

O ENSINO DO PORTUGUÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP
e do novo programa de português



VOLUME 1

Íris Susana Pires Pereira
(Coordenação)

O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico

Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP
e do novo programa de português

Volume 1

Íris Susana Pires Pereira
(Coordenação)

Ficha Técnica

Título: O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português (2 volumes)

Coordenação: Íris Susana Pires Pereira

Autor - volume 1: Íris Susana Pires Pereira

Edição: Instituto de Educação da Universidade do Minho - Serviço de Publicações

Design e paginação: Manuel Silva

Imagem da capa: Conceição Araújo

Composição gráfica: Empresa do Diário do Minho, Lda.

Tiragem: 500 exemplares

Data: dezembro 2010

ISBN: 978-989-97123-0-0

Depósito Legal: 320548/10

Instituto de Educação da Universidade do Minho
Serviço de Publicações
Campus de Gualtar – 4700-057 Braga
www.ie.uminho.pt

Os dois volumes que constituem este livro respeitam a nova ortografia do português. Foi, todavia, respeitada a ortografia de livros e documentos citados.

A maneira mais imediata em que a investigação pode melhorar a prática é a investigação-ação do curriculum realizada pelo professor.

James McKernan

Quanto mais capazes os professores forem de autoinspecionar as suas práticas em sala de aula, mais tendência terão para realizar mudanças fundamentais. O problema principal consiste em conseguir que os professores autoinspecionem a sua prática.

John Elliott

SOBRE A NATUREZA METODOLÓGICA DO PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS: OPÇÕES E APOSTAS DO NÚCLEO DA UNIVERSIDADE DO MINHO

Íris Susana Pires Pereira

(Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação - Universidade do Minho)

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) foi uma iniciativa de desenvolvimento profissional de professores edificada sobre uma opção metodológica específica. Nesta parte, apresento essa metodologia, descrevo as suas características e destaco as dimensões que foram maximamente exploradas no núcleo da Universidade do Minho. A finalidade é a de assim facilitar ao leitor o (re)conhecimento do *processo* que favoreceu a construção das aprendizagens profissionais descritas na parte II deste mesmo volume bem assim como no volume 2 deste livro.

PNEP: um ciclo complexo e singular de desenvolvimento profissional de professores

O PNEP foi um projeto de *investigação-ação*. A primeira das citações em epígrafe ajuda a perceber que a opção por esse desenho metodológico não foi casual: a investigação-ação é, com efeito, uma das metodologias mais aclamadas de promoção de desenvolvimento profissional de professores (Elliott, 1991; McKernan, 1996; Kemmis & McTaggart, 1987; Day, 2001; Marcelo García, 1999; Latorre, 2003).

Em termos genéricos, a investigação-ação é um processo formativo no qual profissionais práticos estudam a sua atividade nos contextos práticos de implementação dessa mesma atividade como forma assim edificarem conscientemente o seu desenvolvimento profissional. Quer dizer, o profissional procura melhorar a sua ação através da ampliação da sua compreensão sobre a sua atividade. No decurso de um processo de investigação-ação, o saber prático (ou teoria prática) de um

profissional, constituído pelo conjunto de saberes culturais relevantes, assunções e crenças pessoais bem como pelos procedimentos validados pela sua experiência prática, frequentemente de natureza tácita, é conscientemente estudado, renovado, ampliado ou aperfeiçoado através da geração ativa, sistemática e explícita de outros saberes relevantes, justificando-se assim a designação investigação-ação (Lewin, 1946; Elliott, 1991; McKernan, 1996; Kemmis & McTaggart, 1987; Winter 1993; Day, 2001; Marcelo García, 1999).

Um processo de investigação-ação clássico estrutura-se numa espiral de ciclos, cada qual organizado em momentos sequenciais muito bem definidos (Lewin, 1946). Cada ciclo de investigação-ação inclui uma fase de reconhecimento de um problema prático, seguido da elaboração de um plano de intervenção, plano esse que é depois colocado em ação, sendo os seus efeitos observados e registados para, por fim, se proceder à avaliação da sua eficácia. Normalmente, a finalização do primeiro ciclo de investigação-ação é *seguido de* (ou *alimenta* a) (McKernan, 1996) formulação de um novo ciclo de investigação-ação, e assim sucessivamente, até que o problema seja definitivamente sanado. Na investigação-ação, assume-se que esta espiral de ciclos ancorada num contexto de ação é o procedimento de base para melhorar a prática e assume-se também a necessidade de que este seja um processo colaborativo e profundamente reflexivo para que se possa traduzir na desejada *transformação interior* dos profissionais implicados.

O PNEP foi claramente uma formação de professores em que o ensino de português esteve em estudo por esses mesmos profissionais práticos de uma forma situada nos contextos da sua atividade. Ficou, também, marcado pela configuração clara de sequências de identificação de áreas de intervenção > planificação > observação > avaliação, assim como pelo carácter colaborativo e reflexivo das ações formativas. Aliou investigação e ação, melhor dito, investigação sobre e investigação na ação, ideias e experimentação, teoria e prática, estudo e implementação, saber e fazer, execução e reflexão com a finalidade de valorizaras competências de ensino de língua dos professores (cf. Despacho n.º 546/2007).

Atendendo ao quadro teórico de referência sobre a investigação-ação, o PNEP pode ser considerado uma investigação-ação de tipo *técnico* (McKernan, 1996;

Latorre, 2003) porque se tratou, de facto, de um processo da responsabilidade de uma entidade externa ao contexto prático (o Ministério da Educação), contexto esse em que identificou um problema ou uma prática que se quis melhorar (o ensino da língua no 1.º ciclo). Tal como nos casos clássicos de investigação-ação *técnica* (cf. Lewin, 1946), essa entidade também realizou o diagnóstico, identificando áreas prioritárias de intervenção, e produziu um plano de ação geral e materiais informativos (que fundamentou em resultados de investigação), criou condições administrativas e financeiras favorecedoras da realização da ação (quer através de fundos europeus, quer através de fundos próprios) e avaliou a sua execução.

Contudo, o PNEP foi um processo de investigação-ação *técnica* bastante peculiar dado o grau de descentralização na implementação do plano de ação geral centralmente concebido, cuja chegada à sala de aula foi mediada pelas instituições de ensino superior e, sobretudo, pelos próprios contextos de formação. No Despacho n.º 546/2007, pode ler-se que “os estabelecimentos de ensino superior asseguram (...) o envio ao Ministério da Educação, para homologação, do plano das acções a realizar” (p. 899). Para além disso, a essas instituições foi também incumbida a formação de formadores (professores do 1.º ciclo que foram dispensados da carga letiva anual para se dedicar à formação, que implementaram nos respetivos agrupamentos de escolas), bem assim como o acompanhamento pedagógico da consecução desse processo formativo. Criaram-se, portanto, *espaços e agentes de mediação* com a finalidade de evitar a mera projecção instrumental e direta do plano geral na prática sem a necessária interpretação e interiorização do professor e a atenção aos seus contextos educativos específicos.

