

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR – COVILHÃ**  
**Departamento de Letras**

**MESTRADO EM LETRAS**

**ESTUDOS, CULTURAIS, DIDÁCTICOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS**

**“Supervisão Pedagógica no Ensino do Português:  
Da Perspectiva Transmissiva à Perspectiva Interpretativa”**

**Trabalho efectuado sob a orientação da  
PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. MARIA DA GRAÇA SARDINHA**

Dissertação de Mestrado no âmbito do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de  
Mestre em Letras – Estudos Didácticos, Culturais, Linguísticos e Literários.

**MARIA MARGARIDA ALVES RAMOS DOS SANTOS**  
**ANO LECTIVO 2008/2009**

À memória de meu Pai

## AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de me reportar às diversas fases do percurso deste estudo e, inevitavelmente, recordo-me de todas as pessoas que colaboraram no seu trajecto de investigação e que, das mais diversas formas e distintos motivos, assumiram um papel fulcral e expressivo no seu desenvolvimento o que, para mim, representa antes de mais, um espaço e um tempo de auto-formação.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora e amiga, Professora Doutora Graça Sardinha, com quem tive o prazer de reatar uma amizade “hibernada”, após umas experiências académicas, que jamais poderemos esquecer...

Com ela tive a oportunidade de discutir ideias, partilhar pontos de vista e obter soluções, num ambiente de extrema habilidade humana que lhe é peculiar, mas também de frontalidade e rigor científico beneficiando de grande disponibilidade, encorajamento e confiança, aliás condições que um trabalho destes exige e que a Doutora Graça conciliou irrepreensivelmente, tornando este conjunto humano e investigativo fundamental para a chegada a bom porto, conducente, em simultâneo, com um grande crescimento pessoal, profissional e intelectual.

Agradeço, particularmente, o carinho e apoio entusiástico do meu marido e dos meus filhos, como exemplo de inesgotável compreensão e tolerância em todos os momentos de disponibilidade e atenção que lhes pertenciam e que foram canalizados para a consecução deste estudo.

Um agradecimento muito especial aos meus colegas Formadores Residentes, a toda a equipa do Núcleo Regional da ESE, aos meus Formandos e aos Alunos que acompanharam o PNEP, sem os quais, este trabalho, não teria razão de existir.

Devo agradecer, também, à minha colega e amiga, Marta Santos, pela sua atitude desinteressada e generosa, na colaboração da presente dissertação.

## RESUMO

Na tentativa de uma formação especializada - Supervisão Pedagógica - a palavra reflexão deu o mote a um processo dinâmico de partilha de vários saberes, bem como à construção de novos olhares e novas formas de agir enquanto supervisores, num cenário tão específico como o da Formação do Programa Nacional de Ensino do Português.

Através da análise de documentos que serviram a praxis, fomos descobrindo a nós próprios e às nossas concepções como docentes e avaliadores e igualmente fomos auscultando no fazer e no dizer dos Formandos, as suas crenças, os seus valores, as suas dúvidas, as suas metodologias e até os seus sonhos.

## **ABSTRACT**

While trying a specialized training - Pedagogical Supervision - the word reflexion was the starting point to a dynamic process which deals with the sharing of various levels of knowledge as well as the building up of a new observation process and new ways of acting while playing the role of supervisors in a scenario as specific as the National Training Programme of the Portuguese Language Teaching.

Through a thorough analysis of the documents which supported the praxis, we found out about ourselves and about our believes and conceptions as teachers and educators, while, at the same time, through the acting and the formulation of the trainees` ideas we were able to reach the core of their believes, their values, their doubts, their methodologies and even their dreams.

## ÍNDICE

Resumo.....	iv
-------------	----

### **Capítulo I** **Introdução**

1. O Problema.....	9
2. Objectivos .....	12
3. Questões de Investigação .....	13
4. Pertinência do Estudo.....	13
5. Limitações do Estudo.....	14
6. Inserção do Estudo na Didáctica/ Metodologia do Ensino do Português .....	15
7. Organização da Dissertação .....	18

### **Capítulo II** **Quadro Teórico**

1. Supervisão Pedagógica: Concepções e Práticas.....	19
1.1 Modelos de Supervisão Pedagógica.....	21
1.2 As Funções do Supervisor.....	25
1.3 Estratégias da Formação.....	28
1.4 O Ciclo de Supervisão/Observação.....	30
1.4.1 Finalidades das Fases do Ciclo .....	30
2. O Programa Pnep .....	36
3. O Currículo.....	40
3.1 Perspectivas acerca do Currículo .....	40
3.2 O Currículo como um Projecto .....	43
3.3 O Pnep ancorado no Currículo Nacional.....	44
3.4. O Professor e o Currículo: de executor a construtor .....	48
4. Formação de Professores – Quadro Legislativo .....	51
4.1 O Papel do Gestor Intermédio na Supervisão .....	54

4.2 Novas Tendências de Supervisão .....	55
5. O Portefólio – Portefólios Reflexivos em Contexto de Formação .....	58
5.1 Caracterização do Portefólio - Justificação .....	58
5.2 Objectivos Instrumentais do Portefólio.....	59
5.3 O Portefólio Reflexivo na Formação de Professores .....	60
5.3.1. Sentidos de Portefólio em Educação/ Formação Pnep .....	63
5.3.2. Como se pode organizar?.....	64

### **Capítulo III**

#### **O Estudo de Caso**

1. A Investigação Acção .....	66
1.1 Introdução e Objectivo .....	67
1.3 Caracterização do Meio Envolverte - A Escola (Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains) .....	70
1.4 Caracterização dos Sujeitos de Investigação/ Perfil dos Formandos .....	73
1.5 A Experiência Pnep.....	79
1.5.1 As Expectativas do Formador/ Formandos.....	79
1.5.2 Constrangimentos à Formação.....	80
1.5.3 Trabalho Realizado .....	81
1.5.4 Avaliação da Formação.....	84

### **Capítulo IV**

1. Propostas para Sessões Futuras.....	91
2. Considerações Finais .....	93

<b>Bibliografia</b> .....	98
---------------------------	----

### **Anexos**

Anexo 1 .....	104
Anexo 2 .....	129
Anexo 3 .....	130
Anexo 4 .....	132

Anexo 5 .....	134
Anexo 6 .....	135
Anexo 7 .....	136
Anexo 8 .....	141
Anexo 9 .....	142
Anexo 10 .....	143
Anexo 11 .....	144
Anexo 12 .....	145
Anexo 13 .....	146
Anexo 14 .....	147
Anexo 16 .....	149
Anexo 17 .....	150

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Ciclo de Observação.....	30
Figura 2 - Escala de Avaliação.....	89
Quadro I - Competências e Funções do Supervisor no Contexto de uma Supervisão Colaborativa .....	26
Quadro II - Diferenças entre Dossier e Portefólio .....	61
Quadro III - Escolas do 1º Ceb do Agrupamento .....	72
Quadro IV - Formandos Pnep 2007/2008 .....	73
Quadro V - Habilitações dos Formandos .....	74

# **CAPÍTULO I**

## **INTRODUÇÃO**

### **1. O PROBLEMA**

Os Supervisores do ensino terão que ir ao baile e conduzir a dança.

Harris (2002:197)

A frequência do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), cujos objectivos descrevemos mais adiante, direccionou-me para o cargo de Formadora Residente (FR) do Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains que me tem trazido algumas dúvidas e incertezas e que, de certo modo, irão servir de mote para esta dissertação.

Não é tarefa fácil trabalhar com Professores do 1º ciclo do Ensino Básico que, tal como eu, são um património vivo de cultura a cujo acervo não podemos ficar indiferentes. Exercer com eles práticas de supervisão, num momento em que se vive uma constante tensão dialéctica entre a reprodução e a transformação social, entre a estabilidade e a mudança, supervisionar colegas que, tal como eu, perspectivam o aluno como um cidadão interventivo capaz de agir na comunidade onde se insere, não me parece, de modo algum, tarefa fácil.

Ao exercer práticas de supervisão, o supervisor estará também, ele próprio, sempre a aprender, ao criar condições para que todos juntos (Formador e Formando), num espaço onde se projectam relações interpessoais, se tornem sujeitos conscientes, autónomos e críticos da (s) sua (s) prática (s) lectiva (s).

De facto, é indiscutível que quando supervisionamos uma prática lectiva, observamos algo, feito por alguém que leva a cabo uma certa tarefa, com um determinado público. Como já referimos, parece-nos algo complexo porque embora a comunicação realizada mantenha relações estreitas com o discurso convencional empregue no nosso dia-a-dia, as suas formas de realização são

reguladas por um conjunto de regras específicas subjacentes ao contexto da sua produção. Deste modo, a compreensão dos discursos produzidos implicam sempre uma re-interpretação e uma reconstrução da situação interactiva.

Assim, são muitas as questões que, ao longo do nosso quotidiano, nos vão inquietando. Sem experiência, no campo da supervisão, consideramos esta formação um trabalho de muita responsabilidade, na medida em que muitos dos Professores/Formandos são já especializados e, frequentemente, pouco receptivos a que um colega venha intrometer-se no seu trabalho. É preciso usar de alguma habilidade para não ferir susceptibilidades e, sobretudo, aliás como o próprio título indica, problematizarmos as relações estabelecidas, por forma a que a perspectiva transmissiva que assenta numa concepção estática do saber, numa relação assimétrica, unilateral e autoritária centrada na figura do supervisor, enquanto transmissor e avaliador, dê lugar à perspectiva interpretativa, real, dinâmica e democrática, onde o supervisor se assuma como mediador, facilitador que promove saberes científicos e pedagógicos, de forma negociada e colaborativa.

As inúmeras leituras feitas à procura de respostas para os nossos anseios têm-nos trazido uma certeza: o professor de hoje, a par da docência, necessita ser sempre um mediador, um investigador, um problematizador à procura de respostas que o novo contexto educativo exige. O saber é, assim, entendido nas suas vertentes cognitiva, afectiva e atitudinal, composto por uma cultura científica pessoal e social, que cada sujeito comporta e vai, obviamente, actualizando, através dos movimentos dialécticos confronto/ruptura/crítica entre o reportório de cada um e aquilo que efectivamente se afigura como novo.

O processo de formação de professores, em qualquer nível de ensino, é, deste modo, alicerçado na promoção/desenvolvimento de hábitos de questionamento contínuo e de reflexão sobre o significado de ensinar, de aprender, encarando-se a prática pedagógica como fonte de aprendizagem pessoal e profissional capaz, entretanto, de gerar teoria.

