

## **Formação contínua e supervisão pedagógica: o impacto do Programa Nacional do Ensino do Português no desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico**

Edite Félix

Agrupamento de Escolas António Bento Franco, EBI da Ericeira  
[edite.coelho@live.com.pt](mailto:edite.coelho@live.com.pt)

João Rosa

Escola Superior de Educação de Lisboa  
[joar@eselx.ipl.pt](mailto:joar@eselx.ipl.pt)

### **Resumo**

Este estudo pretende descrever e compreender o processo formativo dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, no contexto do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), identificando as suas dimensões mais relevantes e como foi percecionada a supervisão nesse processo de formação contínua.

A formação contínua é um suporte do desenvolvimento profissional do professor em que este é agente da sua própria mudança (Day, 1999), deve desenrolar-se em contextos de formação-investigação-ação (Alarcão & Roldão, 2008), pressupor o desenvolvimento de reflexividade (Schön, 1987; Nóvoa, 2009), implicar modelos em que o formando é investigador e inovador (Ferry, 1983), estar baseada em princípios de formação de adultos (Nóvoa, 1988) e num modelo de formação e de supervisão (Vasconcelos, 1999; Alarcão e Roldão, 2008).

Adotou-se uma metodologia qualitativa baseada em entrevistas semidiretivas realizadas a sete professores (formandos) que frequentaram o PNEP entre 2008 e 2010.

Dos resultados obtidos foi possível verificar o impacto positivo que esta modalidade de formação contínua teve no desenvolvimento profissional dos professores preparando-os para a implementação do novo programa de português e permitindo-lhes desmistificar o papel do supervisor através da participação numa experiência de supervisão. O trabalho colaborativo entre professores emergiu durante este processo formativo fomentando a construção de saber em colaboração. O programa teve um impacto positivo nas mudanças sentidas nas práticas pedagógicas dos professores e no aproveitamento dos alunos na área da língua portuguesa.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Formação contínua; Supervisão.

## Introdução

Este estudo decorreu de um percurso individual que a primeira investigadora viveu enquanto professora titular, coordenadora de estabelecimento e de bibliotecas escolares e formadora residente do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP). A experiência de supervisão durante o programa formativo ganhou ainda mais sentido e relevância pessoal com o estudo dos ciclos de supervisão clínica trabalhados no âmbito de uma unidade curricular do Mestrado de Supervisão em Educação. Importava por isso estudar aprofundadamente os potenciais impactos decorrentes desta modalidade de formação com o objectivo de descrever e compreender o processo formativo dos professores no contexto do PNEP, as suas dimensões mais relevantes e como foi percebida a supervisão nesse processo de formação contínua.

O desenvolvimento profissional é definido por alguns autores como processo de mudança. Segundo Day (1999),

"é o processo através do qual os professores enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais" (pp. 20-21).

Alarcão e Roldão (2008) também definem o desenvolvimento profissional como um "processo de mudança conceptual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivista-sistémica, interactiva, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação-investigação-acção" (p. 25).

As duas conceções referidas indicam que o desenvolvimento profissional é um processo de mudança que aponta para o conhecimento do professor sobre si e a sua prática, desencadeado por um desejo pessoal de mudança. Com base na reflexão que faz sobre a sua prática, o docente reconhece as suas necessidades e cria a abertura que o estimulará a procurar e realizar novas aprendizagens, através da formação contínua. No centro do desenvolvimento profissional deverá estar um professor reflexivo (Schön, 1987) que assume o papel de investigador sobre a acção. Segundo Schön (1987), a teoria do professor reflexivo é formulada em torno de três aspetos: a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção. Estes aspetos contextualizam o processo cíclico da reflexão bem como envolvem as competências metacognitivas dos professores que lhes permitem conhecer, analisar, avaliar, questionar e reconstruir a sua própria prática.

A profissão docente tem-se revestido de uma amplitude que Nóvoa (2009) descreve como pressupondo conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social, exigindo capacidades reflexivas dos professores. Conforme o ciclo de vida profissional no qual o professor se encontra, este investe de forma diferente na sua formação contínua.

