indivíduo legalmente encarregado de tutelar alguém; protetor; defensor; aluno designado como professor de outros, em formas alternativas de ensino*” (Ferreira, 1999; cit. Martins & Cavagnari, 2005) e tutoria “*a ação mediadora e estimuladora da conquista da aprendizagem pelos alunos (formandos)*”, encontramos aqui uma reconceptualização do supervisor, uma vez que não deixando ele próprio de ser aluno (por que mantém-se sob o acompanhamento e coordenação de uma instituição de ensino superior), assume uma função/ ação mais interventiva e interativa, entre o pensamento e a ação, entre o contexto real e o mundo académico e de investigação, no sentido de compreender melhor para melhor agir (Alarcão, 2003).

Por conseguinte, qualquer confusão ou similaridade com o conceito tradicional de inspetor torna-se inexato e desadequado.

A Escola atual, que se pretende reflexiva e dinâmica, exige uma metodologia constante de investigação-ação só possível de avançar com uma formação contínua reflexiva, centrada nos contextos pedagógicos reais e vivenciados. Para isso, de acordo com Alarcão & Tavares (2003, p. 150) precisa:

- De agrupamentos/escolas dialogantes e reativas;
- De um trabalho cooperativo de construção social, organizado e formalizado no projeto educativo de cada escola/agrupamento;
- De instituição formadora de acompanhamento (Escola de Ensino Superior);
- Do supervisor/tutor que se disponibilize para despertar a consciência e o espírito reflexivo, que fomente a hétéro e a autossupervisão, que colabore nos processos de monitorização e autoavaliação, que dinamize atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagens obtidas;
- De docentes motivados e concentrados na sua missão e nos seus objetivos profissionais, com coragem para partilhar os seus problemas, as suas experiências e com vontade para mudar, transformar e inovar as práticas pedagógicas;

- De espaço e tempo comuns de partilha, reflexão e construção de materiais entre os intervenientes.

*Giroux (1988) caracteriza o supervisor como um “intelectual transformador” (cit. Alarcão & Tavares, 2003, p. 149), o líder de uma comunidade aprendente que terá que fazer a leitura dos percursos de vida institucionais, estimular a participação dos professores à formação contínua em contexto e ajudar a estabelecer um clima afetivo-relacional, exigente e estimulante, para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino.*

Não se pode abster de provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, nem de fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas. São seus imperativos ajudar a organizar o pensamento e a ação do coletivo das pessoas individuais, planificar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem em parceria com os respetivos *docentes-formandos*, bem como analisar e interpretar dados, para definir estratégias e planos de ação exequíveis profícuos (Alarcão & Tavares, 2003).

Em síntese, *“na reconceptualização da função dos supervisores na escola reflexiva podemos atribuir-lhes a função de facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes, pois a sua função principal consiste em fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem”* (Alarcão & Tavares, 2003, p. 149).

### **2.3. ENQUADRAMENTO LEGAL**

O facto é que a formação contínua prevê intencionalidade de melhoria da qualidade de ação e é uma necessidade imperativa em qualquer profissão. Tendo por referência as constantes mutações contextuais da época em que vivemos, maior é a responsabilidade associada à condição de docente, pois o nosso sistema educativo<sup>3</sup> tem por pretensão:

---

<sup>3</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo, Versão nova consolidada – Lei nº 49/ 2005, de 30 de Agosto

- *Concretizar o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. (Cap. 1; Artº 1º);*
- *Promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. (Cap. 1; nº 2 do Artº 2º);*
- *Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação. (Cap. 1; alínea e) do Artº 3º);*
- *Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho. (Cap. 2; alínea e) do Artº 7º).*

## **2.4. FORMAÇÃO DE ADULTOS**

Nesta conformidade, ensinar crianças ou ensinar adultos não é a mesma coisa.

Os adultos são portadores de toda uma experiência de vida que os distancia das crianças e que comporta uma riqueza óbvia, um recurso fundamental que os predispõem à aprendizagem, funcionando como elemento catalisador e compensador dos *handicaps* do peso da idade, enquanto as crianças estão naturalmente despertas para as aprendizagens; são excessivamente curiosas e não têm ideias preconcebidas do mundo; tudo é maravilhosamente novo; são aventureiras e estão totalmente recetivas ao conhecimento<sup>4</sup>.

Em contrapartida, os adultos precisam ver a funcionalidade das aprendizagens e do conhecimento. Trazem às costas a responsabilidade da família, do trabalho, de si

---

<sup>4</sup>in Costa, Maria da Luz, Formação de Adultos; sessão “Formação de Formadores PNEP: Formação de Adultos”, ESELx (22/05/2009)

próprios e dos outros, não têm tempo a perder. Têm maior consciência dos problemas reais da vida pessoal e profissional.

Os adultos *precisam* de aprender; as crianças *querem* saber.

Enquanto as *crianças-estudantes* são donas de uma *vontade inata* para aprender, os *adultos-estudantes* aprendem para *resolver situações* do seu cotidiano e para progredirem na profissão e/ou na vida.

A Escola funciona, em ambos os casos, como o espaço promotor das aprendizagens de cada um e o professor/formador deve fomentar aprendizagens interativas e contextualizadas.

Porém, e principalmente quando se trata de formação de adultos, “*a experiência de quem aprende torna-se o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de aprendizagem*” (Malglaiive, 1990; cit. Canário, 2000). Isto é, na formação de adultos é imperativo que seja valorizada a experiência acumulada pelo formando, que se reforce a sua autoestima e que se proponha a resolução de problemas relacionados com o respetivo contexto de vida/trabalho, avaliando as necessidades e expectativas existentes (Malglaiive, 1990; cit. Costa, 2009). Só assim é possível transformar o processo de aprendizagem em algo mais eficaz e prazenteiro do que apenas um cansaço *inevitável* aos fins em vista.

Envolver os formandos ou docentes observados na planificação e criação de estratégias de ação, responsabilizando-os pelas suas próprias aprendizagens e facultar o acesso, os meios, o tempo e as oportunidades de utilização de determinados recursos facilitadores das aprendizagens constituem “a rede de compromissos e obrigações na qual a condição do ato pedagógico é uma infinita atenção ao *outro*. O *outro* fala e devemos-lhe respeito.”<sup>5</sup>

Com efeito, e para além obviamente da preparação académica pedagógico-científica necessária ao professor de adultos ou formador, Paulo Freire (1997), pedagogo de referência neste domínio, destacou vinte e sete princípios relacionados com este nível de educação e seus requisitos, aqui sintetizados:

---

<sup>5</sup> in Costa, Maria da Luz, Formação de Adultos; sessão “Formação de Formadores PNEP: *Formação de Adultos*”, ESELx (22/05/2009)

- Disponibilidade para o diálogo;
- Saber escutar;
- Reflexão crítica sobre a prática;
- Consciência do *inacabamento*;
- A convicção de que a mudança é possível.

Ou seja, o *bom formador ou supervisor* tem que respeitar o formando/docente observado e as suas experiências, perceber que “*ensinar exige, acima de tudo, querer bem aos educandos*” e que, se “*ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo*”, então, a sua responsabilidade não tem limites e “*A formação de professores é um aspeto particular do problema geral da formação de adultos.*” (Simões, 1979; cit. Luz, 2009) – “Processo intencional organizado e estruturado, conduzido para além da formação inicial, e que implica uma aprendizagem sistemática de saberes:

*Saber fazer,*

*saber ser / estar e*

*saber tornar-se”<sup>6</sup>*

Nesta perspetiva, e com as mudanças ocorridas na sociedade, devido à sua complexidade e heterogeneidade, tem-se apelado ao professor e à escola por um trabalho cada vez mais de equipa, dialogante e colaborativo, pelo que a supervisão integrada num contexto formativo *continuado* adquire também uma dimensão coletiva, necessitando de um tipo de expediente mais arrojado, inovador, construtivo e pró-ativo, sendo o papel do supervisor preponderante entre os docentes como facilitador e criador de uma forte atitude de “autosupervisão” (Alarcão, 2009), ou seja, uma prática de supervisão muito situada e também muito democrática.

Obviamente, o desenvolvimento profissional dos professores numa perspetiva sistémica não pode dissociar-se nem ser independente da estrutura e dinâmicas organizacionais da escola (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001), pelo que

---

<sup>6</sup> Libâneo, 1994; cit. Meneses, 2007.

desenvolvimento profissional e inovação organizacional fazem parte de uma dupla que se influencia mutuamente, temática esta muito interessante, mas que não será aqui abordada nem expandida devido aos objetivos propostos.

## 2.5. O PNEP

Os estudos internacionais: *Reading Literacy*— IEA, 1992 e Pisa<sup>7</sup> 2000, 2003, 2006; os estudos nacionais, *A Literacia em Portugal* (1995), as provas nacionais de aferição (2000 a 2008) e os exames nacionais do 9º ano (2005) – mostraram que os resultados dos alunos portugueses estavam longe de ser satisfatórios comparativamente com outros países.

Eis, a título de exemplo, os fracos resultados dos nossos alunos nas provas de aferição do 4º ano de escolaridade a Língua Portuguesa por vários anos consecutivos (figura 1):

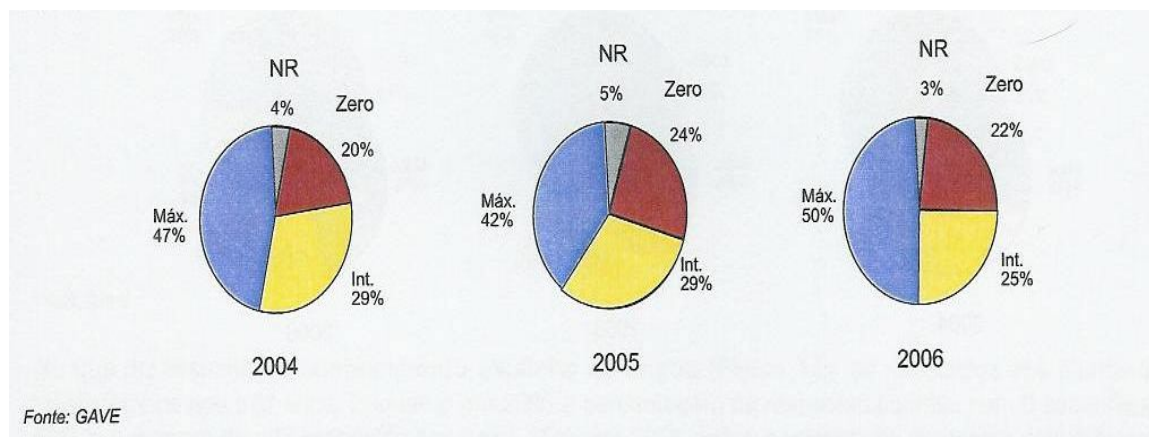


Fig. 1- Resultado das provas de aferição de L.P do 4º ano de escolaridade<sup>8</sup>

A azul, estão representadas as respostas totalmente corretas; a amarelo, as respostas não totalmente completas; a vermelho, está a percentagem das respostas erradas; e, a cinzento, as perguntas não respondidas.

Nesta conformidade, e a reforçar os medíocres e preocupantes resultados dos nossos alunos, na figura 2 da página seguinte, podia-se facilmente observar que Portugal, em termos de *rating* dos países da OCDE (*Organização para Cooperação e*

<sup>7</sup> Programa Internacional de Avaliação das Competências em leitura, matemática e ciências, em jovens de 15 anos dos países da OCDE

<sup>8</sup>GAVE/DGIDC/ME

*Desenvolvimento Económico*), estava subnívelado e bem próximo de países como a Turquia e o México<sup>9</sup>:

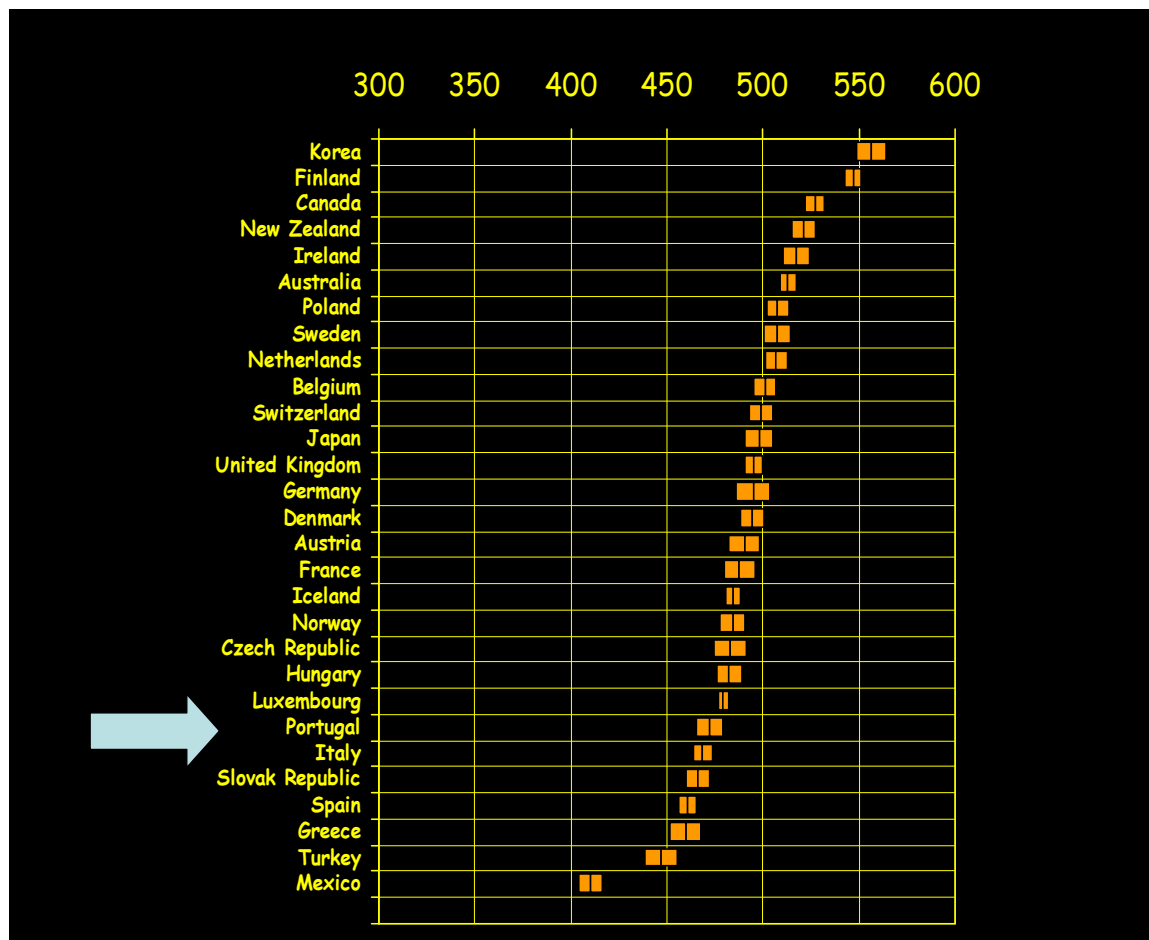


Fig. 2 – Os alunos portugueses, no *rating* dos países da OCDE (ciclo 2003)

Estes resultados (da figura 2) revelaram-se de tal forma *mediócras* e preocupantes para Portugal que inspiraram a elaboração e a implementação de um novo modelo de formação contínua:

- O PNEP – formação contínua em contexto, em rede e apoiada num estabelecimento de ensino superior.

A criação do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), por Despacho nº 546/2007, teve, assim, por origem os fracos resultados em língua portuguesa quer em

<sup>9</sup> No que concerne às competências da aquisição da língua materna; resultados, entretanto, superados de acordo com relatórios mais atuais.

provas nacionais, quer em provas internacionais e a necessidade de melhorar o ensino do modo oral e do modo escrito.

Instituído por incentivo do Ministério da Educação, este *programa* assentou na necessidade da melhoria das condições de ensino do Português na Educação Básica e na promoção do desenvolvimento da formação contínua dos professores e educadores.

Foi um programa a nível nacional que teve por objetivos:

- a) Aperfeiçoar a qualidade das aprendizagens em Língua Portuguesa;
- b) Fomentar parcerias entre as escolas de formação e os agrupamentos de escolas;
- c) Promover o desenvolvimento profissional dos professores;
- d) Dotar cada agrupamento com um professor especializado em ensino de Língua Portuguesa;
- e) Melhorar os resultados dos alunos em compreensão da leitura, expressão oral e escrita dos alunos;
- f) Diminuir (de acordo com a convenção de Estocolmo de 2001) o número de maus leitores para 15,5% até 2010 (cf despacho nº 546/2007).

O *Programa* tinha, assim, subjacentes os seguintes princípios:

- (i) A formação de professores centrada na escola;
- (ii) O ensino sistemático, explícito e intensivo da língua;
- (iii) Os formadores residentes escolhidos pelos agrupamentos e trabalhando com os professores no agrupamento a que pertencem.

Visando, por outro lado também uma formação em rede, envolvia instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores e os agrupamentos de escolas que selecionavam um dos seus professores para receber formação específica em Língua Portuguesa e tornar-se *formador residente* (FR), responsável pela formação dos restantes professores do seu próprio agrupamento (ver fig. 3):

## PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DE PORTUGUÊS ORGANOGRAMA

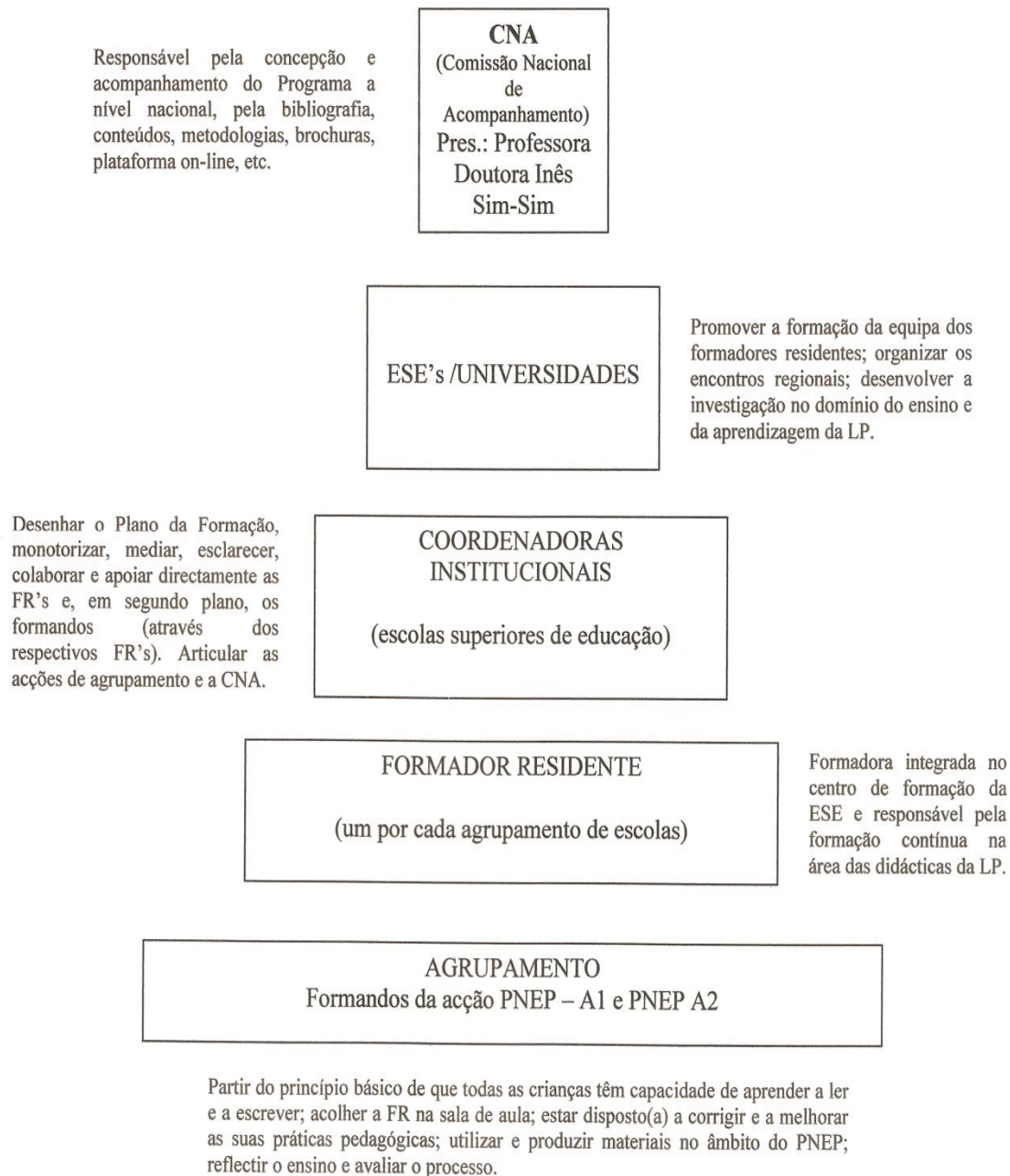


Fig. 3 – Pirâmide / organograma PNEP

A formação nos agrupamentos de escolas contemplava sessões temáticas (cujos conteúdos eram apoiados por brochuras que incluem informação sobre oral, escrita, leitura, conhecimento da língua, TIC); sessões de planificação; prática supervisionada em sala de aula e formação e acompanhamento na instituição de ensino superior.

A formação era feita em contexto, nas diferentes escolas do agrupamento e visando a constituição de comunidades de práticas, isto é, para que em cada escola/agrupamento os professores se reunissem para discutir problemas de ensino/aprendizagem e que cada professor partilhasse os seus saberes e experiências de modo a que houvesse maior qualidade nas aprendizagens.

A formação centrada nos agrupamentos iniciou-se com um total de 102 horas presenciais/acompanhamento e 102 horas de trabalho autónomo (2007/08), acrescidas de 30 horas de sessões plenárias regionais (nas Escolas Superiores de Educação), mas devido ao excesso de conteúdos e da condicionante temporal para experimentação e assimilação das novas práticas propostas, foi reorganizada (2008/09) e passou a um total de 142 horas (71h presenciais/acompanhamento e 71h de trabalho autónomo) no primeiro ano de formação (*PNEP A1*) e 61 horas (30h30 presenciais/acompanhamento e 30h30 de trabalho autónomo), no segundo ano de formação (*PNEP A2*), acumulando ainda com 12 horas de sessões plenárias regionais para ambos os níveis.

Inicialmente, algumas pessoas confundiam facilmente a formação PNEP com o MEM (Movimento da Escola Moderna), devido ao recurso a algumas motivações, ferramentas e tarefas semelhantes. No entanto, são dois modelos formativos distintos:

- O MEM baseia-se numa pedagogia colaborativa de *autoformação de pares* de professores, de qualquer área científica e de qualquer grau ou nível de ensino; o PNEP é uma *formação institucional em rede*, com três vetores: i) formação centrada nos agrupamentos; ii) formação no núcleo regional, sob a responsabilidade de uma escola superior de educação; iii) formação, baseada na investigação partilhada, na área da língua materna e literacia, envolvendo as diferentes ESEs/ núcleos regionais e a Comissão Nacional de Acompanhamento.

- O MEM visa uma prática pedagógica cooperativa, solidária e democrática (*Freinet*), sem liderança (*o professor é um agente facilitador das aprendizagens*); no PNEP o ensino é explícito, intencional e sistemático (*sequências didáticas*).

- No PNEP o *formador residente* (FR) é responsável pela formação e pelo *apoio tutorial* dos colegas de agrupamento, mantendo-se em permanente disponibilidade e comunicação com eles; no MEM, pela sua natureza autoformativa, não existe esta figura.

- No PNEP o coordenador do núcleo regional (do estabelecimento de ensino superior de educação) é o conselheiro científico-pedagógico do FR; no MEM, pelo seu contexto informal, também não existe este suporte formativo.

## **2.6. PROCESSOS DE TUTORIA / MENTORIA (NO CONTEXTO PNEP)**

O tipo de sociedade democrática do “*pronto a vestir*” e do “*pronto a comer*”, tem exigido padrão semelhante nos professores, devendo eles estarem aptos para tudo de imediato (Rosa, 2011):

- Eles devem saber fazer diagnósticos, planos, e serem facilitadores das aprendizagens e ser simultaneamente líderes;
- Devem ser mestres dos processos de aprendizagens e ter um vasto reportório de estratégias ao seu dispor;
- Possuir a capacidade de olhar os seus alunos como indivíduos e responsabilizarem-se pelo comprometimento individual de cada um deles numa autêntica e verdadeira aprendizagem.

Não é possível ter o domínio deste grandioso papel sozinho e, portanto encontramos-nos num *beco* de difícil saída. Maria do Céu Roldão (2007) refere que, apesar das reconhecidas vantagens do trabalho colaborativo, o facto é que o individualismo na classe docente persiste, seja por fatores organizacionais, históricos ou pessoais.

Andando para trás no tempo, já *John Dewey*, no séc. XIX, fazia considerações sobre a necessidade de que objetivos comuns exigiam um intercâmbio de ideias e uma unidade de grupo, paradoxal e raramente vista na Escola (Freitas, 2002; cit. Roldão, 2007). Este paradoxo é sustentado essencialmente pelo tipo de organização das instituições escolares e da normatividade curricular: cumprir o programa não assegura nem a *eficácia* do ensino, nem a *qualidade* das aprendizagens dos alunos e “*Embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente*” (Tardif, 2005; cit. Roldão, 2007, p. 25).

Com efeito, o trabalho colaborativo genuíno implica uma abordagem solidária e franca de *operacionalização, reflexão, análise e observação conjunta* da prática pedagógica, *geradora de novo conhecimento* profissional, inibindo naturalmente o infrutuoso individualismo e a incúria.

Logo, neste contexto imperativo da necessidade de fazer parte de uma *prática participada*, de trabalhar dentro do grupo e não de costas voltadas para o grupo<sup>10</sup>, sobrevém a expansão do conceito e do papel do supervisor, que mais do que de um líder deve ser um *mentor*.

Esta nova modalidade de supervisão – *mentorship / mentoria* – corrente entre estagiários e enfermeiros, médicos, farmacêuticos, engenheiros e aviadores de aeronaves, tem características muito próprias, relacionadas com o contexto específico em que o *mentor* opera, bem como nos resultados e expectativas da organização em que atua.

Desde 1990 que se começou a promover nos Estados Federados da Micronésia a *mentoria* entre a classe de professores, de forma a apoiar os professores principiantes, como “o passar da chama para a geração seguinte” (*Head, Reiman e Thies-Sprinthal* 1992; cit. *Koki*, 1997).

No entanto, ainda de acordo com o artigo de *Koki*, o papel do *mentor* e o *processo de mentoria* ultrapassam largamente o conceito de aconselhamento e de encorajamento profissional entre formador e formandos, reivindicando-lhes um *compromisso com a educação, esperança no futuro e respeito pela comunidade* (*Shadio*, 1996; cit. *Koki*, 1997).

Já em 1993, o Estado do Havai havia sentido necessidade de promover esse *compromisso com a educação*, através de um projeto de apoio aos professores iniciados com intenção subjacente de desencadear uma reforma educativa, alargando a *mentoria* a todos os docentes, no âmbito da formação contínua, porque o melhoramento e a alteração de práticas pedagógicas mais adequadas só se pode fazer através de um apoio constante (*Koki*, 1997).

De qualquer forma, a *mentoria* alargada a todos os docentes conduz-nos a uma nova redefinição do *mentor*, pois não basta que este seja mais velho e mais experiente. Estudos revelam que o *processo de mentoria* é complexo e exigente (*Head, Reiman e*

---

<sup>10</sup> SOUSA, O. (2007). Comunicação Pessoal; Ação de Formadores PNEP; ESELx.

*Thies-Spithall* 1992; cit. *Koki*, 1997). Ou seja, o *mentor* tem que possuir ainda um pouco mais de atributos do que estes mencionados. Ele, o *mentor*, tem três funções essenciais:

- Orientar – ser o agente facilitador do desenvolvimento do outro (*docente-formando*);
- Modelar – servir de modelo pela positiva aos seus *docentes-formandos*;
- Instruir – transmitir os conhecimentos teórico-práticos com vista à resolução de problemas concretos.

Estas funções são praticadas em simultâneo e intercambiam-se permanente e mutuamente. Assim, e retomando o programa do Havai de 1993, foram identificadas as seguintes qualidades ou atributos necessários a um mentor:

- Ser capaz de compreender os docentes-formandos no contexto da aprendizagem de adultos;
- Ter facilidade de comunicação e capacidade para compreender as necessidades emocionais, sociais e cognitivas dos respetivos formandos;
- Possuir um bom conhecimento prático e alternativas exequíveis de sucesso que venham ao encontro da resolução dos problemas reais;
- Usar de metodologias e estratégias capazes de promover nos outros o seu próprio desenvolvimento e sentido de responsabilização;
- Gozar de uma série de habilidades interpessoais para lidar com a diversidade de situações profissionais.

E se, pelo mundo ocidental, desde 1990, têm crescido os *programas de mentoria* com o objetivo de motivar os docentes a permanecerem na profissão, de quebrar a solidão em que estes se encontram no que concerne à compreensão dos seus problemas e no facto de que qualquer reforma precisa de ser acompanhada bem de perto, os mentores devem pertencer aos programas de formação contínua e ser sociáveis, liberais, flexíveis, humanos e colaborativos (*Freedman*, 1993; cit. *Koki*, 1997).

Nesta sequência, o supervisor do PNEP, mais que um formador convencional, que partilha conhecimentos, é um *mentor*; ou seja, é um *especialista* que *auxilia* na transmissão de conhecimentos e perícias e *encoraja* os que auxiliam a desenvolverem as suas próprias práticas reflexivas (Robins, 2006).

O *mentor* faz a ponte entre a componente académica e as necessidades práticas do quotidiano. E, como promove a reflexão, a tarefa de *mentoring*, entendida como *apoio tutorial*, encoraja a autoconfiança e desenvolve as competências individuais.

Como se sabe, um aluno pode nem sempre ser jovem ou inexperiente. O *apoio tutorial* serve, neste caso, para ajudar a desenvolver competências em áreas muito específicas, ou a focalizar o *aprendente* em novas responsabilidades, como refere o mesmo autor e como se verifica pela organização e pelas estratégias metodológicas do PNEP em relação aos formandos.

Assim, no contexto de formação contínua, a *mentoria* tem uma importância muito relevante, pois a ação do mentor é ajudar a encontrar respostas a desafios e assistir/ apoiar no desenvolvimento de estratégias de ação.

Neste sentido, é fundamental que se definam, à partida, os termos em que a ação de *mentoring* se vai desenvolver. O sucesso deste tipo de ações está muito dependente do entendimento sobre o papel de cada parte, das respetivas responsabilidades e da partilha sobre as suas expectativas, bem como da gestão de um tempo próprio para o planeamento da ação (“o quê?”) e a programação (“quando?” e “com quê?”) da atividade.

Por isso, a atividade de *mentoring* constitui também uma oportunidade de desenvolvimento pessoal para o *mentor*, por colocá-lo em contacto com um ambiente intelectualmente estimulante e reflexivo. Ou seja, a aprendizagem e o enriquecimento faz-se em quatro sentidos em simultâneo:

- Do *mentor* para os formandos;
- Dos formandos para o *mentor*;
- Entre formandos;

- E entre formadores, porque o *mentor* ao reunir-se regularmente com outros *mentores*, como no caso PNEP, está a participar na expansão da sua própria rede de apoio (*aprendizagem em rede*).

Por conseguinte e em síntese, existem oito atividades que se relacionam com a supervisão e o crescimento profissional dentro deste conceito de *mentoring* (fig. 4):

### **Mentoring: activities within the process**

Early years mentors should be clear that they are operating in a specific context, with specific outcomes, with specific expectations and through a process based on a combination and variations of the activities (Pegg, 2000) shown in Table 1.1.

**Table 1.1** Mentoring activities

<b>Mentoring</b> – the classic guide who will share their knowledge in a way that empowers others.	<b>Coaching</b> – a coach responds to short-term skill-based needs. The coach will encourage, equip and enable others to increase their skills.
<b>Modelling</b> – literally to model effective behaviours and attitudes, demonstrating successful strategies.	<b>Counselling</b> – acting as a reflective listener, the counsellor assists others to find their own solutions to problems by posing pertinent questions rather than by directing action.
<b>Teaching</b> – will inspire and enthuse, helping others to integrate knowledge into daily practice.	<b>Being a ‘buddy’</b> – a system used by some organisations to help with settling in. Sometimes called Mentors but quite distinct from the full mentor role.
<b>Advising</b> – a source of specialist knowledge.	<b>Leading</b> – having drive and vision to engage others and deliver results.

Fig. 4 – Atividades do processo de *mentoring* (Robins, 2006, p. 14)

Como podemos verificar, e interpretando este quadro, o processo de *mentoring* implica:

1. a existência de um *mentor* (responsável por partilhar o seu conhecimento de modo a aumentar as competências dos outros);
2. *modelar* comportamentos e atitudes a seguir, com *demonstrações* de estratégias de sucesso;

3. *tempo para ouvir, aconselhar e auxiliar* os outros a encontrarem as soluções para os seus problemas, colocando questões pertinentes em vez de as levar diretamente à ação;
4. *ensino com inspiração e entusiasmo* para motivar a integração dos novos conhecimentos na prática quotidiana;
5. uma fonte de conhecimento especializado;
6. responder a necessidades de *treino*, encorajando e facilitando os outros a melhorarem as suas competências e o seu desempenho;
7. *companheirismo, integração, socialização e comunicação*;
8. uma *liderança* por parte do mentor que influencia os outros a atingirem os seus objetivos/ resultados.

Daí que, no planeamento das suas ações, o *mentor* deva procurar sistematizar o seu programa de acordo com aquelas que melhor se enquadram na estratégia e objetivos que se propõe alcançar.