Porém, até agora, o papel de supervisor/orientador ter tido lugar nos vários tipos de estágio que os professores do ensino básico e secundário frequentaram

como factor fundamental na profissionalização - estágio integrado nas licenciaturas em ensino, ou frequentado em modalidades variadas (Universidade Aberta, Escola Superior de Educação) – estes estágios tornaram-se, assim, cenários de práticas supervisionadas. Mas, no âmbito do PNEP, esta prática supervisionada onde todos são professores, embora com papéis diferenciados, apresenta-se algo distinta daquela que os estágios mencionados requeriam, ou seja, aqui, o carácter desta prática supervisionada apresenta-se como algo diferenciada, cujos factores (entre muitos) podem relacionar-se com aspectos relativos à formação destes professores: todos são profissionalizados, ou seja, já todos tiveram prática (s) supervisionada (s).

Neste contexto, os instrumentos que foram aplicados, visando a avaliação dos Formandos, foram construídos com base em enquadramentos conceptuais, elaborados para o efeito, pelo grupo de Formadores Residentes, do Núcleo Regional da Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB), devidamente adaptados às diferentes realidades, tendo em conta cada um dos domínios a que se destinavam.

No PNEP, a formação de português aos professores do 1º ciclo do Ensino Básico, visa um estímulo e, conseqüentemente, uma adequação às exigências da escola actual, tão repleta de tensões, como já afirmámos.

Deste modo, aliar uma nova concepção de escola ao desenvolvimento e aquisição da linguagem, apresenta-se-nos como um grande desafio e responsabilidade por estarmos conscientes da urgência de, naquele cenário, ensinarmos a formar professores para, por sua vez, intervirem junto de seres que queremos autónomos e interventivos na sociedade do amanhã, por forma a poderem assumir-se como sujeitos livres no pleno direito do exercício da sua cidadania.

Sabendo, à partida, que a nossa prática de Supervisão partiu de uma dose de boa vontade, experiência e bom senso, embora algo tímida e enquanto transmissora dos conhecimentos adquiridos na nossa formação PNEP, pretendemos construir um quadro teórico que nos permita a validação de instrumentos elaborados em função dos objectivos do estudo que possam

interpretar e legitimizar as práticas de supervisão, no âmbito da mencionada Formação.

Mediante o exposto, iremos enumerar os objectivos que nos propomos atingir com este trabalho.

## **2. OBJECTIVOS**

- Escrever uma síntese que se pretende reflexiva e reflectida, acerca dos diferentes conceitos de supervisão pedagógica;
- Estudar modelos que suportam as práticas supervisionadas, cujas estratégias implicam o desenvolvimento pessoal e profissional no âmbito da formação reflexiva dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico;
- Apresentar as etapas mais importantes que, em nosso entender, constituem um Portefólio;
- Criticar, à luz das leituras feitas, concepções e práticas supervisionadas, face às orientações de pendor transmissivo e/ou interpretativo;
- Apresentar documentos que suportam as propostas de análise, quer do Portefólio, quer de todas as actividades no âmbito da prática supervisionada;
- (Re) Validar instrumentos de observação de práticas de supervisão.

### 3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Como todo o tipo de investigação de carácter científico, também a nossa procura traçar caminhos. Assim, apesar das sucessivas interrogações que temos vindo a formular nesta breve introdução, impõe-se, todavia, definir as grandes questões para as quais pretendemos encontrar algumas respostas.

- *Qual o modelo ideal para a supervisão num cenário tão específico como o do PNEP?*
- *Como julgar/avaliar professores que, tal como eu, exercem a sua prática lectiva há tantos e tantos anos?*
- *O que valorizar, tanto ao nível da praxis - execução como da avaliação da mesma?*
- *O que penalizar?*
- *Como penalizar?*
- *Quem penalizar/valorizar?*

### 4. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O presente estudo, com implicações na Supervisão e suas práticas, cremos revestir-se de um grande significado no âmbito da investigação, cuja área de formação referente aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico tem sido (em nosso entender) bastante descurada.

Partilhando as tendências mais recentes, no sentido de se conceber a supervisão como um campo “em aberto” sujeito às interacções constantes entre o Formador e o Formando, o estudo surge assim, como mais um contributo para uma realidade nova – *A Supervisão Pedagógica no âmbito do Programa PNEP*.

De natureza interpretativa, embora podendo analisar e criticar momentos que podem raiar a perspectiva transmissiva, surge, assim, a revelar a

complexidade das relações que se estabelecem ao nível das práticas dos Formandos, demonstrando que as opções do Formador podem ou não estar de acordo com o quadro conceptual elaborado para o efeito.

O estudo tem, indiscutivelmente, um grande interesse, pelo facto de conciliar a actualidade com a análise das práticas dos Formandos que, como já afirmámos, apresentam uma característica particular: já foram supervisionados.

## **5. LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

A principal limitação do estudo consiste na impossibilidade de proceder à generalização dos resultados obtidos, dada a pouca amplitude do corpus. Atende, assim, ao carácter dos sujeitos que formam o grupo/ turma e às situações analisadas.

Ao mesmo tempo, as questões de ordem temporal, uma vez que a formação se estende por mais um ano lectivo, também são impeditivas para podermos traduzir efeitos, cujos resultados poderiam ser mais assertivos.

Porém, uma maior compreensão acerca do processo em análise já transporta, por si só, uma relevância que ao momento presente vem fornecer um amplo contributo.

Ora, o estudo apresentado a seguir responde, entre outras, às questões acima mencionadas, onde emerge toda a minha problemática, como Formadora que na tentativa de descobrir qual o tipo de modelo específico de Supervisão Pedagógica, no âmbito do PNEP, procura respostas embora conhecendo as resistências que daí possam advir.

## **6. INSERÇÃO DO ESTUDO NA DIDÁCTICA/ METODOLOGIA DO ENSINO DO PORTUGUÊS**

A investigação, que como se afirmou, tende a melhorar as práticas em Língua Portuguesa, nos contextos específicos das escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, insere-se no âmbito da Didáctica/Metodologia do Ensino do Português. Embora interpretando concepções e práticas emergentes no cenário supracitado, atende a duas orientações – transmissiva e interpretativa, porquanto analisadas à luz dos documentos produzidos que, obviamente, se inserem no campo específico da Didáctica do Português, porque produzidos na aula, para a aula e em função da aula. Vejamos as perspectivas de alguns autores, ao inserirmos este trabalho no campo específico já mencionado.

Sardinha (2005), alicerçando-se em Milaret (1976), propõe, no âmbito da relação pedagógica e, conseqüentemente, do acto educativo, três grupos disciplinares: ciências didácticas, ciências técnicas e ciências da avaliação. No que se refere à didáctica, a autora propõe um estudo do processo ensino aprendizagem, numa óptica das disciplinas/ base da especialidade.

A mesma autora define didáctica, como a disciplina que explica os processos de ensino/aprendizagem, propondo a sua conseqüente realização, de acordo com as finalidades educativas e cujo objectivo é constituído através da inter - relação entre o professor, o aluno e o saber, num contexto escolar. É uma ciência que elabora, promove e desenvolve teorias, visando alcançar objectivos, no caso específico da Didáctica do Português.

Alarcão e Emília Amor (cit Sardinha 2005) consideram-na uma disciplina de charneira já que se socorre da linguística, da psicologia, da literatura, da sociologia, entre outras.

Ora o nosso estudo, embora no âmbito da Língua Portuguesa, socorre-se da Linguística, mais propriamente da Psicolinguística, da Literatura, se bem que,

com carácter Infanto/Juvenil, da Sociolinguística, enquanto promotora da análise dos discursos e, finalmente, da Supervisão Pedagógica.

No âmbito da Supervisão Pedagógica, Vieira, F. (1993), a respeito da Didáctica da Língua, põe a tónica na reflexão contínua e continuada em interacção com o campo da experiência.

Podemos definir didáctica como área de reflexão/experimentação sobre o processo de ensino/aprendizagem de uma dada matéria curricular, um campo disciplinar especializado onde se produz e difunde um saber eminentemente prático, vocacionado para a intervenção, prioritariamente dirigido a um público de profissionais que o confrontam permanentemente com o campo da experiência.

(Vieira, F. 1993:47)

Também Sequeira (1997) se pronunciou sobre este domínio, mas extrapolando para a “área da transversalidade disciplinar”. A autora, tal como Vieira, remete para a teorização dos processos de ensino/aprendizagem, no âmbito de um ensino reflexivo.

Mais do que apresentar normas, ela promove um espaço de teorização dos processos de ensino/aprendizagem de modo a criar uma prática mais reflexiva.

(Sequeira, 1997:16)

Vieira de Castro (1995) foi mais longe e apontou o objecto e o objectivo da Didáctica/Methodologia do ensino do português. Para este autor não se torna difícil delimitar quer o objecto, quer o objectivo. Os textos, não só os reguladores como os programas, os manuais, mas todos aqueles que podem ser trabalhados na aula podem constituir o seu objecto de estudo.

No que concerne ao seu objectivo, o autor é, indiscutivelmente, muito claro.

A disciplina que assim se desenha integra as Ciências Humanas, porque analisa processos educativos com relevo para o desenvolvimento linguístico e processos associados. Incorporando uma dimensão tecnológica, porque produtora de instrumentos, técnicas e princípios potencialmente orientadores da prática pedagógica, subordinando-a à sua dimensão teórica. Em consequência, os processos (eminentemente verbais) de transmissão/ aquisição de competências que têm lugar na aula de Português representam o núcleo do objecto da disciplina/ metodologia do ensino do Português.

(Castro, 1995:9)

Mediante o exposto, a nossa dissertação no âmbito da prática supervisionada alicerçada no Portefólio do professor, cujas actividades desenvolvidas são do foro da aquisição, desenvolvimento da linguagem e da Língua Portuguesa, enquadra-se, indiscutivelmente, na Metodologia/Didáctica do ensino da Língua Portuguesa.

Tal pressuposto remete para o decreto-lei nº 43/2007, que evidencia:

[...] especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais.

(decreto-lei nº 43/2007)

## **7. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

A par de qualquer estudo de investigação, também o nosso se prende com uma metodologia na sua organização e que passamos a expor:

Após uma reflexão introdutória composta pelo problema, objectivos, questões da investigação e inserção desta, na área respectiva, construímos um quadro teórico onde dissertamos acerca da Supervisão Pedagógica. Aliado a esta, remetemos para o currículo como um projecto, onde o professor é visto como elemento fundamental na implementação daquele.