Assim, no caso do PNEP, os planos de ação testados e avaliados nas salas de aula pelos professores-formandos foram sempre por eles construídos em função das suas realidades profissionais contextuais, atendendo embora ao plano de formação do próprio núcleo. Nessa medida, nas salas de aula dos professores-formandos, o PNEP acabou por ser uma investigação-ação com um inegável carácter *prático* (McKernan, 1996; Latorre, 2003), situada na atividade quotidiana de cada professor, em última instância configurada por e emergindo dessa mesma prática.

Mas esse está longe de ser o único indício de singularidade metodológica do PNEP enquanto processo de investigação-ação. Com efeito, outra das suas singularidades resultou da extensão e amplitude do plano de formação oficialmente traçado. Pelo facto de ter sido incluído um vasto leque de dimensões do processo de ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico, os professores-formandos do PNEP não puderam concretizar efetivamente uma *espiral contínua de ciclos* de investigação-ação, mas sim uma sequência de *ciclos singulares*, cada qual tratando uma temática específica.

Com efeito, no âmbito de cada uma das temáticas estudadas, cada um dos sujeitos-investigadores vivenciou os seus próprios ciclos de investigação-ação, que se configuraram sempre num processo reflexivo em espiral, tornando-se o conhecimento e a ação cada vez mais complexos e sustentados numa análise sistemática do pensamento, do conhecimento e da ação anteriores. Foi, nessa medida, e apesar da extensão do processo, que um ano de formação PNEP se constituiu como o resultado de um conjunto de ciclos singulares construídos em torno das experiências dos participantes. Contudo, e como veremos ao longo deste livro, um ano de formação conteve em si o potencial de configuração de uma espiral contínua e permanente, no sentido amplo desta *metáfora* do desenvolvimento profissional.

Outra das singularidades do PNEP foi a implicação e colocação em interação de diferentes sujeitos-investigadores: professores-formandos, professores-formadores e coordenação sedeada numa instituição de ensino superior. Nessa medida, o desenho do PNEP criou as condições de realização de um processo de investigação-ação próprio a cada um desse grupo de sujeitos, reconhecendo-lhes a capacidade de construir novo conhecimento relevante para o ensino da língua:

- O processo de investigação-ação dos professores-formandos, que investigaram a sua prática do ensino do português de forma imediata nas suas salas de aula. Este foi sem dúvida um dos aspetos mais relevantes desta investigação-ação na medida em que esses professores testaram (novas ou renovadas, aprofundadas, teoricamente alicerçadas) ideias na sua prática profissional. Essa investigação-ação foi realizada em colaboração muito estreita com os professores-formadores, que quinzenalmente conduziram, para o seu grupo de formandos,

Oficinas Temáticas (OTs) (num total de doze, com uma duração de duas horas e trinta minutos cada), em que veicularam esses saberes de forma sistemática e organizada e exemplos práticos da sua operacionalização prática, com base nas quais foram realizadas doze tutórias (de duas horas e trinta minutos cada), que consistiram na planificação conjunta de aulas, assistidas (em sala de aula) por e posteriormente âmbito de reflexão com o professor-formador. Este processo incluiu também a assistência a uma Sessão Plenária Regional (SPR) de seis horas, que reuniu todos os professores-formandos do o núcleo de formação;

- O processo de investigação-ação dos professores-formadores que, estando dispensados de carga letiva, puderam, no entanto, investigar as suas ideias sobre o ensino do português de uma forma indireta e mediada pelo seu próprio processo de formação (para serem professores-formadores) e pela sua função de formadores do seu grupo de formandos. Com efeito, para os professores-formadores, o PNEP criou, nas instituições de ensino superior, um sistema de formação específico e complexo, destinado a assegurar a melhor qualidade da formação a ser implementada no terreno. Assim, durante o ano prévio ao início das suas funções, os (então futuros) professores-formadores receberam, nas instituições de ensino superior, uma formação intensiva de oitenta horas nas áreas que trabalhariam no terreno. Durante o decurso da formação nos agrupamentos de escolas, os formadores continuaram a ser acompanhados por aquela entidade externa em duas modalidades oficiais: cada formador teve direito a um acompanhamento individualizado (num total oficial de vinte horas) e todo o grupo assistiu a três Sessões de Aprofundamento Regional (SAR) e à SPR. Foi através desta formação destinada ao formador e (talvez sobretudo) devido à necessidade de a operacionalizar com os formandos nos circuitos tutoriais que estiveram sob sua responsabilidade que os professores-formadores coconstruíram, cotestaram, observaram e analisaram a prática de pares com quem colaboraram ativamente, revisitando assim as suas próprias ideias e desenvolvendo novos (ou renovados, aprofundados, alicerçados) saberes sobre o ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico;

- Por fim, o processo de investigação-ação realizado pela coordenação nas unidades de ensino superior, que encontrou nos dois contextos anteriormente referidos um espaço vivo e oficialmente autorizado de realização de investigação sobre o ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico, mas inevitavelmente também sobre a formação contínua de professores, em ambos casos um tipo de investigação secundária (Elliott, 1991) face àquilo que foi a dimensão investigativa central do PNEP, realizada pelos professores do 1.º ciclo.



Fig. I.1. Os três processos de investigação-ação simultâneos desenvolvidos no PNEP.

Deste modo, o contexto de desenvolvimento profissional configurado pelo PNEP abriu caminho a cada um dos diferentes sujeitos nele implicados para a construção de *ferramentas conceptuais* úteis à renovação da sua ação profissional. Embora de forma diferente, o PNEP ofereceu a professores-formandos e formadores a possibilidade de construírem *ferramentas conceptuais de ação*, assim refinando as suas teorias-práticas prévias (Schön, 1983, 1992): para os professores-formandos, foram criadas condições para que essas ferramentas conceptuais pudessem ser fisicamente testadas na prática; para os professores-formadores, foram criadas

condições para que essas ferramentas conceituais pudessem ser elaboradas dada a sua posição de tutor-observador participante. Por outro lado, ao ser responsável pelo acompanhamento de todo este processo, à coordenação foram dadas as condições de construção de *ferramentas conceituais de ação* mas também *sobre a ação*, um tipo de conhecimento mobilizável na sua atividade docente ao nível da formação inicial e contínua de professores de 1.º ciclo, por isso mesmo um outro tipo de teoria-prática (Schön, 1983, 1992), mas também fonte de teorização académica, ambas constitutivas da sua ação profissional. Este tipo de investigação foi, na verdade, previsto no documento da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNEP, acima referido, em que se estabeleceu que às instituições de ensino superior cabe “Promover a articulação entre o Programa e a formação inicial de professores do 1.º ciclo (...) e de educadores de infância” e “Desenvolver investigação no domínio do ensino e da aprendizagem da língua no 1.º ciclo do ensino básico” (p. 6).