Planear com base num conjunto diversificado de atividades, compreendendo o que é possível alcançar com cada uma, torna-se particularmente importante para dar resposta às dinâmicas dos grupos e a um “ambiente” que está em permanente mudança, uma vez que, à medida que as aprendizagens se desenvolvem, também os relacionamentos, dentro do grupo, do grupo com o *mentor*, e do grupo com as aprendizagens, se alteram e evoluem.

Muito embora a técnica/ estratégia possa ser adaptada à referida dinâmica, a clareza e a coerência da postura é fundamental para a conservação de um ambiente de confiança mútua. A mudança de atitude tem de ser percebida como parte da melhoria do processo de aprendizagem, ou seja, como contribuindo para ele, sob pena de vir a prejudicar o relacionamento entre formandos e *mentor*.

Nem todo o formador/ *mentor* se sente igualmente à vontade em todas as atividades. O estilo de cada pessoa pode adaptar-se melhor ou pior a cada tipo de processos, sendo importante que cada um tome consciência dessa realidade.

Compreender o que fazemos melhor e onde apresentamos mais dificuldades é essencial para o próprio desenvolvimento do *mentor*, ajudando-o a encontrar estratégias para ultrapassar desafios que, potencialmente, o colocam sob maior tensão.

Faz parte do *processo de evolução do mentor* resolver os desafios com que se confronte ao nível da sua própria dimensão pessoal, refletindo e enfrentando situações, dificuldades e tensões que não podem ser percebidas pelos seus formandos, pois são geradoras de desconfiança, frustração e incerteza.

Na transversalidade do universo da docência, *mentoring* envolve trabalhar com um leque alargado de pessoas, com formação inicial e contínua muito diversificadas, experiências pessoais e de trabalho, por vezes, demasiado heterogéneas, como se verificava no PNEP.

Neste contexto, o desenvolvimento do pensamento num espírito crítico é fundamental. O pensamento crítico permite desenvolver uma maior consciência sobre a realidade envolvente, compreender as ações, como se processam, identificando e assimilando ensinamentos, alterações e progressos atinentes.

Por outro lado, o pensamento crítico só pode subsistir com o recurso a práticas reflexivas e estas são essenciais à ação de *mentoring*.

Ao introduzir-se nos formandos também estas noções e estas práticas, o *mentor* do PNEP faz com que eles se comecem a concentrar tanto nos resultados, como na forma de os alcançar (eficácia e eficiência), equilibrando o esforço e o empenhamento pessoal, e do grupo, ao longo de todo o processo produtivo.

Esta foi a grande inovação da formação contínua em Portugal, pois o PNEP enquadra-se no contexto de *mentoring*, ao basear-se num espaço reflexivo vivo, em tempo real, para problemas reais, de ação imediata e específica.

### III – METODOLOGIA

#### 3.1. INTRODUÇÃO

O paradigma da investigação difere com maior ou menor intensidade consoante os seus métodos sejam aplicados no domínio das ciências ditas *exatas* ou experimentais (área da *matemática, física, química, informática, engenharia,...*) ou no domínio das ciências sociais, humanas e de educação.

Por sua vez, também a seleção e aplicação do respetivo método de investigação (*quantitativo ou qualitativo*) depende do domínio/área a que pertence o objeto de estudo.

Na investigação *quantitativa* é determinante que a obtenção dos resultados permita a construção de uma lei generalizável e aplicável universalmente. Pressupõe uma realidade objetiva (*fenómeno*) passível de ser questionada, testada e interpretada (través do *método experimental*) sem alterar a sua norma, independentemente do sujeito que a estude.

Na investigação *qualitativa*, de origem antropológica e etnográfica, por que diz respeito ao Homem enquanto espécie moral, com costumes e cultura inerentes à complexidade da sua dimensão de sujeito/indivíduo, privilegiam-se os *processos* de aquisição das informações/dados, a qualidade dos conteúdos e tem-se, por isso, no ambiente natural, a fonte direta dos dados e, no pesquisador, o instrumento fundamental.

Sendo a pesquisa qualitativa particularmente indutiva, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados. Não tenta angariar dados para comprovar teorias, hipóteses nem modelos ou leis preconcebidas (*Reneker, 1993; cit. Dias, 2000*). É um intérprete da realidade (*Bradley, 1993; cit. Dias, 2000*).

A recolha de dados é de carácter essencialmente descritivo, onde tudo é potencialmente relevante, pelo que a validade e fiabilidade dos dados depende muito da observância, sensibilidade, carácter e integridade do investigador.

Quer dentro da especificidade de cada metodologia de investigação aplicada, quer entre as diferentes metodologias (no seu uso em simultâneo), à combinação das diversas informações recolhidas e correlações possíveis dá-se o nome de *triangulação* (*Jick, 1979;*

cit. Neves, 1996). Esta permite estabelecer ligações entre descobertas obtidas em diversas fontes, ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis. Porém, a *triangulação* é uma técnica complexa que pode também, e paradoxalmente, provocar o redireccionamento do estudo, precisamente pela riqueza de factos, variáveis, constatações, combinações e possibilidades (Duffy, 1987; cit. Neves, 1996) ou, em casos particulares, deturpar o estudo pela inexperiência do investigador para lidar com tal complexidade<sup>11</sup>.

### 3.2. DEFINIÇÃO DO ESTUDO

Com o presente estudo tentar-se-á perceber, junto de alunos e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, participantes na formação contínua do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), qual o impacto da formação nas aprendizagens dos alunos e o contributo do supervisor no percurso formativo e evolutivo de cada *docente-formando*, designadamente:

- Efeitos na performance dos alunos;
- Mudança de atitudes, comportamentos e desempenhos;
- Impacto nas práticas pedagógicas em sala de aula.

A problemática da supervisão pedagógica reveste-se sempre de fundamental importância, uma vez que se debruça sobre o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, com consequências no desenvolvimento dos seus alunos.

### 3.3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Por conseguinte, neste enquadramento *humano*, seria aparentemente conveniente que se procedesse a uma investigação *qualitativa*. Angariar-se-iam os dados através da aplicação de uma entrevista e/ou de questionários, de um diário de bordo ou de outros registos empíricos de observação (nomeadamente, observação dos alunos e dos formandos em sala de aula) que permitissem uma leitura e análise de conteúdo mais descritiva dos resultados, mais abrangente. Todavia, também, mais subjetiva e descritiva,

---

<sup>11</sup>Profª Doutora Helena Palhinha; *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Universidade Católica (2009) – documento de apoio à disciplina de “Metodologias da Investigação I”

num *todo* onde não seria relevante generalizar conclusões, nem fazer tratamento estatístico da informação para os propósitos em questão.

No entanto, pretende-se *avaliar* o efeito da formação PNEP no *desempenho escolar dos alunos*, pelo que será necessário o recurso a instrumentos e técnicas quantitativas, suscetíveis de traduzirem os resultados numa linguagem estatística, mais objetiva, clara e apropriada.

O facto é que a pesquisa quantitativa tem sido o paradigma dominante na área da educação (Fernandes, 1991, p. 64) e da psicologia, deixando de ser uma prática elitista e exclusiva das ciências ditas *exatas* ou *experimentais*, no sentido mais tradicional dos termos.

Por outro lado, e nesta conformidade, deseja-se também *avaliar* a formação PNEP sob a perspetiva dos *docentes-formandos*:

- Como a avaliam (*quantitativamente*) e
- Como a vivem/ percebem, do ponto de vista pessoal e profissional (*qualitativamente*) – porque nem sempre as *escalas* usadas nos inquéritos são suficientes para exprimir a dimensão do significado de uma vivência.

Devido à natureza, no fundo, dos *estudos* propostos, a metodologia de investigação será também genericamente diferente:

- Metodologia quantitativa – para o estudo comparativo da escrita e das provas de aferição, com recurso ao cruzamento de dados para aferir e confrontar resultados (*triangulação*); para avaliação das oficinas e apoios tutoriais através dos inquéritos anónimos da CNA; e para síntese dos resultados da análise das reflexões dos portefólios;
- Metodologia qualitativa – para o estudo de análise documental das reflexões dos inquéritos da CNA (parte B) e das reflexões dos portefólios (*análise de conteúdo*), a fim de se perceber o impacto da formação e do apoio tutorial no percurso pessoal e profissional dos *docentes-formandos*;

As fontes de dados são diferentes e, conseqüentemente, as estratégias e metodologias a aplicar também. No início de cada *estudo* será feita uma síntese da metodologia e técnicas aplicadas.

De qualquer forma, na metodologia quantitativa far-se-á o tratamento estatístico dos resultados e extrair-se-á o grau de significância dos mesmos. Na aplicação da metodologia qualitativa, o tratamento estatístico reportar-se-á à técnica de análise de conteúdo.

### **3.4. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO DA AÇÃO**

O agrupamento escolar alvo do estudo proposto situa-se na região da Estremadura, distrito de Lisboa. De vasta extensão geográfica, compreende uma zona urbana e outra predominantemente rural que busca diversas formas de subsistência.

Abarcando cinco freguesias, as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico distribuem-se num raio de dezoito quilómetros<sup>12</sup> da sede do agrupamento.

A população escolar é constituída por cerca de 1416 alunos do pré-escolar até ao 9º ano, dos quais 6,3% são estrangeiros oriundos do Brasil, África e Países de Leste (o que corresponderá a cerca de 90 alunos concentrados maioritariamente no 1º Ciclo). Integram também um número bastante significativo de elementos de etnia cigana, uma vez que a Escola Sede e a EBi (escola de 1º Ciclo integrada na escola sede EB 2º/3º Ciclos) pertencem ao bairro social que os acolheu, no âmbito do realojamento dos mais desfavorecidos e da requalificação da zona urbana.

As turmas são muito heterogéneas, principalmente ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, constituídas na sua larga maioria por dois ou mais anos de escolaridade em simultâneo.

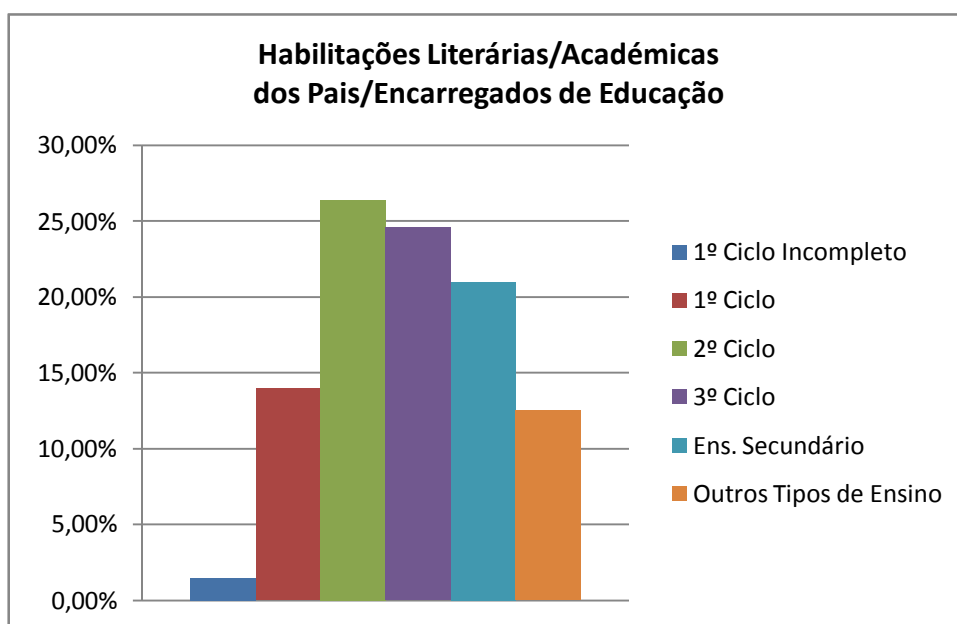
---

<sup>12</sup>A sede é uma Escola Básica 2/3 Integrada, ou seja, com um edifício a funcionar com o 2º e 3º Ciclos e, no mesmo terreno, funcionaram provisoriamente seis contentores com turmas de 1º Ciclo e um outro, mais pequeno ainda, para o apoio socioeducativo e/ou de ensino especial, enquanto a escola Plano Centenário anexa se encontrava em restauro (2008/09). Para lá destes, integram ainda sete Jardins de Infância, um estabelecimento EB1+JI, sete Escolas EB1 e dois Centros de Integração Comunitária.

Os problemas de indisciplina determinam a preocupação mais transversal e comum deste agrupamento<sup>13</sup>, bem como o aproveitamento escolar dos respetivos alunos, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês.

Importa referir que 46,5% do total dos estudantes beneficiam de auxílios económicos<sup>14</sup>, sendo o denominador comum destas populações a precariedade do meio socioeconómico e o baixo nível de escolarização das famílias, como se pode verificar no seguinte gráfico:

Gráfico 1



Dos pais e encarregados de educação, apenas 21% completou o Ensino Secundário e só 12,5% têm um curso profissional/bacharelato/licenciatura; 14% ficou pelo 1º Ciclo, 26,4% concluiu o 2º Ciclo e somente 24,6% chegou ao fim do 3º Ciclo.

Porém, se analisarmos estes mesmos dados referentes somente ao grupo de pais/encarregados de educação dos alunos do 1º Ciclo, as estatísticas indicam-nos que a maioria das mães apenas completou o 9º ano; os pais ficaram-se pelo 6º ano de

<sup>13</sup> No entanto, o Núcleo de Avaliação da Indisciplina não tem habitualmente registo de ocorrências, sugerindo que, apesar da inquietação, a Educação para a Cidadania tem obtido bons resultados no que diz respeito às ações de prevenção.

<sup>14</sup> Dados à data a que se reporta o estudo

escolaridade; e só 16,5% seguiu os estudos até ao Ensino Secundário e/ou técnico-profissional<sup>15</sup>.

Com um Corpo Docente estável, constituído por cento e vinte e sete professores, dos quais 91,3% são do quadro de escola já há alguns anos<sup>16</sup>, usufrui também da ajuda de trinta e seis Auxiliares de Ação Educativa distribuídas por dez estabelecimentos; uma psicóloga; dez pessoas do Serviço Administrativo; e, até, um guarda noturno que participa também nalguns eventos do agrupamento.

Sendo um agrupamento fortemente pró-ativo e, por tradição, sensível às questões cívicas de inclusão e solidariedade, promove intercâmbios sociais com o apoio dos alunos dos CEF's (*Currículos Escolares Funcionais*) e dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Severas, através da prestação de pequenos serviços à comunidade. Os alunos dos CEF's realizam reparações no âmbito das suas oficinas técnicas. E, os alunos com NEE's, ainda que integrados nas turmas regulares, beneficiam de *tempos letivos* que lhes permitem ter uma lojinha/ banca com artesanato de decoração e outra de compotas, bolos, tartes e produtos de horta da escola (cultivados por eles próprios). Estas ações conferem a estes alunos maior autoestima, mais dignidade e dá-lhes uma visibilidade ou projeção de maior respeito e emancipação.

Providencia-se, ainda, a higiene diária dalguns alunos através do banho de água quente, a alimentação e roupas, ou o apoio direto às famílias quando os reencaminhamentos sociais ainda estão em fase de resolução, contribuindo certamente para que a escola seja visitada e frequentada diariamente por antigos alunos (tanto no espaço físico das instalações, como através da plataforma *moodle*).

Anualmente, todo o agrupamento participa e colabora em ações diversas de solidariedade, quer através da angariação de ração para os animais retirados da rua pela

---

<sup>15</sup> Dados à data a que se reporta o estudo

<sup>16</sup> Dados à data a que se reporta o estudo

Sociedade Protetora dos Animais, quer ao nível da recolha de roupas, livros e brinquedos para as crianças da Casa Pia, de Timor e de Moçambique.

Contextualizando o estudo na Tabela 1, que se segue, e em retrospectiva, no ano letivo 2006/07 uma turma de vinte alunos de 1º Ano inaugurou a chegada do PNEP ao Agrupamento, através da formação do formador residente (FR):

Tabela 1 – A implementação do PNEP no Agrupamento

Ano letivo	Nº escolas 1º Ciclo	Nº docentes (formandos)	Nº de alunos	Modalidade PNEP
2006/07	1	1 (FR)	20	Curso formação de formadores residentes (FR)
2007/08	3	9	175	PNEP (versão integral)
2008/09	7	15	299	PNEP A1
2009/10	8	8	292	PNEP A1
		9		PNEP A2

Assim, em 2007/08, foi implementada a formação já com formador residente em três estabelecimentos, com nove formandos e cento e setenta e cinco alunos do 1º ao 4º ano. Em 2008/09, como se verá mais adiante, o PNEP reestruturado beneficiou quinze docentes, duzentos e noventa e nove alunos em sete estabelecimentos, com a designação de PNEP A1<sup>17</sup>.

Em 2009/10, nove formandos PNEP A2<sup>18</sup> para cento e treze crianças viram-se a beneficiar da continuidade da formação e cento e quarenta e seis alunos, com oito novos

<sup>17</sup> Carga horária total reduzida de 102 horas presenciais (+ 102h de trabalho autónomo) para 71 horas presenciais anuais (+ as respetivas 71 horas de trabalho autónomo)

<sup>18</sup> Com a carga horária anual de 30h30 presenciais (+ 30h30 de trabalho autónomo)

*docentes-formandos*, iniciaram o PNEP A1, num total de duzentas e noventa e duas crianças do 1º Ciclo distribuídas por oito estabelecimentos do mesmo Agrupamento.

Ao longo destes anos, por proposta da Professora Doutora Otilia Costa e Sousa, coordenadora institucional do núcleo do PNEP por Lisboa e docente-coordenadora da Escola Superior de Educação de Lisboa, no final de cada ano letivo, foram recolhidas produções escritas dos quatro anos de escolaridade de turmas cujos professores beneficiaram desta formação, bem como de alunos cujos professores não integraram o projeto PNEP em nenhuma das suas dimensões (nem oficinas, tutorias ou grupo de reflexão e partilha), com o propósito de proporcionar possíveis análises, discussões e reflexões técnicas, na perspetiva de melhorar a qualidade da formação no terreno e as práticas pedagógicas em curso.

### **3.5. PROBLEMÁTICA**

Com a proposta lançada, o desafio surgiu de forma óbvia. Pretende-se, então, descobrir e perceber qual o impacto da formação PNEP (*Programa Nacional de Ensino do Português*) e contributo do supervisor no percurso formativo e evolutivo de cada aluno e professor durante a sua formação contínua no que concerne *i*) ao efeito na performance dos alunos, nomeadamente na Escrita e nas Provas de Aferição; *ii*) à mudança de atitudes, comportamentos e desempenho dos docentes; *iii*) à dinâmica das práticas pedagógicas.

Por conseguinte, levantaram-se as seguintes questões a que tentar-se-á responder:

- Os *níveis de desempenho dos alunos* sofreram alterações significativas com a formação PNEP?
- Houve mudanças de *atitude* e no *desempenho* profissional dos professores decorrentes da experiência de formação do PNEP?
- Como descrevem os professores as suas experiências de formação no contexto do PNEP (*contributos e constrangimentos*)?
- Como caracterizam o *papel do supervisor*? E como *veem* o supervisor/tutor *dentro* da sua sala de aula?

### 3.6. OBJETIVOS

Ora, e em conformidade com o que se disse até aqui, *se fazer supervisão é ensinar* (Vieira, 1993) e “*ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica*” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 34), o estudo proposto tem por objetivos:

- ◆ *Descobrir* o impacto da formação PNEP nas aprendizagens dos alunos no domínio da composição escrita;
- ◆ *Descobrir* o impacto da formação PNEP no resultado das Provas de Aferição do 4º ano de escolaridade;
- ◆ *Descobrir* o impacto da formação PNEP junto dos formandos;
- ◆ *Descobrir* qual o papel/contributo do supervisor na mudança de práticas pedagógicas.

Pretende-se abordar os dois primeiros objetivos através da aplicação de metodologias de investigação de carácter quantitativo, enquanto para os dois últimos, se pretende dar primazia à metodologia de investigação qualitativa (muito embora se tentará organizar e sintetizar os resultados também numa perspetiva quantitativa).

### 3.7. PARTICIPANTES E FONTE DE DADOS

Como já foi mencionado, o estudo terá por universo um agrupamento de escolas do distrito de Lisboa, onde o referido *programa* esteve a funcionar durante quatro anos com o acompanhamento da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Dos participantes, constam um grupo de quinze *docentes-formandos* do 1º Ciclo do Ensino Básico do ano letivo 2008/09, no PNEP A1, ou seja, encontram-se no *programa* pela primeira vez, cuja experiência profissional média é de dezasseis anos (varia entre os cinco anos e os vinte e nove anos) e, ainda, duzentos e noventa e nove alunos, distribuídos pelos quatro primeiros anos de escolaridade em sete estabelecimentos, conforme a tabela 2 que se segue:

Tabela 2 – Participantes do PNEP A1 (2008/09)

Nº estabelecimentos	Nº de formandos <sup>19</sup>	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
do 1º Ciclo		<b>113</b>	<b>95</b>	<b>46</b>	<b>45</b>
<b>7 Escolas</b>	<b>15</b>	<b>Total de 299 alunos</b>			

Para maximizar a amostra e reforçar a sua representatividade, em vez de centralizar o estudo em apenas quatro “meias-turmas” por ano de escolaridade (uma vez que cada turma tem mais que um ano de escolaridade em sala de aula) e quatro formandos, decidiu-se alargar o mais possível o grupo de análise para que fosse igualmente mais abrangente e envolvesse mais formandos e mais estabelecimentos, de forma a fidelizar também os resultados. Fazem, assim, parte deste estudo cento e cinquenta e dois alunos do PNEP (cerca de 50,8%), selecionados aleatoriamente<sup>20</sup> de seis estabelecimentos de ensino<sup>21</sup> e cento e cinquenta e um alunos do grupo não-PNEP (*Grupo de Controlo*), distribuídos por três outras escolas cujos professores não beneficiaram do PNEP.

Ressalve-se que os alunos envolvidos neste estudo<sup>22</sup>, quer sejam do Grupo Experimental (GE), quer do Grupo de Controlo (GC), e que permitiram uma recolha de trezentas e três produções escritas para análise comparativa, partilham das mesmas condições socioeconómicas deficitárias, pertencendo a famílias muito desfavorecidas, com baixa escolarização e vivendo em situação de grande precariedade de vida.

Uma outra questão pertinente, também, é a opção do ano e grupo alvo ser o de 2008/09 e não um outro qualquer, ou todos, uma vez que a formação esteve a decorrer no agrupamento por quatro anos consecutivos e que se pretende fazer um estudo com uma amostra o mais alargada, representativa e significativa possível: “*Um universo heterogéneo requer uma amostra maior do que um universo homogéneo*” (Bardin, 1977, p. 97).

<sup>19</sup> Treze com turma e dois do Apoio Socioeducativo.

<sup>20</sup> Por nº de ordem de pauta.

<sup>21</sup> Ficou uma escola fora do estudo, porque o formando não era titular de turma

<sup>22</sup> Não foram incluídos os alunos com NEE's (tanto no GE como no GC)

No entanto, é necessário também reduzir as variáveis dependentes e os ruídos externos que possam de alguma forma adulterar ou contaminar por demais os resultados. Na tentativa de ilustrar esse cuidado e a preferência em causa, caracteriza-se resumidamente o perfil de cada ano letivo:

- Em 2006/07, o formador ainda estava em formação para desempenhar futuramente as funções de formador residente, ou seja, foi um ano de *pré-implementação do programa*;
- No ano de 2007/08 os formandos sentiam-se demasiado pressionados e condicionados pelas solicitações do agrupamento, pela complexidade dos conteúdos da formação e pela excessiva carga horária<sup>23</sup> da mesma. Foi um ano repleto de situações novas, tanto ao nível profissional como da própria formação;
- Em 2008/09 a formação surgiu reformulada, na sua forma mais exequível, melhor potenciada e num contexto mais calmo e melhor definido;
- Em 2009/10, a formação já incluiu dois grupos: o PNEP A1<sup>24</sup> e o PNEP A2<sup>25</sup>. Ou seja, a esta altura, a grande maioria dos docentes já fizera ou estava a fazer a formação e obter um grupo de controlo totalmente resguardado à influência do PNEP tornava-se muito difícil, tendo em conta as novas dinâmicas de partilha e reflexão impostas pelo enquadramento legal e profissional.

Não sendo fácil a recolha de produções dos alunos por *terceiros* para comparação e estudos de desempenho, à medida que o PNEP se ia implantando e ganhando protagonismo, alguns *docentes não formandos* terão tido eventualmente alguma resistência em permitir a recolha das produções dos alunos, por uma calendarização de atividades sobrecarregada e uma necessidade subtil de evitar exposições que pudessem sujeitá-los a juízos de valor.

---

<sup>23</sup> Carga horária total de 102 horas presenciais (+ 102h de trabalho autónomo)

<sup>24</sup> Iniciação ao PNEP (carga horária de 71 horas presenciais + 71 horas de trabalho autónomo)

<sup>25</sup> Aprofundamento das temáticas abordadas em A1 (num total de 30h30 presencial + 30h30 de trabalho autónomo).

Por outro lado, o contexto e as dinâmicas, que o sistema educativo fomenta, apelam a uma prática pedagógica cada vez mais partilhada, acabando por impossibilitar, a partir de determinado momento, a nítida separação entre os grupos PNEP e não-PNEP.

Por todas estas razões, pretendeu-se, deste modo, minimizar e limitar o estudo de forma coerente quanto a variáveis ambíguas ou não controláveis, confusas ou flutuantes e explorar, assim, um ano de trabalho mais sereno e uniformizado.

A recolha de dados tem, então, por foco o ano letivo 2008/09 e por fontes:

1. As produções escritas dos alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade (dois géneros textuais: narrativa e carta), recolhidas no final do ano escolar;
2. Os resultados das Provas de Aferição de Língua Portuguesa (dos alunos do 4º ano do 1º Ciclo);
3. Os questionários/inquéritos anónimos da Comissão Nacional de Acompanhamento (CNA) do PNEP aos quinze formandos, sobre o desempenho e contributo do supervisor PNEP na mudança das respetivas práticas pedagógicas (preenchidos em janeiro e junho de 2009);
4. Reflexões dos quinze formandos, obtidas através dos seus portefólios de formação PNEP (no final de maio de 2009, depois de terminada a formação).

## IV – O IMPACTO DO PNEP NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE ESCRITA

### 4.1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo abordar-se-á o *Estudo Comparativo da Escrita* onde se pretende aferir se a formação PNEP teve ou não influência no desempenho e no desenvolvimento das competências de escrita dos alunos na elaboração do texto narrativo e do texto epistolar.

Para levar a cabo esta tarefa aplicou-se o método de investigação quantitativo, através de dois exercícios de escrita solicitados aos alunos, pois pretende-se *medir* a supremacia e o grau de significância de desempenho entre dois grupos independentes de alunos que trabalharam ao longo do ano letivo de formas diferentes.

No que diz respeito às medidas de tendência central, implicadas para descrever a distribuição de valores de uma variável na respetiva amostra, recorreu-se tendencialmente à *Média*. Quanto às medidas de dispersão, que nos dão indicações sobre a distância dos valores individuais da mesma variável dependente, utilizaram-se como referência as *Frequências* e o *Desvio-Padrão*.

Assim, os dados foram tratados através da estatística descritiva, a qual englobou não só um conjunto de medidas de *tendência central* e de *dispersão*, como o recurso à análise de variância e aos testes não paramétricos de *Mann-Whitney*.

Neste estudo participaram cento e cinquenta e dois alunos dos quatro anos de escolaridade cujos professores se encontravam na formação PNEP e cento e cinquenta e um alunos cujos professores não fizeram esta mesma formação, totalizando trezentas e três produções escritas para a análise comparativa (*anexo I*).

Partindo do princípio de que as crianças estão naturalmente predispostas e capacitadas para aprender, salvo as que padecem de algum tipo de patologia/particularidade especial impeditiva, o descontentamento e a polémica em torno do desempenho dos alunos arrasta-nos para uma nova questão: *como ensinar?* (Sousa, 2010).

Foi nesse sentido que o PNEP tentou atuar, através da criação de dinâmicas de práticas pedagógicas partilhadas, orientadas e refletidas, assessoradas cientificamente em núcleos de ensino superior, pelo que tentar-se-á perceber se foi bem sucedido na sua intencionalidade neste agrupamento.

Para isso, a partir daqui o *Estudo Comparativo da Escrita* será desdobrado, apresentando-se e analisando-se os resultados destas produções por género textual.

#### **4.2. TEXTO NARRATIVO**

Um texto não é apenas um conjunto de expressões linguísticas que formam frases que, por sua vez, se agrupam em parágrafos que se interligam e articulam formando um *todo*, com um determinado formato discursivo (Tavares, 2007) e satisfazendo um determinado objetivo passível de ser interpretado.

Um texto é ainda mais complexo, porque é uma *unidade semântica*: *i*) contém *informação* (articulação entre saberes já conhecidos e saberes novos); *ii*) necessita de um contexto de referência temporal e causal; *iii*) e de enquadramento *intertextual*, ou seja, *previamente localizado* tanto numa *memória textual* individual como coletiva (Silva, 2008).

No caso específico da narrativa, este é um texto dinâmico (Araújo, 2007) que visa contar um facto real, ficcionado ou totalmente imaginado de forma coerente (sem contradições) e coesa, com *princípio*, *meio* e *fim*, possibilitando o entendimento dos outros, ou seja, que induza nos outros (ouvintes ou leitores) a formação de uma sequência mental lógica e compreensiva sobre o conteúdo que se pretende relatar.

Ao processo de *elaboração de um texto* ou *redação* propriamente dita denomina-se por *textualização* (Barbeiro & Pereira, 2007).

A *textualização escrita* (a que nos interessa para o estudo em causa) obriga a uma “*sobrecarga cognitiva acrescida relativamente à produção oral*” (Silva, 2008, p.109).

A *escrita* exige competências específicas não só do conhecimento da língua e da sua gramaticalidade, como competências ao nível do domínio do código escrito, da sua grafia, orientação, limites e espaços, mancha gráfica (ocupação do espaço, no papel), de

regras próprias quando é transposta do oral para um suporte impresso e, até, ao nível da elaboração, organização e seleção das ideias (Niza & Martins, 1998; Silva, 2008).

Por isso, a aquisição e automatização da escrita é um processo moroso e árduo (Kellog, 2008).

\*

No final do ano letivo, distribuiu-se um conjunto de seis imagens ordenadas (anexo 2) a alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade cujos professores beneficiaram da formação PNEP A1e foi-lhes pedido que escrevessem, a partir delas uma história. O mesmo se solicitou, em turmas de características socioeconómicas muito semelhantes e cujos professores não beneficiaram deste *programa*.

A amostra constituída por 159 textos narrativos executados por 159 participantes do 1º Ciclo do Ensino Básico, 80 (50,3 %) alunos PNEP e 79 (49,7 %) alunos não-PNEP, distribuídos da seguinte forma: 25,2%do 1º ano; 23,9%, do 2ºano; 25,2%, do 3º ano; e 25,8% são do 4º ano, conforme se pode ler na tabela 3:

Tabela 3 – Nº de *Narrativas* analisadas no *Estudo Comparativo da Escrita*/ Ano de escolaridade/ Nº de alunos/ Grupo de alunos PNEP e alunos não-PNEP

ANO ESCOLARIDADE	TEXTO NARRATIVO		Nº Total de produções narrativas
	Grupo Experimental PNEP	Grupo de Controlo não-PNEP	
<b>1º</b>	20	20	<b>40</b>
<b>2º</b>	19	19	<b>38</b>
<b>3º</b>	20	20	<b>40</b>
<b>4º</b>	21	20	<b>41</b>
Nº Total de Alunos	<b>80</b>	<b>79</b>	<b>159</b>

As crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE's) não foram incluídas neste estudo e todos os textos recolhidos contribuíram com informação válida para as variáveis em estudo, nomeadamente no que concerne a:

- *Organização* (se eram textualizações/ narrativas escritas com *Princípio, Meio e Fim*);
- *Estrutura* (se cumpriam com os requisitos internos da narrativa: *título, tempo e espaço* da ação, *protagonistas* da ação/ *personagens, problema, peripécias/ aventuras* para resolução do obstáculo/ problema e, por fim, o *desfecho* do enredo criado);
- *Extensão* (número de palavras legíveis);
- E pela qualidade ou correção ortográfico (*número de erros*).

#### 4.2.1. RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS<sup>26</sup>

De acordo com a *Organização Global da Narrativa*, obtiveram-se os seguintes dados sobre a frequência com se verificaram as variáveis dependentes (*Princípio, Meio, Fim*) expostas na Tabela 4:

Tabela 4 – Frequência e percentagem de incidência de cada variável sobre a *Organização Global da Narrativa*, em função dos alunos PNEP e dos alunos do grupo não-PNEP

Organização Global do Texto Narrativo						
Variáveis	Princípio		Meio		Fim	
	F	%	F	%	F	%
PNEP	74	92,5	79	98,8	74	92,5
não-PNEP	37	46,8	71	89,9	60	75,9

Portanto, verifica-se que existem diferenças na noção ou *aplicabilidade* da noção de textualização escrita da narrativa. O facto é que, apesar de a narrativa ser um género textual habitual e frequente no meio infantil, não significa que não seja necessário *ensiná-lo* com rigor científico-pedagógico e de forma sistemática, refletida e intencional.

<sup>26</sup> Quanto à *Organização Global da Narrativa*.

Durante esta recolha e tratamento de dados, foi possível confrontar diferenças de competências na elaboração das produções escritas entre o GE e o GC, isto é, entre os alunos PNEP e os alunos não-PNEP, respetivamente.

