



# A reflexão colaborativa como dispositivo de mudança: formação contínua de professores no contexto do Programa Nacional de Ensino do Português

The cooperative reflection as a changing device: continuous teacher education in the context of the National Programme for the Teaching of the Portuguese Language

Sílvia Maria Alvadia Alves

Agrupamento de Escolas de Matosinhos | Portugal

Maria de Fátima Carneiro Ribeiro Pereira

Universidade do Porto | Portugal

## Resumo

Este artigo apresenta um estudo sobre os processos de formação contínua dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), desenvolvidos no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), que constituiu uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Pretendeu-se estudar a formação no PNEP e de que modo esta se traduz na alteração/melhoria das práticas educativas e, de forma mais específica, compreender as implicações que a actividade crítica e reflexiva tem no desenvolvimento e na melhoria da prática docente. Foi desenvolvido um estudo exploratório de características de investigação qualitativa em Ciências da Educação. Os resultados do estudo apontam para o reconhecimento da importância da formação contínua centrada nas escolas como factor do desenvolvimento do trabalho reflexivo e colaborativo, que poderá conduzir à mudança educacional.

Palavras-chave: Formação contínua. Reflexão. Identidade profissional.

## Abstract

The performed study dealt with the continuous training processes of the Elementary School teachers, developed within the scope of the National Programme for the Teaching of the Portuguese Language (PNEP). The present work intends, in a more general scope, to study the training provided by the Programa Nacional de Ensino do Português and the way it affects the alteration/improvement of the educational techniques and, in a more specific view, to understand the implications that the critical and reflective activity has in the development and improvement of the teaching practice. An exploitative study was conducted, with qualitative investigation characteristics. The results of this work aim at the recognition of the importance of the continuous training centered at the schools as a factor of development of the reflexive and cooperative work, that may lead to the educative change.

Keywords: Continuous training. Reflexion. Professional identity.



## 1. Introdução

Nos objectivos curriculares de qualquer sistema de ensino está patente a importância do conhecimento da língua materna. A concretização desses objectivos é refletida nos níveis de expressão oral e de escrita dos alunos, ao terminarem a escolaridade, e nos consequentes níveis de literacia dos jovens e adultos de um país. O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) foi criado com base nos resultados dos alunos nas provas de aferição e do *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2000 e 2003), que colocaram os alunos portugueses abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), no que concerne aos níveis de literacia.

Com o estudo apresentado, que constituiu uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação realizada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pretendeu-se compreender como estão articuladas as questões da formação contínua dos professores no âmbito do PNEP, do trabalho docente e as questões da aprendizagem da língua nas vertentes do oral, da escrita e da leitura. Considerou-se a “[...] perspectiva do utilizador proficiente que tem que usar profissionalmente essa mesma proficiência para intervir pedagogicamente junto das crianças.” (SIM-SIM, 2001, p. 9).

A opção por esse objecto de estudo assenta no pressuposto de que, ao reflectir sobre as práticas docentes, será possível criar outros caminhos, outras opções, visando à melhoria da qualidade dos processos e metodologias adotadas, no sentido de organizar e orientar a intervenção educativa.

Assim, o presente estudo pretendeu conhecer os processos de formação realizados no âmbito do PNEP e os seus efeitos nos professores e nos alunos; identificar de que forma o PNEP se constituiu um espaço de reflexão, de partilha e de mobilização de saberes em torno das questões da Língua; e perceber se surtiu efeitos nas práticas educativas. Enfim, este artigo procura abordar os aspectos essenciais da problemática e do quadro teórico, a metodologia desenvolvida e a análise e interpretação dos resultados mais significativos para a compreensão do objecto investigado, culminando com as considerações finais sobre a importância dos saberes produzidos no estudo para a melhoria da qualidade da profissionalidade docente.

### *O Programa Nacional de Ensino do Português*

O PNEP é um dos programas nacionais de formação contínua e inscreve-se no quadro de uma medida de política educativa, surgindo com base nos resultados do PISA, dos estudos nacionais e das provas de aferição<sup>1</sup>.

Segundo o despacho que norteia essa formação, o PNEP contempla uma vertente de formação em rede regida por três grandes princípios:

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

O PNEP, num total não inferior a cento e vinte horas por ano e por formando, integra sessões temáticas, organizadas em sessões regionais e sessões de formação em grupo, e sessões tutoriais de acompanhamento na sala de aula<sup>2</sup>.

34 O formador do referido programa foi seleccionado pelo agrupamento de escolas, mediante o perfil definido no edital do Ministério da Educação, sendo, obrigatoriamente, um professor do 1º Ciclo do Ensino Básico desse mesmo agrupamento.

## **2. Formação contínua de professores, docência e aprendizagem da língua materna**

*A formação contínua de professores numa perspectiva de formação centrada nas escolas*

Se os anos de 1980 foram marcados pelo “[...] signo da profissionalização em serviço [...]” (NÓVOA, 1992, p. 21), a década de 1990 “[...] será marcada pelo signo da formação contínua de professores [...].” (NÓVOA, 1992, p. 22). Esse enfoque na formação contínua deveu-se, em grande parte, ao facto de os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estarem, nessa época, em via de resolução. A formação contínua não visava, somente, à reciclagem dos professores, mas também à qualificação dos docentes para o exercício de novas funções



(administração, gestão, educação de adultos etc.). Segundo Nóvoa (1992), a formação contínua articulou-se com os objectivos do sistema, nomeadamente com a prossecução da reforma, abdicando de uma lógica “[...] do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas.” (NÓVOA, 1992, p. 22).