PNEP no núcleo da Universidade do Minho: um ciclo de aprendizagem informado, colaborativo e profundamente reflexivo

Como coordenadora do núcleo do PNEP na Universidade do Minho, foi minha preocupação potenciar, junto dos mais de trinta formadores que comigo trabalharam, as dimensões de uma formação desta natureza que, *a priori*, se reconhecem como facilitadoras (a todos os professores-formandos, professores-formadores e a mim própria) da difícil tarefa da *autoinspeção* dos nossos saberes profissionais (cf. Elliott, 1976-77, em epígrafe a este capítulo). Foram três as dimensões da formação que foram particularmente preparadas e cuidadas com essa finalidade: a *informativa*, a *colaborativa* e, sobretudo, a *reflexiva*. Trata-se de dimensões que, num *contexto situado na ação*, como o criado pelo formato PNEP, configuraram um processo de investigação-ação, tornando-o em motor de desenvolvimento profissional de professores (Day, 2001).

Embora de um modo necessariamente diferenciado, aquelas três dimensões foram trabalhadas em cada um dos três ciclos de investigação-ação em curso. E, na verdade, as dimensões *informativa*, a *colaborativa* e a *reflexiva* do PNEP foram exploradas de uma forma inter-relacionada, reconhecendo embora a centralidade e

transversalidade da reflexão situada na prática a este processo de aprendizagem profissional (Elliott, 1985; 1991; Day, 1993, 2001; Oliveira-Formosinho, 2009; Marcelo García, 1999). O cuidado e a ênfase dadas à promoção da *reflexividade* de todos os participantes levaram o PNEP muito para além do seu potencial *técnico* e *prático*, acima notado. Para além de um profissional *técnico* que desenvolve uma *prática* renovada, procurei que esse processo nos *empurrasse* para níveis de *análise crítica* (porque fundamentada) das conceções e práticas de ensino de português no 1.º ciclo de todos os participantes (Day, 2001; Marcelo García, 1999).

Reflexão, tal como foi assumido neste contexto, traduziu-se na capacidade de tornar consciente o conjunto de ideias e assunções que conduziam as nossas ações profissionais (as *teorias práticas*), e de pensar nessas teorias de forma sistemática para as ajustar, melhorar, modificar conscientemente em função dos resultados das ações levadas a cabo no terreno decorrentes da formação (Schön, 1983, 1992; Elliott, 1985; Day, 2001; Marcelo García, 1999). É a este movimento introspetivo e autoavaliativo, que se traduz na teorização a partir da prática e para a prática, que se reconhece a força central do desenvolvimento profissional (também) dos professores. Contudo, também se reconhece a necessidade de alimentar do exterior essa força interior para que um processo formativo seja de facto construtivo e ampliador do conhecimento profissional (Day, 1993; Marcelo García, 1999).

No núcleo do PNEP da Universidade do Minho, exploraram-se três grandes dimensões do processo reflexivo: *reflexão problematizadora*, *reflexão na prática* e *reflexão sobre a prática*.

O processo *reflexivo problematizador* (cf. Carr & Kemmis, 1986; Day, 1993, 2001; Winter, 1998) desenvolveu-se nas fases iniciais de cada ciclo formativo e foi conseguido com a exploração da *informação ou conteúdos da formação* veiculados. Como facilitadora externa (Elliott, 1991), apostei fortemente na sistematização e na disponibilização de conhecimento que considerei pertinente para nos levar ao desenvolvimento de um *sentido de visão* (Day, 2001) ou *epistemologia da prática* (Marcelo García, 1999), isto é, à compreensão do processo global de ensino de língua no 1.º ciclo. Em muitos casos, essa informação teórica complementou a

disponibilizada pelo Ministério da Educação, e isso ficou a dever-se à minha própria atividade de investigação (Pereira, 2008).

Todas as ideias foram sendo progressiva e sistematicamente discutidas, aprofundadas e mobilizadas com o fim de melhorar a capacidade de os professores identificarem, confrontarem e questionarem o seu próprio saber implícito sobre o ensino da língua, diagnosticarem a sua própria prática e de conceberem estratégias de atuação adequadas ao seu contexto e a ser testadas na prática (Elliott, 1987; Winter, 1998; Day, 2001). Desse modo, a reflexão problematizadora suportou a *desconstrução crítica* paulatina (de muitas dimensões) da teoria prática e a *construção* de hipóteses alternativas para o ensino do português de uma forma absolutamente consciente e nada passiva; foi, nessa medida, um primeiro momento desafiante e questionador das teorias implícitas dos profissionais implicados. Esse processo problematizador implicou não só formandos mas também formadores e eu própria. Com estes últimos, essa *problematização* foi desencadeada nas situações de preparação de cada uma das temáticas, na universidade; com aqueles, essa problematização aconteceu nos agrupamentos de escolas, tendo sido potenciada pela informação partilhada nas OTs e pela necessidade de mobilizar essa informação nas planificações e execuções das aulas tutoriadas.

Embora de perspetivas diferentes, a *reflexão na ação* (Schön, 1992; Elliott, 1991; Day, 2001) foi realizada tanto por professores-formandos como por professores-formadores. Na verdade, toda a preparação acima referida (as tentativas para reimaginar a prática através da construção de uma planificação informada) se destinou a tornar possível aos professores-formandos o processo de *reflexão na ação implementada*, isto é, o processo de tomada de decisão e de concretização consciente, durante a experimentação, das ideias previamente discutidas. Na medida em que os professores começaram a dar passos para testarem conscientemente nos seus contextos imediatos de trabalho o seu entendimento provisório (Schön, 1992; Day, 2001), continuaram assim o processo de problematização das teorias práticas implícitas (e passadas).

Na sua qualidade de observadores-participantes, os formadores que acompanharam os formandos dentro das salas de aula puderam também intervir no

decurso das atividades do professor, ajudando assim nesse processo reflexivo do formando, mas puderam, também eles, realizar os seus próprios processos de *reflexão na ação observada*, beneficiando desse estatuto de observador (especialmente bem informado em termos teóricos) de múltiplas experimentações práticas em torno de cada um dos assuntos estudados (cada formador poderia ter sob sua responsabilidade a formação de até um número máximo de dezasseis formandos no 1.º ou 2.º ano de formação).