*Princípio, Meio e Fim* são indicadores que permitem avaliar se a criança tem ou não a noção do texto enquanto *todo*.

O *Princípio* ou *Introdução* é a parte do texto onde se apresentam os *protagonistas* ou heróis, os atores da narrativa, colocando-os num determinado cenário (*espaço*) e num determinado *tempo*. Este último, *o tempo*, coincide frequentemente com aquilo a que se denomina por “a chave da história”, porque obedece a expressões que têm por finalidade predispor o ouvinte ou o leitor para a história e ninguém resiste à *forma canónica de abertura* (Silva; 2008) mais simples “*Era uma vez*” seguida de uma pausa expressiva:

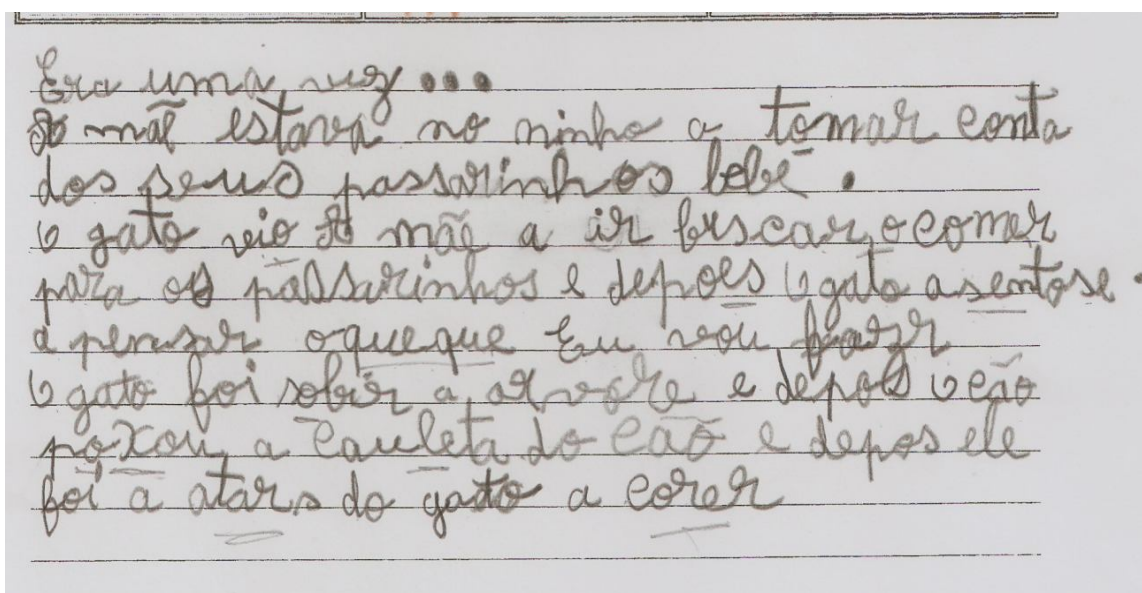


Fig. 5 – N20: forma canónica de abertura da narrativa (linha 1); 1º ano

O *Meio* ou *Desenvolvimento* constitui o enredo, a *ação* de toda a trama da narrativa, geralmente provocada por um fator de desequilíbrio, como um conflito ou um obstáculo, sendo que o *Final* ou *Desenlace* é o retorno ao equilíbrio, através da resolução de um mistério ou de uma situação problemática, por ajuda de um objeto ou de uma figura coadjuvante (figura 6, da página seguinte):

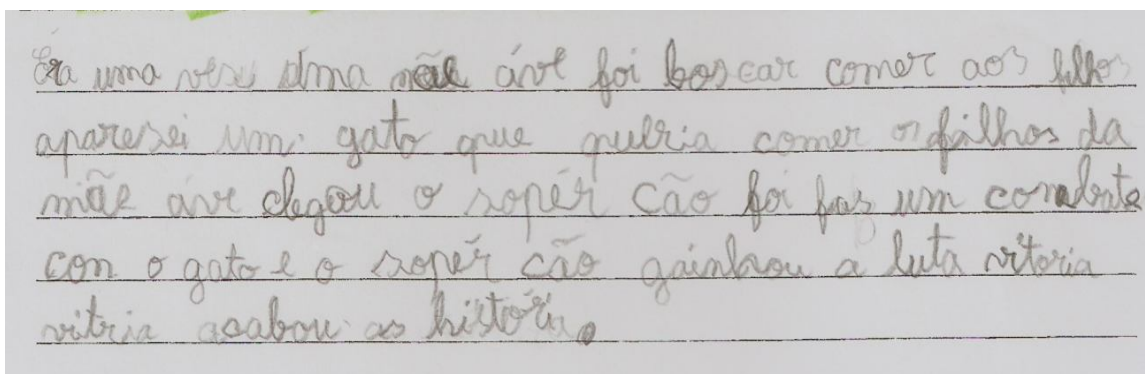


Fig. 6 – N12: personagem antagonista e personagem coadjuvante; 1º ano

No caso específico da sequência de imagens propostas para esta tarefa, *Anexo3*, o elemento perturbador é o gato que pretende comer os passarinhos do ninho, aproveitando a ausência da progenitora. E o cão é o personagem coadjuvante que vem defender/ proteger os passarinhos do vilão (o gato).

Quanto ao *Fim* ou *Conclusão* da narrativa, constituído pelo *desfecho* ou *desenlace* da trama, isto é, a resolução do problema e o retorno ao equilíbrio da narrativa, à semelhança do que acontece no *Princípio*, possui também uma *forma canónica de fecho* (Silva; 2008), de encerramento da história, cujos mais frequentes, neste panorama de iniciação à escolaridade, são: “*Vitória, vitória, acabou-se a história!*”, “*E foram felizes para sempre!*” ou, o mais conciso de todos, “*Fim*”.

Em baixo, mostra-se um trabalho cuja ausência de *conectores ou articuladores discursivos*<sup>27</sup> revela que o aluno ainda não desenvolveu a noção de *texto narrativo* como um *todo* sequencial interligado (embora se consiga detetar alguma dinâmica):

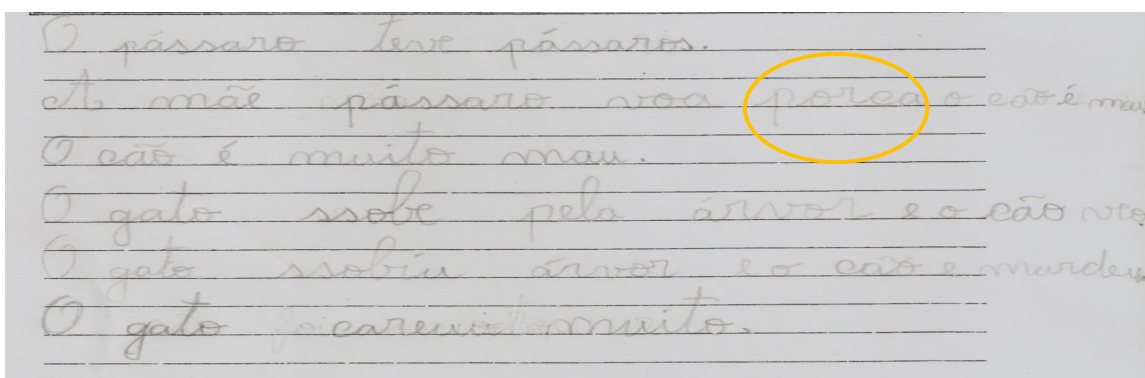


Fig. 7 – N24: “narrativa” muito rudimentar; 1º ano

<sup>27</sup>Conectores ou articuladores discursivos são palavras que têm a função de ligar frases, parágrafos e ideias entre si. Geralmente são conjunções ou advérbios ou conjunções adverbiais.

O articulador causal da linha 2, «porca» (= porque), justifica uma ideia apenas. No entanto, todas as outras frases ou ideias surgem quase avulso, não fosse a dinâmica reforçada pela *escolha* dos verbos (Sousa, 2010). No entanto, neste caso, a interligação semântica e o nexos é ainda muito frágil (Val, 1991), de acordo com as variáveis definidas.

#### 4.2.2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS<sup>28</sup>

Para analisar se os resultados das variáveis relacionadas com a *Organização da Narrativa* eram significativamente diferentes entre o GE (alunos PNEP) e o GC (alunos não-PNEP) usou-se o teste não-paramétrico de *Mann-Whitney-Wilcoxon*, porque este permite «comparar as médias de duas amostras independentes. O único pressuposto exigido é que as duas amostras sejam independentes e aleatórias, e que as variáveis em análise sejam numéricas ou ordinais»<sup>29</sup>, tendo-se, então, obtido os seguintes resultados:

Tabela 5 – Análise da Significância das diferenças de Médias quanto à *Organização Global da Narrativa*, em função do grupo de alunos PNEP

PNEP // não-PNEP	Variáveis		
	<i>Princípio</i> (introdução)	<i>Meio</i> (desenvolvimento)	<i>Fim</i> (conclusão)
Mann-Whitney U	1717,000	2879,500	2637,000
(Z)	- 6,251	-2,414	-2,857
Significância (p)	, 000***	, 02*	, 004**

\*\*\* <.001; \*\* < .005; \* < .05;

Por definição, o valor da probabilidade,  $p < .05$ , permite-nos aceitar e concluir que realmente existem diferenças muito significativas (Pestana & Velosa, 2006), entre estes dois grupos de alunos: os alunos PNEP têm melhor proficiência quanto à escrita de narrativas, nomeadamente no que diz respeito ao *Princípio* (introdução), *Meio* (desenvolvimento) e *Fim* (conclusão). Ou seja, os textos narrativos dos alunos do GE são melhor organizados do que os textos narrativos dos alunos do GC, respeitando as regras da introdução, do desenvolvimento e da conclusão do género textual narrativo.

<sup>28</sup> Quanto à *Organização Global da Narrativa*.

<sup>29</sup> Ferreira, A. M.; apontamentos da docente da Escola Superior Agrária de Castelo Branco

### 4.2.3. RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS<sup>30</sup>

Na continuidade do estudo, recolheram-se então, e em simultâneo, dados quanto à *Estrutura Interna da Narrativa* (Silva, 2008):

Tabela 6 – Frequência e percentagem de incidência de cada variável quanto à *Estrutura Internada Narrativa*, em função do grupo de alunos PNEP e do grupo de alunos não-PNEP

Variáveis	Título		Espaço		Tempo		Atores ( <i>Person's</i> )		Problema		Aventura Peripécias		Desfecho <sup>31</sup>	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
PNEP	33	41,3	59	73,8	76	95	76	95	73	91,3	79	98,8	76	95
Não PNEP	9	11,4	35	44,3	39	49,4	53	67,1	48	60,8	66	83,5	54	68,4

As crianças desde muito cedo contactam com este género textual através dos contos de tradição oral, das histórias de princesas e fadas, com duendes, lobos maus e bruxas malévolas, sendo um recurso aparentemente fácil e propulsor da aprendizagem do processo da escrita.

No entanto, quando se passa ao plano de execução, do *saber fazer*, fica claro que é preciso ensinar para se aprender e estes dados permitem pensar que há diferenças de ensino entre os grupos que estamos a comparar.

Na figura 8, da próxima página, surge-nos um conjunto de frases que relevam para um domínio muito precário e redutor das técnicas de aquisição da escrita, deixando transparecer uma fragilidade de autonomia e de capital lexical, por sua vez limitativas à produção do género textual solicitado:

<sup>30</sup> Quanto à *Estrutura Interna da Narrativa*.

<sup>31</sup> Aqui considerado apenas a resolução do problema, sem a forma canónica de fecho da história.

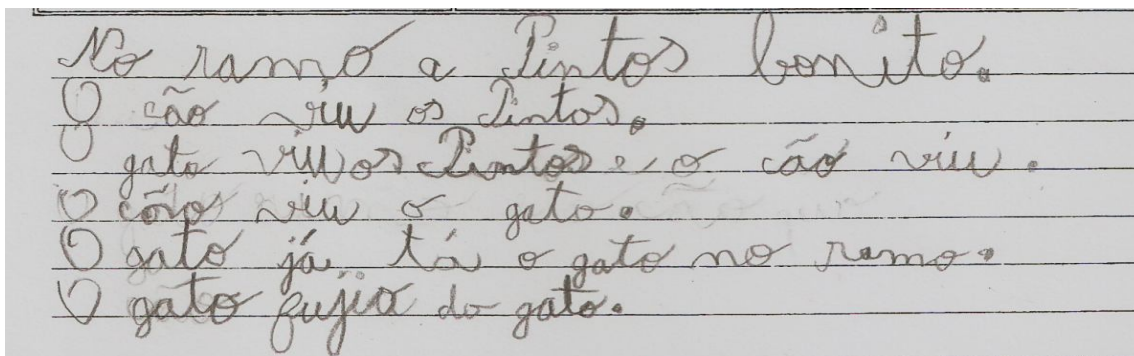
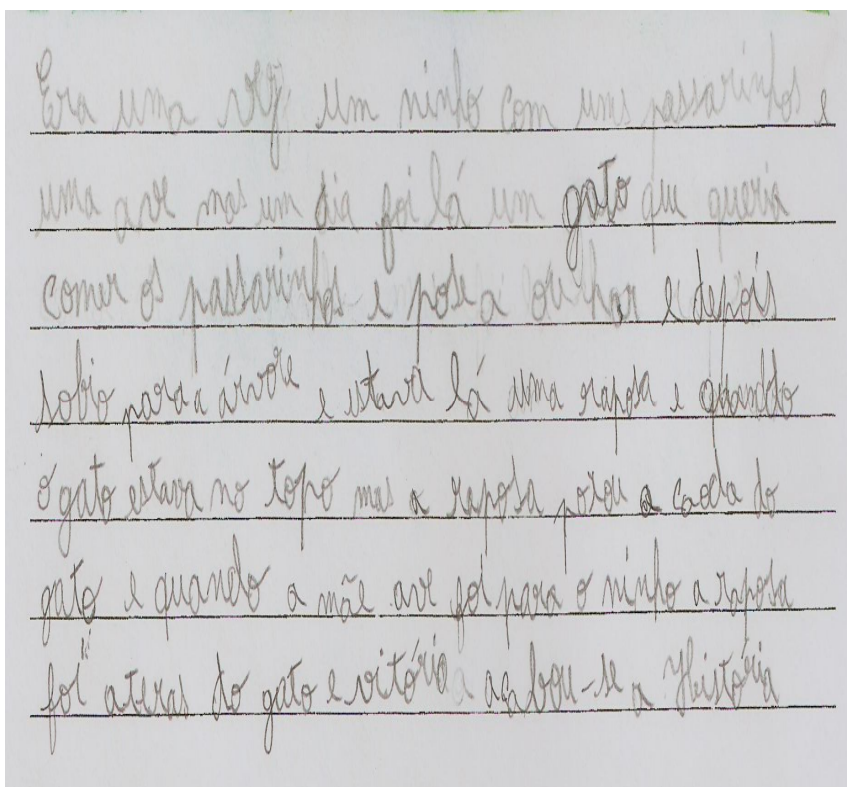


Fig. 8 – N21: “narrativa” muito rudimentar; 1º ano

Porém, a figura 9 revela uma redação bem organizada nas ideias e cumpridora da estrutura interna do gênero textual pretendido:



- Título – não tem
- Abertura da história – *Era uma vez*
- Tempo – *Era uma vez; um dia*
- Espaço – *um ninho*
- Introdução **formal** das Personagens – *uns passarinhos e uma ave*
- Problema – *um gato que queria comer os passarinhos*
- Aventura/ peripécia – *o gato subiu à árvore mas estava lá uma raposa que o puxou, impedindo-o de alcançar os passarinhos e a mãe voltou para o ninho*
- Desfecho – *a raposa foi atrás do gato que fugiu*
- Encerramento da história – *vitória acabou-se a história*

Fig. 9 – N13: organização e estrutura da narrativa; 1º ano

Por exemplo, escrever o título numa composição (Fig. 10) não advém de uma aprendizagem espontânea, exige ensino explícito, explicativo e sistemático, isto é, *formalidade, intencionalidade e treino*:

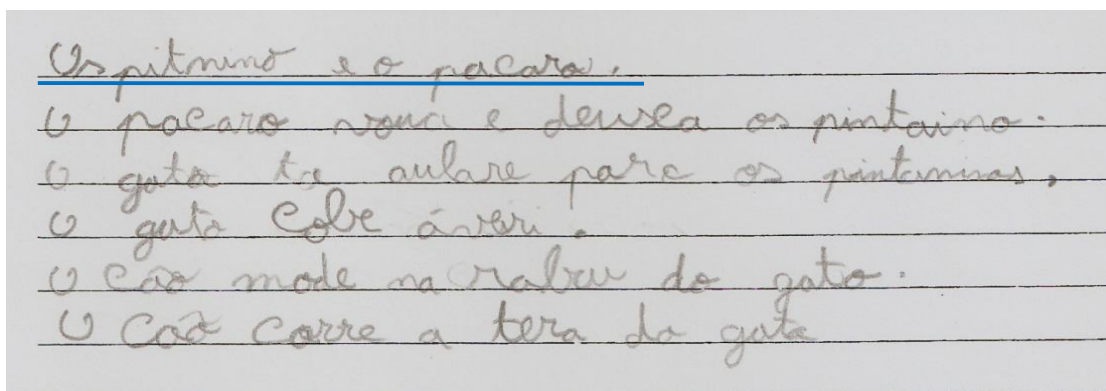


Fig. 10 – N33: narrativa com título (linha 1); 1º ano

#### 4.2.4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS<sup>32</sup>

A competência compositiva da escrita, ao contrário da inerente competência ortográfica, apresenta sempre possibilidades alternativas e desafiantes quanto ao processo de construção (Duarte, 2007), tanto pela diversidade da tipologia textual, como pela diversidade de contextos e particularidades de cada sujeito, fazendo de cada produção um acontecimento textual novo.

Os gráficos nº 2 e nº 3, ambos apresentados na página seguinte, representam resultados das variáveis dependentes registadas e analisadas, por ano de escolaridade, nas narrativas escritas pelos alunos do GE e do GC. Estas informações referem-se, assim, à frequência das variáveis observadas nos textos, dados extraídos das cento e cinquenta e nove produções, no que concerne à sua estrutura interna, e expostos comparativamente por códigos de cor e barras.

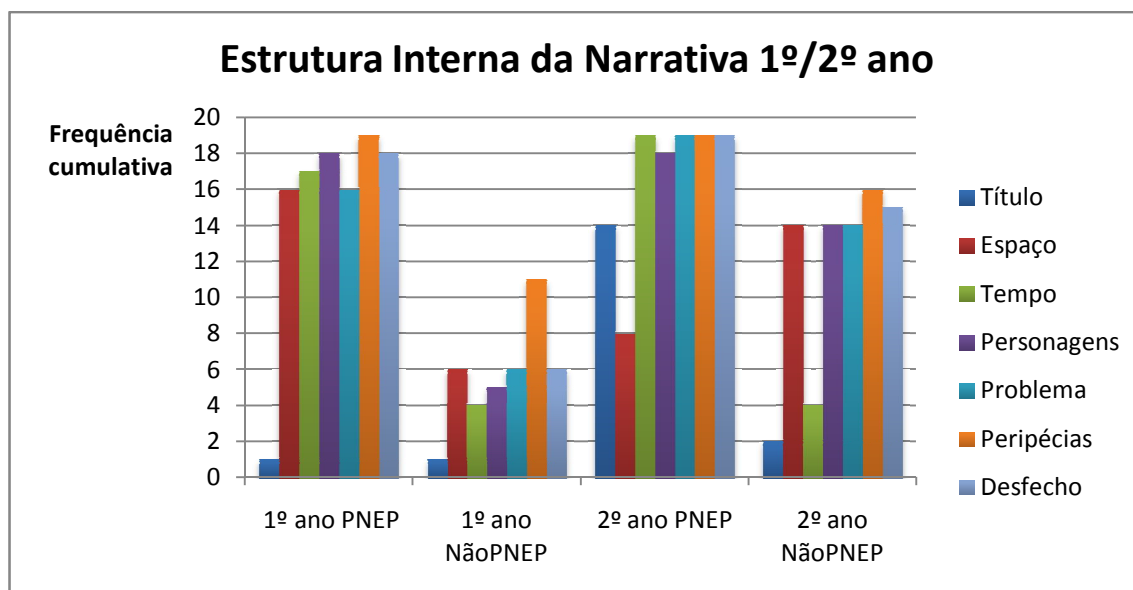
Como se observa pela mancha de cor, os alunos do Grupo Experimental (PNEP) elaboram textos narrativos com mais atributos internos do que os alunos não-PNEP (Grupo de Controlo). Salienta-se a superioridade de desempenho da competência compositiva dos alunos PNEP em todos os anos de escolaridade.

Ao observarmos a variável *título* (que nos remete para uma aprendizagem totalmente formal e intencional), verificamos que no 1º ano não há discrepâncias entre grupos, ou seja, em ambos os grupos os alunos não escreveram o título nas suas composições.

Organizando e agrupando os dados em percentagens confrontamo-nos com os seguintes resultados:

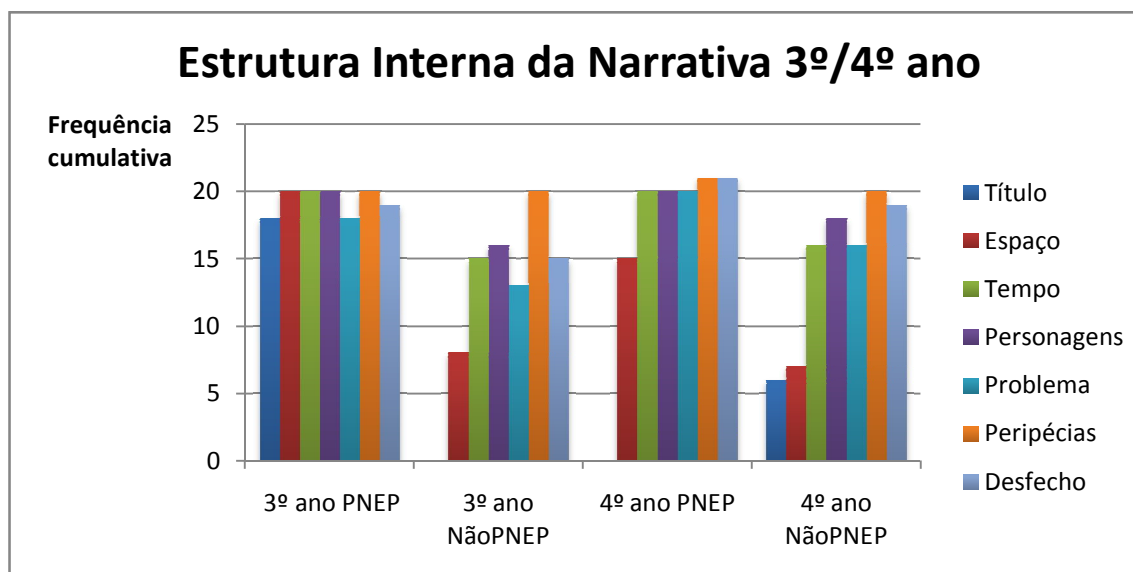
<sup>32</sup> Quanto à *Estrutura Interna da Narrativa*.

Gráfico 2



No 2º ano e no 3º ano, o grupo PNEP apresenta resultados muito favoráveis com 82,0% de composições tituladas, enquanto o grupo não-PNEP tem apenas 5,1%.

Gráfico 3



Curioso e totalmente inesperado é que, ao compararmos os grupos do 4º ano, deparámo-nos com a total ausência de *título* nas narrativas do grupo de alunos PNEP; esta variável encontrava-se no entanto presente em 30% das produções narrativas dos alunos do grupo não-PNEP do 4º ano. Quanto à variável *espaço* da ação, esta esteve presente em 73,8% das narrativas dos alunos PNEP e somente em 44,3% das narrativas dos alunos não-PNEP. No *tempo* de ação, muitas vezes coincidente com a forma canônica de abertura “Era uma vez” ocorreu em cerca de 92,3% das narrativas dos alunos do 1º e

2º ano do PNEP, enquanto nos alunos não-PNEP surgiu apenas em 20,5% dos textos. No 3º e 4º ano PNEP, o *tempo* de ação apareceu em cerca de 97,5% das narrativas, enquanto no grupo não-PNEP 77,5%. Sobre a integração e apresentação das *personagens* ou *atores* da narrativa, 95,0% do grupo PNEP fê-lo de forma formal, enquanto no grupo não-PNEP apenas 67,1% seguiu a norma; ou seja, 32,9% dos alunos não-PNEP introduzem-nas automaticamente, como fazendo parte da sua realidade, do seu contexto familiar: “O pássaro”, “O gato”, “O cão”. A variável dependente *problema*, que diz respeito ao elemento desestabilizador do equilíbrio da história, um imperativo para haver narrativa, surgiu em 91,3% produções escritas dos alunos PNEP e em cerca de 62,0% das composições escritas dos alunos não-PNEP. A variável *peripécia/aventura*, que se refere à dinâmica da ação, foi observada em 98,8% das narrativas dos alunos PNEP e em 84,8% das narrativas dos alunos não-PNEP. Quanto ao *desfecho*, 96,3% dos alunos PNEP conseguiram recuperar o equilíbrio inicial da história e somente 69,6% das narrativas dos alunos não-PNEP é que o fizeram.

Na tabela 7 expõem-se os resultados comparativos do tratamento de dados relativos à *estrutura interna dos textos narrativos*, através do Teste de *Mann-Whitney*, que nos permite apurar o grau de significância das diferentes variáveis, em função do grupo de estudo PNEP:

Tabela 7 – Análise da significância das diferenças de *Médias* por variável dependente (*Estrutura interna do texto narrativo*) em função dos alunos PNEP

– Teste de *Mann-Whitney* (U) –

Variáveis	Título	Espaço	Tempo	Atores (Person's)	Problema	Aventura Peripécias	Desfecho
<i>Mann-Whitney</i> (U)	2216,500	2229,500	1718,000	2278,000	2196,500	2639,000	2318,000
(Z)	- 4, 256	- 3, 756	- 6, 410	- 4, 483	- 4, 493	- 3, 399	- 4, 337
Significância (p)	, 000***	, 000***	, 000***	, 000***	, 000***	, 000***	, 000***

\*\*\*<.001

Estes valores de U=[1718,000; 2339,500] para p<.001 indicam-nos claramente que existem diferenças muito significativas entre os alunos do PNEP e não-PNEP no desempenho da escrita de narrativas, sendo que o grupo dos alunos PNEP é significativamente muito mais proficiente no seu desempenho, demonstrando um conhecimento muito maior sobre a estrutura interna da narrativa.

#### 4.2.5. RECOLHA, TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS<sup>33</sup>

Quanto à *extensão* e à *correção ortográfica*, observe-se e comparem-se os exemplos que se seguem:

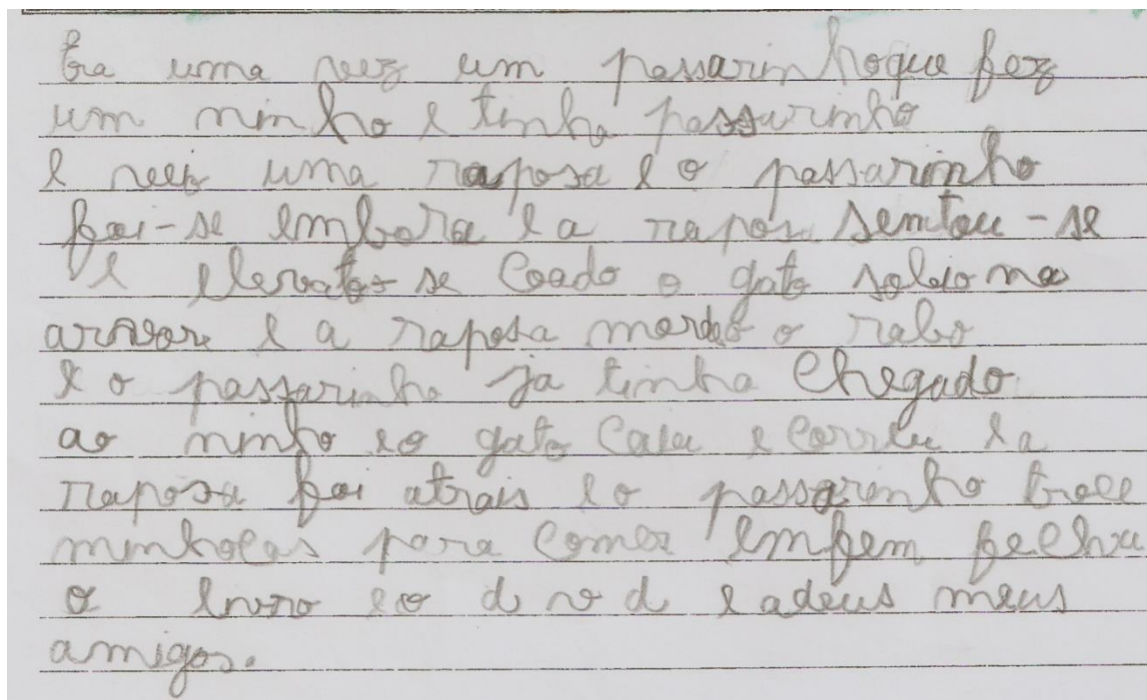


Fig. 11 – N17 (7 erros/79 palavras); 1º ano

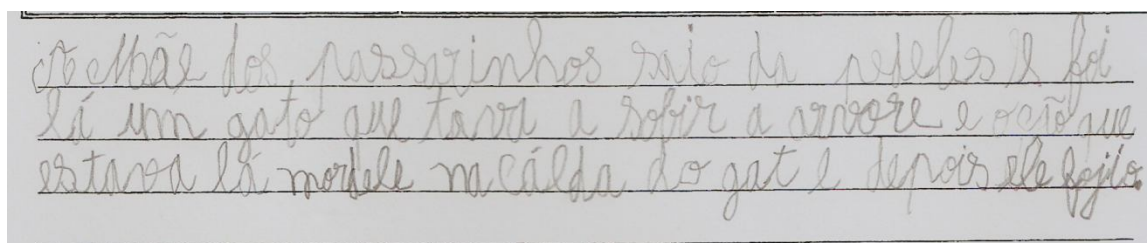


Fig. 12 – N30 (8 erros/34 palavras); 1º ano

O aluno que produziu o texto da figura 11 tem as competências da escrita definidas com maior segurança e destreza, usando mais palavras numa proporção menor de erros do que o aluno que escreveu o texto da figura 12.

Nesta sequência de recolha e tratamento de dados, elaborou-se a Tabela 8, a partir do número de palavras legíveis que constituem todas as produções escritas dos alunos

<sup>33</sup> Quanto à *Extensão e Correção da Narrativa*.

PNEP e dos alunos não-PNEP, bem como o número de erros ortográficos<sup>34</sup>, com os seguintes resultados:

Tabela 8 – Média do nº de palavras legíveis (*extensão da narrativa*) e Média do nº de erros (*correção*) para os quatro anos de escolaridade (e respectivos *desvio-padrão*)

	<b>PNEP</b>	<b>não-PNEP</b>
Palavras legíveis		
<b>Média</b>	70,8	65,7
(desvio-padrão)	(24,5)	(33,7)
Erros ortográficos		
<b>Média</b>	5,9	6,8
(desvio-padrão)	(5,0)	(4,5)

Isto, permite-nos constatar, por um lado, que os alunos PNEP escreveram em média 71 palavras por texto, enquanto os alunos não-PNEP escreveram uma média de 66 palavras por texto; por outro lado, o elevado nível do desvio-padrão em ambos os grupos revela que, internamente, existe grande dispersão de escrita: uns alunos escreveram textos muito extensos e outros escreveram textos muito curtos; uns escreveram com grande correção ortográfica e outros deram muitos erros nas suas produções.

Sendo assim, os alunos PNEP face à extensão da narrativa,  $U=2916,000$ ,  $p=.401$  não revelam melhores competências do que o grupo de alunos não-PNEP. Ou seja, o nível de significância é de  $p > .05$ , remetendo-nos para  $H_0$  (*hipótese nula*): não existem diferenças significativas de desempenho entre os alunos destes dois grupos no que diz respeito à extensão.

<sup>34</sup> Foi necessário estabelecer um critério sobre a noção de *palavra* que satisfizesse a condição de escritor, mas também a de leitor. As palavras ilegíveis foram totalmente invalidadas e excluídas tanto na contabilização do número de palavras, como para a contabilidade do número de erros.

No entanto, quanto à correção ortográfica,  $U=2573,500$ ,  $p=.042$ , os alunos do PNEP já parecem estar bem mais à vontade, evidenciando uma significativa maior proficiência do que os alunos do grupo não-PNEP, como se pode verificar na tabela 9:

Tabela 9 – Análise da Significância das diferenças de *Médias* quanto à *Extensão e Correção da Narrativa*, em função do grupo de alunos PNEP

PNEP //não-PNEP	Variáveis	
	Nº palavras legíveis	Nº de erros
Mann-Whitney U	2916,000	2573,500
(Z)	- , 841	-2,029
Significância (p)	, 401	, 042*

\*< .05

### 4.3. TEXTO EPISTOLAR

Em relação às produções epistolares, foi pedido aos alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade cujos professores beneficiaram da formação PNEP A1 que escrevessem a um familiar ou amigo. O mesmo se solicitou, em turmas de características socioeconômicas muito semelhantes e cujos professores não beneficiaram deste *programa*.

Apesar de ser uma das práticas discursivas mais generalizadas [R. Duchêne, (1990), B. Bray 1992), J. Altman (1982), V. Kaufmann (1990), D. Rougeot (1978), G. Haroche--Bouzinac (1995); cit. Seara (2008)], representando um “eu” (*emissor*) que escreve a um “outro” ausente (*destinatário*), pressupondo assim, uma comunicação individual e à distância, em tempo e espaços diferentes, pelo que são necessárias algumas referências do emissor para contextualizar o recetor ou destinatário.