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (apud SILVA, 2003), o conceito de formação centrada na escola assenta em cinco dimensões: primeira, a dimensão física, visto que o espaço da formação situa-se na escola e dá enfoque a uma formação em contexto de trabalho; segunda, a dimensão organizacional da formação, visto que a escola, enquanto organização e no quadro de autonomia, define a formação que é necessária e o público de professores que pretende receber essa mesma formação; a terceira dimensão prende-se ao âmbito psicossocial da formação, pois o formando é o próprio sujeito da sua formação, desde a fase de planificação, execução e avaliação da sua formação. A quarta dimensão salienta a formação centrada nas práticas, já que se pretende uma melhoria e transformação das práticas. Nessa dimensão pedagógica, é enfatizado o impacto que a formação pode causar nas aprendizagens dos alunos; e, por último, a dimensão cívica e/ou política corporativa, visto que a formação é promovida por pares.

35

O conceito de formação centrado nas escolas pode apresentar alguns equívocos, nomeadamente o de se considerar que a formação é boa, só porque é realizada na escola. Incorrendo na expressão de Correia, pode-se passar de uma formação centrada na escola para uma formação “sentada na escola.” (CORREIA, 2001 apud SILVA, 2003, p. 41). A escola também não deve ignorar o Estado e a comunidade envolvente, correndo o risco se o fizer de a formação ser “barricada na escola.” (SILVA, 2003, p. 41).

### *A complexidade de se ser professor*

Na sociedade do conhecimento, em que se exige uma actualização constante, os professores deparam-se com vários desafios criados pela escola de massas. Essa situação é reveladora de uma das grandes exigências da vida profissional dos agentes educativos. Estes, devido à complexidade da acção educativa, procuram, avidamente, a formação como forma de suprimir as suas carências, o que subentende uma “definição aditiva de formação” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 65) e uma perspectiva carencialista da formação.



Para além do desafio colocado aos professores pela escola de massas, estes são confrontados com a necessidade de “[...] reinventar a sua escola enquanto local de trabalho e reinventarem-se a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão.” (THURLER apud ESTRELA; ELISEU; AMARAL; CARVALHO; PEREIRA, 2005, p. 110).

As mudanças ocorridas, em Portugal, após 25 de abril de 1974, repercutiram-se na sociedade e na escola. Os professores são confrontados com outra natureza e complexidade de situações a que não estavam habituados. Como refere Pereira (2010), a situação actual revela-se complexa e profundamente desagregadora da uniformidade que produziu a identidade profissional de grupo no 1º CEB (outrora ensino primário). Os novos mandatos sociais sobre a educação escolar e os discursos que os acompanham, designadamente nos domínios pedagógico e científico, e as políticas educativas com incidência na formação inicial e contínua de professores que, nas últimas décadas, pretenderam adequar as práticas institucionais escolares às transformações da modernidade, perturbaram, irreversivelmente, a identidade profissional dos professores. (PEREIRA, 2001).

36 Essas questões relacionam-se com a identidade, a profissionalidade e o profissionalismo dos professores, remetendo-se para a problemática da crise da identidade profissional docente que, “[...] parece emergir de um hiato entre uma identidade profissional pessoal, demasiado ideal e ‘nova’, e uma identidade profissional colectiva que se mantém demasiado real e clássica.” (LOPES; RIBEIRO, 2000, p. 45).

Os novos papéis e desafios colocados aos professores, exigindo-lhes conhecimentos e intervenções nas mais diversas áreas, são factores que podem contribuir para a crise da identidade profissional e para uma nova profissionalidade. Não obstante todas as transformações sociais, políticas e económicas, vive-se, hoje, entre o local e o global, entre renovação e conservadorismo, desintegração e unificação.

### *O profissional reflexivo*

Nesse novo contexto social e educativo, o professor vê-se confrontado com a necessidade de uma nova formação, que não esteja apoiada na lógica da oferta, mas sim que vá ao encontro das suas necessidades, dos alunos e da escola.



Como referem Leite e Fernandes (2003), é exigido aos professores uma nova atitude pedagógica e um novo estar em educação, que permita não só adquirir conhecimentos, mas também desenvolver competências de formação pessoal e de intervenção social. As exigências e os desafios postos aos professores são cada vez mais complexos, pois traduzem as mudanças que estão ocorrendo em vários campos: social, económico, cultural e político. Espera-se que o professor questione a sua *práxis* e reflecta sobre o seu perfil no novo contexto globalizado, que

[...] pensem sobre a sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida, mas também se lhes exige que envolvam todos os alunos na aprendizagem promovendo o seu bem-estar e o seu desenvolvimento numa perspectiva holística. (FLORES, 2003, p. 129).

Segundo Zeichner (1993, p. 20), é obvio que os professores não estão constantemente refletindo sobre tudo, mas devem encontrar um equilíbrio entre reflexão e rotina, entre o acto e o pensamento. A prática reflexiva integra uma concepção de reflexão enquanto “[...] um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, [...] Schön chamou-lhe reflexão na acção.” O professor, ao utilizar a reflexão como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção, analisa e interpreta a sua própria actividade.