A *reflexão sobre a prática* foi realizada por professores-formandos e formadores, nos agrupamentos de escolas, e por mim e pelos professores-formadores, na universidade. A aposta neste tipo de reflexão resultou do reconhecimento do seu papel central na *(re)construção consciente da compreensão da atividade profissional* de qualquer prático e, desse modo, na efetiva modificação da sua atividade (Schön, 1992). No caso do PNEP, tratou-se de uma reflexão retrospectiva sobre o processo de problematização teorias e práticas antigas e testagem das novas ideias em sala de aula, numa análise racional e crítica, porque fundamentada e consciente, da prática realizada, contribuindo assim para a reformulação, ampliação, transformação do conjunto de saberes que constituíam a teoria prática prévia dos professores-formandos bem como, de uma forma apenas indireta mas não menos efetiva, dos professores-formadores. Acabou por ser uma dimensão crucial deste processo de investigação de realidades profissionais, criando as condições de uma (potencial) reconstrução e de reteorização da prática futura (Day, 2001).

A aposta nesta reflexão decorreu ainda da limitação da qualidade em espiral dos ciclos de investigação-ação permitidos pelo PNEP, já antes referida. Por causa da impossibilidade de retestar devidamente, em ciclos posteriores sobre cada um dos assuntos, as ideias entretanto empiricamente validadas como forma de verdadeiramente efetivar a transferência do aprendido para a atividade prática, tornou-se importante que, pelo menos, a compreensão da teoria implementada na prática fosse maximamente promovida. A reflexão sobre a ação constituiu-se, nessa medida, na construção do melhor trampolim possível para potenciar a continuidade das aprendizagens em espiral autorreflexiva no período pós-PNEP a cada um dos professores implicados (McKernan, 1996; Winter, 1998).

Por fim, a aposta neste tipo de reflexão resultou também do reconhecimento da importância que a formulação e comunicação pública, oral e escrita, das percepções renovadas tem na validação das conquistas pessoais de cada professor e no seu reconhecimento como um conjunto de aprendizagens profissionais válidas e relevantes (McKernan, 1996; Marcelo García, 1999). Para mim, enquanto coordenadora, os momentos de *reflexão sobre a prática* dos formandos realizada com os formadores, quer dispersamente ao longo do ano quer trimestralmente, em momentos específicos, foram cruciais na obtenção de indícios da efetividade do plano de formação traçado e implementado (Winter, 1993).

A *informação* teórica aliada a uma rede de *colaboração na prática* entre todos foram os principais alimentos e desafios externos desta capacidade autorreflexiva dos sujeitos implicados. Foi minha preocupação que a dinâmica colaborativa criada facilitasse a (re)construção do saber profissional de uma forma verdadeiramente social (Kemmis & McTaggart, 1987; Ebbutt & Elliott, 1985; Elliott, 1983; Day, 2001). Para tal, desde o início sublinhei a importância do estabelecimento de relações pessoais não hierarquizadas, emocionalmente estáveis e profundamente conscienciosas da função essencialmente dialogante, correflexiva, estruturadora e construtiva de cada um de nós; dito outro modo, apostei na instituição dos sujeitos veiculadores da formação (coordenadora e professores-formadores) como *amigos-críticos* (Day, 2001) junto dos nossos formandos. Foi também minha preocupação que as várias dimensões de cada ciclo temático fossem, na universidade e nas escolas, maximamente participadas por todos os implicados, cada um partilhando saberes, destrezas e experiências, dúvidas e questões, maximizando assim a validação das aprendizagens construídas na prática e a apropriação dos saberes de todos e por todos (McKernan, 1996).

No núcleo da Universidade do Minho, a aposta na reflexão, no conhecimento e na colaboração resultou, portanto, da intenção de assim criar um processo formativo com as condições básicas indutoras do difícil processo da autoinspeção, autorreflexão e questionamento sistemático e fundamentado dos saberes e práticas como base para o desenvolvimento profissional. Em particular, procurei que essa autoinspeção se pudesse traduzir na emergência e na apropriação de uma *voz* própria (Winter, 1998)

com a qual construir e veicular as aprendizagens construídas com a experiência da formação (e ajudar os outros na procuradas suas próprias vozes).

A linguagem desempenhou assim um papel de destaque em todo este processo formativo: tratou-se de objeto de desenvolvimento (aprendeu-se sobre a linguagem e como a ensinar) e de instrumento facilitador desse desenvolvimento (aprendeu-se isso através da linguagem, nos diálogos e nos registos escritos). A parte II deste volume consiste num texto em que eu própria dou voz às minhas aprendizagens, e o volume 2 dá voz a muitos dos formadores do PNEP do núcleo da Universidade do Minho, que, fazendo, em muitos casos, eco das aprendizagens dos seus formandos no ano letivo de 2009-2010, dão também voz a muitas das suas aprendizagens. Porém, antes de passarmos a ouvir essas vozes, detalho e documento o procedimento geral que permitiu a geração dessas aprendizagens.

As sessões na universidade: o início do ciclo de aprendizagem dos professores-formadores-amigos críticos

Como facilitadora externa oficialmente autorizada, desenhei um plano de formação para o núcleo da Universidade do Minho e apostei na *informação*, quer dizer, na sistematização e na disponibilização de conhecimento que considerei pertinente para a sua cabal compreensão. Como já antes referido, em muitos casos, essa informação complementou aquela que foi disponibilizada pelo Ministério da Educação. Essa informação foi progressivamente mobilizada e aprofundada na preparação de cada uma das OTs que os formadores teriam de conduzir nos seus agrupamentos, tratando-se sempre de saber académico destinado a servir de instrumento de análise da prática dos professores e de formulação de hipóteses a serem testadas na prática.

No ano letivo de 2009-2010, a esta discussão sobre os conteúdos da formação, acrescentei também uma dimensão *informativa-colaborativa-problematizadora* em torno do novo programa de português do 1.º ciclo (Reis et al., 2009). Numa sessão de trabalho especificamente organizada no início do processo formativo, analisámos a organização curricular desse documento tendo como referência o currículo nacional (Ministério da Educação, 2001), um texto de teoria curricular (Alonso, 2005) e

exemplos de planificações para análise. E, no decurso da formação ao longo do ano letivo, este foi um dos assuntos em constante (re)problematização. Por exemplo, cada uma das apresentações temáticas que foi sendo preparada no âmbito de cada OT foi sempre situada no texto do novo programa. Formação e desenvolvimento curricular ficaram assim integradas, tendo aquela ganho ainda mais pertinência para os professores implicados (Marcelo García, 1999).

Neste processo, eu própria fui levada a questionar esses saberes que veiculei, explorando novas áreas, construindo as minhas áreas de investigação, que os professores-formadores foram reconhecendo e testando passo a passo com os seus formandos.

No processo de preparação de cada uma das OTs, orientei um grupo de professores-formadores sempre diferente, acabando todos os trinta e três formadores por colaborar na estruturação de apresentações em que se sistematizou a informação considerada mais relevante para cada temática, assim como uma indicação de sugestões de práticas daí decorrentes. Porém, antes de chegarem ao terreno de formação, essas apresentações foram inicialmente testadas junto do restante grupo de professores-formadores.