Em ambos os casos, os alunos deveriam relatar um acontecimento relacionado com a região e, em seguida, convidar essa pessoa para vir a sua casa passar uns dias durante as

férias seguintes. No entanto, não era objetivo o assunto/tema<sup>35</sup>, mas antes o respeito pela estrutura característica deste tipo de texto<sup>36</sup>.

#### 4.3.1. RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS<sup>37</sup>

À semelhança do que foi feito para o estudo da narrativa, os dados dos textos epistolares foram recolhidos, organizados e tratados com vista a se compararem desempenhos de escrita sobre os dois grupos de alunos PNEP e não-PNEP.

Nessa sequência, as variáveis observadas relacionam-se com as características ou estrutura interna (*padrão*) da carta, a extensão (nº de palavras legíveis) e respetiva correção ortográfica (nº de erros ortográficos).

Deram entrada para este estudo cento e quarenta e quatro trabalhos, metade do GE (PNEP) e a outra metade do GC (não-PNEP), conforme tabela 10, contribuindo todos com informação válida sobre as variáveis em causa:

Tabela 10 – Nº de textos epistolares recolhidos/ ano de escolaridade/ grupo de alunos PNEP e alunos não-PNEP

ANO ESCOLARIDADE	TEXTO EPISTOLAR		TOTAIS
	PNEP	NÃO PNEP	
1º	20	20	40
2º	13	13	26
3º	20	20	40
4º	19	19	38
TOTAIS	72	72	144

Na tabela 11 estão registadas a frequência e a percentagem com que as variáveis dependentes se manifestaram nos textos epistolares:

<sup>35</sup> Apenas lhes foi dado um *motivo* para a realização da tarefa.

<sup>36</sup> No caso, familiar informal.

<sup>37</sup> Quanto à *Estrutura do Texto Epistolar*.

Tabela 11 – Frequência e percentagem de incidência de cada variável quanto à *Estrutura da Carta*, em função do grupo de alunos PNEP e do grupo de alunos não-PNEP

Variáveis	Localidade		Saudação		Corpo texto		Despedida		Assinatura	
	Data		F	%	F	%	F	%	F	%
Freq.// Perc.	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
PNEP	42	58,3	54	75	69	95,8	54	75	61	84,7
Não-PNEP	5	6,9	39	54,2	68	94,4	37	51,4	25	34,7

Como se pode verificar, num primeiro olhar, os resultados obtidos nas cartas dos alunos PNEP apontam para trabalhos comparativamente mais completos e com maior respeito pela estrutura interna deste género textual.

#### 4.3.2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS<sup>38</sup>

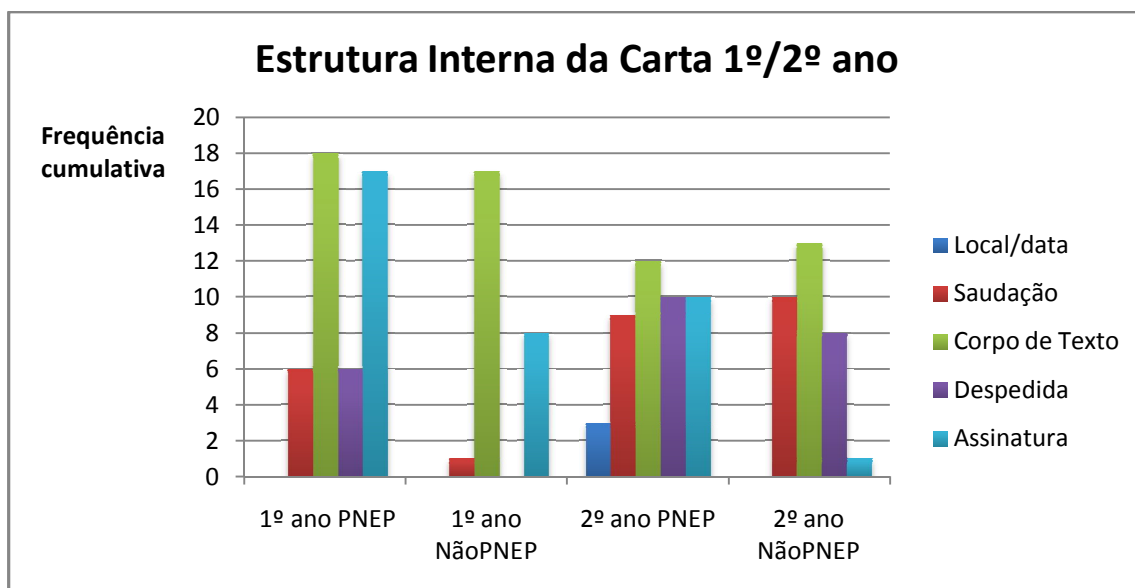
Ao contrário da narrativa, o texto epistolar não é um género textual trabalhado com regularidade, principalmente durante o 1º e o 2º ano de escolaridade. Estes anos de iniciação à alfabetização e à escolarização são caracterizados por uma preocupação e pressão muito grandes com a aquisição da leitura e da escrita. Tanto professores, como pais e alunos, vivem numa ebulição constante até os pequenos *aprendizes* mostrarem sinais de automatização da leitura e a escrita, sendo que muitas vezes a tão desejada transversalidade de saberes se fica um pouco pela linha do horizonte.

No gráfico 4 (da página seguinte) é visível que, ainda que com algumas diferenças positivas para o grupo PNEP, os alunos do 1º e 2º ano não parecem especialmente seguros quanto à aquisição dos conhecimentos sobre a construção e elaboração de uma carta.

A inexistência de referência à localidade e data de emissão da carta, ou da saudação, ou da despedida e, até, da assinatura comprovam que este género textual deve ter sido pouco explorado de forma explícita, precisa e sistemática em sala de aula.

<sup>38</sup> Quanto à *Estrutura do Texto Epistolar*.

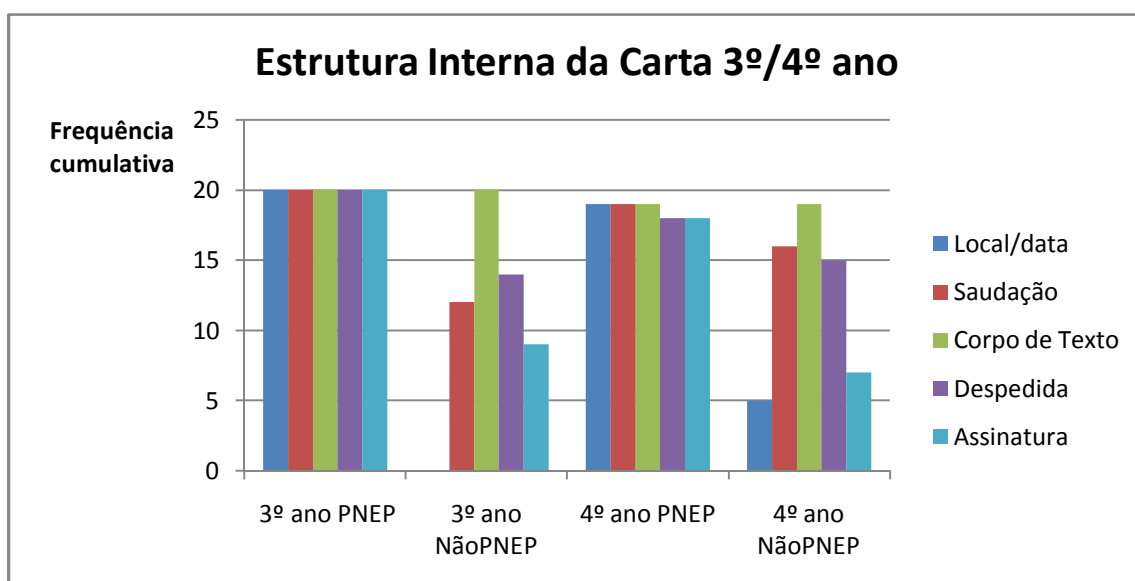
Gráfico 4



Porém, esta situação de igualdade ou semelhança de fracos níveis de desempenho e de competências para a escrita do género textual epistolar parece não se verificar entre os grupos do 3º e 4º ano de escolaridade (gráfico 5).

Pelo contrário, há diferenças significativas entre os alunos PNEP e os alunos não-PNEP quanto ao nível de *saber* e *saber fazer* no que diz respeito à escrita deste tipo de texto: todos os alunos do 3º ano PNEP revelam um substancial conhecimento da *estrutura interna do texto epistolar*, seguidos dos alunos do 4º ano PNEP.

Gráfico 5



Há pois maior consistência de estrutura nas cartas dos alunos PNEP do que nas cartas dos alunos não-PNEP.

No 3º ano PNEP, os alunos escreveram respeitando integralmente a estrutura da carta e os alunos do 3º ano não-PNEP não escreveram nem a localidade nem a data nas suas cartas e mais de metade esqueceu-se de assiná-las, por exemplo.

Um outro aspeto revelador de uma aprendizagem algo deficitária, é o facto de que dos alunos do 3º ano não-PNEP, apenas pouco mais de metade *saudou* o destinatário.

Todos os alunos do 4º ano PNEP registaram a localidade, dataram a emissão da carta e elaboraram um corpo textual aceitável.

Em termos percentuais, poucos (5,3%) foram os do 4º ano PNEP que não se despediram ou não assinaram a respetiva carta.

Em relação aos alunos do 4º ano não-PNEP menos de 1/3 (26,3%) localizou e datou a produção da carta; e apenas 36,8% assinaram.

Na tabela 12 (da página seguinte), expõem-se os resultados comparativos do tratamento de dados relativos aos textos epistolares, através do Teste de *Mann-Whitney*, que nos permite apurar o grau de significância das diferentes variáveis, por ano de escolaridade, em função do grupo de estudo PNEP:

Tabela 12 – Análise da Significância das diferenças de *Médias* por variável dependente (estrutura interna do texto epistolar) e por ano de escolaridade, em função do grupo de alunos PNEP – *Teste de Mann-Whitney (U)*

ANO	Variáveis	Localidade/data	Saudação	Corpo de Texto	Despedida	Assinatura
1°	Mann-Whitney U	200,000	150,000	180,000	140,000	150,000
	(Z)	, 000	-2,054	-, 874	-2,623	-1,563
	Significância (p)	1,000	, 040*	, 382	, 009*	, 118
2°	Mann-Whitney U	65,000	78,000	78,000	71, 500	26,000
	(Z)	-1,806	-, 434	-1,000	-, 833	-3,503
	Significância (p)	, 071	, 665	, 317	, 405	, 000 ***
3°	Mann-Whitney U	, 000	120,000	200,000	140,000	90,000
	(Z)	-6,245	-3,122	, 000	-2,623	-3,846
	Significância (p)	, 000***	, 002**	1,000	, 009*	, 000***
4°	Mann-WhitneyU	47,500	152,000	180,500	152,000	76,000
	(Z)	-4,646	-1,781	, 000	-1,421	-3,712
	Significância (p)	, 000***	, 075	1,000	, 155	, 000***

\*\*\* <.001; \*\* < .005; \* <.01;

- O 1° ano PNEP elabora cartas significativamente mais completas, porque os alunos, na sua generalidade, não omitiram nem a *saudação* nem a *despedida*;

- O 2º ano PNEP, na variável *assinatura*, revela resultados significativamente muito superiores ao grupo não-PNEP;

- O 3º ano PNEP está claramente mais bem preparado, pois distingue-se muito significativamente do grupo não-PNEP, mostrando um consistente conhecimento da estrutura deste género textual;

- O 4º ano PNEP, tal como o 3º ano, evidencia uma melhor e muito mais significativa proficiência na composição de textos epistolares do que o grupo de alunos não-PNEP.

Assim, estes dados revelam-nos que tanto no 1º como no 2º ano, o nível de significância é  $p >, 05$  entre os grupos comparados, o que nos indica que não existe uma relação de superioridade significativa de desempenho entre eles.

No entanto, global e genericamente, os alunos do PNEP evidenciam significativamente muito melhores resultados sobre o conhecimento da *estrutura interna do texto epistolar*, com um forte impacto e contributo dos alunos do 3º e 4º anos PNEP.

Em síntese, se atentarmos à comparação das diferentes variáveis dependentes relacionadas com a elaboração do texto epistolar, entre os grupos de 3º e 4º ano PNEP e 3º e 4º ano não-PNEP, torna-se evidente: *i)* que houve ensino *sistematizado* deste género textual na sala de aula; *ii)* houve *aprendizagem mais consistente* no grupo dos alunos PNEP.

### 4.3.3. RECOLHA, TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS<sup>39</sup>

No que diz respeito à análise da extensão e correção dos textos epistolares produzidos para este estudo, apesar da *Média* de palavras legíveis das cartas dos alunos PNEP ser de 71 palavras por cada texto, número este significativamente superior ao nº de palavras legíveis utilizadas nas cartas dos alunos não-PNEP também os respetivos *desvio-padrão* remetem-nos para a heterogeneidade da quantidade de léxico disponível em utilização no interior de cada grupo analisado, podendo ser confirmado na tabela 13 que se segue:

Tabela 13 – Média do nº de palavras legíveis (extensão da carta) e Média do nº de erros (correção) para os quatro anos de escolaridade (e respetivos desvio-padrão)

	PNEP	não-PNEP
Palavras legíveis		
<b>Média</b>	71,0	41,7
(desvio-padrão)	(52,4)	(27,1)
Erros ortográficos		
<b>Média</b>	3,4	4,4
(desvio-padrão)	(2,9)	(3,0)

Verificou-se, ainda, e mais uma vez, através da análise dos respetivos *desvio-padrão*, um comportamento semelhante ao da narrativa. Isto é, houve alunos a darem muitos erros e outros que, pelo contrário, escreveram com cuidada correção ortográfica. De qualquer forma, os alunos do grupo PNEP tiveram mais uma vez melhor desempenho.

Em relação à extensão, o nível de significância foi de  $p < .005$ . Quer isto dizer que as cartas dos alunos PNEP foram significativamente maiores,  $U=1822,00, p=.002$ , do que as dos alunos não-PNEP, conforme a análise da tabela 14 da próxima página:

<sup>39</sup> Quanto à *Extensão e Correção do Texto Epistolar*.

Tabela 14 – Análise da Significância das diferenças de *Médias* quanto à *Extensão e Correção da Carta, em função do grupo de alunos PNEP*

PNEP //não-PNEP	Variáveis	
	Nº palavras legíveis	Nº de erros
Mann-Whitney U	1822,000	2051,500
(Z)	- 3,077	-2,176
Significância (p)	, 002**	, 030*

\*\* < .005; \* <.05

No que concerne ao nº de erros ortográficos, o nível de significância foi de  $p < .05$ . Ou seja, as cartas dos alunos do PNEP apresentaram simultânea e significativamente menos erros do que as dos alunos do Grupo de Controlo,  $U=2051,500$ ,  $p=.030$ .

#### 4.4. CONCLUSÃO DO ESTUDO COMPARATIVO DA ESCRITA

Em relação a este estudo, conclui-se que os alunos, cujos professores beneficiaram da formação PNEP, revelaram um nível de proficiência significativamente melhor ao nível da extensão dos textos escritos, bem como na organização e respeito pelas características próprias dos géneros de texto solicitados (texto narrativo e texto epistolar).

Aprender a escrever e a compor um texto exige formalidade, intencionalidade, motivação, consciência e reflexão. «*A escrita exige a capacidade de selecionar e combinar expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar.*» (Barbeiro & Pereira, 2007, p.17).

Sendo assim, o ensino centrado no desenvolvimento de competências supõe práticas pedagógicas mais informadas e refletidas e uma maior responsabilização dos alunos na construção das aprendizagens, pelo que, os resultados obtidos, são encarados como o reflexo da aplicação de uma abordagem metodológica mais adequada e eficaz, resultante das competências adquiridas pelos professores que frequentaram o PNEP.

Ao nível da quantidade de palavras legíveis e da correção ortográfica, existem diferenças relevantes, ainda que o próprio capital lexical dos alunos esteja naturalmente

condicionado ao meio familiar e social precário. O vocabulário destes alunos é certamente muito menor e uma articulação menos correta das palavras também deverá manifestar-se nas respectivas produções escritas. A *Escola*, na sua continuidade e persistência, é que lhes proporcionará o crescimento e o desenvolvimento imprescindíveis à expansão das competências linguísticas transversais ao domínio do oral, da escrita e da própria compreensão (Duarte, 2008).

## V – O IMPACTO DA FORMAÇÃO PNEP NO RESULTADO DAS PROVAS DE AFERIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 4º ANO

### 5.1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se o *Estudo Comparativo das Provas de Aferição do 4º ano do 1º Ciclo*.

De acordo com o artigo 17º do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, “as provas de aferição são consideradas um instrumento de avaliação que permite recolher dados relevantes sobre os níveis de desempenho dos alunos no que respeita às aprendizagens adquiridas e competências desenvolvidas” (Despacho nº 2351/2007 do Diário da República, 2ª série – nº 32 – 14 de fevereiro de 2007).

Assim, este despacho, tendo em conta a relevância das provas de aferição para a monitorização e avaliação de processos de ensino-aprendizagem, vem, entre outras determinações, apelar para a necessidade de uma reflexão consciente dos resultados, com vista a diagnosticar e adequar procedimentos educativos.

A elaboração das provas são da competência do Gabinete de Avaliação Educacional e são aplicadas anualmente, tendo por objetivo central a *Avaliação Externa (Nacional)* ao desempenho escolar dos alunos no final do 1º e 2º Ciclos, quer sejam do ensino público, do ensino privado e/ou cooperativo.

Dos resultados surge habitualmente um documento de análise e reflexão que é tornado público para conhecimento da eficácia do sistema educativo e se estabelecerem novas metas e novos percursos.

## 5.2. RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Conforme a tabela 15, temos os participantes no estudo comparativo das Provas de Aferição:

Tabela 15 – Participantes<sup>40</sup> no *Estudo Comparativo das Provas de Aferição* (Língua Portuguesa; 4º Ano)

Nº Turmas		Nº Alunos	Totais
PNEP	2	13	25
		12	
NÃO PNEP	2	14	26
		12	

Foram analisados os resultados de vinte e cinco alunos PNEP (55,6% dos alunos do 4º ano em formação) e vinte e seis alunos não-PNEP.

## 5.3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS<sup>41</sup>

Nos gráficos que se apresentam na página seguinte, é possível visualizar as diferenças através dos diferentes níveis classificativos: de 1(E) a 5 (A), sendo que:

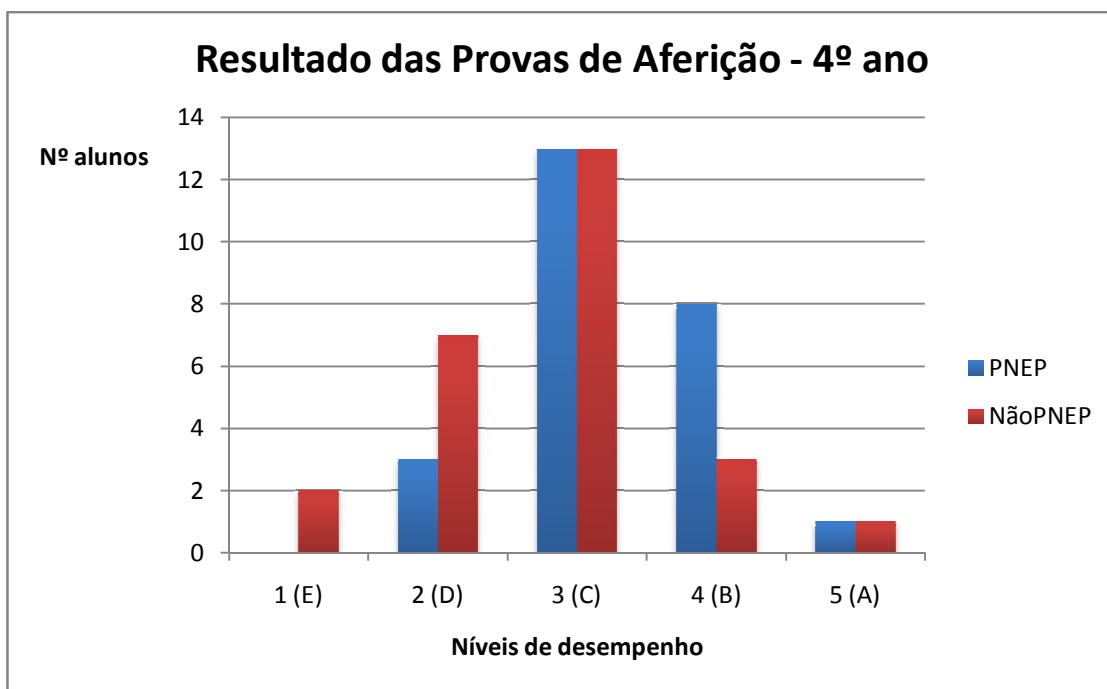
- 1 (E) é *Fraco*,
- 2 (D) *Não Satisfaz*,
- 3 (C) *Satisfaz*,
- 4 (B) *Bom* e
- 5 (A) o mesmo que *Excelente*.

No eixo horizontal, que nos indica por ordem crescente de qualidade as notas dos alunos nas Provas de Aferição, podemos ver que os alunos do PNEP concentram-se mais ao centro (*Mediana*) e à direita, enquanto os alunos não-PNEP se concentram em direção oposta (do centro para a esquerda), ou seja, dos níveis mais fracos.

<sup>40</sup> Também incluídos no Estudo da Escrita.

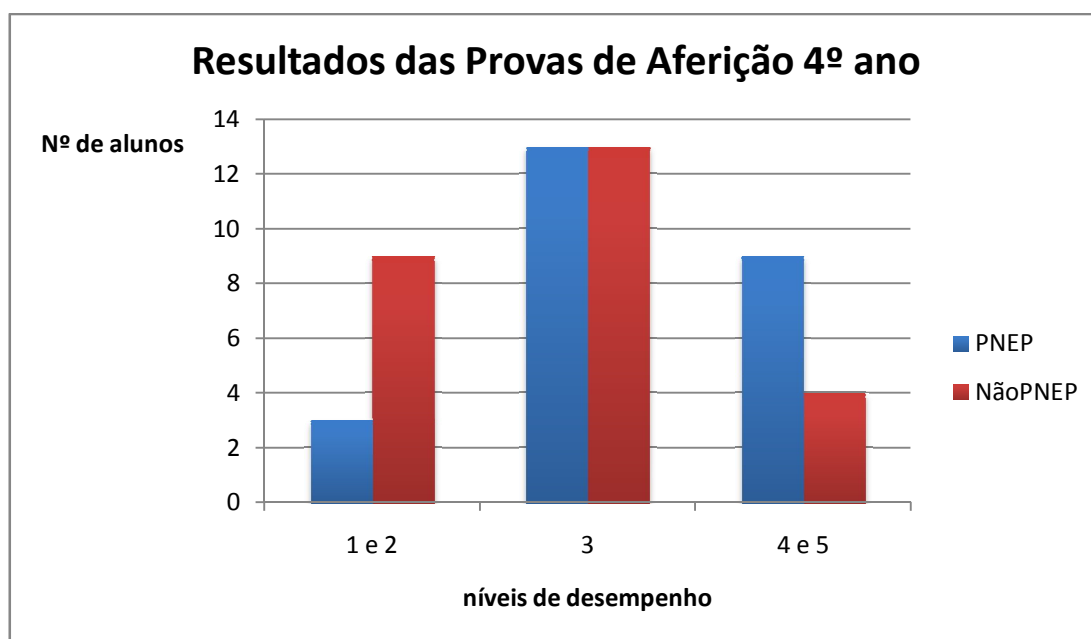
<sup>41</sup> Das Provas de Aferição de Língua Portuguesa do 4º ano.

Gráfico 6.1. – Resultados das provas de aferição, por níveis:



Se aglutinarmos os resultados dos alunos por três grupos genéricos – o grupo das “negativas” (1 e 2, respetivamente “E” e “F”), o grupo dos “satisfaz” (3 ou “C”) e o grupo dos “bons” 4 e 5, respetivamente “B” e “A”) – facilmente se percebe que o gráfico forma uma simetria quase perfeita, claramente favorável ao PNEP apesar da média dos alunos se encontrar no nível 3 (ou “C”):

Gráfico 6.2. – Resultado das provas de aferição, por níveis agrupados:



Esta análise remete-nos para a ideia de que os alunos do PNEP conseguiram fazer um percurso escolar mais profícuo, uma vez que parece haver uma recuperação dos alunos do grupo das “negativas” para o grupo dos “satisfaz”, ao mesmo tempo que se conquistaram alunos deste mesmo grupo de nível mediano e se “transportaram” para o grupo dos “bons”, quando comparados ao GC (alunos não-PNEP).

De acordo com os dados, os alunos do 4º ano do PNEP conquistaram resultados significativamente melhores,  $U=218,500$ ,  $p=.030$ , nas Provas de Aferição do que os alunos do grupo não-PNEP. A análise de significância, tabela 16, revela  $p<.05$ :

Tabela 16 – Análise da Significância das diferenças de *Médias* quanto *ao global* dos resultados das *Provas de Aferição de Língua Portuguesa (4º ano)*, em função do grupo de alunos PNEP

<i>Mann-Whitney U</i>	218,500
(Z)	- 2,176
Significância (p)	, 030*

\* $<.05$

Ou seja, existe uma diferença significativa de desempenho, remetendo-nos mais uma vez para a hipótese inicial: *os alunos cujos professores beneficiaram do PNEP desenvolveram melhor as competências da Língua Portuguesa.*

#### **5.4. CONCLUSÃO DO ESTUDO COMPARATIVO DAS PROVAS DE AFERIÇÃO<sup>42</sup>**

A implementação das provas de aferição experienciou-se pela primeira vez no 4º ano, a Língua Portuguesa e a Matemática, em 1998/99 e generalizou-se no ano letivo seguinte ao 4º ano.

Em 2000/01 começou a estender-se a outros ciclos do ensino básico, faseadamente até 2004.

Sem peso para as avaliações dos alunos quanto a progressões/ retenções de ano, a realização das Provas de Aferição tem os seus princípios orientadores definidos no Despacho nº 5437/2000, de 9 de Março, ponto 1., destinando-se essencialmente a “*medir*

<sup>42</sup> De Língua Portuguesa; 4º ano.

*o grau de cumprimento dos objetivos essenciais, definidos a nível nacional, para cada ciclo do ensino básico, com o propósito de contribuir para a tomada de decisões no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens”*<sup>43</sup>.

Competiu sempre ao GAVE<sup>44</sup> a elaboração das provas, enquanto a DGIDC<sup>45</sup> teve por incumbência a recolha, tratamento e análise dos dados fornecidos por essas mesmas provas, elaborando e tornando públicos os respetivos relatórios analíticos.

No caso específico do presente ensaio, os resultados do *Estudo Comparativo das Provas de Aferição*, de Língua Portuguesa (4º ano), foi ilustrativo e conclusivo sobre a significativa qualidade e proficiência no desenvolvimento das competências dos alunos cujos professores puderam beneficiar do PNEP do que daqueles alunos cujos professores não usufruíram desta formação.

---

<sup>43</sup> GAVE & ME: Relatório Nacional de 2004 (p.7)

<sup>44</sup> Gabinete de Avaliação Educacional (ME)

<sup>45</sup> Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (ME)

## VI – AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA FORMAÇÃO DO PNEP

### 6.1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo proceder-se-á à avaliação do *impacto* do PNEP, utilizando duas fontes de dados distintas:

- Os inquéritos (de monitorização e avaliação) da Comissão Nacional de Acompanhamento (CNA) preenchidos pelos formandos<sup>46</sup> anonimamente e
- As reflexões dos portefólios construídos pelos formandos ao longo da formação.

No primeiro caso, os dados recolhidos passaram por uma metodologia de investigação quantitativa, no entanto, a corroborar a interpretação dos resultados, esta foi coadjuvada/ enriquecida pelos comentários reflexivos dos formandos (anexo 5).

No segundo caso, foi realizada a *análise de conteúdo* das reflexões dos portefólios.

A *análise de conteúdo* é uma técnica científica e metodológica qualitativa com grande utilidade nas Ciências Humanas, Sociais e de Educação.

Essencialmente trata de desmembrar<sup>47</sup> e interpretar textos/ comunicações/ documentos para melhor compreender e inferir sobre os seus conteúdos, abrangência e implicações na ciência, sem, no entanto, perder as referências de origem (*Bardin, 1977*).

É uma técnica exigente, porque é empírica. Para ser respeitada e valorizada, requer prudência e capacidade de interpretação objetiva e sistematizada, num contexto predominantemente subjetivo.

As palavras ou expressões validadas para o estudo são denominadas genericamente por evidências ou indicadores e podem ser analisados de forma *quantitativa* (a frequência com que esses indicadores aparecem nos textos) ou de forma *qualitativa* que tem mais que ver com a relação de presença ou de ausência de certos indicadores (*Bardin, 1977*).

---

<sup>46</sup> O estudo destes inquéritos só incide sobre as questões que se contextualizam na temática desta tese (anexos 3 e 4).

<sup>47</sup> Categorizar: inventariar e classificar os indicadores.

De qualquer forma, trata-se de um processo intuitivo, dedutivo ou inferencial, através do qual o investigador / analista extrai um novo conhecimento da realidade, para além do conhecimento já patente no texto/ conteúdo original.

## **6.2. AVALIAÇÃO DO PNEP ATRAVÉS DOS INQUÉRITOS DA CNA**

A formação contínua PNEP foi organizada e estruturada em duas grandes frentes:

- A primeira, de carácter informativo, consistia na atualização científica de *Conteúdos de Didática* do ensino do português através das oficinas temáticas.
- A segunda, *o Apoio Tutorial*, de cunho mais ambicioso, pretendia *reeducar* os próprios docentes para uma prática profissional mais adequada, mais refletida e mais consciente, com vista a melhorar os níveis de competências e desempenho dos alunos. Este processo, por sua vez, suborganizava-se numa componente individual de acompanhamento (ciclos de supervisão e *tutorias*) e numa componente coletiva, colaborativa, de intercâmbio, discussão e reflexão orientada, como forma de combater o individualismo docente e de incentivar, sem vacilo, compromissos profissionais entre os professores.

No presente capítulo, pretende-se avaliar a formação sob esses aspetos, utilizando os resultados obtidos nos inquéritos de Avaliação da Formação PNEP criados pela Comissão Nacional de Acompanhamento (CNA).

Os quinze formandos responderam a todas as questões/ itens dos inquéritos, no entanto, para o estudo em causa, apenas consta a análise das diretamente relacionadas com a temática desta dissertação. O formulário destes inquéritos está disponível na íntegra no anexo 3 (sobre as Oficinas Temáticas) e no anexo 4 (sobre o Apoio Tutorial).

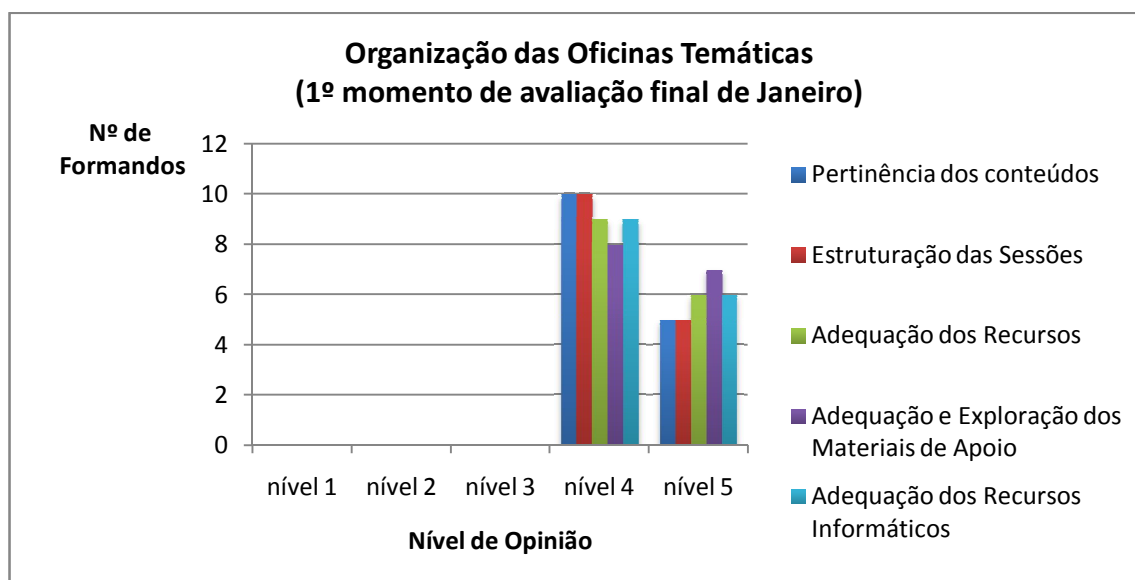
## 6.2.1. TRATAMENTO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS SOBRE A FORMAÇÃO PNEP<sup>48</sup>

As oficinas temáticas dos agrupamentos eram previamente organizadas, estruturadas e preparadas no Núcleo de Acompanhamento (no caso específico, na ESELx), sob a orientação da Professora Doutora Otilia Costa e Sousa e da Doutora Maria Encarnação Silva), em conjunto com todos os formadores residentes pertencentes ao mesmo Núcleo.