Berbaum (1982 citado em Garcia, 1999) clarifica o conceito de acção de formação contínua, referindo que:

“será denominada acção de formação aquela em que a mudança se consegue através de uma intervenção à qual se consagra um tempo determinado, na qual existe participação consciente do formando, onde existe vontade explícita quer do formando quer do formador de atingir um objectivo explícito” (p. 19).

Quanto à participação do formando verificamos que, segundo Ferry (1983 citado em Canário, 2008), os modelos de formação variam consoante o lugar ocupado pelo professor no processo de formação. São descritos três modelos:

- “O professor como objecto de formação – no qual o papel do professor é passivo. Trata-se de um modelo centrado nas aquisições, encarando a formação teórica como preparação da prática;
- O professor como sujeito activo da sua formação baseado numa formação que considera o professor como pessoa com experiência e o estimula a desenvolver uma consciência metacognitiva, a pensar e a tomar decisões;
- O professor como sujeito e objecto de formação, reflete-se numa formação que promove a capacidade de analisar e interrogar as situações profissionais, os contextos institucionais e sociais em que elas sucedem. Aqui o professor torna-se investigador e inovador” (pp. 39-40).

Segundo Nóvoa (1988), a formação de professores é do âmbito da **formação de adultos** e rege-se pelos seguintes princípios:

“o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional; a formação é sempre um processo de transformação individual de conhecimentos, capacidades e atitudes; a formação de adultos é sempre um processo de mudança organizacional, devendo estar ligada às instituições em que os formandos trabalham; formar não é ensinar conteúdos mas trabalhar coletivamente na resolução de problemas, gerando aprendizagens mobilizáveis noutras situações” (p. 115-116).

Segundo Pérez (2009), o formador aparece como o “*coach*” que “trabalha entre o problema presente, bem delimitado, e o objetivo à vista, suficientemente atrativo e realista para mobilizar a motivação” (p. 23). Motivar, estimular a mudança, promover desenvolvimento de profissionais adultos inseridos em contextos de trabalho diferentes, são os desafios atuais dos formadores de professores.

Na sequência desta breve introdução teórica importa agora contextualizar agora o programa de formação. O Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º ciclo do Ensino Básico foi criado no ano letivo 2006/2007, pela Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento do Ministério da Educação, com os objetivos de melhorar as condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e de valorizar as competências dos professores nesta área disciplinar. De acordo com o Despacho n.º 546/2007, “o PNEP contempla uma vertente de formação em rede, regida por três grandes princípios:

- “A formação dos professores é centrada na escola ou no agrupamento de escolas, exigindo a adesão voluntária da escola/agrupamento;
- A formação dos professores visa a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula;
- A formação dos professores é regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola” (p. 899).

Este programa evidencia a articulação entre a atualização científica e as metodologias/estratégias sugeridas e experimentadas, combinadas com uma relação próxima entre o formador e o formando na sua sala de aula e com os seus alunos. Os momentos de planificação a pares bem como os momentos de reflexão após a aula observada apoiam a mudança de atitude do professor bem como a sua prática pedagógica. Nesta modalidade de formação, o professor é visto como **sujeito e objeto de formação** sendo estimulado a analisar e refletir sobre a sua prática, acompanhado pelo formador que o orienta e apoia.

Reflexão, apoio e orientação são palavras-chave no campo da supervisão pedagógica. Remetem para o papel do supervisor que leva o professor a refletir sobre a sua prática pedagógica reformulando-a com o apoio de alguém que o orienta e ajuda a tomar decisões ponderadas, fomentando o crescimento profissional de ambos.