Segundo Pérez Gómez (1997, p. 110), no modelo de formação de professores como artistas reflexivos, “[...] a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor.” Nesse contexto, a mudança educacional depende dos professores, da sua formação e da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Entendendo mudança como um processo moroso e contínuo, “[...] inerente à própria escola afectando as ideias, as práticas e as estratégias que aí se utilizam, o próprio sentido da mudança, as funções das pessoas implicadas nas práticas, etc. [...]” (ESTEBARANZ apud FLORES; FLORES, 1998, p. 83), que difere da inovação, processo mais rápido, intencional, consciente e deliberado.

Actualmente, o desafio educativo passa por conceber a escola como um espaço onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. Nessa óptica, a formação deve ser vista como “[...] um processo permanente,



integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais." (MCBRIDE apud NÓVOA, 1992, p. 29).

Na perspectiva de Alarcão (2002), os professores reflexivos constroem e reconstróem o seu conhecimento na sua prática profissional, povoados de dinâmicas de incerteza e decisões contextualizadas, mobilizando os seus saberes numa prática colectiva e não, apenas, como profissionais isolados. Para que a mudança ocorra, é necessário inseri-la ao nível da organização que é cada uma das escolas. Mas, como nos adverte Pereira (2001), o conceito de "professor reflexivo" salienta-se como central para a mudança da escola, mas não o podemos integrar numa "epistemologia normativa" que defina, a priori, a que modelo deve obedecer.

### 3. Aspectos da metodologia

Como já foi dito, a finalidade do estudo em pauta, foi conhecer os processos de formação realizados no âmbito do PNEP e os seus efeitos nos professores e nos alunos. Saber de que forma é que o PNEP se constituiu como um espaço de reflexão, de partilha e de mobilização de saberes em torno das questões da Língua e perceber se surtiu efeitos nas práticas educativas. Para o efeito, foi efetivado um estudo exploratório de tipo qualitativo/interpretativo, a partir de uma situação específica de formação, através da realização e análise de entrevistas semidirectivas a seis professoras do 1.º CEB participantes do PNEP como formandas, além de uma professora do 1.º CEB que participou no mesmo programa como formadora no ano lectivo 2007-2008. Além das entrevistas, analisaram-se seis portefólios, visto que constituíam um documento fulcral nesse processo de formação, revestindo-se de uma matriz reflexiva.

No próximo quadro, será apresentada uma breve caracterização das formandas<sup>3</sup>.



Quadro 1  
Caracterização das formandas

Formandas	Inês	Sofia	Maria	Laura	Joana	Rita
Idade	30-35	35-40	50-55	35-40	40-45	40-45
Situação profissional	QZP	QZP	Q.E.	QZP	Q.E.	Q.E.
Tempo de serviço	12 anos	9 anos	32 anos	13 anos	25 anos	18 anos
Formação inicial	ESE	ESE	Magistério	ESE	Magistério	ESE

Legenda

QZP | Quadro de Zona Pedagógica

QE | Quadro de Escola

ESE | Escola Superior de Educação

A formadora do Programa Nacional de Ensino do Português, com 41 anos, tem como formação inicial o Magistério Primário, e, como formação complementar, possui um complemento de formação e o mestrado em Ciências da Educação, concluído em 2006.

39

#### *Entrevista semidirectiva*

A entrevista semidirectiva baseou-se num guião que foi construído

[...] a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação [...] em que a substância da entrevista é organizada por objectivos, questões e itens ou tópicos. A cada objectivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta. (AFONSO, 2005, p. 99).

O guião da entrevista às formandas previa como objectivos:

- Conhecer as percepções das professoras sobre a formação realizada, focando a sua dimensão centrada na escola (com um



formador e formandos do corpo docente do mesmo Agrupamento de Escolas).

- Conhecer os significados que as professoras atribuem ao portefólio como estratégia de construção de conhecimento, inclusive, como instrumento de avaliação da formação.
- Saber quais as representações das formandas sobre os efeitos da formação contínua, ocorrida no âmbito do PNEP, nas suas práticas profissionais, designadamente no sucesso educativo das crianças.
- Comparar as percepções sobre os processos e os impactos da formação no âmbito do PNEP e da formação contínua de modo geral.
- Identificar obstáculos e factores de favorecimento do impacto positivo do PNEP na educação das crianças.

A entrevista concedida a uma formadora residente do referido programa foi, também, orientada por um guião e teve como objectivos:

- Conhecer as percepções da formadora sobre a formação realizada, considerando o facto de estar centrada na escola, com um formador e formandos do corpo docente do mesmo Agrupamento de Escolas.
- Conhecer as representações da formadora sobre os processos de formação que se desenvolveram, no que diz respeito à sua pertinência e impacto nas práticas profissionais.
- Identificar aspectos negativos e positivos da formação realizada no âmbito do PNEP.
- Identificar as relações que a formadora estabelece entre a formação que realizou para se tornar formadora e as suas práticas formativas.
- Conhecer as relações estabelecidas na formação entre as dimensões teórica e prática.
- Identificar obstáculos e factores de favorecimento do impacto positivo do PNEP na educação das crianças.



### *Análise e tratamento de dados*

O *corpus* da pesquisa foi submetido a um processo de análise de conteúdo, considerando ser

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

A categorização das entrevistas foi, parcialmente, definida, a priori, a partir da problematização teórica que originou os guiões de entrevista, tendo sido complementada com categorias emergentes da análise de conteúdo.