De 24 de setembro de 2008 a 21 de janeiro de 2009 foram trabalhados nas oficinas temáticas conteúdos relacionados com: *Organização do Processo de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa; TIC – ferramentas e aplicações pedagógicas; Desenvolvimento da Linguagem Oral; Relação entre a Oralidade e a Escrita; Desenvolvimento Lexical; Consciência Linguística; Decifração; e Compreensão Leitora.*

No gráfico 7, podemos acompanhar o nível de opinião quanto à *Organização*, sendo que 1= discordo totalmente, 2= discordo; 3= sem opinião, 4= concordo e 5=concordo totalmente:

Gráfico 7

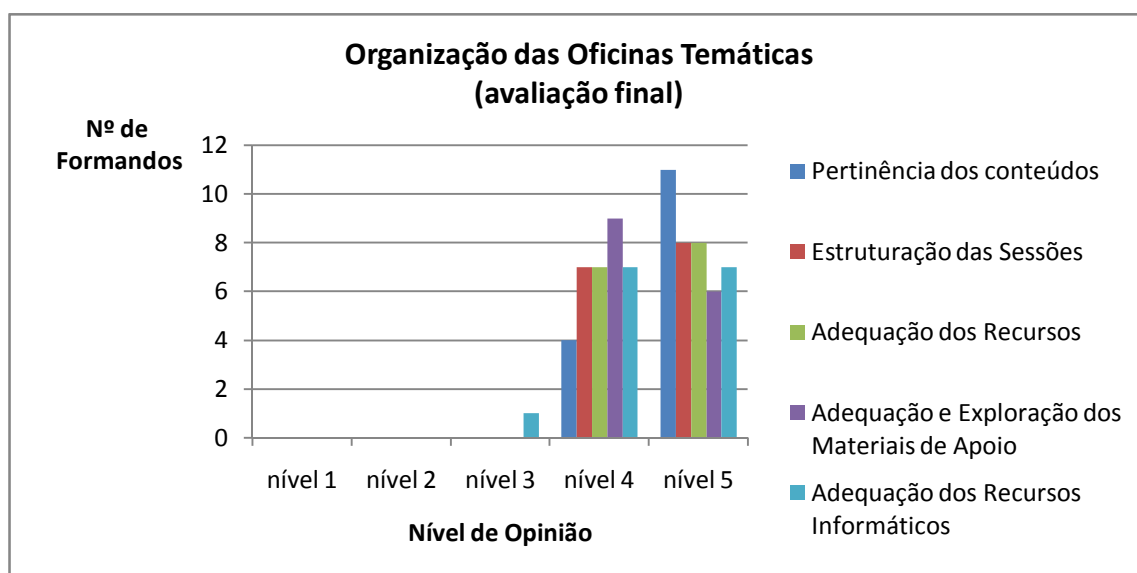


<sup>48</sup> Quanto às oficinas temáticas.

Não há margem para dúvidas de que todos os formandos, sem exceção, concordam (66,6%) ou concordam totalmente (33,4%) com a *pertinência das temáticas* abordadas. E, pode inferir-se também que as oficinas foram bem organizadas e estruturadas, com materiais de apoio e suporte, tendo ido ao encontro, dalguma forma, aos objetivos da formação e dos formandos.

De fevereiro a maio, os conteúdos abordados tiveram mais que ver com os *Processos de Escrita, Competências Gráfica, Ortográfica e de Textualização, os Diferentes Géneros Discursivos, Conhecimento Explícito, Avaliação da Leitura e Avaliação da Escrita*. Estas temáticas foram sujeitas à apreciação exposta no gráfico seguinte:

Gráfico 8



Os formandos manifestaram mais uma vez concordância no que concerne à pertinência dos conteúdos e da adequação e exploração dos recursos utilizados. Há uma maior tomada de consciência da importância e relevância dos conteúdos e da adequação dos materiais dos contextos formativos.

No que diz respeito aos recursos a novas tecnologias aplicadas nas comunidades de práticas em rede, e ao intercâmbio de experiências, apenas um formando não chegou a

formar opinião concisa sobre o recurso dos meios informáticos disponibilizados (plataforma *moodle da ESELx*).

Em relação ao *Grau de Dificuldade dos Formandos no Acompanhamento e Compreensão das Oficinas Temáticas*, obtiveram-se as seguintes respostas:

Tabela 17 – *Resposta ao Grau de dificuldade no acompanhamento dos conteúdos da formação*

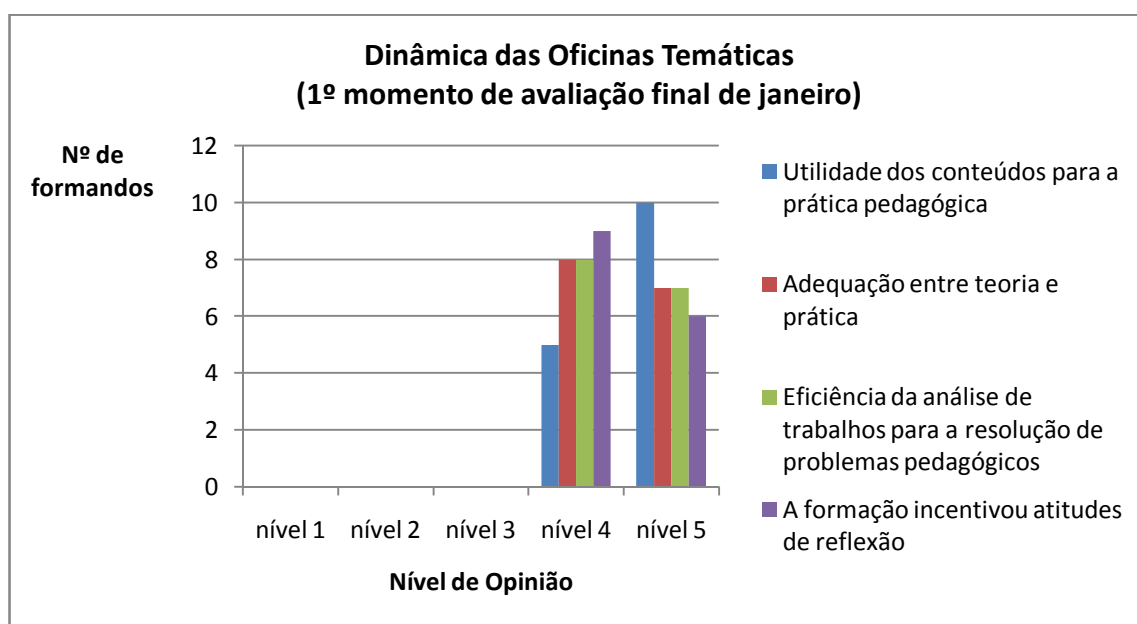
	Com muita dificuldade	Com alguma dificuldade	Com facilidade	Não respondeu
1º Momento de avaliação	0	4	10	1
Avaliação final	0	2	13	0

Inicialmente, dez formandos dizem ter-se apropriado com facilidade dos conteúdos científicos abordados na formação, mas 4 (26,67%) assumiram ter tido alguma dificuldade em lidar com esses conteúdos.

No entanto, no final da formação, parecem possuir já uma maior segurança, pois 86,6% (13 formandos) entenderam com facilidade a informação discutida nas oficinas temáticas; somente 2 formandos (13,3%) é que continuaram a manifestar alguma dificuldade.

Quanto à *Dinâmica* implementada nessas oficinas temáticas, do domínio/responsabilidade do formador residente, obteve-se o seguinte panorama (gráfico 9 da próxima página):

Gráfico 9



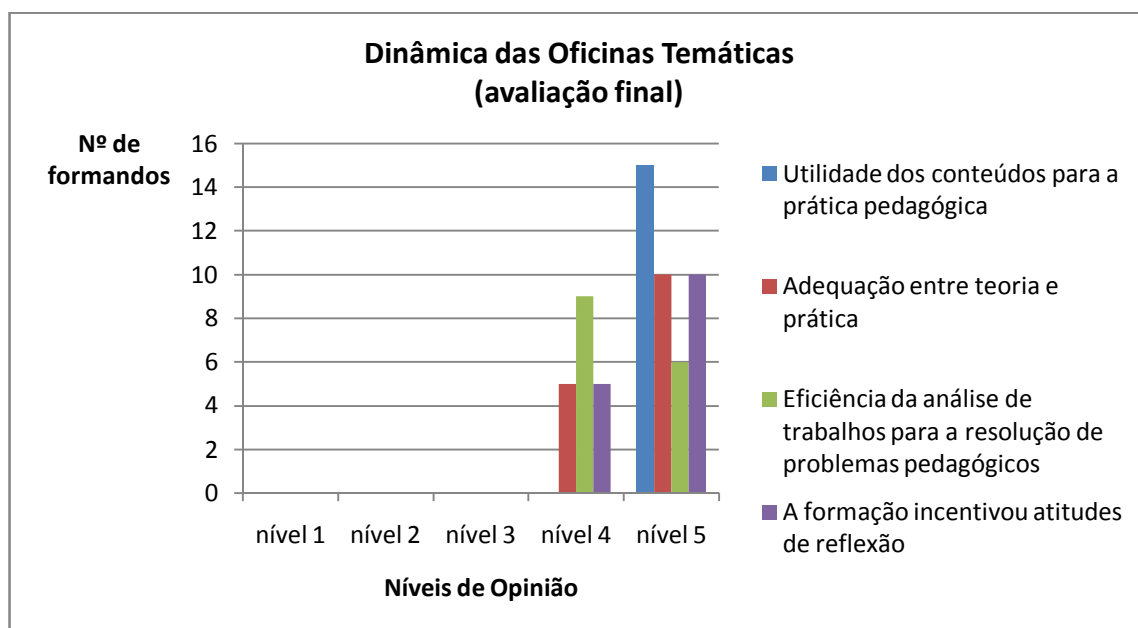
A utilidade dos conteúdos abordados continua a reunir um maior consenso sobre a sua inegável relevância e ainda, em termos percentuais, 60% concorda que a formação incentivou atitudes reflexivas e 40% não tem dúvidas absolutamente nenhuma que este modelo formativo contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais reflexiva.

Com efeito, a maioria (53,3%) concorda que a análise dos trabalhos em grupo facilita uma melhor resolução dos problemas pedagógicos relacionados com o próprio processo de ensino-aprendizagem. Porém, 46,7% até concorda plena e totalmente com a modalidade das oficinas neste registo interativo e pró-ativo.

Por conseguinte, a totalidade dos docentes formou uma opinião bastante favorável das vantagens de uma formação promotora de dinâmicas comunicativas, colaborativas e de partilha para a eficiência da resolução dos problemas pedagógicos.

No final do ano letivo, os formandos fizeram novo balanço da dinâmica imprimida às oficinas temáticas (gráfico 10):

Gráfico 10



À medida que a formação se desenvolveu, foi reforçado o interesse dos formandos pela formação:

- 100% dos formandos concordaram totalmente com a *utilidade dos conteúdos* abordados;
- 66,7% foi até da opinião de que houve indiscutivelmente uma *adequada relação* entre a componente *teórica* abordada e a *prática* implementada nas oficinas
- 66,7% considerou, ainda, que a mesma contribuiu indubitavelmente para i) uma *postura mais reflexiva* dos docentes, ii) *maior eficiência na resolução dos problemas* com que diariamente se confrontaram.

Estes resultados são reforçados pelos seguintes comentários reflexivos complementares (anexo 5):

- ✧ *“Foi uma formação muito útil para a minha prática pedagógica.”*
  
- ✧ *“Esta ação permite uma constante atualização / desenvolvimento das competências profissionais.”*
  
- ✧ *“A formação permitiu-nos o contacto com outros colegas e com as práticas que cada um aplica em sala de aula. É importante a troca de experiências.”*
  
- ✧ *“(…) Outro aspeto positivo desta formação foi o facto de me permitir fazer reflexões mais cuidadas e elaboradas das minhas aulas – práticas pedagógicas -. Penso que planifiquei melhor as minhas aulas, após estas reflexões.”*

#### **6.2.2. TRATAMENTO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS SOBRE A FORMAÇÃO PNEP<sup>49</sup>**

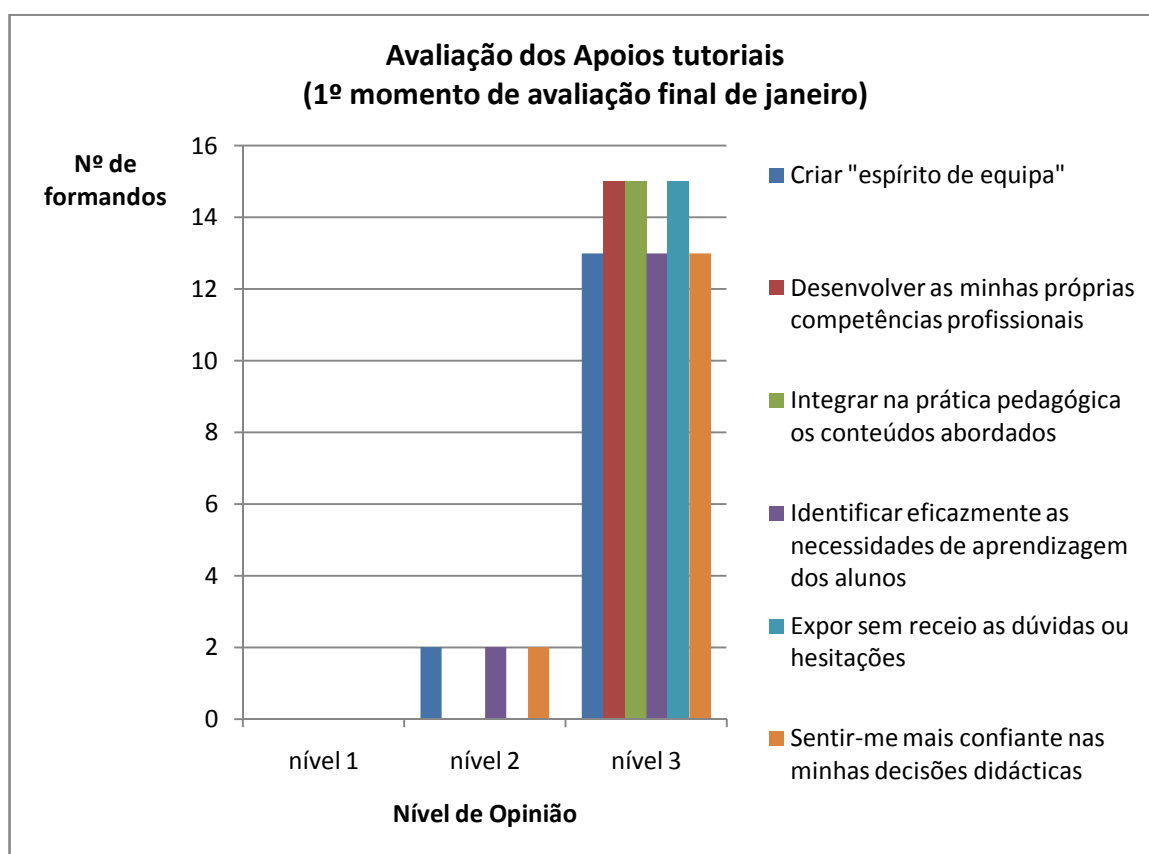
O *Apoio/ acompanhamento Tutorial* previsto no PNEP era um acompanhamento com flexibilidade em termos de organização temporal e visava apoiar diretamente o docente na planificação, realização e reflexão/avaliação de sequências de ensino da língua.

Sobre a qualidade desta *componente tutorial da formação* (da responsabilidade do formador residente), a opinião dos formandos (tendo por escala 1 = “discordo”, 2 = “não concordo nem discordo” e 3 = concordo) foi a seguinte (gráfico 11):

---

<sup>49</sup> Quanto ao *apoio tutorial*.

Gráfico 11



Um aspeto importante na primeira grande etapa da formação, foi todos /100%) os formandos concordarem plenamente com o facto de que o *Apoio Tutorial*:

1º) Incentivou o desenvolvimento das competências profissionais de cada um:

- ✧ “*Esta formação contribui para desenvolver as minhas competências profissionais. Partilhamos muitos materiais e ideias pedagógicas.*”
- ✧ “*(...) deu-me a possibilidade de refletir mais, criar novas dinâmicas de trabalho em sala de aula, de os meus conhecimentos, motivar mais os meus alunos e envolvê-los mais no processo ensino-aprendizagem.*”
- ✧ “*A troca de experiências entre formador e formando é sempre uma mais valia no processo ensino-aprendizagem.*”

2º) Permitiu uma adequada integração entre os conteúdos abordados e a prática em sala de aula:

- ✧ *“Esta formação está a contribuir para alterar alguns aspetos menos positivos na minha prática pedagógica ao nível da Língua Portuguesa.”*
- ✧ *“Contribui com estratégias e sugestões para alguns alunos ultrapassarem as dificuldades sentidas e diagnosticadas.”*
- ✧ *“Partilha de ideias e sugestões de trabalho entre pares. Reflexão mais profunda da prática letiva.”*
- ✧ *“Promove a implementação de novas estratégias de ensino.”*
- ✧ *“Alertou-me e, sobretudo, lembrou-me a importância de sistematizar conteúdos e refletir sobre a prática pedagógica.”*

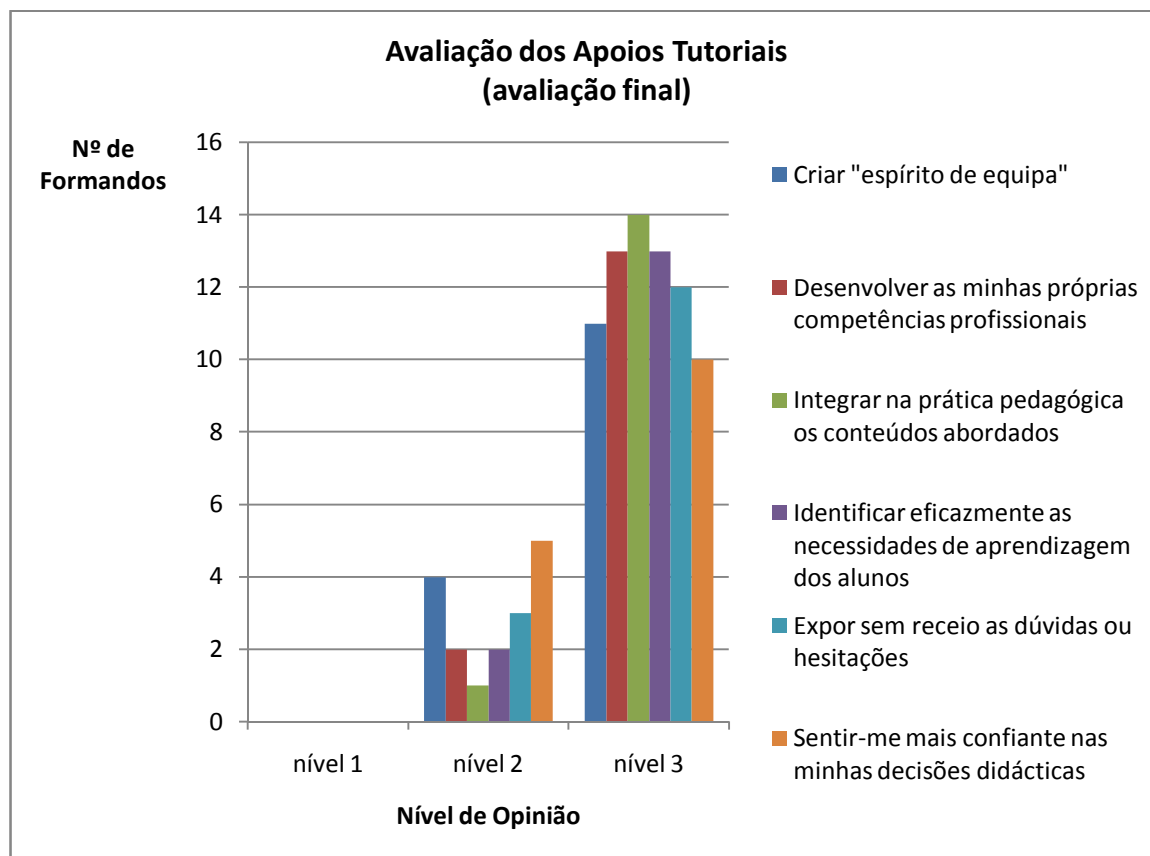
3º) Promoveu a exposição sem receio de dúvidas, à medida que as dinâmicas da formação se implementavam como rotina:

- ✧ *“É um espaço ótimo para partilharmos experiências, dúvidas, atividades e enriquecer assim a nossa prática pedagógica.”*
- ✧ *“Promove uma maior consciência sobre as minhas necessidades de formação. Promove o conhecimento mais explícito / exato / científico necessário aos meus alunos.”*
- ✧ *“Esta formação contribui para um maior contacto entre colegas e, conseqüentemente uma maior partilha de experiências, métodos de trabalho, atividades diversas.”*

Na verdade, 86,7% dos formandos também consideraram indiscutível o contributo do apoio tutorial *i)* na criação do “espírito de equipa”, *ii)* na interajuda e eficácia de diagnóstico e resolução das dificuldades de ensino-aprendizagem, *iii)* e no aumento da confiança e autonomia na tomada de decisões enquanto docente dentro da sala de aula:

No final do ano letivo, os resultados da avaliação dos *apoios tutoriais* sofreu algumas alterações, nomeadamente em aspetos que se pode inferir que houve um aumento da tomada de consciência dos formandos sobre si próprios, as suas dificuldades e limitações. Analise-se o gráfico 12:

Gráfico 12



A confiança dos formandos diminuiu 20%. Ao mesmo tempo, o espírito de equipa também decaiu 13,3%. Quando se amadurece e se toma consciência do que se sabe e de que se domina menos do que se suspeitava, as opiniões e condutas em grupo tendem também a ser mais refletidas e menos efusivas. Ou o próprio cansaço inerente à atividade profissional pode ter condicionado de alguma maneira estes resultados (anexos 5 e 6).

Porém, as pequenas reflexões/ comentários realizados na parte B destes inquéritos (anexo 5) permitem-nos minimizar estas variações, possivelmente reflexo das limitações impessoais da própria escala, uma vez que os comentários reflexivos dos formandos

seguiram um rumo muito mais entusiasta e favorável, relevando essas “baixas” para um patamar residual, como a seguir se demonstra:

- ✧ *“Considero que na medida em que a formação teve por finalidade o enriquecimento e a criação de ferramentas explícitas para ultrapassar as dificuldades dos alunos ela foi muito benéfica.”*
- ✧ *“Nesta formação houve verdadeiramente partilha de conhecimentos e um muito bom ambiente de trabalho.”*
- ✧ *“Aquisição de materiais para melhorar a nossa ação em contexto de sala de aula, em prol do sucesso dos nossos alunos.”*
- ✧ *“Embora trabalhosa, foi muito gratificante! Houve espírito de equipa e partilha de ideias e materiais.”*

### **6.3. AVALIAÇÃO DO PNEP ATRAVÉS DAS REFLEXÕES DOS PORTEFÓLIOS DOS FORMANDOS**

No final de maio, os formandos entregaram os portefólios reflexivos sobre o percurso formativo no PNEP.

Este documento, construído ao longo de toda a formação, num suporte livre (papel ou digital ou on-line, sob a forma de *blog* ou *site*) teve por objetivo vivenciar e consciencializar os formandos das vantagens de uma *renovação* de atitudes e comportamentos que promovesse *a qualidade das suas práticas pedagógicas*, com vista a um desenvolvimento mais rigoroso, integrado e consistente das competências dos alunos ao nível da língua portuguesa. Sendo assim, os portefólios reuniram, em paralelo, o percurso dos alunos e também dos formandos.

#### **6.3.1. RECOLHA, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DOS PORTEFÓLIOS**

Das reflexões finais (anexo 6), dez em suporte papel e cinco em cd (formato *powerpoint*), resultou uma *análise de conteúdo*, metodologicamente qualitativa, intuitiva e inferencial, sobre a qual se procedeu à respetiva categorização, subcategorização e

organização de indicadores/ evidências (Bardin, 1977), segundo critérios específicos relacionados com o *modelo formativo da formação PNEP*.

Foi, então, elaborada uma grelha estatística para facilitar a organização da informação recolhida, baseada na frequência de aparição de certos elementos no conjunto das reflexões. Isso permitiu que os dados descritivos recolhidos dessem origem à tabela 18 (da página seguinte). Estes serão justificados, passo a passo, com excertos das próprias reflexões.

Como se pode ver, das reflexões dos portefólios emergiram quatro grandes temas:

- Oficinas temáticas;
- Apoio tutorial (sessões de planificação/ reflexão/ elaboração e organização de materiais; aulas assistidas);
- Alunos;
- Formandos.

Assim, de acordo com a referida tabela, 67% dos formandos evidenciaram a pertinência e qualidade dos conteúdos científicos:

*«Ao inscrever-me na ação de formação contínua PNEP, tive a intenção de me informar e tentar melhorar a prática pedagógica (...) É certo que continuam a persistir algumas dúvidas, mas fica-me a certeza de que dentro dos conhecimentos que adquiri, passei a reunir alguma informação preciosa, da qual faço uso no dia-a-dia do exercício das minhas funções docentes (...).»*

*«Os conhecimentos adquiridos na formação são uma boa ferramenta, a partir deles poderei elaborar materiais diversificados, planificar atividades que tornem mais aliciadas as áreas da Língua Portuguesa, a utilizar nas minhas práticas e deste modo facilitar o processo de aprendizagem dos alunos.»*

Tabela 18 – Estatística referente à Análise de Conteúdo dos Portefólios

ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS PORTEFÓLIOS REFLEXIVOS			Referência Anexo 6					
CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	CRITÉRIOS / DESTAQUES	vantagens	Freq.	Constrang.'s	Freq.		
FORMAÇÃO EM CONTEXTO PNEP	Oficinas temáticas	Pertinência/ qualidade informação e conteúdos	F1, F2, F4, F5, F6, F7, F12, F13, F14, F15	<b>10</b> <b>(67%)</b>				
		Carga horária			F1, F5, F6, F7, F8, F13	<b>6</b> <b>(40%)</b>		
		Tempo de maturação para absorver as aprendizagens			F1, F2, F5, F7, F15	<b>5</b> <b>(33%)</b>		
	A P O I O	Planificação	Socialização <i>mediada</i> : Comunicação e Partilha	F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8, F9, F10, F11, F12, F14, F15	<b>14</b> <b>(93%)</b>			
			Objetividade, sistematicidade, sequencialidade em contexto real	F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8, F9, F11, F12, F14	<b>12</b> <b>(80%)</b>			
		T U T O R I A L	Aulas assistidas	Interação e colaboração Monitorização	F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8, F10, F11, F12, F14, F15	<b>13</b> <b>(87%)</b>		
				Reflexão	Discussão orientada e análise dos processos de ensino e aprendizagem, reajustes e melhor adequação das práticas	F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8, F10, F11, F13, F15	<b>12</b> <b>(80%)</b>	
	Alunos	Aprendizagens com <i>fió condutor</i> Desempenho escolar		F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8, F9, F10, F11, F12, F14	<b>13</b> <b>(87%)</b>			
		Oportunidade de participar no próprio processo e percurso de aprendizagem		F1, F2, F4, F5, F7, F8, F9, F10, F11, F12, F14	<b>11</b> <b>(73%)</b>			
	Formandos	Trabalho de pesquisa e investigação		F1, F5, F6, F7, F12, F13	<b>6</b> <b>(40%)</b>			
		Reflexão sobre as práticas e maior consciência profissional ( <i>propulsores de mudanças</i> )		F1, F2, F3, F4, F6, F7, F8, F9, F10, F11, F12, F13, F14, F15	<b>14</b> <b>(93%)</b>			

No entanto, 33% revelou algum constrangimento relacionando o tempo (*insuficiente*) de maturação para apreensão dos mesmos e 40% com a excessiva carga horária subjacente não só à formação, como também às restantes pressões/ exigências profissionais:

*«(...) devo referir que muitas vezes senti alguma dificuldade em conciliar esta formação com a atividade profissional, pois foi bastante exigente, não só em termos de extensão de tempo e de carga horária, mas também em termos de conteúdos, já que abrangia todas as áreas da língua.»*

*«(...) que a formação PNEP me “obrigou” a realizar um trabalho mais minucioso com os alunos, forçando-me a dedicar tempo com questões, que, de outra forma, seriam abordadas de um modo mais ligeiro. Não porque as considerasse de menor importância, mas a pressão no cumprimento do programa acaba por ser um fator dispersivo. Os manuais escolares também constituem um fator de pressão (...)»*

No que diz respeito ao *Apoio Tutorial*, 93% dos formandos considerou que as sessões de planificação consideraram a comunicação e partilha como uma mais-valia que permitiu melhor adequação das práticas pedagógicas:

*«Considero igualmente importante e enriquecedor, o trabalho realizado nas sessões de planificação/ reflexão, onde se teve por base as necessidades das turmas em questão, onde cada professor planificou atividades adequadas à sua turma e, posteriormente, com a formadora e com os colegas se refletiu sobre a sua pertinência e aprendizagens, tanto para os alunos, como para o professor.»*

*«É de salientar a vital importância do papel da formadora residente no meu Agrupamento. Sempre se demonstrou disponível, prestável, exigente, conhecedora das temáticas trabalhadas, e pronta a dar sugestões e disponibilizar material prático e teórico.»*

Por outro lado, ainda no âmbito do *Apoio Tutorial*, de 80% a 87% dos formandos, apreciou a interação, colaboração e discussões sobre as opções pedagógicas em curso:

*«Esta formação do PNEP adquiriu uma importância acrescida, não só porque me acompanhou ao longo do ano letivo, mas também porque permitiu um trabalho conjunto entre formanda/ alunos/ formadora.»*

*«Foram decisivas as horas de reflexão conjunta em que discutimos ideias, atividades, rumos para cada situação que surgia no nosso dia-a-dia.»*

*«Um aspeto que considero de relevo é a troca de saberes entre colegas com diferentes experiências e percursos na área do ensino, assim como a plataforma moodle da escola, que tornaram possível uma troca constante de materiais e experiências. Foram estes os momentos em que senti que houve aprendizagem, pois a parte prática surgia sempre fundamentada com conceitos teóricos que nem sempre estão presentes noutras formações que realizei.»*

*«É de salientar o papel da formadora residente no desenrolar da ação na dinamização das sessões de grupo, na disponibilidade com que nos apoiou tanto na preparação das aulas e nas reflexões (...)»*

Neste seguimento, as sequências didáticas, planeadas sob a perspetiva de contextos reais, experienciados passo a passo, inculcaram em 80% dos formandos uma objetividade às suas práticas pedagógicas, anteriormente desconhecida ou ignorada:

*«Passei a dar mais importância à planificação e a não perder de vista os objetivos nem as competências que teria de desenvolver nos meus alunos. Toda a sequência das aulas e a elaboração dos materiais passaram a ter um propósito prolongado no tempo e a verdade é que os alunos não aprendem o que não lhes for ensinado de forma organizada, coerente e sistemática.»*

*«O facto das sessões preparadas no âmbito da formação terem procurado abranger um leque de estratégias mais motivadoras e diversificadas, para abordar matérias que nem sempre colhem as preferências dos alunos, revelou-se muito positiva, pois a participação e interesse dos mesmos foi visível e comparativamente maior nas abordagens mais “tradicionalis”.»*

*«Eu, como docente, procurei modificar as minhas práticas no ensino da Língua Portuguesa. Passei a dar importância à planificação, fazendo sequências de aulas, não esquecendo os objetivos e competências a desenvolver com os meus alunos.»*

*«Utilizei uma metodologia sistemática de forma a incutir nos meus alunos organização e coerência na abordagem dos temas/conteúdos.»*

Procurou-se encontrar ainda *outros* elementos esclarecedores sobre *Papel e Contributo do Formador*, nomeadamente relacionados com os seus domínios de influência e na consecução dos objetivos da própria formação, sobretudo durante as aulas assistidas:

*«A presença da formadora na sala de aula durante as sessões tutoriais, constituiu um incentivo para os alunos, pois demonstravam mais empenho, mais esforço, tentando superar as dificuldades e fazendo sempre melhor. O relacionamento estabelecido com a turma foi bastante agradável, de proximidade, sendo mais um recurso no decorrer das atividades. Os alunos solicitavam apoio e sentiam-se à vontade para aprender.»*

*«O facto da formadora do PNEP fazer um acompanhamento bastante próximo da professora e dos alunos da turma foi outro dos aspetos positivos desta formação, pois permitia em tempo útil corrigir falhas ou hábitos, sugerir metodologias ou incentivar a novas práticas. Mesmo em situação de tutoria era frequente a troca de impressões, entre formadora e formanda, sobre as reações dos alunos às propostas. Outro apoio proporcionado pela formadora resultou da oportunidade que a mesma tinha de observar diretamente os alunos mais problemáticos, em termos de aproveitamento ou comportamento e, portanto, constituir uma ajuda para a implementação de novas estratégias»*

*«É de salientar o papel da formadora residente no desenrolar da ação (...), como na forma com que se envolveu com a turma e permitiu que de uma forma natural os alunos aceitassem a sua ajuda, e sentissem a sua ausência quando deixaram de se realizar as sessões tutoriais.»*

No que diz respeito à influência do PNEP nos *Alunos*, cerca de 87% dos formandos destacaram a importância das aprendizagens com *fiio condutor* (contextualizadas), para um melhor desempenho dos alunos, e 73% manifestaram satisfação por estes estarem mais motivados e pró-ativos nos percursos de aprendizagem:

*«Os meus alunos melhoraram as suas aprendizagens ao nível da compreensão da leitura, melhorando significativamente a capacidade de descodificar um texto escrito, extrair dele a informação e construir o conhecimento. As atividades de*

*compreensão leitora e as técnicas aplicadas foram muito importantes para desenvolver a fluência na leitura e despertar o interesse pelos temas/conteúdos abordados. Os meus alunos aprenderam a ouvir, observar e a refletir a língua.»*

*«Os alunos mostraram sempre muito interesse e ao nível das aprendizagens tornaram-se mais seguros e confiantes das suas capacidades.»*

*«As crianças, em todas as atividades, mostraram-se motivadas e interessadas e beneficiaram com as mesmas em variados aspetos. (...) Junto dos alunos, esta formação potenciou aprendizagens mais organizadas, sistematizadas e seguras ao mesmo tempo que os levou a pensar a língua, tomar consciência da construção dos seus próprios saberes. Por outro lado, ensinou-os a participar no processo de ensino-aprendizagem e de monitorização do seu próprio trabalho.»*

*«Sinto que a experiência de trabalho em sequência foi muitíssimo interessante, na medida em que os alunos ficavam presos à sala de aula, não queriam parar de trabalhar, de aprender, de se aperfeiçoar, de fazer mais e melhor. Por outro lado, sinto que a existência de um fio condutor nas aulas ajuda os alunos a serem mais organizados e metódicos em todas as outras tarefas que têm de realizar.»*

A importância do *trabalho de pesquisa e a necessidade de investigar* para manutenção de um nível atualização mais adequado, foram referenciados em 40% das reflexões dos portefólios.