O conceito de **supervisão** pressupõe uma conceção de docência e de escola, e implica uma teoria de formação de professores e uma filosofia educativa que orienta o desempenho docente numa determinada escola e sociedade. Dos diferentes cenários possíveis, o PNEP adotou o **cenário clínico** de supervisão no qual o supervisor colaborou com o professor na análise e reflexão sobre o seu ensino, baseando-se em situações observadas em sala de aula (ciclo de observação) e num clima de confiança entre supervisor e professor, isento de tensões, favorecendo o diálogo, a partilha e a entreaajuda. Neste processo supervisivo torna-se crucial a relação que se estabelece entre o supervisor e o professor. Vasconcelos (1999) referiu-se a esta parceria como “colocação de andaimes” traduzindo o conceito de “*scaffolding*”, usado por Wood, Bruner e Ross (1976) na sequência do conceito de promoção da zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky (1962). Assim, esta parceria permite ao supervisor amparar / andaimar as tentativas feitas pelo professor para adquirir mais competência e colocar-lhe desafios que o façam progredir. A supervisão como “*scaffolding*” pressupõe que a quantidade de ajuda / suporte será tanto maior quanto maior for a necessidade do professor, deixando de ser relevante no momento em que o professor se revele capaz de o fazer autonomamente.

## **Metodologia**

O agrupamento de escolas onde decorreu a formação PNEP e onde leccionam os participantes, situa-se na periferia da área metropolitana de Lisboa. Durante o ano letivo 2008/2009 frequentaram o programa de formação oito professores do 1.º ciclo do ensino básico a leccionarem turmas dos 3º e 4º anos de escolaridade, em quatro estabelecimentos de ensino, abrangendo cento e setenta e dois alunos. Em 2009/2010, constituíram-se dois grupos de formação: o mesmo grupo de oito formandos que frequentara já o 1.º ano de formação e nove formandos que acederam à formação pela primeira vez, num total de dezassete professores. O número de beneficiários indiretos foi calculado em trezentos e setenta e um alunos.

Dos professores que frequentaram a formação foram seleccionados sete (7), como participantes neste estudo. Eram professores do género feminino, com idade média de 40 anos (min: 36; max: 44). Seis (6) tinham obtido o grau de Licenciatura e um o Bacharelato. O número médio de anos de serviço era de 17 (min: 12; max: 23). Todos os docentes, exceto um, desempenhavam funções letivas, havendo na sua experiência profissional uma grande variedade de atribuições e responsabilidades (conselho executivo, coordenador do conselho de docentes, direção de escolas, de entre outras).

Tendo em conta o objetivo proposto para este estudo e o número de participantes optou-se por fazer uma abordagem qualitativa /interpretativa. Por isso, os professores foram inquiridos através de uma entrevista semidiretiva, cujo guião foi pré-testado. Todas as entrevistas autorizaram a gravação áudio da entrevista e receberam posteriormente a transcrição da mesma para eventuais reformulações. Foram assegurados os procedimentos éticos respeitantes à confidencialidade das informações recolhidas.

Procedeu-se, depois, à análise de conteúdo o que permitiu identificar os resultados que se sumariam de seguida.

## **Resultados**

1. Os participantes atribuíram à formação contínua um papel fundamental no seu desenvolvimento profissional.

2. Relativamente à periodicidade dos momentos de formação contínua, alguns participantes consideram oportuno existirem períodos para frequência de ações de formação nos quais se dedicassem apenas à formação;

3. Referiram que, antes de se envolverem no programa PNEP:

- a motivação para a formação contínua adveio da necessidade de resolver lacunas da formação inicial, responder a necessidades específicas dos alunos e promover a atualização teórica e prática da sua profissão;

- privilegiaram formação com vertente prático/ teórica, porque gostavam de se sentir participantes ativos no processo formativo e aplicar na sua sala de aula o que iam aprendendo;

- manifestaram alguma insatisfação nomeadamente no que se refere ao fraco impacto da formação contínua na prática pedagógica, à obrigatoriedade de frequência para progressão na carreira e às dificuldades sentidas para realizar formação conciliando-a com a atividade profissional. Referiram também a frequente descontextualização das ações e a desadequação entre a oferta formativa dos centros de formação e as necessidades dos professores;

4. Em contraposição com a experiência anterior, os participantes mostraram satisfação por aspetos que caracterizaram o PNEP, enquanto modalidade de formação, nomeadamente:

- o ter decorrido no contexto da escola onde os formandos leccionavam, ter sido promotor do trabalho colaborativo e da partilha e inovador quanto aos conteúdos e estratégias implementadas;

- a sua pertinência enquanto gerador de mudanças na prática pedagógica, levando os professores a planificar e a refletir sobre o decorrer das suas aulas visando melhorar o aproveitamento dos alunos na área da língua portuguesa;

- por ter tido acompanhamento permanente pelo formador residente, em articulação com a Escola Superior de Educação (ESE), o que transmitiu confiança aos participantes;

- ter tido uma estrutura baseada em sessões quer temáticas quer tutoriais de planificação / reflexão bem como em trabalho autónomo desenvolvido pelo formando com a supervisão do formador. Esta estrutura formativa permitiu assegurar a sequencialidade do trabalho tornando-o significativo e dando resposta às necessidades de cada professor;

- ter gerado melhorias ao nível do aproveitamento dos alunos nas competências de leitura, escrita e oralidade. A importância do desenvolvimento da consciência fonológica tornou-se clara para os professores e a planificação da oralidade assumiu um lugar de destaque nas planificações das aulas. Também melhorou a diversificação do tipo de texto quer para a leitura quer para a expressão escrita dando-se realce ao processo e não apenas ao produto;

- ter a formação sido apoiada por brochuras e materiais especialmente desenhados para esse efeito o que constituiu um recurso ao qual os formandos afirmaram ainda recorrer dando continuidade ao trabalho desenvolvido;

- por terem desaparecido sentimentos iniciais de ansiedade e angústia perante a presença de alguém estranho na sala, durante as sessões de tutoria, quando o formador ia às salas de aula;

- porque a formadora residente que os apoiou possuía formação científica e características pessoais consideradas como fundamentais para o bom decorrer do processo formativo, nomeadamente o ser facilitadora do relacionamento com os formandos e o criar um clima de abertura e respeito entre todos, o que possibilitou a existência de momentos de reflexão muito "produtivos". Os professores consideraram essa reflexão como indutora de melhoria da sua atividade profissional apesar de poucos terem o hábito de a praticar, justificando isso com o isolacionismo da profissão. Quanto ao papel do supervisor, os participantes reconheceram-no como fundamental para o seu desenvolvimento profissional enquanto professores, para a qualidade do ensino prestado aos alunos e para o crescimento da qualidade da escola.

## **Conclusões e Discussão**

A realização deste estudo levou à discussão de questões que remetem para a problematização dos impactos do PNEP e da supervisão bem como das consequências educacionais resultantes destes processos formativos e supervisivos, clarificando quais as características que um processo de formação deve ter para se tornar significativo para o desenvolvimento profissional do professor.

Os participantes foram convidados a frequentar o PNEP e todos se sentiam motivados para participar nesta formação. Foram enumerados vários aspetos segundo os quais os participantes consideraram que o PNEP foi diferente de outras formações tais como, ser contextualizado, promover o trabalho colaborativo e ser inovador quanto aos conteúdos e métodos implementados. O facto de se tratar de uma formação contextualizada isto é, que decorreu no local de trabalho do professor e envolveu os alunos e o trabalho de sala de aula com a especificidade e realidade de cada um, permitiu que o professor se envolvesse na aplicação dos novos conhecimentos na prática pedagógica e na resolução dos problemas reais da turma. Todavia, não basta a mudança do professor. O trabalho colaborativo assume aqui um papel fulcral para a transformação quer do trabalho docente quer da escola. Também nestes aspetos o PNEP fez a diferença pois estimulou a alteração da prática pedagógica através de momentos de trabalho colaborativo nos quais os professores valorizaram essencialmente a partilha de estratégias, de materiais e de dúvidas.