Seguidamente, sustentamos a importância do Portefólio no contexto de formação de práticas supervisionadas e justificamos, devidamente, a sua aplicação.

O Capítulo III é composto pelo estudo, cujos casos fazem parte do Núcleo Regional da Escola Superior de Educação de Castelo Branco e onde exercemos a função de Formador Residente (FR).

Os documentos analisados foram construídos no decorrer da formação atrás explicitada.

Finalizamos com as propostas para sessões futuras, onde comparamos documentos que serviram a nossa análise.

Devemos ainda esclarecer que o conjunto dos anexos que sustentam esta dissertação, não se apresenta como um mero leque de apêndices, pois estes sustentam a nossa prática supervisionada.

No final colocamos as referências bibliográficas, bem como outros documentos.

## CAPÍTULO II

### QUADRO TEÓRICO

#### 1. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Antes de dissertarmos acerca da supervisão pedagógica, queremos referir que as práticas supervisionadas assumem, no contexto actual, uma especial relevância em todos os ciclos de ensino. A prová-lo veio o decreto-lei nº 43/2007 que nos diz que:

Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.

(decreto-lei nº 43/2007)

Não nos parece, contudo, tarefa fácil definir o conceito de supervisão. Porém, cremos que, inúmeras vezes basta proceder à desconstrução dos conceitos, para que, finalmente, todo o processo pareça ganhar uma nova dimensão e até uma nova luz.

Vejamos, então, o que nos diz o dicionário e, também, o que alguns autores entendem por semelhante vocábulo:

**Supervisão:** acto ou efeito de dirigir, orientar ou inspeccionar (Dicionário de Língua Portuguesa, Texto Editora, 1995).

**Supervisão:** processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional, com um objectivo: o desenvolvimento

profissional do professor. Situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional, daí chamar-se-lhe, também, orientação da prática pedagógica. Resta, então, esclarecer, o que se entende por orientação, já que é precisamente neste ponto que normalmente residem as divergências quanto ao “modus faciendi” da prática de supervisão (Alarcão e Tavares, 1987).

Não resistimos, pois, a escrever o que muitos investigadores também já fizeram. A citação que se segue procura ilustrar o que pode ser a supervisão.

Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever, a tomar notas sobre supervisão, quando a máquina soluçou e produziu super-visão. De repente, percebi do que se tratava. A qualificação necessária para se ser supervisor era a super-visão. O meu pensamento prosseguiu uma análise de super-visão. Quais as qualidades que a constituíam? Naturalmente pareciam estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar, alguém com super-visão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois, necessitaria de introvisão para compreender o significado do que lá acontece, antevisão para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido, mas não aconteceu e segunda-visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu. Como se pode concluir, considero a supervisão uma actividade bastante complexa.”

(Stones, 1984)

Ao lermos este texto de Stones apercebemo-nos, de imediato, que o autor remete para um conceito de Supervisão que vai além do plano predominantemente visual. Esta postura sugere-nos um modo de exercer a Supervisão atento e profundo que não se esgota no produto de uma só aula, mas num processo contínuo, onde a “reflexão constitui um instrumento chave de teorização a partir da experiência e da reestruturação de saberes anteriores” (Vieira, 1993, cit Sardinha, 2005). O supervisor é alguém que olha, mas que, sobretudo, vê, embora o que se vê, nem sempre seja o que acontece, pois a observação de uma aula é, antes de mais, a interpretação, por parte do Supervisor, daquilo que vê, reflectindo na observação toda a sua subjectividade.

Vieira (1993) compara os actos de olhar e ver com a forma como lemos e decodificamos um texto. Decodificar é mais do que ler. A autora considera que o observador deve conhecer alguns factores que contribuem para uma eficaz supervisão, como: conhecimento prévio do observador, concepções prévias do observador e sobre o processo de ensino/aprendizagem. Com conhecimentos mais aprofundados, podemos agir com justeza, objectividade e firmeza face à aula observada e construir uma visão mais adequada que, por sua vez, nos permitirá uma melhor reflexão.

Na sociedade plural em que se vive, caracterizada pela conflitualidade, pela incerteza e complexidade, os professores precisam de desenvolver uma prática reflexiva no sentido de poderem transformar a sala de aula em cenários coloridos e multifacetados. As práticas reflexivas, na medida em que envolvem equipas de professores, em trabalho colaborativo, no âmbito do PNEP, podem constituir um modo de lidar com a incerteza, encorajando a trabalhar de modo competente, ético e pluridimensional, todos aqueles que aí se envolvem.

## **1.1 MODELOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

São vários os modelos explicativos das práticas supervisionadas.

Para Fonseca (2006:22), a prática da supervisão adquire estruturas, modelos e cenários que se constituem na descrição e explicação da realidade da supervisão. Estes descrevem os sistemas, estratégias, meios e requisitos que permitem responder aos interesses de cada um e de todos os intervenientes no processo.

Todos os modelos existentes permitem-nos fazer uma determinada leitura da realidade prática da supervisão, sendo que cada um deles e todos eles se complementam e facilitam a construção de caminhos próprios.

Recorrendo a uma classificação de Isabel Alarcão (1994), podemos distinguir nove cenários de supervisão na formação de professores, que passamos a caracterizar:

**1. Imitação artesanal:** Consiste em colocar o “*aprendiz*” de professor junto de um profissional experimentado, que se considera o modelo de bom professor, que sabe como fazer e que transmite esse saber ao “*novato*”. Radica numa perspectiva conservadora, segundo a qual o que se espera é a reprodução de um comportamento tido como bom. Ao Formando fica reservado um papel subalterno de consumidor e de reproduzidor acrítico.

Subjacente a este modelo estão as ideias da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, mas também a convicção de que se aprende a fazer vendo como se faz e fazendo também, valorizando-se assim a demonstração e a imitação como estratégias formativas.

(Alarcão, I. 1994:2)

**2. Aprendizagem pela descoberta guiada:** Parte do pressuposto de que seria possível encontrar um suporte científico para o ensino. Assim, tem-se em conta o estudo sobre os modelos de ensino de forma a proceder à sua aplicação. Neste caso, reconhece-se ao Formando um papel mais activo no desenvolvimento do processo. A competência docente é considerada numa perspectiva de maior abrangência pedagógica.

**3. Behaviorista:** A perspectiva behaviorista nasce igualmente de “um corpo de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem que os futuros professores deveriam dominar” (Alarcão, I. 1994:2). No entanto, neste caso, ao Formando fica reservado um papel muito mais passivo, na análise desse “corpo de conhecimentos”. Aqui, a competência docente é encarada como tecnicista. A autora dá como exemplo desta forma de supervisão, as práticas iniciais de Micro-Ensino.

**4. Pessoalista:** Este cenário tem em conta, essencialmente, o supervisionado, uma vez que a formação de professores deverá respeitar o seu grau de desenvolvimento, as “suas percepções, sentimentos e objectivos e organizar-se em redor de experiências vivenciais formativas que lhes facilitem uma reflexão sobre o seu eu” (Alarcão, I. 1994:2). Neste caso, não é relevante a observação de modelos exteriores ao Formando, uma vez que cada um é modelo de si próprio. O supervisor é também sujeito da formação, porque ao longo do processo de supervisão, ele se encontra em desenvolvimento.

**5. Psicopedagógico:** neste âmbito parte-se de um corpo de conhecimentos vindos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, que permite ao professor realizar as suas actividades resolvendo os problemas que se lhe deparem no percurso.

Este corpo de conhecimentos deveria ser partilhado pelo professor e pelo supervisor constituindo assim um quadro de referência comum para a análise do acto de ensino.

(Alarcão, I. 1994:2)

**6. Clínico:** A autora considera que a designação deste modelo só se aplica a este cenário de supervisão, pois o foco de atenção está centrado na sala de aula, sem se pretender aplicar princípios técnicos ou científicos.

O modelo caracteriza-se pela colaboração entre professor e supervisor, com vista ao aperfeiçoamento da prática docente, com base na observação e análise das situações reais de ensino, sendo o espírito de colaboração, um elemento fundamental.

(Alarcão, I. 1994:2)

**7. Reflexivo:** Segundo Zeichner, (cit por Alarcão, 1994) trata-se de professores capazes de desenvolver as suas “teorias práticas à medida que reflectem sozinhos

e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das experiências de ensino” (Alarcão, I. 1994:3). Há necessidade de dialogar de forma crítica com a realidade para encontrar respostas para as incertezas que o processo educativo coloca. O aprender a fazer, fazendo, torna-se o processo pelo qual o professor se forma, sem contudo, ficar reduzido a uma imitação da prática observada. É um processo que se constrói pelo questionamento do observado e pelo questionamento do realizado, no sentido de, a partir daí, se construir o saber.

**8. Ecológico:** Coloca o enfoque no desenvolvimento do indivíduo inserido num contexto multifacetado tendo em consideração as dinâmicas sociais. Resulta das interacções entre o sujeito e o meio no qual decorre a situação de supervisão.

[...] o sujeito vai passando por transições ecológicas que ocorrem quando a sua posição no meio ambiente se altera em virtude de modificações ambientais ou alterações nos papéis e actividades por ele desenvolvidas e que, de grande valor interactivo - experimental, são fundamentais para o seu desenvolvimento.

(Alarcão, I. 1994:3)

### **9. Dialógico:**

O desenvolvimento do professor, nas suas diversas vertentes, é, nesta perspectiva, encarado como um processo incompleto, interactivo, que depende do sujeito e das possibilidades do meio.

Efectivamente esta é uma classificação dos vários cenários possíveis, que se constituem como pano de fundo à prática da supervisão na formação de professores.

Algumas destas perspectivas estarão mais adequadas, em alguns casos, à formação inicial, enquanto outras serão mais adaptadas à formação contínua. Assim, segundo Alarcão (1994:3), as perspectivas psicopedagógica e artesanal estão mais concertadas com a formação inicial, enquanto a perspectiva de supervisão clínica é mais concertante com a formação contínua de professores,

em contexto de trabalho e de natureza não avaliativa. No entanto, pensamos que todos estes cenários não devem ser entendidos como compartimentos estanques, pois aí poderão coexistir em simultâneo. A estes figurinos subjazem diferentes concepções:

- Relação entre a teoria e a prática;
- Formação e investigação;
- Noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes;
- Papeis do supervisor ou professor;
- Noções de educação e de formação de professores ou supervisores;
- Assunção da escola como centro de formação.