Por fim, e ainda na sequência da tabela 18 da página 79, pode-se ver que 93% dos formandos concluiu que a formação PNEP lhes trouxe um *conhecimento mais profundo e situacional* sobre a docência:

*«A formação trouxe-me uma clarificação da forma mais correta e eficaz de estruturar e orientar a minha prática educativa.»*

*«Fez-me ter em conta que é extremamente importante definir o que vou avaliar, tendo em consideração os objetivos concretos em função do programa educativo, mas também do perfil dos alunos que compõem a turma.»*

*«(...) considero que me muni de ferramentas de trabalho muito valiosas para o futuro, sendo que me proporcionaram a faculdade de elaborar materiais*

*diversificados, aliciantes e motivadores para trabalhar os diferentes conteúdos da Língua Portuguesa.»*

*«O facto de a formação incluir uma forte componente reflexiva sobre o trabalho produzido foi bastante importante, pois tornava as planificações mais fáceis e objetivas.»*

*«(...) fez-me refletir sobre o ensino desta área e sobre a importância da motivação no processo de aprendizagem dos alunos.»*

Dizem, assim, os *docentes-formandos*, ter ganho maior consciência profissional, através do desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas e conscientes, o que lhes terá proporcionado, durante esta experiência, *resultados visíveis no interesse e no desempenho dos alunos*:

*«Os alunos passaram a elaborar textos com maior interesse e motivação, sem se aperceberem que estavam a escrever (algo que rejeitavam inicialmente).»*

*«(...) Este trabalho sistemático (...) foi muito positivo para a turma, permitindo a alguns alunos começarem a ler e a escrever muito depressa. É certo que inicialmente surgem muitos erros na escrita, mas também constatei que os alunos não se retraíam, não tinham medo de errar e começaram a escrever pequenos textos muito cedo. Foi interessante verificar como começaram a encadear ideias, a utilizar partículas de ligação, muito antes de aplicarem os sinais de pontuação.»*

*«(...) o melhor foi a satisfação e empenhos transmitidos pelos alunos durante a realização das atividades e o progresso nos resultados dos seus trabalhos que revelam o nível das suas aquisições.»*

#### **6.4. CONCLUSÃO DA AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO PNEP PELOS FORMANDOS**

Em síntese, se reunirmos a informação obtida através dos inquéritos da CNA e a cruzarmos com os destaques que emergem das reflexões dos portefólios, podemos verificar que a formação PNEP cumpriu, junto dos formandos, com os seus objetivos.

Os conteúdos abordados, bem como a sua utilidade prática e funcional, foram considerados uma mais-valia para a renovação / inovação de estratégias mais adequadas ao contexto educativo.

O espírito de reflexão, incentivado ao longo da formação, conduziu por sua vez os formandos a uma maior socialização, comunicação e partilha.

Esta comunicação e partilha, alargada não só ao grupo de formação do agrupamento, mas ao núcleo regional, permitiu formar as primeiras malhas de uma rede de práticas que se pretendia expandir.

Por outro lado, tanto nas reflexões dos portefólios como nos inquéritos da CNA, notaram-se flutuações de confiança entre os docentes sobre a qualidade das suas práticas e opções pedagógicas que precisavam continuar a ser trabalhadas. Realmente, treze destes formandos inscreveram-se para continuar em formação no ano seguinte. Apenas um não quis; e o outro sabia que ia sair do agrupamento. Acresce dizer, ainda, que os docentes, que por força dos concursos tiveram que deixar o agrupamento onde a formação PNEP estava implementada, solicitaram esta formação para os seus agrupamentos de destino, procurando estabelecer protocolos que lhes permitissem assegurar a continuidade da formação nesta modalidade de *Apoio Tutorial*.

Na verdade, o *Apoio Tutorial* revelou-se um elemento fundamental pelo facto de dar coerência, consistência e coesão ao trabalho colaborativo, quebrando ansiedades, solidões e frustrações inerentes ao contexto e à profissão (Hargreaves, 1998).

Confrontando os autores Robins (2006), Lamy (2009), Prates, Aranha & Loureiro (2010) e com as reflexões dos portefólios, bem como com os comentários reflexivos dos inquéritos da CNA, ficou claro que o *Apoio Tutorial* do PNEP ultrapassou os limites do seu conceito primário de tutoria: de acompanhamento/ aconselhamento/ orientação ao ser *acrescido de uma reciprocidade que potencializa a transformação qualitativa* de todos os envolvidos (Healy, 1997; cit. Figueira, 2008) e da *responsabilidade de promover mudanças* específicas, com objetivos muito concretos de aprendizagem (Figueira, 2008) e exigindo do tutor qualidades, em diferentes domínios, muito concretas (ver a tabela 19, da página seguinte):

Tabela 19 – Cumprimento dos objetivos do formador PNEP

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	DOMÍNIO	SÍNTESE <sup>1</sup>		Checklist	
			ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS	Pos.	Neg.
MODELO DE TRABALHO PNEP:  <i>Papel e contributo do formador</i>	<b>LIDERANÇA</b>	<i>RAZÃO</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparação</li> <li>• Disponibilidade</li> <li>• Dinamismo</li> </ul>	1. Capacitar os formandos de novas atualizações didáticas, instrumentos e ferramentas mais adequadas aos percursos educativos dos alunos; 2. Fomentar o trabalho colaborativo, com o avanço de propostas concretas e atrativas.	✓	
	<b>EMPATIA</b>	<i>AFETO</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogia mais humanista e integrada</li> <li>• Relações interpessoais</li> </ul>	3. Modelar e adequar os afetos às exigências dos desafios e às necessidades motivacionais de cada formando; 4. Estimular e reforçar a autoestima dos docentes.	✓	
	<b>TRABALHO DE EQUIPA</b>	<i>MODERNIDADE</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialização</li> <li>• Comunicação</li> <li>• Construção participada e partilhada</li> </ul>	5. Promover a socialização e a comunicação entre os docentes; 6. Discutir, refletir e decidir sobre as práticas pedagógicas, dentro de contextos reais; 7. Participar na construção de novos e mais adequados percursos de ensino e aprendizagem dos alunos.	✓	
	<b>TRABALHO INDIVIDUAL</b>	<i>CRESCIMENTO</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança de práticas, atitudes e comportamentos para melhor qualidade de ensino</li> </ul>	8. <i>Aceder</i> a uma maior motivação para a prática pedagógica; 9. <i>Conquistar</i> maior dinâmica e segurança para inovar e experimentar estratégias mais diversificadas e percursos educativos mais arrojados.	✓	

<sup>1</sup> Fontes bibliográficas: Lamy, 2009; PNEP – orientações, 2007; Prates, Aranha & Loureiro, 2010; Robins, 2006

Analisando esta tabela 19, verificamos que:

- O formador PNEP exerce uma função de supervisor, enquanto líder “*para o melhoramento do ensino e da aprendizagem*” (Prates, Aranha & Loureiro, 2010, p.22), mas também enquanto agente *mobilizador* para o desenvolvimento humano do seu grupo de formandos (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16). Desta forma, aciona mecanismos racionais e reflexivos, tanto mais produtivos quanto maior a sua preparação científico-pedagógica e capacidade de interagir de forma assertiva.
- O formador PNEP é, ainda, um socializador e um promotor do trabalho de equipa, porque este é imprescindível para o progresso e a modernidade, combatendo quer o individualismo (isolamento), quer a estagnação da docência, impostas tendencialmente pela estrutura organizacional da escola (Hargreaves, 1998).
- O formador PNEP é, neste seguimento, um modelador de comportamentos, na medida em que tem por objetivo mudar as atitudes dos formandos perante as práticas em sala de aula. Para isso, tem que criar um clima de empatia com eles, ter a capacidade para ouvi-los e de libertá-los das suas frustrações e inseguranças profissionais, sem censuras e aproveitando o que cada um tem de melhor para, a partir daí, construírem um percurso mais contextualizado e exequível, nos propósitos concretos de aperfeiçoamento das competências e dos desempenhos dos alunos.
- Assim, o formador PNEP inspira o crescimento individual de cada formando, não só através da transmissão e partilha de saberes, mas pela construção de uma identidade profissional e pessoal mais situada, mais atenta, mais reflexiva, mais segura e, principalmente, mais entusiasmada, mais motivada e mais arrojada.

Posto isto, para percebermos a relevância do *papel do formador PNEP*, cruzando os dados até aqui evidenciados, impõe-se perguntar se este cumpriu com a sua tarefa dentro do *contexto* e do *modelo* de formação proposto pelo PNEP (e confrontar mais uma vez com excertos das reflexões dos formandos<sup>50</sup>):

- *Conseguiu* capacitar os formandos de novas atualizações didáticas, instrumentos e ferramentas mais adequadas aos percursos educativos dos alunos?

---

<sup>50</sup> Extraídas do anexo 6.

- ❖ *«Considero também que o contributo da formadora residente foi muito positivo nas várias vertentes, tais como: i) Vertente científica – tendo revelado uma capacidade de conhecimento e partilha muito boa; ii) Vertente de crítica – uma crítica concreta e construtiva, assente numa grande capacidade de ajuda e com o objetivo de tornar as nossas práticas interessantes sem um peso excessivo.»*
- *Conseguiu fomentar o trabalho colaborativo, com o avanço de propostas concretas e atrativas?*
  - ❖ *«(...) depois da reflexão tida com a formadora residente, cheguei à conclusão de que só a planificação diária permite a definição clara e sistemática de objetivos e conteúdos a trabalhar com os alunos e, depois, uma reflexão sobre a prática com vista à reformulação/ajustamento de procedimentos, estratégias, atividade, materiais na aula seguinte. Assim, peguei numa proposta da formadora e elaborei uma estrutura para fazer a Planificação Diária, tendo sempre em conta a respetiva sequência didática, a qual descobri ser também de suma importância para o desenvolvimento das competências.»*
  - ❖ *«(...) acho que colaborei leal e assertivamente, tanto com a formadora, como com os restantes colegas (...).»*
- *Conseguiu modelar e adequar os afetos às exigências dos desafios e às necessidades motivacionais de cada formando?*
  - ❖ *«Criou-se um clima de confiança entre mim e a formadora que permitiu momentos de diálogo francos, possibilitando assim uma tomada de consciência e mudança de atitudes.<sup>51</sup>»*
  - ❖ *«Não posso deixar de referir-me à minha formadora que foi um elemento fundamental em todo este processo. Esteve sempre presente como orientadora e colega, apoiando-me, incentivando-me e dando-me sugestões nos momentos de alguma dificuldade, mas também partilhando das minhas muitas alegrias e sucesso profissional.»*

---

<sup>51</sup> Este excerto pertence ao anexo 5.

- *Conseguiu mudar as atitudes e os comportamentos dos formandos na direção da requalificação das suas práticas pedagógicas?*
  - ❖ *«Este exercício de introspeção e reflexão sobre as aulas começou a tornar-se uma prática diária na minha vida profissional e, assim, tenho vindo a aperfeiçoar progressivamente o meu trabalho. Tenho agora mais e maior noção das minhas dificuldades e falhas, mas tenho também a oportunidade de me aperfeiçoar e de me corrigir melhorando a ação pedagógica. Sinto-me pois mais forte e determinada ao nível profissional.»*
  
- *Conseguiu estimular e reforçar a autoestima dos docentes?*
  - ❖ *«Todo este trabalho conjunto só foi possível porque a relação formadora/formanda foi muito saudável, sempre considerei a formadora como uma mais-valia para a minha formação profissional e pessoal, nunca me sentindo constrangida com a sua presença.»*
  
- *Conseguiu promover a socialização e a comunicação mais profícua entre os docentes?*
  - ❖ *«Esta formação também foi muito importante para mim pois permitiu uma troca de experiências, de angústias e de companheirismo por parte de todo o grupo que se revelam fundamentais.»*
  
- *Conseguiu dinamizar grupos de discussão, reflexão e de decisão sobre as práticas pedagógicas, dentro de contextos reais?*
  - ❖ *«O seu contributo<sup>52</sup> para este exercício de reflexão foi muito valioso, proporcionando-me a oportunidade de me desenvolver, tornando-me progressivamente mais consciente, mais responsável, mais crítica do meu próprio trabalho, mais reflexiva.»*
  - ❖ *«A relação estabelecida com a formadora ao longo da formação foi bastante enriquecedora, pois permitiu a troca de saberes e experiências materiais e um diálogo constante sobre as temáticas em estudo. A sua disponibilidade e dinâmica de trabalho constituíram um suporte para a execução das atividades,*

---

<sup>52</sup> Da formadora

*apoando os formandos sempre que necessário, ao nível da planificação e ao nível da reflexão dos trabalhos desenvolvidos.»*

Nesta conformidade, o formador PNEP é um verdadeiro *mentor*, porque torna explícito o conhecimento tácito, ajuda os formandos a lidar com a pressão, encoraja-os a procurar conhecimento experiencial (Figueira, 2008) e a melhorar as suas práticas pedagógicas, estimulando-lhes o espírito reflexivo e tornando-os melhor preparados para a imprevisibilidade do seu contexto de trabalho, num clima emocional de empatia e respeito mútuo.

Tanto *Hargreaves* (1998) como *Maria do Céu Roldão* (2007) referem que apesar das reconhecidas vantagens do trabalho colaborativo, o facto é que o individualismo na classe docente persiste quer seja por fatores organizacionais, históricos ou pessoais. Neste sentido, o PNEP, pelas exigências organizacionais e pelas estratégias de *Acompanhamento Tutorial* ou *mentoria* subjacentes, é uma mais-valia, porque dá ao trabalho colaborativo substância e suporte para a mudança a que todos apelam. A existência do formador/ mentor PNEP confere-lhes segurança e predispõe-nos para a *evolução*:

*«Esta formação era sem dúvida e, pelas suas características, o ponto de partida para novas experiências, no sentido de colmatar as lacunas existente.»*

*«Os conteúdos explorados foram muito bem apresentados e tratados pela formadora residente e acompanhou igualmente muito bem todos os trabalhos que propôs e foram desenvolvidos.»*

*«(...) e consegui, de forma mais sistematizada, utilizar as informações e estratégias mais adequadas/eficazes nas práticas diárias. Isso originou mudanças, algumas ainda lentas para o que eu gostaria (!), mas elas foram e vão aparecendo todos os dias.»*

*«(...) a Formação foi verdadeiramente motivadora, pela experiência, pelo enriquecimento pessoal que me proporcionou, pelo ambiente de trabalho que se criou entre colegas e formadora e pelos conhecimentos que adquiri.»*

*«(...) Fazendo uma avaliação do meu próprio trabalho encontro uma evolução significativa do mesmo, não só em termos de qualidade dos materiais elaborados (planificações, fichas, cartazes, jogos, etc.), mas também na forma de estar na/com a*

*profissão – valorização do que realmente interessa, organização da sala de aula, relacionamento com os alunos, métodos e estratégias educativas.»*

A formação contínua PNEP implica um “*reforço da exigência e da qualidade científicas da formação*”, estando orientada “*para a capacidade de conhecer, de pensar sobre, e de agir fundamentadamente*” (Roldão, 2004, p. 104 e 105)<sup>53</sup>.

Assim, enquanto as *Oficinas Temáticas* do PNEP atualizam e fundamentam, com sugestões exequíveis, algumas estratégias, também a reflexão (quer individual, quer em grupo)<sup>54</sup> sobre a execução e os resultados obtidos conduzem a reformulações e a novos conhecimentos. Ou seja, a teoria e a prática completam-se de forma integral e realista, associando-se de forma lógica e dialogante, num processo constante de *investigação-ação-reflexão* (Alonso & Roldão, 2005).

É fundamental, neste sentido, a existência de uma outra visão sobre o que se passa no interior da sala de aula (o “*super*” *visor*). Alguém que tenha a capacidade de discernimento para entender o que acontece, o que deveria ter acontecido, e/ ou o que fazer para que venha a acontecer (Stones 1984; cit. Caseiro, 2007).

Estas metodologias experienciadas no PNEP poderão garantir a quebra de rotinas pouco adequadas e, sob um clima de *empatia e cooperação*, utilizar a própria sala de aula como laboratório vivo para produção de novos saberes, contextualizados e refletidos em *tempo útil*. É nesta dinâmica fundamental de *socialização, utilidade e eficácia* (e não tanto de hierarquia) que se completa o ciclo de ação e influência do formador/ *mentor* PNEP.

---

<sup>53</sup> Ainda que a autora neste artº se refira à formação inicial, os objetivos do PNEP também se reveem nesta enunciação.

<sup>54</sup> No âmbito do Acompanhamento e Apoio Tutorial.

## VII – CONCLUSÕES E DISCUSSÃO GLOBAL

### 7.1. SÍNTESE CONCLUSIVA

Pretendeu-se, com os estudos apresentados, demonstrar que a formação contínua assente num modelo inovador de *tutorial/ mentoria* é muito mais eficaz, eficiente e rentável ao nível tanto das aquisições de conhecimento, como do desenvolvimento das diversas competências de alunos, de formandos e de formadores.

A formação contínua *tutorada / mentorada* conduz todos os participantes a colaborarem ativamente na construção dos conhecimentos *dos outros*, mas também *dos seus*; ajuda-os a vencer obstáculos emocionais, relações interpessoais e dificuldades pedagógicas. Simultaneamente, quebra isolamentos e minimiza as ansiedades inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem.

Isto reflete-se positivamente nos resultados académicos dos alunos, tal como era o objetivo fulcral do *Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)*.

#### 7.1.1. DO ESTUDO COMPARATIVO DA ESCRITA

- Os alunos do PNEP escreveram textos narrativos e epistolares significativamente muito melhor do que os alunos cujos professores não frequentaram esta ação;
- Os alunos do PNEP revelaram um conhecimento da estrutura interna desses géneros textuais significativamente muito mais consistente e seguro;
- Os alunos do PNEP redigiram textos epistolares significativamente bem mais extensos do que os alunos não-PNEP;
- Os alunos do PNEP compuseram as suas produções escritas com muito mais correção ortográfica, independentemente do género em apreço, tendo, no global, dado muito menos erros do que os alunos do Grupo de Controlo;
- Os alunos do PNEP, tanto do 1º ano como do 3º ano, são os que evidenciam significativamente muito melhores resultados no estudo comparativo da escrita, seguidos do 4º ano e do 2º ano.

### **7.1.2. DO ESTUDO COMPARATIVO DAS PROVAS DE AFERIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO**

- Os alunos do PNEP obtiveram resultados significativamente melhores do que os alunos não-PNEP, manifestando uma aquisição de competências mais eficiente no domínio da língua materna.

### **7.1.3. NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO *IMPACTO* DA FORMAÇÃO PNEP (POR PARTE DOS FORMANDOS)**

- Apesar da complexidade dos conteúdos e das limitações temporais apontadas por alguns para a maturação dos conteúdos, maioritariamente os formandos consideraram a formação pertinente e muito bem contextualizada;

- Todos os formandos dizem ter desenvolvido maior e melhor consciência sobre a sua própria experiência profissional dentro da sala de aula e assumem a mudança das suas práticas pedagógicas para dinâmicas mais realistas, proveitosas, inovadoras e melhor organizadas;

- O *apoio tutorial* foi destacado praticamente por todos como sendo um fator promotor da construção de uma identidade pessoal e profissional mais reflexiva, mais ativa, mais segura, mais assertiva e mais explícita;

- A comunicação, a partilha e a reflexão foram indicadores evidenciados pela positiva por 93% dos formandos.

## **7.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS OBTIDOS**

Apesar da extinção do PNEP, a sua organização e dinâmica distinguiu-se das demais ações de formação contínua por gerar condições de trabalho que implicassem uma mudança de cultura de escola: a passagem da habitual cultura individualista para uma cultura colaborativa, onde a componente das relações humanas teve um especial relevo.

Por um lado, o formador residente assumiu um papel de orientador e de *mentor* dos colegas docentes, não deixando de se relacionar com os alunos dessas turmas, à medida que se ia inteirando e interagindo com cada um deles: “*a relação educativa dá-se num contexto atapetado de afetos*” (Formosinho & Machado, 2009, p.90). Tratou-se de um enriquecimento pessoal e profissional feito em todas as direções e sentidos:

- Entre formador residente (*coordenador/ orientador/ supervisor/ tutor/ mentor...*) e os colegas docentes (formandos);
- Entre formador residente e os alunos das turmas envolvidos na parceria;
- Entre alunos, seus professores e o formador residente.

A avaliação feita pelos formandos à formação PNEP revelou inequivocamente que esta foi uma experiência de enriquecimento pessoal e profissional que se estendeu dentro e fora da sala de aula, com repercussões estimuladoras tanto para quem ensinava como para quem aprendia.

Um outro aspeto importante em abono do PNEP é que, por vezes, as dificuldades de encontros entre professores para trocar experiências e partilhar dúvidas ou mesmo saberes, por falta de horários compatíveis e espaços físicos disponíveis, geram um boicote e reforçam a resistência à mudança, à modernidade, à inovação pedagógica e, nesse sentido, este modelo de formação proporcionou as condições necessárias aos encontros entre o “*eu*” (professor) e “*nós*” (*comunidade*<sup>55</sup> de prática).

A *vontade* em participar na formação, em fazer parte deste projeto de mudança e de requalificação das práticas também foi um elemento fundamental para os resultados obtidos, muito embora alguns tivessem criticado a sobrecarga horária que teve mais que ver com as solicitações do agrupamento do que propriamente com a formação.

O agrupamento organizou horários compatíveis, disponibilizou o espaço físico de encontro e a Escola Superior de Educação encarregou-se de fazer chegar os materiais e as respostas necessárias aos desafios que iam surgindo, através do formador residente.

Esse espaço dialogante, longe de se limitar ao agrupamento, fazia parte de uma rede de comunicação, onde a circulação de ideias e materiais podia ser reconhecida pelos seus pares doutros pontos da região ou do país, através das plataformas *e-learning* e *moodle*.

Com essa comunicação e partilha, conducentes à discussão e à reflexão mais alargadas (através também da participação em fóruns, salas de aula virtuais, sites e blogs),

---

<sup>55</sup> Definida por um tópico de interesse (não por uma tarefa que tem que ser realizada): alunos e professores juntam-se porque *querem saber mais* (Wenger, 2001; cit. Santos, 2007)

pretendia-se, no fundo, “*garantir a unidade de ensino e aprendizagem, proporcionar formas de colaboração dos professores e de gestão integrada do currículo, garantir a eficácia da orientação educativa dos alunos*” (Formosinho & Machado, 2009, p. 47).

Os resultados obtidos pelos alunos, tanto no estudo relacionado com a escrita, como no referente às provas de aferição de Língua Portuguesa do 4º ano, comprovam nitidamente as vantagens do recurso a uma metodologia de contexto e de partilha, regulada, monitorizada, sistematizada e seriamente ponderada.

De facto os alunos do PNEP (do 1º ao 4º ano) evidenciaram aprendizagens mais seguras, um desenvolvimento de competências de escrita (quanto à *organização e estrutura textual*) mais proveitosas do que os alunos não-PNEP. Escreveram também textos maiores (mais *extensos*), apesar dos erros.

A aquisição da escrita requer um ensino explícito, intensivo, consistente e sistematizado (Sim-Sim; 2009). A forma gráfica e ortográfica da escrita vai-se automatizando durante os primeiros anos da escolarização – não é *imediate*.

«*Muitas das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita ligam-se a incertezas conceptuais por parte das crianças quanto aos objetivos e à natureza da linguagem escrita. São dificuldades ligadas à fase cognitiva.*» (Martins & Niza, 1998, p. 18). Ou seja, dizem respeito a dificuldades de compreensão da relação da linguagem oral com a linguagem escrita, de como o *sistema da escrita codifica a linguagem oral*. (Martins & Niza; 1998).

Ou seja, o reduzido capital lexical ativo de todos estes alunos, bem como uma linguagem oral incorretamente adquirida no seio familiar e natural (dificuldades de dicção e construção frásica imperfeita, por exemplo), condicionaram certamente as aprendizagens escolares, tornando-as mais lentas e difíceis, principalmente no que concerne à aquisição da escrita. O meio socioeconómico desfavorecido também não facilitou uma *mais rápida* recuperação desse *handicap* e isso, obviamente, refletiu-se no processo de aquisição da escrita que não é espontâneo nem natural como a aquisição da linguagem oral. (Sim-Sim, 2009).

Não podemos, ainda, ignorar que o nível de escolarização dos pais é inferior à escolaridade mínima obrigatória e, portanto, todas as aprendizagens dos filhos (*por maior*

que tenha sido a motivação) estão a cargo da escola, não havendo nenhum trabalho de casa, nenhum apoio complementar.

No entanto, o facto é que os *alunos aprendem quando lhes é ensinado*. E é realmente da responsabilidade da *Escola* colmatar estes défices e “*promover práticas pedagógicas que permitam a todos o acesso ao conhecimento e às capacidades e valores necessários para que, de forma crítica, conheçam e transformem o real em que se encontram inseridos*” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 39) para, mais tarde, se encontrarem aptos a tomar decisões conscientemente e a fazerem escolhas de forma entendida, crítica, sensata e democrática.

Em suma, os alunos PNEP desenvolveram significativamente melhor as competências de escrita do que os alunos não-PNEP, sendo esta hipótese inicialmente colocada confirmada pelo resultado das Provas de Aferição de Língua Portuguesa do 4º ano de escolaridade, “*e o entusiasmo dos alunos foi bem diferente se comparada com outras formações*”(anexo 6). O PNEP, *per si*, através de um conjunto inovador de medidas (de carater organizacional, metodológico e de ação) conseguiu *ainda* quebrar as estratégias de sobrevivência que os professores têm construído nestes *tempos de mudança* “*crónica*” (Hargreaves, 1998).

### **7.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DE TUTORIA / MENTORIA**

Os professores, principalmente do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendem a isolar-se na privacidade da sala de aula, protegendo-se das interferências exteriores, fazendo emergir, por consequência, comportamentos defensivos, desconfianças e intrincados sentimentos de culpa. Estes são disfarçados muitas vezes em inseguranças e incertezas (Hargreaves, 1998), colocando entraves à socialização e comunicação e retardando ou atrofiando a dimensão evolutiva necessária a todo o docente.

Nesta perspetiva, o papel do tutor/ mentor é fundamental: há uma repartição das preocupações e dos fracassos dos *docentes-formandos*. A partir daí, dá-se uma descoberta empática (de *identificação* e de *proximidade*) que potencia a confluência de energias e esforços para a resolução dos problemas.

Abre-se e favorece-se, por conseguinte, a *comunicação construtiva* necessária ao desenvolvimento pessoal e interpessoal dos intervenientes. O *tutor/ mentor* possui, neste

âmbito, uma série de “*competências comunicativas e interpessoais: i) escutar primeiro, falar depois; ii) aceitar e utilizar as ideias dos formandos; iii) colocar questões pertinentes e de clarificação; e iv) felicitar os formandos pelos seus sucessos*” (Glickman, 1985; cit. Gonçalves, 2009, p. 31).

Porém, para haver uma *comunicação construtiva* é preciso *tempo e disponibilidade mental para o outro*. E esta é uma das funções mais importantes do *mentor* (Koki, 1997).

Este *modelo relacional* está bem presente no PNEP e possibilita mediar a prática pedagógica, a reflexão, a responsabilidade e a ética dos percursos cognitivos e educativos, entre formador e formandos, mas também entre os formandos e os seus alunos, ou mesmo entre formadores.

É uma relação educativa que envolve o conceito polissémico de afetividade (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009), confrontando cinco componentes entre si: a motivação, a autoconfiança, as emoções (o sentir individual de cada um), o contexto causal e as atitudes/comportamentos partilhados.

Esta dimensão afetiva associada à gestão da formação facilitou a receptividade da mesma e a proximidade entre os intervenientes. Criou-se desta maneira as condições de afinidade necessárias à compatibilidade do(s) grupo(s) envolvido(s).

Assim, a *comunicação e empatia* desenvolvidas no *Acompanhamento Tutorial* ou *mentoria* permitiram perceber e resolver sentimentos e emoções, relacionados com adversidades, problemas e frustrações inerentes à prática pedagógica, tendo-se procurado experimentar de forma objetiva e racional o que cada um sentia perante determinada dificuldade. Este facto levou as pessoas a ajudarem-se umas às outras. Houve aqui também um crescimento ligado ao interesse pelo outro, um despertar da vontade em ajudar e em agir pelo outro, bem como de acreditar/ confiar nas capacidades do outro (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009).

A *empatia* gerada pelo *Acompanhamento Tutorial*, no modelo da formação PNEP, possibilitou ainda aceder a níveis de compreensão de comportamentos entre os envolvidos, e das circunstâncias subjacentes, estimulando por sua vez o conhecimento e a compatibilidade entre as pessoas. As pessoas entre si passaram a ver-se de outra maneira, de uma forma mais humanizada, valorizada e menos impessoal.

A satisfação, o empenhamento, a criatividade e a autoestima, a pouco e pouco, foram relegando para segundo plano as tradicionais ansiedades e desarmonias profissionais. Nos corredores das escolas e nos intervalos, era frequente verem-se grupinhos de formandos entusiasmados a trocarem impressões sobre o trabalho.

Por conseguinte, o papel do *supervisor/ formador* foi, ao longo desta formação, redefinido na mente dos formandos. O *paradigma do supervisor* atingiu uma dimensão muito mais simpática, coerente, verdadeira e abrangente. O que inicialmente se confundia passou a estar muito mais claro: o formador não era o *supervisor/ intruso*, mas antes um *tutor* ou *mentor*, com objetivos reais de interajuda e coadjuvação, sendo em simultâneo um co-construtor aberto, flexível, humano, ativo e responsável (Alarcão & Tavares, 2003).

A cultura de formação do PNEP estendia-se ainda *mais além* dos muros de cada agrupamento. Tratava-se de uma cultura profissionalizante interinstitucional<sup>56</sup>, partilhada<sup>57</sup>, ecológica<sup>58</sup> e interativa<sup>59</sup> (Alarcão & Tavares, 2003).

Foi uma experiência gratificante e profícua, tanto a nível pessoal como profissional, como referiram os formandos participantes<sup>60</sup> neste estudo:

*«Sem dúvida aprendi, refleti, cresci. Gostei!»*

*«A quem de direito fico grata pela oportunidade que tive de frequentar esta excelente formação do PNEP a qual recomendo vivamente a todos os colegas de profissão.»*

#### **7.4. LIMITAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA DISSERTAÇÃO**

Quando me matriculei no mestrado não fazia ideia de que, num mês, o diagnóstico de uma doença oncológica em estado muito avançado me iria deitar por terra todos os meus sonhos e projetos. A euforia de vir a frequentar a Escola Superior de Educação de Lisboa deu lugar à desolação e esta, por sua vez, foi substituída pela fraqueza do corpo, arrastando consigo a perda de competências intelectuais e mentais, devido aos tratamentos e aos seus efeitos secundários.

---

<sup>56</sup> Formação contínua ligada às escolas de formação inicial.

<sup>57</sup> Debates... negociações... reflexões... diálogos construtivos... projetos...

<sup>58</sup> Formando em crescimento num contexto em permanente transformação/ mutação.

<sup>59</sup> Dinâmicas sociais recíprocas, sinérgicas e em rede.

<sup>60</sup> Nas reflexões dos portefólios.

O sentido de orientação e direcionalidade, a memória, a compreensão leitora, a comunicação oral e a comunicação escrita ficaram de tal forma comprometidas que pensar levar a cabo esta tarefa era um delírio.

No entanto, por força do incentivo, da paciência e do apoio dos docentes deste curso de mestrado e dos orientadores da presente dissertação, cheguei a esta página. Foi um percurso terrivelmente lento (para todos os que conhecem), árduo e deveras assustador nalguns momentos, mas também gratificante.

Nesta sequência, a segunda grande limitação/ dificuldade foi encontrar a linguagem mais adequada relacionada com o tema e com o formato académico. Como refere *Hargreaves* (1998), ao se combater o individualismo na escola não se deve eliminar totalmente a individualidade<sup>61</sup> e, nesta lógica, este trabalho exigiu algum esforço adicional de retraimento e de moderação, porque tenho a tendência a *personalizar* o que faço.

Também, neste âmbito da linguagem da dissertação, impôs-se um outro obstáculo: ajustar a nomenclatura de inúmeros vocábulos e conceitos da língua inglesa para o português, encontrados ao longo da revisão bibliográfica.

Na realidade, em Portugal ainda nos estamos a habituar ao alargamento da ação do supervisor, nomeadamente:

- de *inspetor e avaliador* para *coordenador*,
- de *coordenador* para *colaborador*
- e, mais recentemente, para *tutor*.