**Quadro 2**  
Sistema categorial das entrevistas às formandas

Categorias	Subcategorias
Formação académica	Formação inicial Formação complementar
Percurso profissional	Desenvolvimento do exercício profissional Meio envolvente do contexto profissional Recursos
Relações	Escola/Família Entre pares Alunos
Escola	Envolvimento formal Projectos Gestão
Formação contínua	Experiência como formadora Acções de formação



Formação PNEP	Potencialidades Formação centrada na escola Partilha Carga horária Repercussões da formação nos Professores Planificação/reflexão Alunos Formadora Portefólios Continuidade na aplicação do programa
---------------	---

Das entrevistas envolvendo as formandas, foram identificadas as categorias e subcategorias referidas no Quadro 2. Da entrevista envolvendo a formadora, constituíram-se as categorias e subcategorias representadas no Quadro 3.

**Quadro 3**  
Sistema categorial das entrevistas à formadora

42

Categorias	Subcategorias
Formação	Formação inicial Formação complementar
Formação PNEP	Experiência como formanda Experiência como formadora Potencialidades Formação centrada na escola Relação com as formandas Organização do trabalho Mudança nos professores Carga horária Avaliação das formandas Portefólios

Os portefólios constituíram outra fonte de dados e a sua análise incidu na introdução, na reflexão das aulas tutoriais e na reflexão final. Segue o sistema categorial da análise dos portefólios no Quadro 4.



Quadro 4  
Sistema categorial de análise dos portefólios

Categorias	Subcategorias
Organização	Modelos de portefólio
Introdução	Expectativas Motivações
Reflexão aulas tutoriais Reflexão aulas tutoriais	Planificação Oralidade Actividades Prática Pedagógica
Reflexão final	Mudança das organizações Formação centrada nas escolas Trabalho colaborativo Formadora Planificação/Reflexão Instituições de Ensino Superior Carga horária Inovação/Mudança Identidade profissional

#### 4. Um olhar sobre as percepções dos implicados

A análise de conteúdo das entrevistas e dos portefólios permitiu perceber que essas professoras investiram na sua formação especializada, quer através de cursos de complemento de formação, quer de formação especializada nas áreas do Ensino Especial e da Supervisão.

Relativamente à sua formação inicial, a maioria considerou-a de pendor tecnicista e instrumental.

O Magistério dava-te o tradicional depois tu é que fazes o resto da tua construção. Se queres paradigma mais construtivista, ou se queres um paradigma mais tecnocrata. (JOANA, 2009).

Uma das professoras se manifestou sobre a dimensão do relacionamento humano que não é considerando na formação inicial, tampouco na



preparação para o exercício da profissão, convergindo com Esteve quando refere que

Os futuros professores não estão mal preparados no domínio dos conteúdos de ensino, mas ninguém lhes chamou a atenção para o facto de terem um papel muito importante a desempenhar na dinâmica da classe e na sua organização. (ESTEVE, 1995, p. 118).

A maioria das professoras aludiu às dificuldades e aos problemas vividos no início da carreira, nomeadamente a distância, as saudades da família e dos amigos, as condições em que viviam, o salário, as escolas onde leccionaram.

Apesar das inúmeras dificuldades, do magro salário, foi um ano que ficará para sempre na minha memória e que teve um balanço positivo. (INÉS, 2009).

44 Relativamente às relações que estabelecem com os pais e encarregados de educação, constatou-se que a entrevistada com mais tempo de serviço considerou que a família está um pouco desligada da escola, e que os pais exigem muito dos professores. Uma entrevistada referiu que existia um certo afastamento da família em relação à escola, e que a exigência da parte dos pais para com os professores era exagerada.

A relação Escola-Família é importante, embora nem sempre resulte pois a família está um pouco desligada da escola. [...] Exigem de mais do professor. Para eles o professor é obrigado a fazer tudo e mais alguma coisa. (MARIA, 2009).

Essa exigência dos pais espelha-se nas funções do professor, visto que o docente “vê-se obrigado a fazer tudo e mais alguma coisa”. Nesse discurso, verificou-se uma percepção negativa sobre o papel actual do professor. Assim, os resultados são convergentes com Correia e Matos quando referem que

Subjectivamente desgastados pela usura dos dispositivos de retribuição que não asseguram a reposição das condições simbólicas necessárias à manutenção de uma relação altruísta com a contribuição profissional, os professores debatem-se também com o desgaste e a desagregação dos eixos estruturantes da sua profissionalidade. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 98).



No que diz respeito às motivações e expectativas em relação ao PNEP, as professoras referiram que frequentaram o programa com o intuito de: melhorar o desempenho; aprofundar os conhecimentos científicos e metodológicos; actualizar competências; adquirir estratégias e partilhar. Vale destacar a primazia que as professoras atribuem à relação entre pares, embora tenham receio de que a avaliação de desempenho em curso enfraqueça o trabalho colaborativo, e a troca de ideias se esmoreça.

Todas as professoras foram unânimes, em relação aos benefícios do trabalho colaborativo que foi proporcionado pela formação no PNEP. Levando em conta Nóvoa (2002, p. 63), ao defender que “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional [...]”, pode-se concluir a importância profissional dessa dimensão da formação. A criação de redes colectivas de trabalho é uma dimensão fundamental na construção da identidade profissional dos professores e o papel das dinâmicas de formação é essencial como forma de socialização pessoal e profissional.