## **1.2 AS FUNÇÕES DO SUPERVISOR**

Num contexto histórico-social como o do nosso país, quem supervisiona tende a identificar-se com alguém que observa para, posteriormente, penalizar. Felizmente este paradigma de formação tem vindo a melhorar e a ganhar uma perspectiva formativa, enquanto forma de diálogo, de partilha e de visão democrática e de cidadania.

Efectivamente o supervisor deve ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, a interpretar e a reflectir sobre os dados recolhidos, bem como a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo. Deve também promover a articulação entre a teoria e a prática, dando a conhecer ao professor a investigação feita sobre essas problemáticas, facultando-lhe as teorias e os resultados obtidos; deve pô-lo em contacto com experiências e soluções já experimentadas e avaliadas quer por si próprio, quer por outros colegas, para resolver problemas semelhantes. Apresentada desta forma, a teoria passará a ser perspectivada como fundamental a

uma prática pedagógica que se pretende cada vez mais adequada à diversidade e à especificidade dos alunos nas nossas escolas, que cada vez mais adquirem um carácter de multiculturalidade.

É no contexto de uma perspectiva colaborativa que apresentamos, no quadro seguinte, as competências e funções do Supervisor, reportadas às três áreas de reflexão/experimentação

<b>Áreas de reflexão/experimentação</b>	<b>Competências</b>	<b>Funções</b>
<b>Supervisão</b>	<b>Atitudes</b> Abertura Disponibilidade Flexibilidade Sentido Crítico	<b>Informar</b>
<b>Observação</b>	<b>Saberes</b> (experiencial+experimental) Do processo de supervisão Do processo de observação Da didáctica da disciplina	<b>Questionar</b>  <b>Sugerir</b>
<b>Didáctica</b>	<b>Capacidades</b> Descrição Comunicação Interpretação Negociação	<b>Encorajar</b>  <b>Avaliar</b>

(Vieira, F. 1993: 32)

**Quadro I** - Competências e funções do supervisor no contexto de uma supervisão colaborativa

Tentaremos, em seguida, apresentar uma breve explicitação das diferentes funções do supervisor, baseada na perspectiva da mesma autora, que temos vindo continuamente a citar:

**1. Informar:** O supervisor tem como função primordial fornecer informação relevante e actualizada, no âmbito das áreas da supervisão, observação e didáctica, em função dos objectivos e necessidades de formação do professor que orienta. O supervisor é, antes de mais, uma pessoa informada.

**2. Questionar:** Para além de ser capaz de informar, o supervisor deve ser capaz de problematizar o saber e a experiência; colocar em questão o que parece óbvio; interrogar-se sobre a realidade do que observa; equacionar os problemas da prática; confrontar opções alternativas; como pessoa que se questiona e que questiona o que o rodeia no seu dia-a-dia profissional, o supervisor é também o exemplo do prático reflexivo, que deve encorajar o professor a assumir com ele uma postura reflexiva.

**3. Sugerir:** O exercício da função de sugestão só é possível a partir do exercício das funções anteriores. A sugestão de ideias, práticas e soluções motiva e impulsiona a realização de projectos pelos quais o supervisor se responsabiliza juntamente com o professor. Sugerir não significa impor, mas propor, na consideração do poder de decisão do professor.

**4. Encorajar:** No âmbito do relacionamento interpessoal, e em estreita relação com a função de sugestão, o encorajamento assume um papel inestimável na relação de supervisão. A sua carga afectiva influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do professor, assim como a sua postura global face ao processo de formação profissional.

**5. Avaliar:** No sentido lato do termo, avaliar significa formular (verbalmente ou não) um juízo de valor sobre algo. A avaliação, sempre subjacente no processo de supervisão, deve ser encarada no seu sentido formativo e não de classificação. O seu exercício é essencial à monitorização da prática pedagógica e não pode ser exclusivo do supervisor. A explicitação de procedimentos de avaliação pelo supervisor e pelo professor (e, eventualmente, também pelos alunos) constitui, por si só, um factor de abertura e de clarificação de uma função que não só é saudável como imprescindível em qualquer processo de formação profissional.

### **1.3 ESTRATÉGIAS DA FORMAÇÃO**

Os modelos actuais de formação de professores, quer na aprendizagem da língua materna, quer na aprendizagem do português como língua não materna privilegiam uma aproximação cada vez maior, entre todos os intervenientes no processo educativo. Há autores, como por exemplo Krashen (1985), que remete para o chamado “filtro afectivo”, onde coexiste uma aproximação cada vez maior entre o Formador e o Formando.

Este modelo tem sido bastante difundido em cenários de ensino/aprendizagem de outras etnias.

Flávia Vieira, neste mesmo contexto, remete para uma permanente negociação entre Supervisor e Formando. Para a autora, este processo exige sempre uma forma democrática de resolver todos os problemas e dilemas que possam surgir, no âmbito do contexto de formação, visando sempre a negociação.

Schon (1983,1987)<sup>1</sup> identifica três estratégias de formação no contexto do “coaching” (supervisão pelos colegas, cujo fim é “proporcionar apoio pessoal e assistência técnica aos professores no seu local de trabalho”):

- A experimentação em conjunto (joint experimentation);
- A demonstração acompanhada de reflexão (follow me);
- A experiência e análise de situações homológicas (play in a hall of mirrors).

As estratégias formativas preconizadas por este autor incluem demonstrações acompanhadas de análises e comentários sobre os processos seguidos; esclarecimentos sobre os contributos que os vários domínios do saber podem trazer para o problema em causa; reapreciação, verbalização do pensamento como expressão dos processos de reflexão na acção e diálogo com a situação (back

---

<sup>1</sup> In GALVEIAS, F. Documento PNEP, *Supervisão/Formação em contexto profissional* (2007).

talk). Preconizam, ainda, o encorajamento, sugestões e instruções, por parte do supervisor.

Corroborando com estes parâmetros, vejamos o que nos diz Nunan.

Não existe nada que substitua a observação directa como meio de fazer descobertas acerca das aulas de língua. Se queremos enriquecer a compreensão do que significa ensinar e aprender uma língua, precisamos de passar tempo a olhar para dentro das salas de aula. Dado que são especificamente constituídas com o propósito de provocar a aprendizagem, seria de admirar se assim não fosse. A aula é o local onde se passa a acção...

(Nunan, 1989:76<sup>2</sup>)

No âmbito do processo de supervisão, Supervisor e Formando são *igualmente responsáveis* na tarefa em que se encontram envolvidos: construir, desenvolver conhecimento profissional na interacção constante entre a teoria e a prática, não perdendo de vista o cumprimento da sua função que é *fazer aprender todos os alunos*.

A relação entre supervisão, observação e didáctica configura um processo formativo integrado e contínuo de desenvolvimento profissional. Embora o momento de observação de aulas seja um momento privilegiado de aprendizagem profissional, insere-se num contexto mais alargado de supervisão, ao estabelecer relações estreitas com um momento anterior, o *encontro pré – observação*, e outro posterior, o *encontro pós – observação*.

---

<sup>2</sup> In GALVEIAS, F. Documento PNEP, *Supervisão/Formação em contexto profissional* (2007).

## **1.4 O CICLO DE SUPERVISÃO/OBSERVAÇÃO**

Para Vieira, F., a relação entre Supervisão, observação de aulas e didáctica no contexto de um modelo reflexivo de formação, deve adoptar uma posição eclética e flexível, no que diz respeito a diferentes momentos/fases da observação da aula: encontro pré - observação e pós - observação (Fig.1).



(Vieira, F.1993:43)

**Figura 1 - Ciclo de Observação**

Estas três fases do ciclo de observação apresentam um carácter interdependente, levando o Supervisor a exercer as suas funções de informação, questionamento, sugestão, encorajamento e avaliação, como já referimos, atrás.

Em seguida apresentamos as finalidades do ciclo de observação:

### **1.4.1 Finalidades das fases do ciclo**

#### **1. Encontro pré – observação:**

- Clarificação da tarefa de ensino (objectivos, estratégias, etc), definição dos objectivos de observação e antecipação de possíveis problemas de aprendizagem.
- Feedback da planificação das aulas a observar, identificando-se o enfoque da observação a efectuar. De um modo global, o encontro pré –

observação orienta a mesma numa direcção determinada, geral ou focalizada, em função das circunstâncias ou das necessidades de formação.

- Ao nível afectivo, contribui para elevar o grau de confiança do professor, criando um clima de colaboração e inter – ajuda.

## **2. Observação:**

Nesta fase tem lugar o momento de recolha de dados e informações relativas aos objectivos previamente delineados, tendo em vista a descrição do que acontece, o que se passa no processo ensino/aprendizagem, sem implicar juízos de valor, cuja finalidade, posteriormente, e com base nos dados recolhidos, é a de se proceder à reflexão.

## **3. Encontro pós – observação:**

Neste parâmetro o diálogo e a partilha são fundamentais. O Supervisor e o professor analisam o que aconteceu durante a aula. Faz-se a análise do ponto (ou pontos) sobre o qual (ou os quais) se convencionou centrar a observação, de acordo com as necessidades do Formando ou de algum plano sistemático. Todavia, não se deve, nunca, perder de vista o binómio ensino – aprendizagem: o comportamento do professor e o comportamento dos alunos deverão analisar-se na sua inter relação, centrando-se a reflexão no acto ensinar – aprender. Subjacente a toda a análise devem estar perguntas relativas ao **porquê** da aprendizagem ou não aprendizagem dos alunos (desmotivação, desinteresse, indisciplina).

Aqui se discute a congruência entre intenções e realizações, numa tentativa de identificar os pontos que são susceptíveis de reformulação, conducentes ao novo plano de acção a executar. O supervisor conduzirá o Formando no sentido

de o levar a assumir um papel muito activo na análise crítica do seu próprio ensino, para que ele se sinta comprometido com o plano de acção subsequente. Num outro capítulo deste trabalho, apresentamos algumas propostas de registos de observação de aulas, dos quais privilegiamos a organização do ciclo de observação defendido por Vieira.

No processo de desenvolvimento profissional assumem particular relevo quatro tarefas de formação:

- A descrição do que fazemos (primeiro passo para uma reflexão crítica sobre a prática);
- A interpretação da nossa actuação: Porque agimos como agimos? Quais as concepções que subjazem às nossas opções pedagógicas?
- O confronto com “discursos” alternativos da pedagogia e da didáctica;
- A reconstrução de saberes, a reestruturação do conhecimento e experiência prévios.