Ora, *tutor* é aquele que aconselha e atua num processo hierárquico, unívoco e transitório de desenvolvimento de um estágio profissional para outro (um exemplo prático é o que se verifica em situação de estágio entre o orientador e o estagiário).

O *mentor* é aquele que atua num processo *recíproco de aperfeiçoamento* não só profissional, de aquisição de conhecimentos, mas também de crescimento pessoal, num clima relacional saudável, capaz de gerar crescimento e potenciar a transformação qualitativa de todos os intervenientes face a dificuldades específicas (*Healy*, 1997; cit. *Figueira* 2008). Nesta conformidade, recordando a tabela 19 da página 86, verifica-se que

---

<sup>61</sup> Embora tudo tenha um *tempo* e um *contexto* próprios.

ao formador PNEP foi-lhe imposto um poder de ação em quatro domínios distintos que, apesar de serem todos convergentes no propósito de requalificar as práticas pedagógicas para benefício dos alunos e desenvolvimento mais adequado e frutuoso das suas competências escolares, nos remete, mais corretamente, para o papel de *mentor* e para os *processos de mentoria*.

Ou seja, no decorrer do PNEP, expressões como “*tutoria*” ou “*apoio tutorial*”, apesar de novas e recentes no cenário educativo nacional da *Formação Contínua*, já se encontravam de alguma forma desatualizadas ou desajustadas pela exigência dos seus atributos, complexidade de ação e operacionalidade. No entanto, foi importante não substituir, no título da dissertação, o vocábulo “tutor” por “mentor”, para manter a coerência e fidelidade em relação à terminologia oficial usada no contexto do PNEP, no qual se baseou todo este trabalho.

Um terceiro fator que poderia ter sido limitativo, mas que não foi, é o facto de eu acreditar desde o início nas potencialidades do PNEP e no seu modelo formativo. Porém, os resultados falam por si e a distância temporal objetivou a minha conduta analítica.

## **7.5. RECOMENDAÇÕES**

Depois de ter elaborado este trabalho e de tê-lo refletido ao longo das suas diversas e variadas etapas, se pudesse seguiria durante quatro anos (do 1º ao 4º ano de escolaridade) três turmas com aplicação do modelo formativo PNEP e outras três turmas sem esta formação. Seria interessante aferir e comparar a evolução das aprendizagens dos alunos e a alteração de comportamentos dos respetivos docentes perante as práticas pedagógicas, como forma de validar este modelo inovador de formação contínua, baseado em processos de *mentoria*.

Um outro estudo que me parece também pertinente, ainda na temática desta dissertação, seria acompanhar e comparar docentes e alunos cujos professores beneficiassem de modelos diferentes de formação contínua, com características e dinâmicas diferentes. Talvez nos permitisse criar um modelo formativo ainda mais eficiente, mais equilibrado e menos desgastante para os formandos, mas com resultados igualmente otimizados junto dos alunos.

## BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALARCÃO, I. (org.) e outros (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Edição Revista. Coimbra: Edições Almedina.

ALARCÃO, I. Jan/Abr. (2009). *Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência*. Sísifo. Revista de Ciência da Educação, nº 8, p. 119 – 127.

ALMEIDA, J. & PINTO, J. (1996). *Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais*. In SILVA, A. & PINTO, J. (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*, Cap. 2, p. 55 – 78. Porto: Edições Afrontamento.

ALONSO, L. & ROLDÃO, M. C. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Coimbra: Edições Almedina.

BARBEIRO, L. & PEREIRA, L. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa: DGIDC.

BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CANHA, M; *Sessão de Aprofundamento SUPERVISÃO*. I Encontro Nacional do PNEP. Curia, 08/03/2008.

CASEIRO, M<sup>a</sup> Anjos Cohen (1999), *Supervisão Clínica*; ISCE (Odivelas) – comunicação pessoal.

CASEIRO, M<sup>a</sup> Anjos Cohen (2007), Acção de Formação “Supervisão Clínica”; Funchal – comunicação pessoal.

CASSANY, D., LUNA, M. & SANZ, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ

CORREIA, J. A. & MATOS, M. (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Coleção Em Foco. Lisboa: ASA.

COSTA, Maria da Luz, Formação de Adultos, sessão na ESELx de 22/05/2009 – comunicação pessoal.

DESHAIES, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Piaget.

DUARTE, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: DGIDC.

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2009). *Equipas Educativas: para uma nova organização de escola*. Porto: Porto Editora.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.

HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

KELLOGG, R. T. (2008). *Training writing skills: a cognitive developmental perspective*. Saint Louis University: USA. *Journal of Writing Research*, 1 (1), p. 1 – 26.

KOKI, S. (1997). *The Role of Teacher Mentoring Educational Reform*. PREL Briefing Paper. *Pacific Resources For Education And Learning*, p. 1 – 6.

LIMA, J. & PACHECO, J. (2006). (org.). *Fazer investigação Qualitativa: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

MARTINS, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.

- MARTINS, M. A. & NIZA, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- NÓVOA, A. (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- NÓVOA, A. (1995). *Os Professores e a sua Formação* (2ª edição). Lisboa: Dom Quixote.
- PESTANA, D. D. & Velosa, S. F. (2006). *Introdução à Probabilidade e à Estatística*. (2ª Edição Revista e Actualizada). Vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PERRENOUD, P. (1995). *As novas didácticas e as novas estratégias dos alunos face ao trabalho escolar*. In *O ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar* (p.115 – 133). Porto: Porto Editora.
- ROBINS, A. (2006). *Mentoring in the Early Years*. London: Paul Chapman Publishing.
- ROLDÃO, M. C. (2007). *Colaborar é Preciso*. *Revista Noésis*. Nº 71, p. 24 – 29.
- SÁ-CHAVES, I. (org.) e outros (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, M. P. (2007). *Comunidade de Prática*. *Noésis*. Nº 71, p. 40 – 41.
- SILVA, P. & PINTO, J. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- SILVA, E. (2008). *A escrita de Textos: da Teoria à Prática*. In SOUSA, O. & CARDOSO, A. *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: CIED.
- SIM-SIM, I., DUARTE, I. & FERRAZ, M.J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME/ DEB.
- SIM-SIM, I. (2009). *O Ensino da Leitura: a decifração*. Lisboa: DGIDC.
- SOUSA, O. & CARDOSO, A. (2008). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: CIED.
- SOUSA, O. & CARDOSO, A. (2010). *Desenvolver Competências em Língua: percursos didácticos*. Lisboa: Edições Colibri e CIED.
- TAVARES, C. F. (2007). *Didáctica do Português Língua Materna e Língua Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

TUCKMAN, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UCHA, L. (coord.). (2006). *Provas de Aferição do Ensino Básico: 4º, 6º e 9º anos: Relatório Nacional 2004*. Lisboa: DGIDC.

VAL, M. G. C.(1991). *Redação e Textualidade*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

#### **Bibliografia Web:**

AMADO, J., FREIRE, I., CARVALHO, E. & ANDRÉ, M. J. (2009). *O Lugar da Afetividade na Relação Pedagógica*. *Revista Sísifo*, nº 8, p. 75 – 86. Acedido em julho 4, 2012, em <http://www.sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=75>

ARAÚJO, A. A. P. (2007). *Narração. Navegando e Aprendendo*. Acedido em fevereiro 26, 2012 em <http://www.infoescola.com/redacao/narracao/>

*Ativando a empatia: transformando escolas para ensinar o que importa*. Acedido em junho 20, 2012, em <http://www.changemakers.com/pt-br/empatia/competicao> e <http://www.inclusive.org.br/?p=22133>

CAÇÃO, R. (2010). *Testes estatísticos: testes paramétricos e testes não paramétricos*. Acedido junho 23, 2012, em <http://www.slideshare.net/rosariocacao/testes-parametricos-e-nao-parametricos-3396639>

DIAS, C. (2000). *Pesquisa Qualitativa: características gerais e referências*. Acedido em junho 15, 2011, em <http://www.reocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf>

*Educação de Adultos*. Portal e-learning. Acedido junho 16, 2011 em [http://elearning.fvform.com/portal/courses/DEMO/document/M%F3dulo\\_3/educacao\\_de\\_adultos.pdf?cidReq=DEMO](http://elearning.fvform.com/portal/courses/DEMO/document/M%F3dulo_3/educacao_de_adultos.pdf?cidReq=DEMO)

FERNANDES, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da investigação em educação*. *Revista Noesis* (18), p. 64-66. Acedido junho 10, 2011, em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/fernandes.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/fernandes.pdf)

FERREIRA, A. M. *Testes não paramétricos. Métodos Estatísticos e Delineamento Experimental*. Escola Superior Agrária de Castelo Branco. Acedido Janeiro 11, 2012, em [http://docentes.esa.ipcb.pt/mede/apontamentos/testes\\_nao\\_parametricos.pdf](http://docentes.esa.ipcb.pt/mede/apontamentos/testes_nao_parametricos.pdf)

FIGUEIRA, C. (2008). *Recensões. Revista Sísifo*, nº7, p. 137 – 139. Acedido julho 4, 2012, em <http://www.sisifo.fpce.ul.pt/pdf/sisifo7recenPT.pdf>

FOLQUE, M. A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar* – da página 5 - 12 Acedido Abril 12, 2012 em [http://www.centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mode\\_pedag\\_mem/120\\_c\\_02\\_infl\\_vigostky\\_pre\\_afpolque.pdf](http://www.centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mode_pedag_mem/120_c_02_infl_vigostky_pre_afpolque.pdf)

GONÇALVES, J. A. (2009). *Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente. Revista Sísifo*, nº8, p. 23 – 36. Acedido em julho 4, 2012 em <http://www.sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=23>

IEA DPC. Acedido em junho 1, 2011 em <http://www.iea-dpc.de/pisa0.html?&L=1>

ISAACS, D. *A Educação da Compreensão (empatia)*. Portal da família. Acedido junho 20, 2012 em <http://www.portaldafamilia.org/artigos/artigo242.shtml>

LAMY, F. *Supervisão Pedagógica*. Revista “Correio da Educação”, nº 339, 2009. Acedido junho 17, 2011, em [http://www.asa.pt/CE/PDF/339/CE\\_339\\_Artigo\\_2.pdf](http://www.asa.pt/CE/PDF/339/CE_339_Artigo_2.pdf)

LEANDRO, M. E. (2008). *Jornadas Pedagógicas / 2008*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Acedido maio 22, 2012 em [http://www.apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/mem\\_comu.pdf](http://www.apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/mem_comu.pdf)

Legislação: portal do governo. Acedido em junho 6, 2011 e maio 21, 2012 em <http://www.portalgoverno.pt/legislacao>

Lei de Bases do Sistema Educativo (versão consolidada de 2005). Plataforma sindical da FENPROF. Acedido em junho 27, 2011, em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174>

MARTINS, C. B. & CAVAGNARI, L. B. *Quando a formação reflexiva do professor se torna um caso de supervisão*. Revista “Olhar de Professor”, nº 001, 2005, vol.8, p. 90-105. Acedido junho 17, 2011, em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/684/68480108.pdf>

MENEZES, D. O. *O papel do educador frente aos novos desafios da realidade social – ser reflexivo*. Acedido junho, 10, 2011 em <http://colegio.uirapuru.edu.br/UirapuruSuperior/Web/Artigo/Artigo.aspx?IdArt=C07111211070290>

Modalidades de formação, CCPFC (1999). Acedido agosto 01, 2011, em <http://www.prof2000.pt/users/cfppa/MODALIDADES.htm>

NEVES, I. *A formação prática e a supervisão pedagógica*. Acedido em junho 10, 2011 em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/17/SeE12A\\_FormacaoIvoneNeves.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/17/SeE12A_FormacaoIvoneNeves.pdf?sequence=1)

NEVES, J. L. (1996). *Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades*. *Caderno de Pesquisas em Administração*, vol 1, nº 2. S. Paulo. Acedido em junho 11, 2011, em [www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos](http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos)

PENHA, A. M. (2008). *A Supervisão na Escola – o papel do gestor intermédio*. Acedido Junho 3, 2011 em <http://pt.scribd.com/doc/2290886/A-Supervisao-na-Escola-coordenadores>

PISA. GAVE. Acedido Junho 22, 2012 em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/157.html>

PISA Country Profiles. *Estudos Pisa (ciclo 2003/2006)*. Acedido em maio 21, 2012 em <http://pisacountry.acer.edu.au/index.php>

PRATES, M.L., ARANHA, A. & LOUREIRO, A. *Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual*. (p. 20-36). Escola Superior de Bragança. Acedido junho 10, 2011, em <http://www.eduser.ipb.pt>

ROLDÃO, M. C. (2004). *Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino*. Universidade Aberta. *Revista Discursos. Formação de Professores*. (p. 95 – 120) Acedido julho 4, 2012 em <http://www.repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/160/1/Discursos%20%80%93Forma%20de%20Professores%209-120.pdf>

ROSA, J. A. (2011). *Período Probatório: estudo de caso sobre percepções dos intervenientes*. Universidade de Aveiro. Acedido Julho 4, 2012 em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/8574/1/tese%20final.pdf>

SEARA, I. R. (2008). *A palavra nómada: contributos para o estudo do género epistolar* (p. 121 – 144). Universidade Aberta de Lisboa. Acedido 22 junho, 2012, em [http://www.clune.edu.pt/resources/docs/revista/n1\\_fulltexts/1g%20isabel%20seara.pdf](http://www.clune.edu.pt/resources/docs/revista/n1_fulltexts/1g%20isabel%20seara.pdf)

SILVA, A. M. C. (2000). *A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação*. Instituto de Psicologia da Universidade do Minho. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXI, nº 72, Agosto, Brasil. Acedido em Junho 23, 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>

SILVA, D. S. (2009). *Andragogia X Pedagogia: fundamentos e teorias*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Acedido em Junho 16, 2011 em <http://pt.scribd.com/doc/21593733/Andragogia-e-Pedagogia>

VEIGA, F. & SANTOS, E. (2012). *Uma escala de avaliação da empatia: adaptação portuguesa do Questionnaire to assess affective and cognitive empathy*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Acedido em junho 20, 2012. <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5328/1/Uma%20escala%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20empatia.pdf>

ZENHAS, M. (2006). *O Movimento da Escola Moderna*. Educare.pt. Acedido maio 21, 2012 em <http://www.educare.pt/educare/Imprimir.aspx?contentid=103762311B7E3...>

# **ANEXOS**

## ANEXO 1

### PARTICIPANTES E NÚMERO DE TEXTOS ANALISADOS NO ESTUDO COMPARATIVO DA ESCRITA/ ANO DE ESCOLARIDADE<sup>62</sup>

ANO ESCOLARIDADE	TEXTO NARRATIVO		TEXTO EPISTOLAR		TOTAIS
	PNEP	NÃO PNEP	PNEP	NÃO PNEP	
<b>1º</b>	20	20	20	20	<b>80</b>
<b>2º</b>	19	19	13	13	<b>64</b>
<b>3º</b>	20	20	20	20	<b>80</b>
<b>4º</b>	21	20	19	19	<b>79</b>
<b>TOTAIS</b>	<b>80</b>	<b>79</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>303</b>

<sup>62</sup> Estes números correspondem a uma produção por aluno e não estão incluídos os alunos com NEE's.

## ANEXO 2

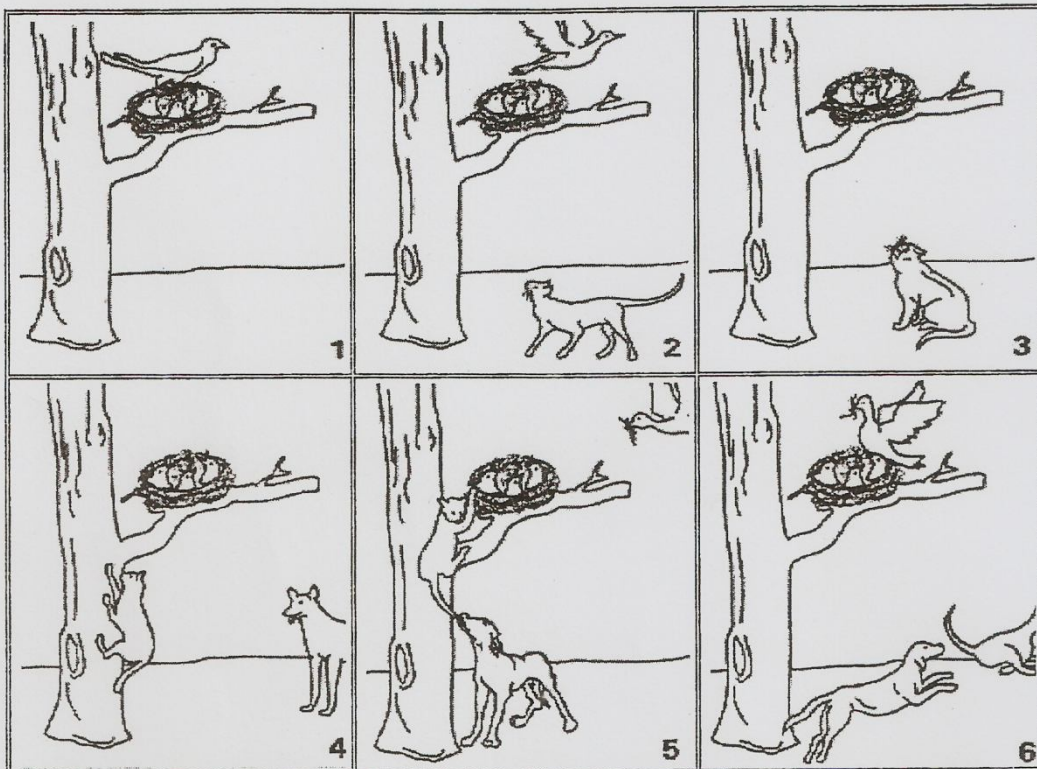
### SEQUÊNCIA DE IMAGENS PARA A PRODUÇÃO DA NARRATIVA

(proposta da Professora Doutora Otília Costa e Sousa)

Sexo: F M      Ano: \_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Conta a história:



## ANEXO 3

### MODELO DO INQUÉRITO COMPLETO DA CNA SOBRE AS OFICINAS TEMÁTICAS



#### AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PNEP 2008/2009

##### Ação A1

#### OFICINAS TEMÁTICAS

*2 momentos de avaliação obrigatória – Janeiro (1) e Julho (2)*

Assinale: (1) (2)

Caros professores,

Tendo em conta os objectivos subjacentes ao PNEP, a avaliação deste tipo de formação terá uma importância decisiva para a sua continuidade ou para a sua alteração para um outro formato. A avaliação da formação é também uma exigência do QREN. Assim sendo, solicitamos-lhe o preenchimento de **todos os itens** desta grelha de avaliação.

Agrupamento de Escolas \_\_\_\_\_

Formador \_\_\_\_\_

Núcleo Regional de \_\_\_\_\_

#### 1 . A ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS TEMÁTICAS

De acordo com a escala apresentada, circunde a sua opinião

*1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Sem opinião; 4-Concordo; 5-Concordo totalmente*

1.1 Os conteúdos foram pertinentes	1	2	3	4	5
1.2 As sessões foram bem estruturadas	1	2	3	4	5
1.3 Os recursos utilizados foram adequados	1	2	3	4	5
1.4 Os textos e os materiais de apoio foram explorados de forma a promoverem a integração dos diferentes conteúdos	1	2	3	4	5
1.5 Os recursos informáticos foram adequadamente utilizados	1	2	3	4	5

## 2. DINÂMICA DAS OFICINAS TEMÁTICAS

De acordo com a escala apresentada, circunde a sua opinião

*1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Sem opinião; 4-Concordo; 5-Concordo totalmente*

2.1 Os conteúdos abordados são úteis para a prática didática	1	2	3	4	5
2.2 As propostas de trabalho têm ligação com a abordagem teórica	1	2	3	4	5
2.3 A análise dos trabalhos desenvolvidos permitiu a clarificação das problemáticas apresentadas	1	2	3	4	5
2.4 A formação incentivou o desenvolvimento de atitudes de reflexão	1	2	3	4	5

3. De um modo geral, acompanhou as temáticas: Com facilidade ✕

Com alguma dificuldade ✕

Com muita dificuldade ✕

4. Identifique as temáticas que lhe colocaram mais dificuldades:

5. Dos conteúdos trabalhados nas oficinas temáticas, liste três que considere mais relevantes para a sua prática pedagógica:

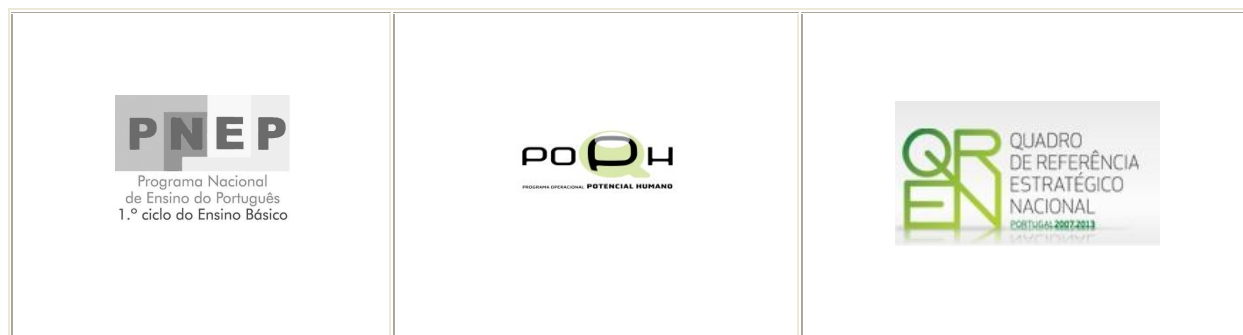
6. Dos conteúdos trabalhados nas oficinas temáticas, quais os que sente mais necessidade de aprofundar?

*Poderá usar o verso desta folha para comentários adicionais*

Obrigado

## ANEXO 4

### MODELO DO INQUÉRITO COMPLETO DA CNA SOBRE OS APOIOS TUTORIAIS



#### AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PNEP 2008/2009

##### Ação A1

#### APOIOS TUTORIAIS

*2 momentos de avaliação obrigatória – Janeiro (1) e Julho(2)*

Assinale: (1) (2)

O acompanhamento tutorial previsto no PNEP é um acompanhamento com flexibilidade em termos de organização temporal e visa apoiar, diretamente, o docente na planificação, realização e reflexão/avaliação de sequências de ensino da língua.

Agrupamento de Escolas \_\_\_\_\_

Núcleo Regional de \_\_\_\_\_

Formador Residente \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

**A** - Esta modalidade de formação permitiu:

*(Marque de acordo com a sua avaliação)*

*1- Discordo*

*2 – Não concordo nem discordo*

*3 – Concordo*

		1	2	3
1	Criar “espírito de equipa”.			
2	Desenvolver as minhas competências profissionais			
3	Integrar na minha prática docente os conteúdos abordados			

4	Identificar eficazmente as necessidades de aprendizagem dos alunos			
5	Expor sem receio as minhas dúvidas ou hesitações.			
6	Sentir-me mais confiante nas minhas decisões didáticas			

**B** - Outros aspetos que considero relevantes na avaliação desta formação:

Obrigado

## ANEXO 5

### PEQUENAS REFLEXÕES SOB A FORMA DE COMENTÁRIOS AO APOIO TUTORIAL

(parte B dos inquéritos anónimos da CNA (janeiro/2009))

**B** - Outros aspetos que considero relevantes na avaliação desta formação:

- ✧ *“Esta formação contribui para um maior contacto entre colegas e, conseqüentemente uma maior partilha de experiências, métodos de trabalho, atividades diversas”*
- ✧ *“(…) deu-me a possibilidade de refletir mais, criar novas dinâmicas de trabalho em sala de aula, de os meus conhecimentos, motivar mais os meus alunos e envolvê-los mais no processo ensino-aprendizagem.”*
- ✧ *“Alertou-me e, sobretudo, lembrou-me a importância de sistematizar conteúdos e refletir sobre a prática pedagógica.”*
- ✧ *“Contribui com estratégias e sugestões para alguns alunos ultrapassarem as dificuldades sentidas e diagnosticadas.”*
- ✧ *“Promove uma maior consciência sobre as minhas necessidades de formação. Promove o conhecimento mais explícito/exato/científico necessário aos meus alunos.”*
- ✧ *“Promove a implementação de novas estratégias de ensino.”*
- ✧ *“Esta ação melhorou a dinâmica na sala de aula.”*
- ✧ *“A troca de experiências entre formador e formando é sempre uma mais-valia no processo ensino-aprendizagem.”*
- ✧ *“Esta formação está a contribuir para alterar alguns aspetos menos positivos na minha prática pedagógica ao nível da Língua Portuguesa.”*
- ✧ *“Esta formação contribui para desenvolver as minhas competências profissionais. Partilhamos muitos materiais e ideias pedagógicas.”*
- ✧ *“É um espaço ótimo para partilharmos experiências, dúvidas, atividades e enriquecer assim a nossa prática pedagógica.”*

- ✧ *“Partilha de ideias e sugestões de trabalho entre pares. Reflexão mais profunda da prática letiva.”*

(parte B dos inquéritos anónimos da CNA (avaliação final; 2009))

**B - Outros aspetos que considero relevantes na avaliação desta formação:**

- ✧ *“O apoio direto em sala de aula foi muito enriquecedor. A partilha de materiais entre formandos também contribuiu para o sucesso dos alunos.”*
- ✧ *“Criou-se um clima de confiança entre mim e a formadora que permitiu momentos de diálogo francos, possibilitando assim uma tomada de consciência e mudança de atitudes.”*
- ✧ *“Aquisição de materiais para melhorar a nossa ação em contexto de sala de aula, em prol do sucesso dos nossos alunos.”*
- ✧ *“Considero que na medida em que a formação teve por finalidade o enriquecimento e a criação de ferramentas explícitas para ultrapassar as dificuldades dos alunos ela foi muito benéfica.”*
- ✧ *“O facto de, sendo uma aula observada, permitir uma distanciação da formadora e isso potenciou uma maior e mais eficaz reflexão pessoal contribuindo para corrigir eventuais falhas que, de outra forma, seria mais difícil de detetar.”*
- ✧ *“Embora trabalhosa, foi muito gratificante! Houve espírito de equipa e partilha de ideias e materiais.”*
- ✧ *“Nesta formação houve verdadeiramente partilha de conhecimentos e um muito bom ambiente de trabalho.”*
- ✧ *“Contribuiu e contribui para refletir sobre as minhas práticas. Permite discutir sobre assuntos importantes (LP) com quem percebe do assunto e isso enriquece o meu trabalho. Gostei!”*
- ✧ *“Esta ação permite uma constante atualização/desenvolvimento das competências profissionais.”*

- ✧ *“Apreciei bastante o apoio e a relação que se estabeleceu entre formadora / formanda /alunos. Outro aspeto positivo desta formação foi o facto de me permitir fazer reflexões mais cuidadas e elaboradas das minhas aulas – práticas pedagógicas -. Penso que planifiquei melhor as minhas aulas, após estas reflexões.”*
- ✧ *“A formação permitiu-nos o contacto com outros colegas e com as práticas que cada um aplica em sala de aula. É importante a troca de experiências.”*
- ✧ *Foi uma formação muito útil para a minha prática pedagógica.”*

## ANEXO 6

### REFLEXÕES<sup>63</sup> DOS PORTEFÓLIOS DOS FORMANDOS

F<sub>1</sub>FF: *«É muito fácil deixar a rotina entrar nas nossas vidas e permitir que se instale comodamente, e penso que uma das formas de a combater, em termos profissionais, passa por agitar as práticas diárias, procurando novos rumos para enriquecer o trabalho, por exemplo, através de ações de formação. E nesse sentido, considero que todas as formações são positivas, se delas fizermos reflexões que se adequem à nossa realidade pessoal e profissional.*

*Esta formação do PNEP adquiriu uma importância acrescida, não só porque me acompanhou ao longo do ano letivo, mas também porque permitiu um trabalho conjunto entre formanda/ alunos/ formadora. Assim, irei orientar este capítulo do Portefólio debruçando-me sobre esses três aspetos.*

*Do ponto de vista da formanda, penso que a formação PNEP me “obrigou” a realizar um trabalho mais minucioso com os alunos, forçando-me a dedicar tempo com questões, que, de outra forma, seriam abordadas de um modo mais ligeiro. Não porque as considerasse de menor importância, mas a pressão no cumprimento do programa acaba por ser um fator dispersivo. Os manuais escolares também constituem um fator de pressão, se por um lado facilitam o trabalho, em termos de planificação e orientação, acabam por limitar a nossa atividade diária. Assim, no seguimento da reflexão desta formação, decidi, para o próximo ano letivo, não adoptar manuais nas áreas de Língua Portuguesa e Estudo do Meio. Os manuais serão substituídos por trabalhos produzidos pelos alunos, pelas obras literárias que a Biblioteca da Escola possui e por outros instrumentos de trabalho por mim produzidos. Esta conclusão tomou forma definitivamente no sábado da sessão plenária que teve lugar na ESSE de Lisboa no passado dia 18 de Abril, quando tive oportunidade de assistir aos diversos workshops e palestras.*

*O facto de a formação incluir uma forte componente reflexiva sobre o trabalho produzido foi bastante importante, pois tornava as planificações mais fáceis e objetivas.*

---

<sup>63</sup> Os pedaços de texto subtraídos às respetivas reflexões referem-se a exemplos da atividade pedagógica em sala de aula (e/ou enunciados que comprometem o anonimato dos intervenientes/agrupamento), desnecessários à abordagem que se pretende levar a cabo.