A relação entre as formandas, no seio dessa formação, pautou-se pelo “[...] companheirismo, pelo estreitar de laços, pelo diálogo [...], contribuindo para facilitar a reflexão sobre as práticas pedagógicas.” (SOFIA, 2009). A relação entre pares foi considerada por todas como basilar, pois promove a troca de opiniões e de experiências, tornando-se bastante enriquecedor o trabalho docente. Uma das entrevistadas destacou a avaliação de desempenho como possível causa do fim da troca de experiências e da partilha.

O meu receio é que com a avaliação do desempenho este clima de troca de ideias se perca. (MARIA, 2009).

As professoras apresentaram uma percepção positiva em relação à formação centrada nas escolas, visto que se baseia em problemas reais, permitindo a articulação entre a formação e os contextos de trabalho, trazendo vantagens no delinear de estratégias. Corrobora-se, assim, Nóvoa (2002, p. 40) quando afirma que “A formação contínua alicerça-se na dinamização de projectos de investigação-acção nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação.”



Essa visão positiva da formação centrada na escola, por parte das professoras, está relacionada com a figura da formadora, já que era reconhecida como um par que integrava o mesmo colectivo, pressupondo um conhecimento da mesma realidade. A percepção dessas professoras sobre o trabalho da formadora é muito positiva, referindo a formadora como uma pessoa que as ajudou a reflectir, a mudar as práticas, a experimentar, a partilhar, sendo, simultaneamente, colaborante e exigente; nos seus discursos, há, também, referência à capacidade para abordar as sessões temáticas, que se pautavam pelo rigor científico, pela organização e pelos momentos de reflexão em grupo. Por seu turno, a formadora demonstrou receio de falhar e da reacção das formandas, daí o rigor na planificação do trabalho para antever as dificuldades. Essa dualidade de papéis é referida em Nóvoa (2002, p. 39): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e formando.”

A maioria das inquiridas salientou que a formação é mais enriquecedora, quando a formadora conhece o terreno e partilha a mesma realidade.

46

Penso que assim a cumplicidade é maior, pois tanto as formandas como a formadora pertencem à mesma realidade. (MARIA, 2009).

A importância da formadora ser uma entre os seus pares é colocada por Terrasêca (2001), quando refere:

Por que razão se considera que um professor não está habilitado para se formar e formar os seus pares? Porque é que o professor só é reconhecido como alguém capaz de formar outros se não for seu par? Só quem tem uma formação acrescida pode ser formador. [...] Mas desta forma poderá estar a desperdiçar-se as potencialidades e as virtualidades dos actores locais [...]. (TERRASÊCA, 2001, p. 7).

Relativamente aos domínios da Língua Portuguesa trabalhados nas sessões temáticas e as repercussões que estes tiveram na prática pedagógica, é válido destacar a oralidade, visto que foi o domínio mais referenciado pelas formandas. As formandas testemunharam que não trabalhavam, com intencionalidade e em contexto formal, a oralidade. O PNEP, reconhecendo uma lacuna da parte dos professores no ensino desse domínio, desenvolveu na formação



sessões que visavam ao trabalho da oralidade. A importância do trabalho da oralidade é reiterada em Freitas, Alves e Costa (2007)<sup>4</sup>. As autoras referem que os profissionais das diferentes áreas, nomeadamente da investigação em psicolinguística, do ensino, da pedagogia, das didácticas, bem como os das áreas da saúde, têm constatado que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade.

Quanto aos efeitos dessa formação nas práticas pedagógicas, as formandas disseram que passaram a interpelar as práticas, a reformular e alterar algumas dessas mesmas práticas. A maioria das formandas demonstrou uma vontade de inovar e de mudar as práticas. Nesse sentido, é importante destacar Nóvoa (2002, p. 60) que ilustra bem a percepção das formandas: “A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola.”

A maioria das entrevistadas sublinhou a importância que essa formação teve na reflexão sobre o trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula, como forma de alterar ou melhorar as práticas pedagógicas, nomeadamente em nível da oralidade e da escrita. Na sua aceção, essa formação proporcionou múltiplas propostas de actividades nesse campo, e a sua realização reflectiu-se no desempenho dos alunos.

47

As aulas assistidas foram muitas e permitiu-nos uma reflexão sobre o nosso trabalho e deu-me outra bagagem. [...] Esta formação fez com que eu tivesse mais cuidado na reflexão sobre as minhas aulas. (LAURA, 2009).

Ainda relativamente à mudança, foi relatado pelas formandas que essa mudança precisa acontecer em conjunto e não de forma individual. Essas afirmações remetem para aquilo que Nóvoa (2002, p. 29) refere como efeito cegueira, ou seja, “[...] as mudanças na escola estão, por vezes, tão próximas que provocam um efeito de cegueira. Só conseguiremos sair da penumbra através de uma reflexão colectiva, informada e crítica.”

No entanto, a formadora revelou que tais mudanças não são percebidas, a curto prazo, pois o ano da formação é o ano da experimentação.

Acho que há coisas que não se notam a curto prazo, se calhar no ano que a pessoa está a fazer formação é um ano que também está





a experimentar e tudo que é a experimentar é na mesma aprender. (HELENA, 2009).