Alonso e Roldão no processo de desenvolvimento profissional afirmam que:

A reflexão leva, necessariamente, à análise. Esta acaba por funcionar como uma forma de obter o feedback do trabalho desenvolvido no âmbito do processo de supervisão, permitindo uma análise e reestruturação constantes da prática, o que conduz a um perfil profissional reflexivo.

(Alonso e Roldão, 2006:77<sup>3</sup>)

É necessário envolver os Formandos na reflexão e análise da sua praxis, de modo a que os problemas que vão surgindo dêem origem a hipóteses e soluções que, experimentadas por eles próprios, possam contribuir para uma prática de ensino mais eficaz, mas também mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica.

---

<sup>3</sup> In GALVEIAS, F. Documento PNEP, *Supervisão/Formação em contexto profissional* (2007).

O conhecimento profissional é do tipo praxiológico, já que se constrói, fundamentalmente, nos contextos em que se exerce a prática, como resultado do encontro de uma teoria com uma prática profissional que a interpreta, a desafia, a interroga e a desenvolve.

(Alonso e Roldão, 2006:49<sup>4</sup>)

O supervisor tem de desenvolver nos Formandos a capacidade de fazer com que se interroguem, sobre *o quê, o como e o porquê* do que acontece na sala de aula e sobre o *para quê* das estratégias e actividades que utilizam. Tem ainda a tarefa de fomentar nos Formandos o desejo e a capacidade de evoluírem e de, na sua evolução, irem eventualmente mudando o ensino e a própria escola.

Segundo Villas-Boas (1991) o ciclo de supervisão clínica, utilizado na formação contínua, apresenta-nos seis etapas, sendo elas:

- A planificação da aula, num compromisso supervisor/Formando, tornando-se um trabalho conjunto.
- A planificação da estratégia de observação, em que o supervisor deixa claras as intenções, perante o Formando, do que vai ser observado e como se irá desenrolar.
- A observação da aula, pelo supervisor.
- A planificação da conferência, que dista algum tempo da observação, de forma a permitir a reflexão do Formando, sobre a sua aula e a organização dos registos de observação da mesma pelo supervisor.
- A conferência entre o Formador e o Formando, devendo este dar-lhe início. O papel do supervisor é reforçar os aspectos positivos e questionar o Formando de forma a estimular uma reflexão sobre a aula. Este será o primeiro passo para a definição do percurso seguinte.
- A análise do ciclo/mudança.

---

<sup>4</sup> In GALVEIAS, F. Documento PNEP, *Supervisão/Formação em contexto profissional* (2007).

## **1.5 CARACTERÍSTICAS DE UM BOM SUPERVISOR**

As características de um bom supervisor são, segundo muitos autores, um aspecto a considerar na qualidade da supervisão. Alarcão e Tavares (2003:73), referem que a capacidade de prestar atenção e o saber escutar são consideradas fundamentais; mas salientam, também, a capacidade de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de integrar as perspectivas dos Formandos, de buscar a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum, de comunicar verbal e não verbalmente, de parafrasear de cooperar e interpretar.

No relacionamento interpessoal, Glickman (1985), referido pelos autores destaca dez categorias comportamentais:

**Prestar atenção**, quando o supervisor atende ao que lhe diz o professor, exprimindo manifestações de atenção, verbais e não verbais; **Clarificar** e compreender, através de interrogações que ajudam a seguir a linha de pensamento do professor; **Encorajar**, sempre que o professor está a falar, transmitindo-lhe segurança; **Servir de espelho**, sempre que o supervisor resume o que o professor disse, a fim de verificar se entendeu bem; **Dar opinião**, apresentando as suas ideias e sugestões sobre o assunto; **Ajudar a encontrar soluções para os problemas**, quando o supervisor, após discussão do problema, tome a iniciativa de pedir aos professores, sugestões de estratégias adequadas; **Negociar**, deslocando o foco da discussão das soluções possíveis para as soluções prováveis, ponderando os prós e os contras das estratégias apresentadas; **Orientar** o professor, dizendo-lhe o que deve fazer e como fazê-lo; **Estabelecer critérios** na concretização e execução das planificações; **Condicionar**, explicitando aos professores as consequências do cumprimento ou não das orientações dadas.

Glickman refere que a ênfase dada pelo supervisor a alguns destes comportamentos determina o seu estilo de supervisão, que poderá caracterizar

diferentes tipos: não-directivo, de colaboração e directivo, embora essas atitudes não sejam exclusivas de um ou outro estilo.

No presente trabalho a nossa atenção centra-se na formação contínua e, nesse sentido, gostaríamos de destacar o cenário reflexivo por entendermos ser este o mais abrangente e que mais se adequa à escola dos nossos dias e também no contexto do Programa PNEP.

Em nossa opinião, faz todo o sentido uma prática reflexiva, ou seja, reflectir sobre a acção e na acção, aprender fazendo e reflectindo. O processo formativo envolvido neste cenário combina acção, experimentação com reflexão dialogante entre o observado e o vivido. Nesta temática de cenários de supervisão, Sá Chaves (2002) considera que o supervisor não deve dar receitas de *como fazer*, mas criar junto com o Formando um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano e facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional de ambos. É com base nestas reflexões que Sá Chaves chama a este cenário de “integrador” e a partir dele desenvolve o conceito de “supervisão não standard”, a única que permite valorizar o direito à diferença, valorizando, assim, a individualidade de cada um.

Refiro algumas recolhas da opinião dos Formandos, sobre o sentido da supervisão, no contexto do PNEP:

A supervisão faz sentido em todo e qualquer modelo de formação que se queira eficaz. Todo o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas deve pressupor uma reflexão sobre as mesmas, com vista à reformulação e à adequação de comportamentos do docente. Neste sentido, o modelo implementado, no âmbito do PNEP, parece-me adequado.

Formanda L

[...] todo o processo de formação deve ser bem organizado e orientado por alguém devidamente formado e especializado nessa área, permitindo resultados frutíferos.

Formanda F

[...] considero que a supervisão faz sentido, pois só assim a Formadora poderá reflectir com o Formando acerca das actividades da tutoria...o que se deve reformular, fazer críticas construtivas, de modo a valorizar as boas práticas [...].

Formanda I

Pelo exposto, assumimos que a Supervisão deve ser uma actuação de monitorização da prática pedagógica, em contexto colaborativo, através de procedimentos de reflexão e de experimentação conjunta, num trabalho de pares, numa atitude de analogia com o “tens de me cativar e depois ficas responsável por mim” (O Príncipezinho, Saint Exupery). Corroboramos, assim, o conceito de negociação já referido anteriormente (Vieira, F. 1993).

## **2. O PROGRAMA PNEP**

Portugal tem apresentado percentagens pouco animadoras, no que se refere à prestação dos nossos alunos, ao nível da disciplina de Língua Portuguesa.

Os resultados dos Projectos Internacionais em que Portugal participou (Reading Literacy – IEA, 1992), Programme for International Students Assessment (Pisa 2000, 2003), das Provas Nacionais de Aferição (2000 a 2005) e os exames nacionais de 9º ano (2005) evidenciam a necessidade, presente, de tomar medidas urgentes que melhorem os desempenhos dos alunos em competências referentes ao domínio da Língua Materna, revelando que a escola portuguesa necessita de sérias mudanças, ao nível das práticas lectivas o que veio

implicar uma profunda reflexão sobre a formação de professores, quer em início de carreira, quer no âmbito da formação contínua.

Tendo em vista a melhoria das condições de ensino da Língua Portuguesa no 1º ciclo de escolaridade, decidiu o poder político promover o desenvolvimento de um programa de formação contínua de professores – Programa Nacional de Ensino do Português no 1º ciclo (PNEP).

O programa é regido por três princípios norteadores:

- Centrado nas escolas do 1º ciclo, ou no agrupamento de escolas, pressupondo uma adesão voluntária;
- Visa a utilização de metodologias sistemáticas e de estratégias explícitas de ensino da língua, na sala de aula;
- Regulado por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola.

Os pilares que suportam os objectivos formativos deste programa são: “ a actualização e aprofundamento de conhecimentos científicos e metodológicos dos Formandos”, em oficinas temáticas quinzenais, nos Agrupamentos, e “ o acompanhamento das práticas docentes”, em sessões tutoriais nas salas de aula.

É importante referir, antes de mais, o grande objectivo geral do PNEP que preconiza “melhorar as aprendizagens linguísticas dos alunos - os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º ciclo – através da modificação das práticas docentes do ensino da língua”.

A estrutura participante do programa é constituída por:

- Uma **Comissão Nacional** de Coordenação e Acompanhamento (CNA), que integra um núcleo central, responsável pela concepção e acompanhamento nacional – Inês Sim-Sim, Inês Duarte, Luísa Álvares Pereira e Maria João Freitas. A equipa alargada da Comissão é composta por docentes de ESE e Universidades que realizam formação inicial – Clara Ferrão, Fernanda Leopoldina Viana, Luís Barbeiro,

Fernanda Gonçalves, Lucília Salgado, Adriana Baptista, Maria do Sameiro Pedro e Paula Guerreiro.

- **Núcleos Regionais** de Formação, constituídos pelas ESE ou Universidades, que têm o compromisso de dinamizar a ligação entre escolas e agrupamentos, promover a formação interna da equipa de Formadores, avaliar periodicamente a formação desenvolvida no âmbito do Programa, organizar e dinamizar encontros regionais sobre temas e actividades de interesse para a formação de professores, bem como de desenvolver materiais pedagógicos e de avaliação da aprendizagem da língua, no 1º ciclo do Ensino Básico e partilhá-los entre Formadores e escolas.
- **Formadores Residentes** que têm a função de integrar o Núcleo Regional; participar na formação; responsabilizar-se pelo acompanhamento da formação na escola que lhe estiver atribuída; dinamizar sessões regulares de formação sobre as temáticas acordadas no Núcleo de Formação e ancoradas nas competências do Currículo Nacional do Ensino Básico; realizar o acompanhamento individual aos docentes, através de sessões tutoriais, dentro da sala de aula, devolver à coordenação do Núcleo Regional informação sobre a implementação da formação da escola que apoia e, finalmente, dinamizar e participar em actividades formativas nas escolas que apoia.