*Também devo referir que muitas vezes senti alguma dificuldade em conciliar esta formação com a atividade profissional, pois foi bastante exigente, não só em termos de extensão de tempo e de carga horária, mas também em termos de conteúdos, já que abrangia todas as áreas da língua. Senti que não tinha tempo para refletir de forma integradora acerca de todos os temas abordados nas oficinas temáticas, mas tenho a certeza que esse trabalho será realizado/ completado nos próximos anos.*

*Em relação aos alunos, penso apresentarem mais facilidade e autonomia na escrita de textos. Atualmente, apresentam mais apetência para produzir textos, e de acordo com as particularidades de cada um, sabem aplicar os conteúdos trabalhados nas aulas. Revelam mais autonomia na produção de vários géneros textuais, sabendo adequá-los aos vários contextos.*

*Penso também que, estes resultados se irão prolongar no tempo e muitos dos frutos deste trabalho ainda estarão por colher. Nesta altura, sinto que procedi de forma correta, ao ter despendido tantas aulas com os pormenores relativos à produção escrita, pois no dia-a-dia, quando algum aluno apresenta dificuldades na aplicação de determinados conhecimentos, basta recordar a(s) aula(s) em que foram trabalhados e o apelo à sua memória faz-se mais facilmente.*

*O facto das sessões preparadas no âmbito da formação terem procurado abranger um leque de estratégias mais motivadoras e diversificadas, para abordar matérias que nem sempre colhem as preferências dos alunos, revelou-se muito positiva, pois a participação e interesse dos mesmos foi visível e comparativamente maior nas abordagens mais “tradicionais”.*

*Os meus alunos apreciaram bastante a presença da formadora na minha sala de aula, gostaram bastante da professora que os visitava nas tardes de segunda-feira.*

*O facto da formadora do PNEP fazer um acompanhamento bastante próximo da professora e dos alunos da turma foi outro dos aspetos positivos desta formação, pois permitia em tempo útil corrigir falhas ou hábitos, sugerir metodologias ou incentivar a novas práticas. Mesmo em situação de tutoria era frequente a troca de impressões, entre formadora e formanda, sobre as reações dos alunos propostas. Outro apoio proporcionado pela formadora resultou da oportunidade que a mesma tinha de observar diretamente os alunos mais problemáticos, em termos de aproveitamento ou comportamento e, portanto, constituir uma ajuda para a implementação de novas estratégias. Todo este trabalho conjunto só foi possível porque a relação formadora/ formanda foi muito saudável, sempre considerei a formadora como uma*

*mais-valia para a minha formação profissional e pessoal, nunca me sentindo constrangida com a sua presença.»*

F<sub>2</sub>MP: *«(...) Não tendo turma, mas tendo um grupo relativamente grande que apoio em contexto sala de aula (4º ano) por terem características muito próprias e necessitarem de maior atenção e ajuda, resolvi insistir em que me deixassem frequentar esta ação de formação. Interesso-me muito pela Língua Portuguesa e há já algum tempo que procurava enriquecer os meus conhecimentos nesta área.*

*Sendo assim, desde logo me senti motivada à adesão ao PNEP, numa tentativa de diversificar estratégias e atividades para tornar as aulas de Língua Portuguesa mais motivadoras.*

*Os objetivos a que me propus ao frequentar esta ação foram de certa forma alcançados, se bem que o facto de ser professora do Apoio Socioeducativo e como tal ter que fazer elevado número de substituições quebrou um pouco a continuidade do trabalho com o grupo de 4º ano no qual apliquei a formação.*

*No entanto considero que me muni de ferramentas de trabalho muito valiosas para o futuro, sendo que me proporcionaram a faculdade de elaborar materiais diversificados, aliciantes e motivadores para trabalhar os diferentes conteúdos da Língua Portuguesa.*

*Acima de tudo fez-me refletir sobre o ensino desta área e sobre a importância da motivação no processo de aprendizagem dos alunos.*

*Os alunos passaram a elaborar textos com maior interesse e motivação, sem se aperceberem que estavam a escrever (algo que rejeitavam inicialmente). Continuam a dar alguns erros, mas de menor importância, e conseguem detetar alguns deles na revisão e melhoramento de textos.*

*Alguns alunos, curiosamente os menos aplicados inicialmente, tiveram uma notável evolução no que diz respeito ao interesse e participação, sendo que nas aulas de pesquisa e consulta de jornais, revistas e enciclopédias tiveram uma participação muito ativa e de valor.*

*É de salientar a vital importância do papel da formadora residente no meu Agrupamento. Sempre se demonstrou disponível, prestável, exigente, conhecedora das temáticas trabalhadas, e pronta a dar sugestões e disponibilizar material prático e teórico.*

*Foram decisivas as horas de reflexão conjunta em que discutimos ideias, atividades, rumos para cada situação que surgia no nosso dia-a-dia.*

*Sem dúvida aprendi, refleti, cresci. Gostei!»*

F<sub>3</sub>MQ: *«De uma forma generalizada a consistente aplicação na minha turma dos princípios, metodologias e técnicas abordadas na formação PNEP, ao longo do ano, trouxe resultados de melhoria considerável em vários domínios.*

*O quadro seguinte, resume, de uma forma média, a evolução ocorrida na turma, no início do ano (coincidente com o início da minha frequência da formação PNEP) e os resultados atuais<sup>64</sup>:*

	Classificação média no início do ano (1-10)	Classificação média actual (1-10)
Compreensão da oralidade	3	8
Compreensão dos vocábulos lidos	2	7
Expressão oral de ideias	3	7
Expressão escrita de ideias	2	6
Riqueza de vocabulário escrito	2	7
Consciência Fonológica	3	8

*A formação trouxe-me uma clarificação da forma mais correta e eficaz de estruturar e orientar a minha prática educativa.*

*Fez-me ter em conta que é extremamente importante definir o que vou avaliar, tendo em consideração os objetivos concretos em função do programa educativo, mas também do perfil dos alunos que compõem a turma.*

*A constante e contínua atualização formativa do docente revela-se extremamente relevante, num contexto de turmas que se encontram com maior frequência com graus de heterogeneidade de conhecimentos frequentemente elevados.*

*A constante reflexão perante os casos concretos e específicos existentes em cada turma deve pois ser um motivo forte para a planificação dos conteúdos e abordagens pedagógicas seja disso um reflexo, com as adequações mais eficazes e para que a sua implementação no dia-a-dia seja uma realidade constante.*

---

<sup>64</sup> Resultados de Maio

*A prática educativa com a correta adesão à realidade da turma, bem como a constante monitorização da sua eficácia face às abordagens pedagógicas utilizadas são extremamente importantes.*

*O princípio base de que as dificuldades na oralidade e na compreensão oral são fatores muito condicionadores da capacidade de escrita foram também elementos-chave muito presentes ao longo da formação e revelaram-se realidades incontornáveis na prática pedagógica que tive oportunidade de exercer ao longo do ano letivo 2008/09.*

*Sugestão:*

*É minha convicção e sugestão, que a formação PNEP seja organizada e direcionada para grupos de formandos dos mesmos anos do ciclo de ensino, pois dessa forma a rentabilização da formação é, ainda mais, potenciada.*

*Tal organização da formação possibilitaria aos formandos partilharem casos concretos e partilharem mais eficazmente “as melhores práticas”, bem como realizarem materiais de apoio em conjunto, com as sinergias da produtividade e criatividade subjacentes.*

*Considerações finais:*

*A quem de direito fico grata pela oportunidade que tive de frequentar esta excelente formação do PNEP a qual recomendo vivamente a todos os colegas de profissão.»*

*F<sub>4</sub>AR: «O trabalho desenvolvido no âmbito da formação PNEP, foi sem dúvida um incentivo à realização de mais atividades relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita, organização da sala de aula e no geral de promoção da leitura, constituindo assim uma mais-valia para o sucesso dos alunos em todas as outras áreas do currículo.*

*É de realçar que quando nos encontramos envolvidos num projeto ou numa tarefa, tentamos melhorar as nossas práticas, a nossa maneira de agir e de estar no dia-a-dia. Por outro lado, muito do sucesso depende da nossa disponibilidade, da nossa vontade e empenho na promoção de tarefas diversificadas e mais atrativas.*

*No decurso das nossas aulas, pois entendo que os alunos são parte ativa neste processo, tentei dar continuidade à minha prática pedagógica, reforçando contudo as atividades de desenvolvimento da consciência fonológica, otimizando conhecimentos e proporcionando aos alunos contacto direto com material escrito e material livro.*

*Tendo estado a lecionar uma turma de 1º ano de escolaridade, todo o trabalho desenvolvido partiu de um grande objetivo do grupo n início do ano letivo: aprender a ler e a escrever. Este grande objetivo transversal e abrangente, foi mediando todos os outros que pelo caminho se nos propuseram.*

*Desde início que a turma se revelou ativa, com uma participação muito agradável na construção do conhecimento. Assim a tarefa foi mais facilitada, não querendo dizer que todos se encontravam ao mesmo nível de predisposição para aprender a ler e a escrever. (...)*

*O percurso da turma foi assim delineado tendo também a frequência da formação como mais um recurso, uma vez que o grupo de docentes partilhava as suas experiências pedagógicas e materiais, tanto nas sessões presenciais como através do fórum da plataforma moodle do agrupamento. Constituiu um espaço de reflexão constante e permitiu aprender e aprofundar conhecimentos para os quais todos nós como docentes precisamos estar sensíveis no decurso da prática pedagógica.*

*Recordo com satisfação como a turma foi reagindo a todo o trabalho desenvolvido no âmbito da consciência fonológica e da decifração.*

*(...) Este trabalho sistemático (...) foi muito positivo para a turma, permitindo a alguns alunos começarem a ler e a escrever muito depressa. É certo que inicialmente surgem muitos erros na escrita, mas também constatei que os alunos não se retraíam, não tinham medo de errar e começaram a escrever pequenos textos muito cedo. Foi interessante verificar como começaram a encadear ideias, a utilizar partículas de ligação, muito antes de aplicarem os sinais de pontuação.*

*(...) Todas as atividades no âmbito da formação serviram de ponto de partida para mais uma etapa no percurso de aprendizagem interligando áreas curriculares e conhecimentos em geral.*

*A presença da formadora na sala de aula durante as sessões tutoriais, constituiu um incentivo para os alunos, pois demonstravam mais empenho, mais esforço, tentando superar as dificuldades e fazendo sempre melhor. O relacionamento estabelecido com a turma foi bastante agradável, de proximidade, sendo mais um recurso no decorrer das atividades. Os alunos solicitavam apoio e sentiam-se à vontade para aprender.*

*A relação estabelecida com a formadora ao longo da formação foi bastante enriquecedora, pois permitiu a troca de saberes e experiências materiais e um diálogo constante sobre as temáticas em estudo. A sua disponibilidade e dinâmica de trabalho constituíram um suporte*

*para a execução das atividades, apoiando os formandos sempre que necessário, ao nível da planificação e ao nível da reflexão dos trabalhos desenvolvidos.*

*Para a turma em geral este percurso de trabalho permitiu uma diversidade de tarefas, uma aprendizagem mais participada, com estratégias mais abrangentes e transversais. (...)»*

*F<sub>5</sub>PS: «Considero que os objetivos que me levaram a inscrever na ação foram alcançados, conseguimos, eu e os meus alunos, realizar um conjunto de atividades que pela forma como foram planificadas e reajustadas, tendo em conta a realidade e os interesses da turma, atingiram o objetivo inicial: interligar as atividades de forma a concretizar e sistematizar conhecimentos com a convicção de que só assim o conhecimento toma significado.*

*Devido à constituição da turma tive ao longo do ano trabalho a duplicar na medida que as atividades a realizar com o primeiro ano eram sempre muito diferentes e obrigavam a planificações bem diferentes.*

*Também não me foi possível dar o apoio que os alunos necessitavam durante as atividades, pois o alternar constante entre a explicação de um trabalho a um ano e posteriormente a outro impediam-me de acompanhar a execução dos mesmos por parte dos alunos com mais dificuldade. Ao longo do ano esta sensação de estar constantemente dividida entre dois grupos com interesse e atividades tão diversas foi frustrante, pois ficou sempre a dúvida se realmente fiz o meu melhor e se consegui responder minimamente às necessidades da turma. O mesmo sentimento ficou em relação às atividades do PNEP, será que se só tivesse um ano de escolaridade os alunos teriam beneficiado mais? Esta é uma questão enquanto superiormente não for alterada me vai continuar a perseguir, no entanto uma certeza ficou, fiz o possível para chegar a todos na medida das suas dificuldades.*

*Gostaria também de referir que o facto de a formação decorrer durante todo o ano letivo foi muito desgastante e exigiu da nossa parte uma disponibilidade de tempo e de energias aliados a muito trabalho de investigação, pesquisa, uma preparação sistemática de aulas e materiais, que se repercutiram tanto nas práticas pedagógicas como nos trabalhos dos alunos. O que acumulado com o trabalho individual e diário dos alunos, o facto de lecionar mais que um ano de escolaridade, necessitando o primeiro ano de apoio direto e sistemático, assim como o aluno do 4º ano com NEE, a um ano letivo em que houve necessidade de trabalhar em instalações provisórias e sem condições e ainda as características específicas da maioria do*

*grupo do 4º ano, fizeram com que não houvesse tempo útil suficiente para dedicar a estas atividades tão motivadoras e uma certeza ficou, é possível continuar a fazer mais e melhor.*

*Um aspeto que considero de relevo é a troca de saberes entre colegas com diferentes experiências e percursos na área do ensino, assim como a plataforma moodle da escola, que tornaram possível uma troca constante de materiais e experiências. Foram estes os momentos em que senti que houve aprendizagem, pois a parte prática surgia sempre fundamentada com conceitos teóricos que nem sempre estão presentes noutras formações que realizei.*

*É de salientar o papel da formadora residente no desenrolar da ação na dinamização das sessões de grupo, na disponibilidade com que nos apoiou tanto na preparação das aulas e nas reflexões, como na forma com que se envolveu com a turma e permitiu que de uma forma natural os alunos aceitassem a sua ajuda, e sentissem a sua ausência quando deixaram de se realizar as sessões tutoriais. Sendo ainda muito positivo todo o material que colocou à nossa disposição.*

*No entanto não posso de deixar de referir que o facto das sessões de grupo ocorrerem (quase) todas as quartas feiras, o que juntando ao horário letivo com dois tempos de apoio ao estudo sobrecarregaram muito o horário semanal o que se tornou muito cansativo e desgastante.*

*Considero o facto de todos os colegas da escola participarem na formação foi um dos motivos impulsionadores do sucesso da mesma, em virtude de todos sentirmos necessidade de partilhar trabalhos e experiências, e o entusiasmo dos alunos foi bem diferente se comparada com outras formações que só envolvam uma turma.*

*Saliento pois que apesar dos aspetos desfavoráveis que referi a realização da Formação foi verdadeiramente motivadora, pela experiência, pelo enriquecimento pessoal que me proporcionou, pelo ambiente de trabalho que se criou entre colegas e formadora e pelos conhecimentos que adquiri.*

*Mas de tudo o que guardo, o melhor foi a satisfação e empenhos transmitidos pelos alunos durante a realização das atividades e o progresso nos resultados dos seus trabalhos que revelam o nível das suas aquisições.»*

*F<sub>6</sub>JC: «Os objetivos que me propus alcançar com a frequência nesta formação, melhorar a compreensão leitora de textos e a produção textual dos meus alunos, penso que foi conseguido, devido às atividades e estratégias utilizadas na dinamização da leitura e da escrita.*

*Os conhecimentos adquiridos na formação são uma boa ferramenta, a partir deles poderei elaborar materiais diversificados, planificar atividades que tornem mais aliciantes as áreas da Língua Portuguesa, a utilizar nas minhas práticas e deste modo facilitar o processo de aprendizagem dos alunos.*

*Fez-me repensar, refletir e reformular a minha prática pedagógica no ensino da língua. Adquiri conhecimentos, lembrei outros e consegui, de forma mais sistematizada, utilizar as informações e estratégias mais adequadas/eficazes nas práticas diárias. Isso originou mudanças, algumas ainda lentas para o que eu gostaria (!), mas elas foram e vão aparecendo todos os dias.*

*Os alunos, nomeadamente aqueles que revelavam mais dificuldades na expressão escrita e compreensão de textos, elaboraram textos com espontaneidade, com maior vontade e motivação. Na escrita continuam a dar erros, penso que deveria ter trabalhado mais essa lacuna que descurei um pouco.*

*Ao longo das atividades que proporcionei, constatei que mais leitura implica necessariamente a aquisição de um mais vocabulário mais rico e alargado, logo uma melhor expressão oral e conseqüentemente mais criatividade na escrita.*

*Em relação à formação nas sessões de planificação/ reflexão, o trabalho realizado foi importante e enriquecedor, adquiri conhecimentos, houve troca de experiências e saberes sobre práticas pedagógicas dos diferentes professores desta formação, foi bastante benéfico a nível profissional. A nível pessoal, foi difícil, exigiu muita dedicação, trabalho de investigação, planificação, reflexão... enfim ocupou-me muito tempo, sinto-me muito cansada, mas penso que valeu a pena, pois refletiu-se nas minhas práticas pedagógicas e conseqüentemente nos alunos.*

*Cabe ao professor fazer com que os seus alunos desenvolvam as suas capacidades, para isso terá de proporcionar tarefas aliciantes e motivadoras, através de estratégias diversificadas que motivem as aprendizagens.»*

*F7MM: «Quando me inscrevi nesta ação de formação já sabia das suas potencialidades:*

- Porque organizei o processo de candidatura ao PNEP (...);*
- Porque conheço pessoal e profissionalmente a colega/formadora, o que me oferecia a garantia de qualidade.*

*Por isso, o meu grande objetivo foi o de melhorar as minhas competências ao nível da prática pedagógica do ensino da língua. Apesar da formação e informação recebidas, considero que a minha forma de estar nesta profissão, que abracei há mais de 2 décadas, exige-me um esforço de atualização permanente e, por conseguinte, acho que devo participar no 2.º ano<sup>65</sup> de formação a fim de aprofundar o meu conhecimento e sobre a importância da consciência fonológica na aprendizagem e domínio da leitura e da escrita.*

*Atendendo a que estive durante algum tempo sem turma e que, no próximo ano letivo, irei lecionar uma turma no Agrupamento (...), considero que os conhecimentos transmitidos e as ideias partilhadas promoveram em mim uma maior capacidade para o uso de estratégias e metodologias mais dinâmicas e mais diversificadas no sentido da sistematização de conteúdos fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, como bons falantes, bons leitores e bons escritores.*

*A formação contínua PNEP exige da nossa parte esforço e uma atitude reflexiva do exercício da profissão docentes... mas não pode ser de outra maneira. De facto, cada vez mais se torna evidente que, hoje, não é possível ser professor sem refletir sobre a sua prática, sem sistematização dos conteúdos a abordar com os alunos, sem atualização das competências científicas, quer ao nível das didáticas, quer ao nível da fundamentação teórica das opções metodológicas utilizadas.*

*Tentei aprofundar os meus conhecimentos sobre o desenvolvimento da consciência fonológica e a sua importância na aprendizagem segura da leitura e da escrita.*

*Na realidade, pude constatar que a consciência fonológica só se promove se, ao nível do professor, estiverem reunidas algumas condições:*

- a) Hábitos de trabalho colaborativo com outros colegas (partilha de materiais na plataforma moodle do Agrupamento, sessões individuais de reflexão e planificação com a formadora residente e com a professora titular de turma);*
- b) Hábitos de reflexão sobre as práticas (reflexão com a formadora e com a professora titular de turma sobre as sessões tutoriais);*
- c) Hábitos de leitura com vista ao aumento das competências profissionais ao nível das competências científicas (leituras das brochuras PNEP, das apresentações em PowerPoint fornecidas pela formadora e de outros livros e textos sugeridos durante a formação);*

---

<sup>65</sup> No 2º ano da implementação do PNEP no agrupamento (não no PNEP A2)

*d) Hábitos de avaliação sistemática (as reflexões sobre a prática e a avaliação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos possibilitam uma monitorização constante no sentido de garantir o sucesso das aprendizagens dos alunos);*

*e) Capacidade criativa para diversificar as atividades (a diversidade de propostas de atividades e de estratégias possibilita a fuga à rotina, primeiro passo para aumentar a motivação dos alunos face à escola).*

*Como alguns colegas, no final de um processo, sou levado a pensar que poderia aproveitar melhor esta oportunidade formativa. Contudo, acho que colaborei leal e assertivamente, tanto com a formadora, como com os restantes colegas, tendo sempre em vista o sucesso desta formação PNEP, não apenas do meu ponto de vista como no dos outros formandos e, também, no interesse do sucesso escolar dos alunos.*

*Apesar disso, tentei corresponder à solicitação da formadora residente, através da dinamização de uma sessão sobre a utilização das TIC na aprendizagem da língua, nomeadamente a ferramenta Photo Story 3 da Microsoft. Tal como afirmo em “O meu portefólio”, no documento que elaborei para o efeito, esta ferramenta TIC permite a partir de um conjunto de imagens, fazer um vídeo, adicionando som (músicas ou narração por voz recorrendo ao microfone) e movimento (transições e efeitos).*

*Para terminar tenho apenas a referir que uma das questões que, para mim, foi de mais difícil aceitação foi a necessidade de fazer uma planificação diária das atividades. Confesso que, normal e regularmente, faço uma planificação semanal; contudo, depois da reflexão tida com a formadora residente, cheguei à conclusão de que só a planificação diária permite a definição clara e sistemática de objetivos e conteúdos a trabalhar com os alunos e, depois, uma reflexão sobre a prática com vista à reformulação/ajustamento de procedimentos, estratégias, atividade, materiais na aula seguinte. Assim, peguei numa proposta da formadora e elaborei uma estrutura para fazer a Planificação Diária, tendo sempre em conta a respetiva sequência didática, a qual descobri ser também de suma importância para o desenvolvimento das competências.*

*Chego ao fim de consciência tranquila pelo dever cumprido, o que não significa que não esteja consciente de que é sempre possível fazer-se mais e melhor.*

*F8MG: «Durante esta ação de formação contínua PNEP - Programa Nacional de Ensino do Português tive a oportunidade de melhorar as aprendizagens dos meus alunos na área da Língua Portuguesa e atualizar os meus conhecimentos e metodologias no ensino da Língua.*

*Os meus alunos melhoraram as suas aprendizagens ao nível da compreensão da leitura, melhorando significativamente a capacidade de descodificar um texto escrito, extrair dele a informação e construir o conhecimento. As atividades de compreensão leitora e as técnicas aplicadas foram muito importantes para desenvolver a fluência na leitura e despertar o interesse pelos temas/conteúdos abordados. Os meus alunos aprenderam a ouvir, observar e a refletir a língua.*

*Eu, como docente, procurei modificar as minhas práticas no ensino da Língua Portuguesa. Passei a dar importância à planificação, fazendo sequências de aulas, não esquecendo os objetivos e competências a desenvolver com os meus alunos. Utilizei uma metodologia sistemática de forma a incutir nos meus alunos organização e coerência na abordagem dos temas/conteúdos.*

*O balanço que faço desta experiência é positivo e gratificante. Apesar de ter sido com enorme esforço diário, mas com muito empenho e satisfação que desenvolvi este portefólio no âmbito da ação de formação contínua PNEP - Programa Nacional de Ensino do Português. Considero também que esta formação foi bastante enriquecedora e ao mesmo tempo o impulsionar para a continuação da minha formação no Ensino do Português.*

*Para finalizar quero manifestar o meu sincero agradecimento à formadora residente pela forma profissional como nos orientou ao longo da formação e sua disponibilidade. Não podendo esquecer agradecer também a todos os outros formandos pelo excelente ambiente de trabalho e partilha de experiências.»*

*F9CN: «Foi a primeira vez que trabalhei com alunos de 1º ano. Quando tinha oportunidade de escolha nas escolas onde ficava colocada, preferia sempre alunos de outros anos de ensino, pois considerava que, talvez por ser professora do 2º ciclo, não era um grau de ensino onde me sentisse muito segura. Foi também por esse motivo, que decidi inscrever-me na turma do PNEP este ano.*

*Ao longo deste ano letivo e frequentando as sessões do PNEP, modifiquei um pouco o modo de lecionar e de planificar as minhas aulas. Passei a dar mais relevância à oralidade e ao desenvolvimento da consciência das palavras. Notei que as minhas aulas se tornaram mais*

*diversificadas e atrativas. Os alunos mostraram sempre muito interesse e ao nível das aprendizagens tornaram-se mais seguros e confiantes das suas capacidades.*

*Com este tipo de atividades pareceu-me que os alunos aprendiam a sua língua materna brincando. Com este tipo de atividades fugi um pouco à rotina que por vezes os professores caem ao ensinarem de forma tão tradicional. Os alunos aprenderam palavras novas, usavam e decoravam casos de leitura que ainda não tinham tido oportunidade de estudar, pois estavam mais à frente na minha planificação. Foi muito gratificante quando alguns dos meus alunos começavam a ler palavras mais complexas, porque faziam comparações e associações com palavras que estudaram nas aulas “que aprendi a planificar” com a ação de formação do PNEP.*

*Ao longo deste percurso, as aprendizagens não se efetuaram só ao nível dos alunos, com a descoberta de língua, de leitura e de escrita; eu própria como docente, passei a refletir mais sobre o processo de ensino. Passei a dar mais importância à planificação e a não perder de vista os objetivos nem as competências que teria de desenvolver nos meus alunos. Toda a sequência das aulas e a elaboração dos materiais passaram a ter um propósito prolongado no tempo e a verdade é que os alunos não aprendem o que não lhes for ensinado de forma organizada, coerente e sistemática.*

*Pude observar que os alunos descobriam novas palavras, o que revela que eles participaram e também criaram o seu próprio ensino. Aprenderam a ouvir, observar e a refletir a língua, o que lhes dá um considerável avanço e autonomia se os compararmos aos que aprendem papagueando” um p e um a, pá; um p e um e pé...”*

*Foi uma ação muito trabalhosa, mas com resultados muito gratificantes.»*

*F<sub>10</sub>PR: «Quando me decidi a concretizar este projeto, perante uma sala de aula de contexto multicultural, de condição imigrante recente, procurei respeitar duas linhas de ação: prazer na execução e eficácia nos resultados. Eram visíveis não só fragilidades e carências de competências no domínio da oralidade como também desconhecimento da cultura da sociedade recetora. Deveria procurar uma temática abrangente que contemplasse e motivasse todas as crianças e que simultaneamente me permitisse prosseguir os meus objetivos. Daí ter optado pela exploração/ reinvenção dos Contos Tradicionais que proporcionavam a exploração do imaginário infantil, funcionando para alguns como uma ponte para os seus países de origem.*

*Desde o início, o projeto despertou grande entusiasmo nos alunos que aderiram espontaneamente. Não se sentiram envergonhados ou inibidos. Encantava-os o protagonismo e a possibilidade de intervir e de interagir. Simultaneamente promovia-se a oralidade e, sem constrangimentos, a sua inserção no coletivo. As novas tecnologias, que dominavam melhor do que a linguagem, constituíram ferramenta essencial. Os vídeos, produto das unidades didáticas, foram publicados na Plataforma (Internet) e facultados a toda a comunidade educativa. Foi assim possível, da parte dos intervenientes, acompanhar o processo, expressar pontos de vista, corrigir e aperfeiçoar. Superámos as nossas próprias expectativas.*

*Recebemos louvores de diversas instituições, de colegas e de pais, radiantes com a satisfação dos filhos. E também eu, como mero agente facilitador na implementação do Programa PNEP, me senti gratificado.»*

*F<sub>11</sub>IC: «Sinto que a experiência de trabalho em sequência foi muitíssimo interessante, na medida em que os alunos ficavam presos à sala de aula, não queriam parar de trabalhar, de aprender, de se aperfeiçoar, de fazer mais e melhor. Por outro lado, sinto que a existência de um fio condutor nas aulas ajuda os alunos a serem mais organizados e metódicos em todas as outras tarefas que têm de realizar.*

*(...) Fazendo uma avaliação do meu próprio trabalho encontro uma evolução significativa do mesmo, não só em termos de qualidade dos materiais elaborados (planificações, fichas, cartazes, jogos, etc.), mas também na forma de estar na/com a profissão – valorização do que realmente interessa, organização da sala de aula, relacionamento com os alunos, métodos e estratégias educativas, por exemplo. Passei a planear as aulas com uma perspetiva diferente: mais interessantes, mais coerentes e mais sequenciais, tendo como base as orientações desta formação. Quando planifico as aulas tento que tudo seja realizado da melhor forma possível. No entanto, após a experimentação e reflexão, verifico que há sempre pormenores que podem ser melhorados. Este exercício de introspeção e reflexão sobre as aulas começou a tornar-se uma prática diária na minha vida profissional e, assim, tenho vindo a aperfeiçoar progressivamente o meu trabalho. Tenho agora mais e maior noção das minhas dificuldades e falhas, mas tenho também a oportunidade de me aperfeiçoar e de me corrigir melhorando a ação pedagógica. Sinto-me pois mais forte e determinada ao nível profissional.*

*(...) Não posso deixar de referir-me à minha formadora que foi um elemento fundamental em todo este processo. Esteve sempre presente como orientadora e colega, apoiando-me,*

*incentivando-me e dando-me sugestões nos momentos de alguma dificuldade, mas também partilhando das minhas muitas alegrias e sucesso profissional. Conseguimos manter um espírito de colaboração, mas sempre sem esquecer o nosso grande objetivo – o de aperfeiçoar a minha prática pedagógica. O seu contributo para este exercício de reflexão foi muito valioso, proporcionando-me a oportunidade de me desenvolver, tornando-me progressivamente mais consciente, mais responsável, mais crítica do meu próprio trabalho, mais reflexiva.»*

*F<sub>12</sub>RP: «Ao inscrever-me na ação de formação contínua PNEP, tive a intenção de me informar e tentar melhorar a prática pedagógica, no sentido de tornar mais apelativas as aulas de língua portuguesa dado que é por norma uma das áreas em que os alunos revelam maior dificuldade.*

*Com a frequência nesta formação pretendi melhorar os níveis de compreensão da leitura e de expressão oral e escrita, através da modificação das minhas práticas pedagógicas do ensino da língua.*

*É certo que continuam a persistir algumas dúvidas, mas fica-me a certeza de que dentro dos conhecimentos que adquiri, passei a reunir alguma informação preciosa, da qual faço uso no dia-a-dia do exercício das minhas funções docentes e que me tem servido para alterar a determinados níveis a minha postura perante situações ocorridas na minha vida profissional, com as mais favoráveis e produtivas consequências.*

*Considero que os conhecimentos transmitidos e as ideias partilhadas promoveram um maior dinamismo nas minhas aulas, o que se manifestou na forma como os alunos passaram a participar nas atividades propostas, com maior motivação e empenho.*

*A formação contínua PNEP, pelas suas características, exigiu, ao longo do ano letivo e por parte dos formandos, muita dedicação, muito trabalho de investigação e pesquisa, preparação de aulas e materiais, consulta de livros, fotocópias facultadas e materiais em suporte informático, elaboração de programação e planificação, sumários, reflexões..., mas só assim foi possível a obtenção de resultados, nas práticas pedagógicas dos docentes e consequentemente nos alunos.*

*Confirmei também, através das atividades que realizei e dos conhecimentos que adquiri, que mais leitura implica diretamente um leque vocabular mais rico, uma melhor oralidade e por consequência uma expressão escrita muito mais desenvolvida.*

*No entanto e pela minha já longa experiência com crianças penso que também há uma capacidade inata na aprendizagem da leitura que leva a leitores que desfrutam amplamente da leitura e aqueles para os quais a leitura é um mero instrumento do dia-a-dia.*

*Como profissionais de educação, cada vez mais sentimos a necessidade de tornar propício aos nossos alunos, o acesso a todas as formas de comunicação, facultando-lhes a interdisciplinaridade.*

*Através de mecanismos e estratégias diversificadas, a criança consegue mais facilmente compreender, todas as mensagens que lhe são transmitidas e assim, alargar o seu poder criativo e imaginário, contribuindo para o seu êxito escolar e educativo.*

*Esta formação também foi muito importante para mim pois permitiu uma troca de experiências, de angústias e de companheirismo por parte de todo o grupo que se revelam fundamentais.*

*Termino transcrevendo uma frase de Mário Quintana, “Os verdadeiros analfabetos são os que aprendem a ler e não leem!”.»*

*F<sub>13</sub>MJ: «Numa sociedade de cultura escrita como aquela onde nos inserimos, a leitura é essencial para “que os indivíduos mantenham a capacidade de formar as suas opiniões e apreciações” (Bloom, 2001).*

*Ao iniciar a ação de formação PNEP, era minha intenção tentar melhorar alguns dos problemas com que normalmente me debato, dentro da sala de aula, no que diz respeito à aprendizagem da Língua materna. Com uma turma onde os ritmos de trabalho divergem tanto, onde a concentração não é uma atitude usada regularmente, é normal aparecerem mais dificuldades. No caso da língua portuguesa bastante específicas. Dificuldades de construção de textos / ortografia, falta de ideias, de organização das mesmas, pouco gosto pela leitura.*

*Esta formação era sem dúvida e, pelas suas características, o ponto de partida para novas experiências, no sentido de colmatar as lacunas existentes.*

*Foi necessária muita dedicação da minha parte, muito trabalho de pesquisa e investigação, construção de novos materiais, preparação mais detalhada de aulas, ... e, acima de tudo, reflexão. Tanto em conjunto como individual foi bastante benéfica.*

*Logicamente, que continuam a persistir dúvidas, mas pelo menos fico com a certeza de que adquiri novos instrumentos de trabalho, que futuramente me serão muito úteis.*

*Confirmei também que não existem receitas, no entanto, devemos sempre tentar atualizarmos, investigando, refletindo sobre os percursos e sobre o modo como estamos a conseguir ou não chegar aos nossos alunos e se as estratégias utilizadas são as melhores.*

*(...) Cabe-nos a nós, professores, ser o ponto de referência, da apresentação aos alunos de estratégias para que estes consigam trabalhar e desenvolver as competências necessárias para se tornarem num leitor literário.»*

*F<sub>14</sub>CS: «No decorrer das sessões temáticas da formação, penso que as mesmas contribuíram para que pudesse aprofundar os meus conhecimentos no ensino do Português, bem como tentar melhorar a prática pedagógica junto dos meus alunos.*

*Considero igualmente importante e enriquecedor, o trabalho realizado nas sessões de planificação/ reflexão, onde se teve por base as necessidades das turmas em questão, onde cada professor planificou atividades adequadas à sua turma e, posteriormente, com a formadora e com os colegas se refletiu sobre a sua pertinência e aprendizagens, tanto para os alunos, como para o professor. É de referir que, sempre que possível, se procurou criar um fio condutor comum a todos, onde posteriormente, cada professor trabalharia com a sua turma e exploraria da melhor forma esse tema ou atividade.*

*Penso que todas as atividades desenvolvidas foram muito importantes e relevantes. Ao serem trabalhadas várias temáticas, quer de leitura ou de escrita, ao longo das sessões tutoriais e não só, fomentou nos alunos um maior gosto pela leitura de livros, contribuindo para que todos, principalmente os mais novos do 1º ano, criassem um maior estímulo para a prática da leitura e da escrita.*

*Em síntese, tenho a referir que achei todos os encontros, nomeadamente as oficinas de formação, reflexões e planificações, bastante interessantes, visto que houve troca de experiências e saberes das práticas pedagógicas de cada professor, o que permitiu um maior enriquecimento, tanto a nível pessoal, como profissional.*

*As crianças, em todas as atividades, mostraram-se motivadas e interessadas e beneficiaram com as mesmas em variados aspetos.*

*Penso que os objetivos desta formação foram claramente atingidos. Os conteúdos explorados foram muito bem apresentados e tratados pela formadora residente e acompanhou igualmente muito bem todos os trabalhos que propôs e foram desenvolvidos.*

*Relativamente ao impacto da formação, permitiu:*

*Troca de experiências e partilha de materiais;*

*Desenvolver as minhas competências profissionais;*

*Desenvolver nos alunos competências comunicativas que se refletiram no gosto e no prazer da leitura;*

*Integrar na minha prática docente os conteúdos abordados;*

*Sentir-me mais confiante nas minhas decisões didáticas,*

*Utilizar as TIC na sala de aula.*

*Junto dos alunos, esta formação potenciou aprendizagens mais organizadas, sistematizadas e seguras ao mesmo tempo que os levou a pensar a língua, tomar consciência da construção dos seus próprios saberes. Por outro lado, ensinou-os a participar no processo de ensino-aprendizagem e de monitorização do seu próprio trabalho.»*

*F<sub>15</sub>DV: «As temáticas abordadas contribuíram em muito na minha prática pedagógica. Deve-se, principalmente, à confirmação de algumas estratégias já aplicadas e de outras desejadas, para organização do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Contudo a temática “Relação entre o oral e o escrito” permitiu-me explorar, com muito mais qualidade, os níveis de ensino que leciono. As estratégias e atividades, por mim aplicadas, baseadas na temática da compreensão leitora permitiram, também, desenvolver muitas competências nos alunos.*

*Como reflexão final, saliento o facto de ter sentido muitas dificuldades em “absorver” tantos conteúdos e conseqüentemente a aplicação dos mesmos na minha prática pedagógica.*

*Sinto que ainda tenho muito trabalho a realizar, para ser minimamente correto na aplicação do essencial do que foi aprendido. Contudo foi muito importante para a minha vida profissional.*

*Considero também que o contributo da formadora residente foi muito positivo nas várias vertentes, tais como:*

*Vertente científica – tendo revelado uma capacidade de conhecimento e partilha muito boa.*

*Vertente de crítica – uma crítica concreta e construtiva, assente numa grande capacidade de ajuda e com o objetivo de tornar as nossas práticas interessantes sem um peso excessivo.*