No entanto, as formandas que fizeram o 1.º ano de formação inscreveram-se num 2.º ano que tomou a forma de círculo de estudos. No final desse 2.º ano, manifestaram o desejo de continuar a reunir-se uma vez por mês, visando criar, no agrupamento, uma dinâmica de formação. Pode-se depreender que, dessa formação, emergiu a vontade, em algumas das formandas, de reflectir em torno das questões da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, a vontade de inovar e de mudar. Assim, e como salientam Flores e Flores:

Neste sentido, a inovação tem de ultrapassar o isolamento do trabalho do professor na sala de aula e implicar a escola, isto é, o conjunto dos professores que vivem, interpretam e transformam as normas, as relações e crenças que constituem a cultura escolar. (FLORES; FLORES, 1998, p. 91).

Para que se efective a mudança, é imperioso que seja uma mudança das organizações, nomeadamente a escola, e, por seu turno, a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional.

Quanto às repercussões no trabalho dos alunos, as formandas consideraram que houve mudanças e melhoria dos resultados e do desempenho, notando diferenças significativas nos alunos.

Eu acho que nisso o PNEP tem um investimento fantástico e acho que vale a pena os agrupamentos apostarem nesta formação e todos os professores deviam passar por ela, porque acho que traz proveito em termos de prática pedagógica e nota-se efeitos nos alunos, agora uma coisa é tu estares a perceber isto e achares que isto vale a pena investir. (JOANA, 2009).

Um dos aspectos negativos apontados pelas formandas prende-se à carga horária, considerada excessiva (30 horas anuais por formanda), nomeadamente em nível das sessões tutoriais.

Acho que foi excessivo e não se justificava tantas horas de observação. [...] Creio que eram suficientes 3 aulas assistidas por temática. (MARIA, 2009).



No decorrer das entrevistas, as professoras falaram do excesso de horas dessa formação (102 horas), mas a formadora, apesar de confirmar essa opinião das formandas, refere outras informações que contrariam essa ideia.

As mesmas pessoas que se queixavam da carga horária exagerada, depois deram conta que essa carga horária era importante e que realmente acabava por ser aquele motor, aquela semana à semana que tinham que fazer, que tinham de estar. (HELENA, 2009).

As formandas consideraram as sessões de planificação/reflexão fundamentais para a organização e reflexão sobre a sua prática pedagógica, uma vez que estas lhes permitiram: clarificar práticas e resolver dúvidas; reformular os métodos e melhorar as práticas; e reflectir e melhorar o processo de ensino/aprendizagem. Nesse campo, colocaram a tónica na dimensão crítico-reflexiva e destacaram as sessões de planificação.

O professor deve dar sempre ênfase à reflexão sobre a sua prática pedagógica. Serve para reformular métodos, corrigir atitudes, facilitar a planificação, melhorar o processo ensino/aprendizagem. (INÉS, 2009).

As professoras entrevistadas salientaram a importância da planificação como forma de proporcionar boas práticas, visto que permite o enquadramento da actividade e leva o professor a reflectir sobre o trabalho que pretende desenvolver. A dimensão da planificação foi bastante referenciada e é encarada como elemento essencial.

Na formação do PNEP, as formandas participavam de sessões dedicadas à planificação e à reflexão. Das entrevistas realizadas, depreende-se que essas sessões eram essenciais e úteis, já que ajudavam a clarificar e a resolver dúvidas, a reflectir sobre as práticas e a tentar melhorá-las, visando atender melhor os alunos. Essa dimensão da reflexão é salientada por todas as professoras e, segundo elas, o professor deve enfatizar sempre a reflexão sobre a sua prática pedagógica, já que serve para reformular métodos, corrigir atitudes, facilita a planificação e melhora o processo de ensino/aprendizagem.

Defino melhor as intencionalidades da Língua, na preparação das aulas [...]. Passei a interpelar mais a minha prática. (JOANA, 2009).



Relativamente à forma como o PNEP se constitui num dispositivo capaz de conduzir a uma melhoria no processo de ensino/aprendizagem, claramente é possível afirmar que todas as professoras consideram que o PNEP as conduziu à necessidade de uma postura diferente, de uma transformação da relação com o saber, das práticas lectivas e das competências profissionais.

Acho que é daquelas formações que tem os objectivos, tem as actividades e as estratégias que te permite estabelecer uma coerência na tua acção, ao contrário de muitas outras formações. (JOANA, 2009)

As formandas revelaram dificuldades e angústia na elaboração do portefólio, contudo consideraram-no um instrumento capaz de estimular o pensamento reflexivo.

Formandas e formadora tiveram, obrigatoriamente, que elaborar um portefólio que evidenciasse o percurso de formação. No decorrer da formação do PNEP, foi dada a conhecer às formandas a grelha de avaliação do portefólio. Na referida grelha, constava, entre outros itens, a avaliação dos resultados de intervenção e propostas de reformulação de práticas; a aplicação da aprendizagem/materiais em contexto profissional; e a utilidade dos materiais/saberes para a alteração das práticas pedagógicas. A cada um dos itens correspondia uma percentagem, equivalente a uma avaliação quantitativa e aos créditos atribuídos.

Para Sá-Chaves (2005), a elaboração pelo formando de um portefólio de matriz reflexiva, como estratégia de formação, contribuiu para a sua consolidação. A autora reforça a importância dessa estratégia, alegando:

As razões mais evidentes para essa aceitação têm a ver com a coerência que esta estratégia mantém com uma nova racionalidade subjacente ao paradigma crítico-reflexivo e ecológico na formação de profissionais capacitados para responderem às situações de incerteza e imprevisibilidade que caracterizam os contextos de trabalho e de vida. (SÁ-CHAVES, 2005, p. 7).