Colocar em prática todos os parâmetros enunciados, veio contribuir para que, à medida que o tempo passava fossemos adquirindo um conhecimento mais profundo de todos os Formandos.

Assim, à medida que as aulas decorriam eles foram aumentando a sua auto-confiança que, por sua vez, estava ligada ao aprofundamento dos seus conhecimentos de Língua Portuguesa. Neste caso a existência de uma equipa colaborativa onde todos possam discutir pode ser muito útil, pois os professores desenvolvem novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar

os problemas da prática, adquirindo uma maior consciencialização pessoal e profissional sobre o que é ser professor e como ser um professor que, de modo consistente, questiona as suas próprias práticas.

Toda a formação do PNEP, no seu primeiro ano de implementação, se desenvolveu a partir de um plano de formação do Núcleo Regional da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, coordenado pela Professora Doutora Maria de Lurdes Gouveia Barata (Dr.<sup>a</sup> Milola), adaptado, posteriormente, a cada agrupamento que constitui o Núcleo, como se pode ver em anexo (Anexo 1).

Os parágrafos que o constituem poderão ser assim enunciados:

- Introdução – Princípios e Objectivos Gerais do Plano de Formação
- Participantes
- Desenho do plano de formação
- Estrutura e aspectos metodológicos
- Conteúdo temático e programático
- Avaliação
- Desenvolvimento do Plano de Formação
- Cronograma geral de execução
- Execução programática
- Materiais de apoio

Anexos – Fichas de observação e registo

### 3. O CURRÍCULO

É de referir a importância de alargar o universo teórico da Supervisão às dimensões da reflexão sistémica da prática pedagógica, isto é, à acção junto da comunidade educativa, ao contexto em que se desenvolve essa prática e ao quadro normativo que a orienta. Partindo destes pressupostos, parece-nos imprescindível dedicar algum espaço neste trabalho para a abordagem do Currículo, enquanto pilar que suporta a educação na escola.

#### 3.1 PERSPECTIVAS ACERCA DO CURRÍCULO

Os múltiplos significados que podem ser atribuídos ao currículo transformam-no num conceito “polissémico, carregado de ambiguidade” (Pacheco.1996:15).

Para este autor, os diversos significados com que o termo currículo costuma ser usado, num sentido mais restrito – como sinónimo de um plano de estudos ou programa de uma determinada disciplina, que deverá ser posto em prática segundo as intenções de quem o elaborou – ou num sentido mais abrangente, onde se englobam “tanto as decisões ao nível das estruturas políticas como ao nível das estruturas escolares” (Pacheco:17). Na sua opinião, estas duas perspectivas têm origens diferentes, a primeira é de tradição europeia e a segunda originária dos países anglo-saxónicos.

Outra sistematização é-nos apresentada por Gimeno (2000), que se refere também a duas formas diferentes de perspectivar o currículo: como um *produto* ou como um *processo*, conforme se adopte uma perspectiva *estática* ou *dinâmica*. Numa perspectiva estática, o currículo surge como algo acabado e pronto a usar, pelo que se pressupõe a necessidade de se optar pela segunda, dada a intervenção de múltiplos factores e agentes, desde a elaboração do projecto curricular, da competência das autoridades políticas e administrativas, até à sua concretização na sala de aula, num contexto onde intervêm professores e alunos

com concepções e experiências de vida bastante diferenciadas (Pacheco, 1996; Gimeno, 2000).

Nesta perspectiva, o currículo oficial surge, apenas, como o primeiro nível do currículo, que Armendáriz (1999) designa por currículo prescrito ou normativo e Gimeno (2000) apelida de projecto curricular, transmitindo-nos a ideia de que ainda não está acabado – só será currículo depois de concretizado.

Para este último investigador, o currículo não pode ser visto apenas como um objecto estático, pois ele é:

[...] uma prática na qual se estabelece um diálogo [...] entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam e

(Gimeno, 2000:16).

na qual identifica três componentes – objectivos, conteúdos e métodos – que, na sua opinião, formam um bloco solidário. Na nossa opinião o currículo é, pois uma forma de organizar as práticas educativas e como tal, não é “um conceito, mas uma construção cultural” (Gimeno, 2000: 14).

A complexidade do conceito de currículo é ilustrada por Gimeno ao identificar cinco domínios a ter em conta quando se estuda um currículo: (i) a sua função social como elo de ligação entre a sociedade e a escola, (ii) o projecto educativo, com os conteúdos, as experiências, etc., (iii) a expressão formal e material desse projecto, incluindo conteúdos, orientações metodológicas, etc., (iv) as práticas educativas e (v) as teorias curriculares. Na sua opinião, a análise dos vários aspectos de um currículo, desde a sua elaboração até à sua concretização, permite uma melhor compreensão da prática educativa e das funções sociais da escola.

Nesta concepção, o currículo é perspectivado como um processo que começa com a elaboração do projecto curricular – onde intervêm factores de natureza política, social, cultural, pedagógica e mesmo económica – e se desenvolve num contexto prático – onde é interpretado e trabalhado por professores e alunos à luz das suas próprias concepções pessoais. As condições

concretas em que o projecto se desenvolve, muitas vezes longe das que tinham sido previstas inicialmente, e os suportes materiais utilizados – manuais, textos de apoio e equipamentos, entre outros, constituem outra realidade que não pode ser ignorada. Para Gimeno, o desenvolvimento de um currículo é um *processo dinâmico* e complexo que envolve realidades e práticas bem distintas, inseridas em contextos regidos por valores e princípios próprios, que interagem mutuamente. Neste processo, as interações entre o projecto curricular e a prática pedagógica são recíprocas, isto é, o projecto molda a prática pedagógica ao mesmo tempo que é moldado por essa mesma prática.

Roldão (1998) refere outro aspecto em que o conceito de currículo surge com um carácter dialéctico que assenta em dois pilares funcionando em alternância – a excelência académica e os interesses dos alunos. A opção por um destes pilares depende, naturalmente, das pressões da sociedade que, em cada época, são exercidas sobre a escola. Este quadro tem, assim, dado origem a uma diversidade de abordagens teóricas de acordo com a lógica prevalecente.

Para a autora, nos dias de hoje, a evolução curricular já não apresenta este carácter de alternância entre um e outro dos pilares referidos, uma vez que, os últimos exemplos de reformulações curriculares sugerem um desenvolvimento em espiral, onde “cada nova tendência recupera alguma coisa de concepções anteriores, embora reequacionando-as de forma diferente” (Roldão, 1998: 32).

Na sua opinião, há outras vertentes onde o carácter dialéctico do currículo continua a verificar-se, nomeadamente: (i) o confronto entre a necessidade de se proceder a ajustamentos, adaptando-o às rápidas mudanças sociais que se verificam na sociedade actual, e a manutenção da sua coesão e identidade social; (ii) o equilíbrio entre o currículo enquanto “percurso de passagem sócio-cultural” e “percurso individual de desenvolvimento e crescimento harmonioso” de cada pessoa; e (iii) a necessidade de conciliar o “nível da finalização”, com um certo grau de incompletitude e de indeterminação, com o “nível da eficácia”, de carácter mais pragmático (Roldão, 1998:33).

É neste contexto, caracterizado por várias tensões, que a autora interpreta as mudanças curriculares actuais e sugere uma definição de currículo mais abrangente onde engloba vários factores e perspectivas.

Para Roldão, o currículo escolar deve ser entendido como “aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto” (Roldão, 1998:32).

### **3.2 O CURRÍCULO COMO UM PROJECTO**

Numa época em que os alunos são oriundos de grupos sócio-culturais diversificados, com diferentes motivações e necessidades, e o respeito pela diversidade e individualidade de cada um são valores universais, o currículo não pode assumir um carácter prescritivo e normativo, sob pena de acentuar ainda mais as desigualdades sociais e fomentar a exclusão. Numa escola caracterizada pela diversidade dos seus alunos, o currículo terá de ser suficientemente *flexível e abrangente* para permitir a diferenciação das propostas curriculares e atingir metas comuns através da diversificação, ancorando-se em referenciais significativos para cada um dos alunos.

Neste sentido, Roldão propõe que o currículo deixe de ser perspectivado como um programa e passe a ser entendido como um projecto que os agentes educativos adaptam aos diversos contextos das suas escolas e turmas, assumindo o papel de gestores e decisores em vez de meros executores do currículo.

Em consonância com estas ideias, no Currículo Nacional (ME-DEB, 2001) é assumida, de modo inequívoco, uma nova “cultura de currículo”, onde este é perspectivado como um projecto aberto e flexível, “sempre inacabado e susceptível de melhoramentos de diversos tipos” (nota de apresentação) e se delega nos professores a responsabilidade pela sua gestão e pela tomada de decisões, no âmbito do seu desenvolvimento, adaptadas aos contextos escolares em que estão inseridos.

Esta sensibilização para a importância de se adoptarem modelos curriculares mais flexíveis tem vindo a existir nos documentos divulgados anteriormente, onde era reconhecido o carácter transitório das orientações curriculares e dos programas.

A escola, na sua caminhada em estreita ligação com a sociedade, tem vindo a mudar o seu paradigma educacional. Acompanhando as transformações sociais, também a escola e, em particular, os currículos têm sido alvos de evoluções. Uma das manifestações mais evidente é a recente publicação do Currículo Nacional para o Ensino Básico, no qual se evidenciam as competências a desenvolver ao longo da educação básica e o tipo de experiências que se devem proporcionar aos alunos, em detrimento da discriminação dos conteúdos disciplinares por tópicos e ano de escolaridade.

Coexistindo com o programa, este documento vem ajudar a distinguir estes dois termos tão vulgarmente confundidos como sinónimos: o currículo e o programa.

Até meados do século passado a escola servia, em termos gerais, para ensinar a ler, escrever e contar, aprendizagens consideradas como suficientes para que qualquer cidadão pudesse ter acesso a um emprego estável e duradouro. Hoje, tal não acontece. A escola terá, agora, que se adaptar às novas realidades sociológicas e económicas, organizando o (s) currículo (s) com base no princípio – *educar para a mudança*.

### **3.3 O PNEP ANCORADO NO CURRÍCULO NACIONAL**

Tendo em conta as actuais orientações curriculares no domínio da Língua Portuguesa e uma crescente preocupação com o sucesso profissional e académico dos alunos foi prioridade do Governo e do Ministério de Educação desenvolver um Programa Nacional de Formação para o Ensino do Português (PNEP), a par dos já existentes ao nível das Ciências e da Matemática. A necessidade de

melhorar as aprendizagens linguísticas dos alunos, através da melhoria das práticas docentes, está solidamente fundamentada nos resultados do desempenho dos alunos nos estudos e projectos em que Portugal participou (IEA, PISA...) como já foi referido neste trabalho.