Durante essas testagens, que também decorreram na Universidade do Minho, mantive, com os formadores responsáveis pela preparação e os restantes colegas, interações (umas vezes mais, outras vezes menos acesas) que, para além de funcionarem como continuação da formação dos próprios formadores, foram sempre assumidas como simulações das reações e perguntas que os formandos poderiam vir a fazer na formação (os professores-formadores puderam antever muitas dessas questões por serem, eles próprios, pares dos seus formandos).

Todo este processo informativo dialógico, que ao longo do ano excedeu amplamente as vinte horas de formação destinadas a cada formador, iniciou, junto deste grupo de agentes investigadores, *reflexões problematizadoras* da sua realidade prática de ensino da língua no 1.º ciclo e beneficiou a preparação de todo o grupo. Este processo *informativo-colaborativo-problematizador* decorreu sempre com alguma antecedência ao momento de realização das OTs nos agrupamentos de modo a permitir

a cada formador a apropriação dos conteúdos, o ajuste da apresentação ao seu grupo de formandos e o esclarecimento de dúvidas.

A este trabalho regular, sempre participado por todos, juntou-se a realização de três SAR. No ano de 2009-2010, estas sessões debruçaram-se sobre duas temáticas: *O que faz de um texto um texto?*, em duas sessões de três horas dirigidas por mim e pela Dra Mafalda Mendes, investigadora do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa; e *O novo acordo ortográfico*, pela Professora Margarita Correia, também investigadora daquele centro e docente da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Deste modo, os professores-formadores e eu própria fomos problematizando os nossos saberes, construindo as nossas hipóteses de investigação, preparando-se os formadores para as testar, passo a passo, com os seus formandos nos agrupamentos de escolas, como se descreve a seguir.

A formação nos agrupamentos de escolas: o ciclo de aprendizagem dos professores-formandos & a continuação do ciclo de aprendizagem dos professores-formadores-amigos críticos

No terreno, os professores-formadores desencadearam um processo formativo idêntico com os seus formandos, em que também a dimensão *informativa-colaborativa-reflexiva* foi intencionalmente cuidada. Todavia, este foi um processo muito mais complexo que aquele vivido nas sessões de preparação na Universidade do Minho e, por isso mesmo, potencialmente muito enriquecedor para estes profissionais.

Assim, as OTs foram espaços em que formadores e formandos construíram conhecimento a partir da problematização provocada pelas informações veiculadas, quer por causa dos conflitos e desafios que essas informações colocaram aos conhecimentos prévios (*O que é que aqui se mostra de diferente relativamente ao que fazíamos antes? O que se pode continuar a fazer e que foi validado por aquilo que ouvi na OT?*) quer por causa da necessidade iminente de transformar essas informações em práticas com os seus alunos (*Como transformar estas ideias em práticas para os meus alunos?*). Efetivamente, o passo seguinte a cada OT consistiu na planificação de uma ou duas aulas tutoriadas, em que se mobilizaram explicitamente conhecimentos construídos.

A fase de planificação das aulas continuou a dimensão problematizadora e colaborativa: o formador pensou a planificação com os formandos mobilizando um saber já suficiente para dar sugestões desafiantes aos seus pares. Para facilitar (e unificar) esse processo, foi criada uma grelha orientadora em sintonia com a estruturação curricular do novo programa. Assim, ao realizarem as suas planificações e para além de mobilizarem conhecimentos das OTs, os formandos também manipularam esse documento, desenvolvendo o seu conhecimento curricular de forma totalmente situada (cf. Anexo 1).

As aulas planificadas foram observadas pelos professores-formadores, que puderam inclusivamente colaborar no desenrolar da prática do professor. Estes segmentos de testagem das novas ideias na prática, para o professor formando, e de observação e/ou participação nessa prática, para o professor-formador, configuraram momentos de *reflexão na prática*, que, como vimos acima, constituem processos cruciais de autoinspeção sobre as teorias práticas prévias dos professores.

Os professores-formadores tomaram os registos das suas observações numa grelha criada para o efeito e igualmente partilhada com os professores-formandos e destinada a apoiar a *reflexão sobre a prática* tanto de uns como de outros (cf. Anexo 2). Esta *reflexão sobre a prática* surgiu numa forma dialogada com cada formando, mas também partilhada com os restantes pares-formandos no início da OT seguinte. Como antes dito, esta reflexão sobre a prática sedimenta as aprendizagens pessoais que, com a partilha efetuada com e por todo o grupo, são reconhecidas como um conjunto de aprendizagens profissionais válidas e relevantes.

A última fase do ciclo de aprendizagem dos formandos nos agrupamentos constituiu-se em três novos momentos incitadores de reflexão sobre a prática: a aplicação de um questionário de avaliação das aulas PNEP aos alunos, seguida, em alguns casos e conforme as turmas, de uma discussão orientada com o grupo de alunos (cf. Anexo 3 e 3a); a realização da autoavaliação dos professores-formandos (cf. Anexo 4); e da apresentação de um portefólio de aprendizagens selecionadas, realizadas com este processo de investigação-ação, cuja orientação tinha sido partilhada no início do processo (cf. Anexo5).

O processo formativo foi oficialmente encerrado com a realização de uma SPR destinada a promover a sistematização reflexiva sobre o novo programa de português do 1.º ciclo, bem assim como a sintetizar as principais inovações a introduzir em breve introduzidas na ortografia portuguesa.

De volta às sessões na universidade: ainda o ciclo de aprendizagem da coordenadora e dos professores-formadores

Na universidade, o ciclo de investigação-ação foi parcialmente finalizado com a realização de três sessões de balanço trimestral sobre o decurso da formação e formalmente completado com a entrega dos portefólios de aprendizagens dos professores-formadores (cf. Anexo 6).

Os momentos de balanço trimestral foram importantes para a sedimentação das ideias dos formadores e cruciais para as minhas próprias investigações.

Nestes momentos de balanço, os formadores foram chamados a partilhar as suas principais reflexões motivadas pelo acompanhamento da múltipla testagem empírica do plano de formação. Também aqui, a reflexão partilhada sobre a prática da formação esteve ao serviço do reconhecimento das conquistas pessoais por todo o grupo, ficando definitivamente reforçadas como aprendizagens profissionais válidas e relevantes.

Ao partilharem as reflexões com os colegas e comigo, pude ir recolhendo indícios do grau de eficácia da *filosofia de ensino do português* que fui ajudando a trabalhar em cada sessão, ao mesmo tempo que pude assim construir uma representação dos efeitos de todo este processo de formação contínua nos professores-formadores. A parte seguinte deste volume dá voz ao resultado do meu ciclo de aprendizagem; cada um dos capítulos que compõem o volume 2 deste livro dá voz a algumas das aprendizagens dos formadores e dos seus formandos.