No entanto, nessa formação, o portefólio, como dispositivo efectivo de formação, tornou-se também num dispositivo de avaliação.

Segundo Helena, a formadora entrevistada:



Muitas vezes, o portefólio pode não corresponder àquilo que nós temos conhecimento em termos da pessoa que acompanhámos e vimos durante um ano e esta parte também era complicada, porque um portefólio muito bom, nem sempre correspondia a um desempenho bom em termos de aula, em termos de prestação na formação. (HELENA, 2009).

O maior constrangimento para a formadora, no decorrer dessa formação, prendeu-se à avaliação das formandas, visto que era uma avaliação entre pares, e o envolvimento e o factor emocional são maiores, dificultando o acto de avaliar, conforme se constata abaixo:

Acho que temos realmente de fazer avaliação, mas isso não significa que eu me sentisse confortável no papel de avaliadora e é complicado, porque é uma avaliação feita entre pares, há aqui uma série de mecanismos psicológicos que mexeram comigo, porque havia relações e é óbvio que temos de romper com uma série de coisas, que nos distanciar, isto tudo é muito fácil de dizer, mas depois na prática deixa as suas marcas. (HELENA, 2009).

A maioria das entrevistadas reconheceu as virtudes do portefólio como dispositivo de reflexão, mas também como motivo de angústias, visto ser o único instrumento de avaliação.

Eu tive dificuldade em fazer reflexões sobre as aulas, pois não estava habituada a fazê-lo por escrito, no entanto fui construindo o meu portefólio ao longo da formação e coloquei os materiais que considerei mais pertinentes para esta formação. (MARIA, 2009).

Apesar de as angústias causadas na elaboração do portefólio, este é, inequivocamente, considerado um instrumento de reflexão, permitindo a estimulação do pensamento reflexivo.

## 5. Considerações finais

A formação contínua de professores tem sido, e continua sendo, encarada, ao longo dos últimos anos, como parte da solução de muitos dos problemas dos vários sistemas educativos. Dos diversos programas nacionais,



optou-se por considerar para este estudo o PNEP nas suas implicações em nível do trabalho reflexivo como dispositivo de mudança.

A revisão da literatura efectuada permitiu verificar que a formação contínua de professores centrou-se, durante muitos anos, no modelo da racionalidade técnica, contudo, hoje, as concepções teóricas de formação realçam a importância do paradigma reflexivo. Apesar disso, parece que esse paradigma reflexivo ainda está numa fase embrionária de implementação nas práticas formativas, pois, embora reconhecendo a importância da dimensão reflexiva nas práticas pedagógicas, as formandas revelaram dificuldades em reflectir *na e sobre a acção* e ainda não dominam um conjunto de habilidades ou destrezas para concretizar o modelo de profissional reflexivo.

Relativamente às questões iniciais, centradas na maneira como a formação no âmbito do PNEP se articulou com os problemas profissionais dos docentes, conclui-se que as entrevistadas apontam como factor de êxito, o facto de esta ser centrada na escola (agrupamento), já que a realidade educativa entre escolas é semelhante. Isso permite a partilha e o trabalho colaborativo que, acontecendo num mesmo contexto, reforça a identidade profissional e o sentido do colectivo. Apesar de não se haver debruçado sobre os domínios da oralidade, da escrita e da leitura, foi identificado, na análise das entrevistas e dos portefólios, uma vontade de inovar e de mudar as práticas educativas que lhes dizem respeito, assente especialmente na reflexão. Neste estudo, reconhece-se que a reflexão sobre a prática pedagógica conduziu as formandas para a tomada de consciência da intencionalidade da sua acção educativa, na operacionalização dos conteúdos da língua portuguesa, salientando a importância da dimensão colaborativa.

Um dado interessante do estudo diz respeito à identificação nos discursos das professoras da implicação dos processos formativos realizados nas aprendizagens dos alunos. Todas as entrevistadas foram unânimes em dizer que houve mudanças nos resultados escolares nomeadamente nas provas de aferição. Nos seus discursos, essa mudança ocorreu porque da parte dos professores houve uma alteração das práticas, ao passarem a interpelar e a reflectir sobre o trabalho desenvolvido.

As formandas afirmaram que o melhor desempenho dos seus alunos nas provas de aferição está relacionado à execução do PNEP, contudo não se pode esquecer que esse programa é uma medida política prioritária do XVII



Governo Constitucional (PORTUGAL, 2007); daí, levanta-se, inevitavelmente, uma questão: Poderá o PNEP ser legitimado nas provas de aferição?

Apesar deste estudo não visar a uma avaliação do PNEP, impossibilitando responder a essa questão, ele permite dizer que os novos programas de língua portuguesa fazem referências constantes ao PNEP.

Relativamente à forma como o PNEP se constitui num dispositivo capaz de conduzir a uma melhoria no processo de ensino/aprendizagem, claramente pode-se afirmar que todas as professoras consideraram que essa formação as conduziu à necessidade de uma postura diferente, de uma transformação da relação com o saber, das práticas lectivas e das competências profissionais.

Essa necessidade de alterar as práticas, sabendo que essa mudança passa, inclusive, pela transformação da postura/atitude dos professores, bem como pela ideia de uma escola que permita "[...] a consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação [...]" (NÓVOA, 2002, p. 40), foi um dos desafios postos à formação no âmbito do PNEP.