Os princípios orientadores da formação de professores nas escolas dos agrupamentos ancoram no Currículo Nacional do Ensino Básico, particularmente no desenvolvimento das cinco competências específicas aí enunciadas (compreensão do oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito da língua).

A dificuldade de mudar as práticas pedagógicas adequando-as a novas orientações curriculares não é exclusiva do nosso país. A nível mundial, vários autores se lhe referem reconhecendo que é mais fácil mudar os discursos do que as práticas de ensino e aprendizagem. Na perspectiva de Gimeno (1998), o novo discurso pedagógico – onde são visíveis algumas preocupações com o bem estar dos alunos, com o seu desenvolvimento e com a sua relação com o professor – contrasta com uma prática conservadora onde “o intelectualismo impositivo e absurdo continua exigindo dos alunos aprendizagens que nada lhes dizem” (Gimeno, 1998:121).

As inúmeras situações problemáticas com que o professor se defronta, no seu dia-a-dia, exigem-lhe a tomada de decisões em cima do acontecimento, muitas vezes sem tempo para reflectir sobre a melhor forma de agir. Para desenvolver esta capacidade o professor necessita de criar hábitos de reflexão sobre a sua prática. Questionando, reflectindo e reformulando as suas estratégias e atitudes, o professor poderá desenvolver um repertório de estratégias e a sua capacidade de resposta a situações problemáticas, promovendo o seu desenvolvimento profissional. Esta atitude de questionamento da prática deve ultrapassar a sala de aula, estendendo-se a toda a sua prática profissional.

Nos últimos anos, quatro designações distintas, embora com bastantes pontos de contacto, invadiram o nosso vocabulário – professor reflexivo, professor investigador, professor que investiga a sua prática e investigação-acção. A ideia do professor-investigador, que investiga a sua prática, não é nova.

Isabel Alarcão (2001) associa-a a Stenhouse e situa a sua origem nos anos sessenta. Esta investigadora usa as quatro designações como sinónimos. Na última década, com a evolução das orientações curriculares, a ideia dos professores reflectirem sobre as suas práticas voltou a ganhar pertinência, tendo criado adeptos e adversários. Para Alarcão, a actividade investigadora é inerente à profissão de professor, pelo que afirma ser incapaz de

[...] conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho [...], que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

(Alarcão, 2001:18)

As recentes mudanças curriculares requerem do professor de Português uma postura de investigação contínua, de experimentação curricular, de exploração de métodos alternativos de avaliação e de colaboração profissional e divulgação de ideias junto a colegas diversos. Esta nova postura deve-se reflectir:

- Na selecção das actividades que propõe aos alunos, pensando na sua acessibilidade em relação aos seus conhecimentos e tentando prever algumas das abordagens que os alunos poderão seguir,
- Na preparação das questões que estimulem o trabalho dos alunos e os incentivem a ir mais longe;
- Na elaboração de perguntas de apoio à clarificação dos seus conhecimentos sobre a língua;

- Na análise dos trabalhos escritos pelos alunos, tentando obter uma melhor compreensão do seu pensamento.

Investigando a sua prática pedagógica, o professor obtém uma melhor compreensão da sua própria prática e do modo como os alunos aprendem, além de melhorar o seu conhecimento linguístico.

A investigação sobre a prática, enquanto processo privilegiado de construção do conhecimento, permite estimular mudanças na prática educativa e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e para a produção de conhecimento sobre a profissão de professor.

Deste modo, o PNEP surge como uma forma de concretizar as actuais tendências curriculares e contribuir para que os professores assumam um papel mais activo na construção e aplicação do currículo, desenvolvendo práticas inovadoras de ensino.

### **3.4. O PROFESSOR E O CURRÍCULO: DE EXECUTOR A CONSTRUTOR**

O papel do professor no desenvolvimento curricular está intimamente ligado à perspectiva de currículo por ele adoptada, podendo assumir o papel de simples executor do currículo ou o de construtor do mesmo.

No primeiro caso, o currículo é perspectivado como um *produto*, contendo orientações detalhadas com tudo o que o professor deve realizar. Neste modelo, o desenvolvimento do currículo pode processar-se em três fases:

- A investigação produz novos conhecimentos,
- Estes conhecimentos são usados por técnicos na elaboração de um currículo,
- Mais tarde, este currículo, podendo ou não ser testado, é aplicado por todos os professores nas suas aulas (Ponte et al, 1998).

Segundo este autor, trata-se de um modelo importado da indústria, designado por RDD (research-development-dissemination), que se revelou compatível com os currículos desenvolvidos até aos anos sessenta. Neste paradigma, o papel do professor é secundário, espera-se que funcione apenas como uma ligação entre um programa *pronto a usar* e os alunos, pondo em prática, o mais fielmente possível, as intenções dos seus autores. Neste modelo de desenvolvimento curricular, centrado nos objectivos, o professor surge como um *executor*, um profissional técnico cuja missão é apenas realizar um projecto planeado por peritos da matéria, da maneira mais fidedigna possível, como nos refere González (1987) em Pacheco (1996).

Nestes últimos anos, com a integração de objectivos no âmbito das capacidades, atitudes e competências, que são mais difíceis de quantificar, bem como com a evolução das teorias da aprendizagem, onde esta é assumida como um processo de construção pessoal de significados, os currículos prescritivos, à

*prova de professor*, revelaram-se inviáveis (Ponte et al., 1998), pelo que, em alternativa, se criaram outros modelos de currículo perspectivando-o como um *processo* de construção curricular e de reflexão-acção. Nestes novos paradigmas, onde as orientações curriculares são expressas em termos mais globais, o papel do professor torna-se mais relevante, tanto na interpretação dos textos curriculares (Grundy, 1987, referida por Pacheco, 1996) como na tomada das decisões que o professor considera mais adequadas a cada contexto. Estas novas responsabilidades atribuídas ao professor exigem da sua parte uma atitude de permanente reflexão sobre a sua prática.

Quer a posição adoptada no desenvolvimento do currículo, seja mais tradicional ou mais inovadora, o professor é sempre o principal protagonista e os resultados que obtém dependem do seu empenhamento, o qual se reflecte no seu próprio desenvolvimento profissional. Assim, se o professor assume o currículo como um conjunto de normativos prescritivos a executar, tem um papel de *executor*, operário ou consumidor do currículo. Mas, se pelo contrário, vê o currículo como um conjunto de orientações que interpreta, adapta e reinventa, de acordo com as necessidades dos seus alunos, transforma-se num *construtor*, arquitecto e investigador prático do currículo (Pacheco, 1996). De qualquer modo, mesmo quando assume o papel de executor do currículo, a maneira como o desenvolve na prática, não deixa de reflectir a sua própria interpretação, só que, neste caso, sem a intenção de intervir ou de modificar a sua prática no sentido do seu desenvolvimento profissional. Na prática, os professores assumem papéis que se aproximam mais ou menos de uma das duas posições extremas – *consumidor acrítico* ou *construtor* do currículo.

O papel das teorias curriculares é o de oferecer uma fundamentação teórica às práticas escolares, ou seja, estas constituem um esforço teórico que proporciona modelos de explicação do currículo dentro do contexto em que este se insere.

Não representam uma perspectiva acabada e sólida para explicar os fenómenos curriculares, pois trata-se de teorias sociais e humanas.

Kemmis (1998) expõe várias teorias curriculares:

A **teoria Técnica**, em que o currículo se apresenta como um plano previamente estruturado, com vista a um dado resultado (produto); centra-se nos conteúdos e pode também expressar-se através das experiências e interesses dos alunos, sendo, assim, um meio de promoção da auto-realização dos discentes. A organização curricular compreende três momentos essenciais: elaboração, implementação e avaliação. Neste caso, o professor tem o papel de operário curricular, cuja tarefa é a execução do plano.

A **teoria Prática** concebe o currículo como um processo, como uma deliberação prática, no sentido de uma hipótese de trabalho. Do ponto de vista da organização curricular, não existem compartimentos no processo, mas sim uma complementaridade entre as tarefas que vão sendo construídas e reconstruídas. O professor é, de acordo com esta perspectiva, um agente curricular que toma decisões no decurso do processo, evidenciando o seu protagonismo.

A **teoria Crítica** apresenta o currículo como uma praxis, uma acção reflexiva, que ocorre numa situação real de trabalho, no mundo da interacção social e cultural. O currículo é construído a partir desta praxis, em interdependência com todos os actores sociais. Há uma descentralização curricular, pois é a comunidade educativa que delibera sobre o currículo. Nesta perspectiva, o professor é um agente participativo e criativo, dando espaço de intervenção aos alunos. É o actor principal, na tomada de decisões curriculares, mas inserido em equipas de trabalho colaborativo (team teaching).

São, pois, inúmeras as classificações das correntes didácticas, suas teorias e modelos. Os três grandes paradigmas curriculares estruturados por Pinar (1983) e retomados por Lorenzo Delgado (1983) – racional-tecnológico, interpretativo-

simbólico e o crítico, também foram defendidos por Álvaro Gomes (s.d.<sup>5</sup>), que, através de documentos vários, fez uma reflexão sobre a matéria, fazendo corresponder as características de três “tipos” de professores aos três grandes paradigmas enunciados.

#### **4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES – QUADRO LEGISLATIVO**

No nosso país, a necessidade de formação inicia-se com a Escola de Massas em que no ensino a primazia era dada à memorização. Contudo, mais tarde, começam a emergir conceitos como a aprendizagem, a memória, a motivação e o desenvolvimento, evoluindo mais tarde, para modelos que explicam e suportam uma aprendizagem baseada nas novas teorias cognitivas e metacognitivas.

A principal mudança na formação de professores chega-nos com Veiga Simão, em 1971, com uma componente de formação pedagógica teórico-prática, nos dois últimos anos da licenciatura, assumindo o último a forma de estágio, numa escola preparatória, sob a supervisão de orientadores locais, nomeados pelo Ministério. Dois anos mais tarde, a Lei nº 5/73 define um sistema de formação de professores que não chegou a ser implementado. O 25 de Abril de 1974 trouxe mudanças ao nível da reformulação dos cursos do ensino primário, que passaram de dois para três anos, os estágios do ensino secundário, remetidos para as escolas, eram feitos de forma muito diversificada, o que originou a qualidade de formações pedagógicas muito desiguais. Este tipo de formação deu origem à formação em exercício, institucionalizada em 1980, destinada a professores com vínculo, mas sem formação pedagógica. Surge, quase em simultâneo, o modelo de formação integrada com cursos de bacharelato para a formação de professores, sendo a pioneira, a Universidade do Minho.