REFERÊNCIAS

- Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. *Actas do 1.º Encontro de professores do pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores, pp. 15-30.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming critical. Education, knowledge and action research*, Lewes: Falmer.
- Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, vol. 19, 1, pp. 83-93.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, trad. do original em inglês.
- Ebbutt, D. & Elliott, J. (1985). Why should teachers do research? In D. Ebbutt & J. Elliott (Eds). *Issues in teaching for understanding*. York: Longman/SCDC Publishers. Reproduzido em J. Elliott (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, trad. do original em inglês, pp.176-190.
- Elliott, J. (1976-77). Developing Hypotheses about Classrooms from Teachers' Practical Constructs: An Account of the work of the Ford Teaching Project, *Interchange*, vol. 7, n.º 2. Reproduzido em J. Elliott (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, trad. do original em inglês, pp. 131-175.
- Elliott, J. (1983). School focused INSET and research into teacher education. *Cambridge Journal of Education*, vol. 13, n.º 2. Reproduzido em J. Elliott (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, trad. do original em inglês, pp.234-260.
- Elliott, J. (1985). Educational action-research. In J. Nisbet (ed). *The World Year-book of education 1985: Research Policy and Practice*, London, Kogan Page. Reproduzido em J. Elliott (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, trad. do original em inglês, pp. 82-102.
- Elliott, J. (1987). Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal of Educational Studies*, vol. XXXV, n.º 2, Jun. Reproduzido em J. Elliott (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, trad. do original em inglês, pp. 106-123.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1987). *Como planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes, trad. do original em inglês.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, pp. 34-46.
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, trad. do original em espanhol.
- McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata, trad. do original em inglês.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional de professores. In Formosinho, J. (Coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, pp. 221-284.
- Pereira, I. (2008). *Para a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem da literacia no 1.º ciclo de escolaridade. Das competências dos alunos às concepções e práticas dos professores*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic books.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós: Barcelona, trad. do original em inglês.
- Winter, R. (1993). Action research, practice and theory. *Educational Action Research*, vol. 1, n.º 2, pp. 315-316.
- Winter, R. (1998). Finding a voice - Thinking with others: a conception of action research. *Educational Action Research*, vol. 6, n.º 1, pp. 53-68.

DOCUMENTO LEGAL:

Despacho n.º 546/2007, *Diário da República*, 2.ª série-N.º 8, 11 de janeiro de 2007

PARTE I - ANEXOS

Anexo 1	Concepção das experiências de aprendizagem a realizar em sala de aula	33
Anexo 2	Circuito tutorial: desenvolvimento das experiências de aprendizagem em sala de aula. Tópicos orientadores de observação e reflexão	34
Anexo 3	Avaliação das aulas do PNEP	35
Anexo 4	O portefólio da formação PNEP	39
Anexo 5	O portefólio de formador do PNEP 2009-2010	41
Anexo 6	Auto-avaliação do formando	43



Circuito tutorial: Concepção das experiências de aprendizagem a realizar em sala de aula
(Tópicos orientadores)

Agrupamento de escolas _____ Escola _____

Professor(a): _____ Ano(s) de escolaridade: __/__ N.º de alunos: __/__

I – Fundamentação

1. Breve justificação da relevância da experiência de aprendizagem prevista

(face às características dos alunos e do Projecto Curricular de Turma)

2. Competência(s) específica(s)

(a desenvolver pelos alunos através da realização da experiência de aprendizagem prevista)

2.1.1. Descritor(es) de desempenho

(a desenvolver pelos alunos através da realização da experiência de aprendizagem prevista)

2.1.2. Conteúdo(s)

(a desenvolver pelos alunos através da realização da experiência de aprendizagem prevista)

II – Planificação

1. Experiência de aprendizagem

(actividades/tarefas a realizar)

2. Recursos pedagógicos

3. Avaliação

(modos e instrumentos de realização da avaliação das aprendizagens)



Circuito tutorial: Desenvolvimento das experiências de aprendizagem em sala de aula

Tópicos orientadores da observação e reflexão

Agrupamento de escolas _____

Escola _____ Professor(a): _____

Ano(s) de escolaridade: ____/____ N.º de alunos: ____/____ Data da Sessão tutorial: _____

<i>Desenvolvimento da experiência de aprendizagem em sala de aula</i>
<p>1. O domínio dos saberes – PNEP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobilização de saberes (colhidos no âmbito da OT) • Correção na mobilização de saberes (colhidos no âmbito da OT) • Pertinência / adequação da mobilização de saberes (colhidos no âmbito da OT)
<p>2. A condução dos alunos às aprendizagens previstas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicitação do(s) conteúdo(s) em aprendizagem • Interação (clareza nas instruções, explicações, apoio...) na construção da aprendizagem • Resolução de situações (questões, dúvidas) imprevistas • Verificação das aprendizagens dos alunos
<p>3. A utilização de recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestão dos recursos existentes na construção das aprendizagens dos alunos



Por favor, escreve apenas o teu ano de escolaridade: _____ano

AVALIAÇÃO DAS AULAS DO PNEP

A tua colaboração é muito importante para conhecermos melhor o resultado das aulas do PNEP. Expressa com liberdade a tua opinião, respondendo ao questionário que se segue, colocando um X no local que consideres correcto. Não te preocupes se *não souberes responder...* mas, por favor, assinala também essa resposta!

A Coordenação do PNEP na Universidade do Minho agradece muito a tua colaboração!

Pensa um bocadinho nas tuas AULAS DO PNEP...			
Agora, responde:	Sim	Não	Não sei responder
1. Para ti, as aulas do PNEP foram ... interessantes?			
2. Para ti, as aulas do PNEP foram ... desafiantes?			
3. Para ti, as aulas do PNEP foram ... díficeis?			
4. Nas aulas do PNEP, foi sempre claro para ti ... o que estavas a aprender?			
5. Nas aulas do PNEP, pudeste ... aprender com os teus colegas (por exemplo, em trabalhos de grupo)?			
6. Nas aulas do PNEP, alguma vez ficaste com ... dúvidas?			
7. Achas que ... aprendeste bem nas aulas do PNEP?			

(continua na página seguinte, por favor)



Pensa então um bocadinho no QUE APRENDESTES nas aulas do PNEP...

Agora, responde:	Sim	Não	Não sei responder
1. Ficaste a conhecer melhor ... os sons das letras?			
2. Ficaste a conhecer melhor ... tipos de textos diferentes?			
3. Ficaste a saber melhor como ler os textos de uma forma rápida?			
4. Ficaste a saber melhor ... como compreender os textos que lê?			
5. Ficaste a saber melhor ... como voltar a contar uma história pelas tuas palavras?			
6. Ficaste a saber melhor ... como descobrir as ideias mais importantes de um texto?			
7. Ficaste a saber melhor ... como descobrir o que significa uma palavra nova?			
8. Ficaste a saber melhor ... como escrever as palavras sem erros?			
9. Ficaste a saber melhor ... como apresentar oralmente um trabalho aos teus colegas?			
10. Ficaste a saber melhor ... como escrever textos diferentes?			
11. Ficaste a saber melhor ... como preparar a escrita de um texto?			
12. Ficaste a saber melhor ... como rever um texto que escreveste?			
13. Ficaste a conhecer mais ... coisas sobre a Língua Portuguesa?			