Com sabe nos resultados deste estudo, considerou-se que a formação desenvolvida conseguiu incutir uma dinâmica de partilha e de troca de experiências e de reflexão sobre as questões da língua portuguesa. Contudo, parece precoce falar de uma efectiva mudança das práticas, já que este trabalho visou ao primeiro ano em que o PNEP foi implementado.

Assim, e passados dois anos em que a formação decorreu, seria interessante verificar de que forma é que os professores organizam, actualmente, o seu trabalho pedagógico. Se implicam ou não, nas práticas pedagógicas, actividades que visem à melhoria e/ou alteração das práticas. Se continuam a planificar no sentido de reflectirem sobre o trabalho desenvolvido. Se valorizam e planificam a oralidade com intencionalidade. E, ainda, se o portefólio constitui um dispositivo de formação permanente, em constante construção.

Com este estudo, ficam a contribuição e o alerta para a necessidade da reflexão sobre as práticas como dispositivo de mudança educativa, bem como fica evidente a importância da formação centrada nas escolas e do trabalho colaborativo inscrito na mesma realidade educativa.



## Notas

- 1 Informação retirada do Despacho n.º 546/2007.
- 2 Cf. Despacho nº 546/2007.
- 3 Os nomes das formandas e da formadora são fictícios.
- 4 A par do reforço da prática sobre o oral, tanto na percepção da fala como na sua produção, é de extrema importância a natureza dos exercícios desenvolvidos. A sistematicidade e a consistência constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e da consciência fonológica que as crianças desenvolvem sobre a sua própria língua. (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007).

## Referências

AFONSO, Natércio. **Investigação naturalista em educação**: guia prático e crítico. Porto: Edições Asa, 2005.

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In: FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A supervisão na formação de professores I**. Porto: Porto Editora, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel Santos. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições Asa, 2001.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

ESTRELA, Albano; ELISEU, Margarida; AMARAL, Anabela; CARVALHO, Ana; PEREIRA, Catarina. A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004). **Investigar em Educação**, Cruz Quebrada, n. 4, p. 109-148, jun. 2005.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda. **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

FLORES, Maria Assunção; FLORES, Manuel. 1998. **O professor**: agente de inovação curricular. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt>>. Acesso em: 07 out. 2009.

FREITAS, Maria João; ALVES, Dina; COSTA, Teresa. **O conhecimento da língua**: desenvolver a consciência fonológica. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.



HELENA. **Entrevista**. Porto, 13 jan. 2009.

INÉS. **Entrevista**. Matosinhos, 21 jan. 2009.

JOANA. **Entrevista**. Matosinhos, 19 jan. 2009.

LAURA. **Entrevista**. Porto, 29 jan. 2009.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Da organização às práticas de formação contínua de professores. Compromissos entre o instituído pelas actuais políticas curriculares e o instituinte local. **Elo**, Guimarães, p. 55-66, jan. 2003. (Número Especial – Formação de Professores).

LOPES, Amélia; RIBEIRO, Agostinho. **A construção de identidades profissionais docentes [policopiado]**: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1.º ciclo do ensino básico. Porto: Inovação, 2000.

LOPES, Amélia. Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1.º CEB. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 5., 2000, **Actas...** Faro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2000. p. 71-77.

MARIA. **Entrevista**. Matosinhos, 5 fev. 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António; POPKEWITZ, Thomas. **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992.

PEREIRA, Fátima. **Transformação educativa e formação contínua de professores**: os equívocos e as possibilidades. Lisboa: Ministério Educação/Instituto Inovação Educacional, 2001.

\_\_\_\_\_. **Infância, educação escolar e profissionalidade docente**: um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2010.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

\_\_\_\_\_. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.





PORTUGAL. Despacho n° 546 de 11 de janeiro de 2007. **Diário da República**, [Lisboa], n. 8, 2 série, 2007.

SÁ-CHAVES, Idália. **Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro**. Porto: Porto Editora, 2005.

SILVA, Virgílio Rego. **Escola, autonomia e formação**: dinâmicas de poder e lógicas de acção numa escola secundária de Braga. 2003. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Organizações Educativas e Administração Educacional, Universidade do Minho, Braga, 2003.

SIM-SIM; Inês. **A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico**. Porto: Porto Editora, 2001.

SOFIA. **Entrevista**. Matosinhos, 27 jan. 2009.

TERRASÊCA, Manuela. Manuela Terrasêca em entrevista a “A página”. **Jornal da profedições**, Porto, n. 102, p. 7, 2001.

ZEICKNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

56

Profa. Ms. Sílvia Maria Alvadia Alves  
Agrupamento de Escolas de Matosinhos | Portugal  
Educação Básica | 1º Ciclo do Ensino Básico  
Grupo de Pesquisa Formação, Saberes e Contextos de Trabalho e de Educação  
E-mail | silvialvadia@gmail.com

Profa. Dra. Maria de Fátima Carneiro Ribeiro Pereira  
Universidade do Porto | Portugal  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Grupo de Pesquisa Formação, Saberes e Contextos de Trabalho e de Educação  
Centro de Investigação e Intervenção Educativas | CIIE  
E-mail | fpereira@fpce.up.pt

Recebido 09 nov. 2010

Aceito 05 jan. 2011