Porém, e analisando o discurso dos participantes, tornou-se evidente que o trabalho colaborativo funcionou no seio do grupo de formandos PNEP tendo sido difícil estender esta prática aos restantes professores. Isto sugere uma nova questão para discussão, a de saber qual a viabilidade de desenvolver trabalho colaborativo sem existir um responsável pela sua dinamização que impulse e promova a aquisição de novos saberes de forma fundamentada. Uma das limitações ao desenvolvimento de dinâmicas de trabalho colaborativo na escola prende-se com a insegurança dos professores. O trabalho colaborativo não deve restringir-se à partilha de materiais mas incluir práticas de observação mútua e reflexão sobre a prática pedagógica, tal como sugere Hargreaves (2001). O isolacionismo do professor na sala de aula é a barreira que alguns professores não conseguem ultrapassar, revelando uma insegurança que talvez não tenha fundamento mas que está enraizada na profissão docente. Este estudo demonstra que quando a construção de saber é feita em colaboração torna-se mais fácil, significativa e duradoura.

Durante o PNEP, os participantes beneficiaram do acompanhamento permanente do formador residente que, em articulação com a equipa coordenadora da ESE, garantia a qualidade e o bom decorrer do processo formativo. A confiança atribuída à ESE, enquanto instituição credível e responsável pela formação de professores, foi um fator facilitador da adesão dos participantes às solicitações desta modalidade de formação.

O desenvolvimento das competências profissionais visa melhorar a qualidade do ensino refletindo-se no aproveitamento dos alunos e na satisfação e realização profissional do professor. Segundo os participantes, o PNEP potenciou melhorias no aproveitamento dos alunos nas competências da língua portuguesa, como era seu objetivo. As maiores alterações foram ao nível da consciência fonológica bem como na planificação da oralidade, áreas, até então, pouco valorizadas pelos professores. Também a expressão escrita apresentou

resultados muito positivos, refletindo o processo de planificação, textualização, revisão e publicação. A diversificação do tipo de texto melhorou as competências de leitura e de escrita. O *feedback* e motivação dos alunos foram muito positivos ao logo do processo formativo. Com entusiasmo, mostravam à formadora residente os trabalhos produzidos com base nos conteúdos da formação. Também os participantes foram evidenciando uma maior envolvimento no processo, experimentando as estratégias propostas, abordando de forma sustentada na vertente teórica conteúdos que não dominavam, esclarecendo dúvidas e apresentando uma maior abertura em mostrar o seu trabalho e os métodos que utilizavam. Os participantes reconhecem que a atitude do formador os desinibiu e a sua presença passou a ser aceite e bem-vinda, vencendo o isolacionismo a que estavam habituados. Parece que isto foi possível graças à formação ter sido desenvolvida por um formador que já tinha sido colega de trabalho dos formandos nesse contexto. Não se tratava de alguém estranho, nem ao contexto, nem aos colegas o que se revelou vantajoso e facilitador para o desenrolar do processo formativo.

A formação contínua tem sido a opção tomada pelos professores para expandir os seus conhecimentos. A supervisão procura impulsionar os professores a melhorar a sua prática. Por isso, é imprescindível o papel de ambas na escola. Formação contínua e supervisão complementam-se porque contribuem para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido pelos professores o que se refletirá na qualidade do ensino prestado à sociedade.

De acordo com o proposto na literatura sobre a qualidade dos modelos formativos (Ferry, 1983; Schön, 1987; Alarcão & Roldão, 2008; Nóvoa, 1988, 2009; Vasconcelos, 1999) este estudo dá um contributo importante para compreender a importância de se ter um programa de formação contínua colaborativo, centrado na escola e bem suportado científica e metodologicamente.

#### **Referências bibliográficas**

- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Canário, R. (2008). *Educação de adultos*. Lisboa: Educa.
- Day, C. (1999). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- García, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In A. Nóvoa & M. Finger (org), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 107-130). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Pérez, J. (2009). *Coaching para docentes: Motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession*. New York: Basic Books.

Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de "scaffolding".  
*Inovação*, nº12.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass, Mit Press.

Documentos normativos:

Despacho, N.º 546/2007 (Diário da República, II Série, N.º8, 11 de janeiro de 2007).

Despacho, N.º 29398/2008 (Diário da República, II Série, N.º 222, 14 de Novembro de 2008).