A avaliação das aulas PNEP	más	nem más nem boas	boas
Em tua opinião, as aulas PNEP foram...			



Universidade do Minho
Instituto de Educação



Programa Nacional
de Ensino do Português
1.º ciclo do Ensino Básico
Núcleo Regional de Braga

AVALIAÇÃO DAS AULAS PNEP A REALIZAR PELOS ALUNOS

INSTRUÇÕES PARA APLICAR O QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Por favor, começar por alertar as crianças para o facto de o questionário ser **anónimo**, pedindo-lhes apenas que escrevam o **ano de escolaridade**.

Explicar que este questionário não se destina a avaliar os alunos, o professor ou o formador do PNEP. Informar que se destina apenas a “**conhecer melhor o resultado das aulas do PNEP**” (tal como consta da introdução do questionário) podendo assim contribuir para as melhorar no futuro (quer pelo professor quer pela coordenação do PNEP na Universidade).

Explicar que vão ter de escolher entre **três opções**, e que devem escolher a opção *Não sei responder* sempre que acharem que essa *é* a sua resposta. As crianças podem, de facto, não se lembrar ou pode acontecer que nas suas aulas PNEP alguns assuntos não tenham sido tratados (as crianças devem saber que o questionário **é o mesmo para o 2º, 3º e 4ºs anos**).

O questionário pode ser aplicado pelo professor ou pelo formador. Deve ser **lido em voz alta**, pergunta a pergunta, dando o **tempo** necessário (uns 20 segundos) para os alunos **pensarem bem e responderem**.

Dizer aos alunos que peçam **ajuda** no caso de não entenderem alguma palavra, e que respondam sempre a **verdade!**

A resolução de eventuais dúvidas deverá consistir apenas no **esclarecimento de linguagem do questionário** (que, no entanto, já foi validado nesse sentido), e só deverá acontecer por iniciativa dos alunos, de modo a tentar evitar que o aplicador ‘contamine’, de algum modo, as percepções dos alunos. Por exemplo, os alunos mais novos podem não saber o significado de *desafiantes*, podendo o aplicador explicar brevemente o significado.

As dúvidas podem ser resolvidas em voz alta para a turma, mas as respostas são **individuais** e dadas em **silêncio**, para evitar ‘contaminação’ de percepções’ entre pares.



Universidade do Minho
Instituto de Educação



Programa Nacional
de Ensino do Português
1.º ciclo do Ensino Básico
Núcleo Regional de Braga

INSTRUÇÕES PARA APLICAR O GUIÃO PARA A DISCUSSÃO EM GRANDE GRUPO

Depois de os alunos responderem ao **questionário por escrito**, sugere-se a realização de uma **discussão em grande grupo**, orientada pelo professor e/ou pelo formador. A gravação da discussão em áudio ou vídeo seria desejável. No caso da gravação em áudio, solicita-se o esforço de se identificar o aluno que dá a sua opinião (“Sim, João, o que achas...?”)

A discussão pretende aprofundar o conteúdo do questionário, que terá permitido aos alunos alguma reflexão prévia. Na exploração das perguntas, o aplicador poderá tomar o questionário como orientador das suas (sub-)questões.

GUIÃO PARA A DISCUSSÃO EM GRANDE GRUPO

OPINIÃO GERAL

Pergunta: ENTÃO, QUAL É A VOSSA OPINIÃO SOBRE AS AULAS DO PNEP?

(→ Gostaram? Porquê?)

(→ O que gostaram mais? O que gostaram menos? Porquê?)

(→ Foram aulas diferentes? Porquê?

...)

APRENDIZAGENS REALIZADAS

Pergunta: O QUE APRENDERAM NAS AULAS DO PNEP? HOUVE ALGUMA APRENDIZAGEM ESPECIALMENTE INTERESSANTE/IMPORTANTE? PORQUÊ?

(as áreas para as quais orientar a discussão, se necessário, serão as que constam do questionário escrito)

A coordenação do Núcleo Regional do PNEP na Universidade do Minho **AGRADECE VIVAMENTE A DISPONIBILIZAÇÃO DESTES DADOS PARA INVESTIGAÇÃO DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O PNEP**. No caso da gravação em vídeo, **garante-se a não divulgação pública do rosto dos alunos nem do do professor**.



O portefólio da formação PNEP

O QUE É....

O portefólio a elaborar no âmbito da formação PNEP consiste numa descrição das **aprendizagens** e das **competências *individualmente* desenvolvidas** ao longo da frequência desta acção de formação. Por conseguinte, não haverá dois portefólios iguais.

FINALIDADES....

A primeira grande finalidade associada à construção do portefólio é a de **incentivar a reflexão do formando sobre a aplicação, na prática, dos conhecimentos adquiridos na formação**. É, portanto, um instrumento cuja construção pretende ser veículo de desenvolvimento profissional do professor.

A segunda finalidade é de carácter instrumental, já que é **através de cada um dos portefólios que os avaliadores conhecerão e avaliarão os efeitos da formação nos conhecimentos e na prática de ensino da Língua Portuguesa de cada formando**.

CARACTERÍSTICAS...

Em função destas duas finalidades, algumas das características diferenciadoras de um bom portefólio serão a organização, a reflexividade e a qualidade (e não quantidade) de informação documentada. No âmbito do PNEP, o portefólio esperado deve ainda obedecer às seguintes particularidades:

1. O portefólio deve incluir a descrição do processo de concepção, desenvolvimento e avaliação de 5 situações de aprendizagem realizadas com os alunos:

- As situações seleccionadas devem evidenciar a realização de tarefas exploradas nas 12 Oficinas Temáticas e nas Sessões Tutoriais que constituem a totalidade da formação;
- Pese embora aquele número mínimo, cada formando é livre de incluir o número de sessões que desejar.

2. A descrição do processo de concepção, desenvolvimento e avaliação das situações de aprendizagem realizadas com os alunos estruturam-se em:

- Contextualização: breve descrição da turma em que foram realizadas as sessões de trabalho;
- Fundamentação:
 - Justificação da relevância da exploração de uma determinada temática face às características dos alunos e do PCT: espera-se que neste momento o formando justifique a selecção e inclusão de uma determinada temática no seu portefólio evocando as necessidades concretas da sua turma;
 - Identificação das competências específicas, dos descritores de desempenho e dos conteúdos de Língua Portuguesa a desenvolver pelos alunos.
- Planificação:
 - Identificação das experiências de aprendizagem;
 - Identificação dos recursos pedagógicos usados;
 - Definição dos modos de fazer a avaliação das aprendizagens.
- Descrição/Reflexão/ Avaliação:
 - Relato da exploração de cada tarefa realizada e inclusão de situações pertinentes referentes: aos próprios alunos (questões levantadas, respostas, raciocínios, dúvidas, dificuldades, imprevistos; a tomadas de decisão do professor, dúvidas, dificuldades; a episódios relevantes relacionados com a aprendizagem dos alunos).
 - Reflexão sobre a forma como essa aula se desenrolou, os resultados nos alunos (o que os alunos terão aprendido) e identificação de factores que contribuíram para ou dificultaram a aprendizagem.
 - (Auto-)Avaliação (sintética) da aprendizagem do professor com a situação de aprendizagem em causa: o professor tem neste ponto a possibilidade de reflectir sobre o papel da formação recebida no PNEP sobre a sua forma de ensinar Português ... **o que ensino? para que ensino?, como ensino?, o que aprendem os alunos? ... alguma coisa mudou ou mudará no futuro?**



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança



O portefólio de formador do PNEP 2009-2010

O QUE É...

O portefólio de formador a elaborar no âmbito do PNEP consiste numa narrativa das **acções, aprendizagens e reflexões individualmente desenvolvidas** por cada formador ao longo da dinamização da acção de formação nos respectivos agrupamentos. Por conseguinte, não haverá dois portefólios iguais.

FINALIDADES....

A primeira grande finalidade associada à construção do portefólio é a de **incentivar a acção reflectida (e continuada) do formador enquanto tal**. É, portanto, um instrumento cuja construção pretende ser veículo de desenvolvimento profissional do formador.

A segunda finalidade é de carácter instrumental, já que é **através de cada um dos portefólios que o avaliador conhecerá e avaliará o desempenho de cada formador PNEP no terreno**.

CARACTERÍSTICAS...

Em função destas duas finalidades, algumas das características diferenciadoras de um bom portefólio serão a **organização**, a **reflexividade** e a **qualidade** (e não quantidade) **de informação documentada**. No âmbito do PNEP, o portefólio do formador deve ainda obedecer à estruturação que a seguir se refere:

Parte I**Os produtos: *Evidências do que chegou aos formandos e do que resultou da formação...***

1. *Conjunto dos materiais utilizados nas sessões temáticas para veicular saberes fundamentais no âmbito do PNEP.*
2. *Um exemplo ilustrativo de um circuito tutorial (desde a apresentação e consequente reformulação da planificação inicial do formando, passando por aspectos relativos ao seu desenvolvimento em sala de aula, chegando à reflexão acerca da sua consecução). Este exemplo destina-se, sobretudo, a ilustrar a capacidade de gestão tutorial do formador.*
3. *Três actividades (desenvolvidas nos circuitos tutoriais) que evidenciam a transformação das práticas dos formandos.*

Parte II**O processo de formação: *As reflexões do formador sobre o decurso da formação...***

1. *A narrativa do processo da formação PNEP 2009-2010, tal como vivido por quem assume pela primeira vez o papel de formador e por quem renova esse papel. O formador narra o que de relevante acontece na formação, salientando aspectos positivos e negativos, estratégias usadas na resolução de dificuldades e impacto dessas estratégias.*
Trimestralmente, cada formador fará uma apresentação sumária do(s) aspecto(s) que foi/foram mais relevante(s) para si nesse período. O objectivo é o de que, no final do processo, o formador possa assim conseguir uma sistematização reflectida das aprendizagens construídas a partir da vivência daqueles aspectos positivos e negativos, da determinação das estratégias a usar na resolução de dificuldades e da aferição do impacto dessas estratégias ... no âmbito da participação no processo de formação PNEP.

**AUTO-AVALIAÇÃO DO FORMANDO****PNEP – NÚCLEO REGIONAL DE BRAGA
2009/2010**

Este documento destina-se a servir de base à auto-avaliação do formando do PNEP, que será partilhada na última Oficina Temática. Por favor, procure reflectir com antecedência sobre os itens A, B e C, abaixo, e faça chegar o documento, por via electrónica, ao seu formador .

A. O desempenho do meu papel na formação**1. OFICINAS TEMÁTICAS**

	Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
Assiduidade	ú	☐	☐	☐	☐
Interesse	☐	☐	☐	☐	☐
Participação activa	☐	☐	☐	☐	☐
Atitude geral	☐	☐	☐	☐	☐

2. CIRCUITO TUTORIAL: PLANIFICAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO & REFLEXÃO

	Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
Mobilização de saberes veiculados nas OTs	☐	☐	☐	☐	☐
Mobilização do novo programa	☐	☐	☐	☐	☐
Condução dos alunos na construção das aprendizagens previstas	☐	☐	☐	☐	☐
Reflexão sobre o decurso de cada circuito tutorial	☐	☐	☐	☐	☐
Realização do portefólio	☐	☐	☐	☐	☐
Assiduidade	☐	☐	☐	☐	☐
Empenho	☐	☐	☐	☐	☐
Atitude geral	☐	☐	☐	☐	☐

	Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
<i>Considero que o desempenho do meu papel nesta formação foi ...</i>	☐	☐	☐	☐	☐

B. O meu percurso formativo**1. O QUE É QUE EU APRENDI NESTA FORMAÇÃO SOBRE O QUE ENSINAR, COMO ENSINAR & AVALIAR NA AULA DE PORTUGUÊS?**

Escreva neste espaço

2. COMO É QUE EU APRENDI ISSO?

Escreva neste espaço



3. QUE ERROS COMETI?

4. QUE APRENDIZAGENS FORAM POR MIM ESPECIALMENTE BEM CONSTRUÍDAS?

5. QUE PALAVRAS ME FIZERAM PENSAR NO QUE ESTAVA A FAZER?

6. EM TERMOS PESSOAIS, O QUE FOI MAIS IMPORTANTE PARA MIM NESTE PERCURSO?

7. EM TERMOS DE DESENVOLVIMENTO DA MINHA PROFISSÃO, O QUE FOI MAIS IMPORTANTE PARA MIM NESTE PERCURSO?

8. (PARA FORMANDOS A2) - O QUE MAIS DESTACO DA FREQUÊNCIA DO 2º ANO DE FORMAÇÃO?

C. A minha avaliação final

	Insuficiente	Regular	Boa	Muito boa	Excelente
<i>Em função de tudo isto, considero que a classificação por mim atingida nesta formação é ...</i>	☐	☐	☐	☐	☐

FORMANDO Insira o seu nome

FORMADOR insira o nome do formador

DATA dd-mm-aaaa AGRUPAMENTO insira o agrupamento