Os anos oitenta são marcantes pela Escola da Diversidade (1981 – 2000). Na formação de professores primários e educadores de infância, o marco

---

<sup>5</sup> Cartas de Álvaro Gomes, s.d. e não publicadas.

decisivo foi a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Assiste-se nesta etapa a uma formação superior leccionada nas Escolas Superiores de Educação e/ou nas Universidades. No entanto, consolida-se a formação integrada de professores nas universidades criadas no país, em grande número, mas os professores continuam sem profissionalização. Só com a formação em exercício se vem colmatar esta lacuna. As escolas são transformadas em centros de formação, tendo que elaborar para o efeito um Projecto Global de Formação, que, por sua vez, contemplava o Plano de Estágio.

Em 1985, ocorre no país uma grande mudança com a Lei nº 150-A/85, de 8 de Maio que passa a responsabilidade da formação pedagógica dos professores em exercício para as Escolas Superiores de Educação e Universidades.

O decreto-lei nº 287/88 de 19 de Agosto é responsável pela formação em serviço, com a duração de dois anos e duas componentes básicas: a teórica, feita nas Escolas Superiores de Educação, e a prática nas escolas, sob a responsabilidade da instituição de ensino superior e o Conselho Pedagógico dessa escola. Porém, como muitos desses professores já apresentavam algum tempo de serviço, a formação passou, para alguns, para um ano. Há a referir, também, o trabalho desenvolvido pela Universidade Aberta, que surgiu em simultâneo e também conferia estágio profissional.

Surge depois, a partir de 1987-1988, o modelo sequencial que é oferecido pelas universidades ditas clássicas. No final de uma licenciatura de quatro anos o professor terá de ter no seu currículo um leque de cadeiras das Ciências de Educação e o estágio profissional que ocorre no sexto ano, numa escola secundária ou de terceiro ciclo. Até 2005/2006, os estagiários são colocados nas escolas, com um horário mais reduzido e participando em todas as actividades da escola, sendo o estágio remunerado e da responsabilidade do Supervisor da Universidade e do Orientador da escola.

Com a entrada das Universidades e Politécnicos no Processo de Bolonha, que implica profundas mudanças ao nível das licenciaturas, pois estas passam para três anos, os estágios pedagógicos vêm sofrendo grandes transformações, não havendo, ainda, um enquadramento legal.

Como já afirmámos, atrás, o Decreto – Lei nº 43/2007 traz grandes alterações para a frequência do 2º ciclo de formação de professores. Porém, as metodologias de ensino e os estágios pedagógicos apresentam uma grande relevância no referido decreto.

O professor tem um papel preponderante no processo de construção social.

A tomada de consciência do papel dos professores na mudança e no processo educativos suscitou uma preocupação de reavaliação daquilo que se espera do professor e da revisão realista e rigorosa da sua (consequente) preparação profissional e é parcialmente responsável pelas reformas dos sistemas e programas de formação de professores feitas por todo o mundo ocidentalizado”.

(Rodrigues, 2001:2)

O professor vai sofrendo com as mudanças sociais e a escola obriga a que os professores se questionem sobre o seu papel, visto escola e sociedade necessitarem de uma interacção constante, num mundo em constante mudança... É uma nova atitude que se espera dos professores, para seu bem, dos seus alunos, da escola e, conseqüentemente, da sociedade.

O professor é visto como um especialista no desenvolvimento social do aluno, devendo estar aberto ao mundo exterior à escola e constituir-se como mediador entre ela e o mundo.

(Rodrigues e Esteves 1993:41)

Isto só é possível se os docentes assumirem uma prática reflexiva e esta não “nasce de geração espontânea”, tem de ser estimulada, desenvolvida e cimentada. Nenhum Formando se forma recorrendo apenas aos seus meios, são necessários mediadores interactivos do processo reflexivo.

A prática sem uma criteriosa observação e análise de si mesma à luz de quadros teóricos e de valores educativos consciencializados, não tem, só por si um efeito formativo”.

(Rodrigues 2001:8)

Do diálogo nasce a luz e o professor da escola moderna não pode exercer a sua prática da mesma forma que o fazia há uns anos atrás. A estagnação não é possível na escola actual. As tensões que a escola, dos dias de hoje, vive só poderão ser ultrapassadas com indagação e investigação que levem à reflexão sobre e para a acção.

#### **4.1 O PAPEL DO GESTOR INTERMÉDIO NA SUPERVISÃO**

Alarcão (2001) defende a *reconceptualização* da Supervisão cujo objectivo passa a considerar ser “ o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de acções individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes”. Considera que o supervisor, fruto desta reconceptualização, surge como um “líder ou facilitador” de uma escola enquanto comunidade que aprende. Para que estas comunidades possam manter em equilíbrio a tensão entre as forças opostas – liberdade individual dos profissionais e organização do sistema, a autora defende que os supervisores terão necessariamente de conhecer bem o “ pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação e monitorização (Alarcão 2002).

Quanto às funções de supervisão, no contexto actual do PNEP, e dado que os supervisores fazem parte de uma equipa na qual colaboram, a autora desdobra aquela que considera a **função macroscópica** - fomentar ou apoiar contextos de formação que se traduzam numa melhoria da escola com reflexos no desenvolvimento profissional dos professores e na aprendizagem dos alunos, nos seguintes pressupostos:

- Colaborar no projecto de desenvolvimento da escola;
- Colaborar no processo de auto-avaliação institucional e analisar as suas implicações;
- Criar ou apoiar condições de formação através da identificação e resolução de problemas específicos da escola, preferencialmente através da metodologia de investigação acção;
- Acompanhar a formação e integração de novos agentes educativos;
- Dinamizar atitudes de avaliação dos processos educativos e dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Também Oliveira-Formosinho, (2002) considerando que em vários países europeus e americanos, tem vindo a crescer a preocupação com a formação inicial e posteriormente com a formação contínua de professores, no sentido da necessidade de uma formação “centrada na escola”, vê o professor integrado no seu departamento, grupo e escola, como um actor organizacional. Desta forma este autor refere ter chegado o tempo de uma outra concepção de supervisão e enquadra-a do seguinte modo:

[...] em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado.

(Oliveira - Formosinho, 2002)

#### **4.2 NOVAS TENDÊNCIAS DE SUPERVISÃO**

A supervisão, tal como as práticas lectivas, não pode ser estática. Logo, evolui e, a par da sociedade, percorre outros caminhos que o novo século exige.

Garmston, Lipton e Kaiser (2002), defendem que, no futuro, o efeito mais profundo e duradouro da supervisão escolar será dependente da atenção que ela dará ao crescimento dos indivíduos. Tomando por referência diversos estudos que têm por base realidades bastante diversas da nossa, os autores referem que, a partir da década de 90, durante a qual dominou o modelo clínico de supervisão, já referido neste trabalho, do qual emergiram tantos outros modelos que, embora englobando aspectos comuns, dele se diferenciaram sobretudo pelo aparecimento da escolha do professor. Designados por “planos de crescimento profissional” ou “supervisão para o crescimento” permitem aos professores fazerem uma selecção a partir de várias opções, como:

- Supervisão clínica tradicional;
- Treino de pares;
- Treino cognitivo;
- Investigação-Acção;
- Recolha e organização de dados, através de Portefólios

Garcia (1999), numa obra aprofundada sobre a Formação de Professores, alerta para o facto de que:

[...] não podemos pensar nos professores como um colectivo homogéneo, mas sim que existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional.

[...] a maturidade dos professores é atingida através de um processo que vai desde uma concepção técnica e instrumental do conhecimento até uma concepção mais científica ou filosófica. Desde uma preocupação pela sobrevivência e pela imitação dos “superiores”, até uma maior compreensão de si mesmo e dos outros, assim como através do desenvolvimento de um estilo pessoal.

Garcia (1999:60)

À medida que se desenvolvem profissionalmente também os professores demonstram diferentes competências, comportamentos, atitudes e preocupações relativamente às suas carreiras. Garmston, Lipton e Kaiser (2002:64) referem que, os vários estudos efectuados por diversos investigadores, indicam que os professores que funcionam em níveis conceptuais mais elevados demonstram maior complexidade em situação de sala de aula, sendo, geralmente capazes de assumir várias perspectivas e de recorrer a uma variedade de estratégias e diferentes modelos de ensino. Assim, a compreensão destes aspectos poderá ajudar a direccionar as práticas de supervisão no sentido do crescimento desenvolvimental. Para estes autores, a supervisão devia ser encarada como uma actividade de mediação do desenvolvimento organizacional e profissional, a qual requer conhecimento pedagógico, competências linguísticas e sensibilidade às relações humanas. O repertório de competências necessárias ao supervisor vai para além da observação de comportamentos, seu relacionamento com a aprendizagem dos alunos e investigação sobre práticas eficazes, incluindo ainda “estratégias de mediação facilitadoras das capacidades reflexivas do professor e dos seus processos de compreensão e interpretação”. Desta forma, os supervisores mais eficazes terão de utilizar diferentes abordagens, tendo por base as diferenças de cada pessoa, pelo que essa eficácia está dependente da fluência do supervisor ao nível do conhecimento das necessidades e estádios de desenvolvimento do adulto e das estratégias de intervenção adequadas a cada um.

Para além destes aspectos, os autores prevêem também que o supervisor se torne num “ecologista social” que utiliza os recursos do sistema para o tornar mais adaptável e promover a aprendizagem contínua. No que concerne às competências interpretativas do supervisor da escola reflexiva, na opinião de Alarcão (2002), elas justificam-se, pois “fazer supervisão não é um processo meramente técnico”. A autora, para além das competências e dos conhecimentos, considera essencial que o Formador interiorize a atitude de se encontrar, também, em formação constante e permanente.

É importante referir que, apesar da legislação apontar para um trabalho colegial nas escolas, ao qual a supervisão não pode ficar alheia, esta legislação

não conseguirá produzir grandes mudanças, se os actores não actuarem no sentido dessa mudança.

De facto, Oliveira diz-nos que:

[...] a construção de uma cultura colegial é um processo longo, não isento de dificuldades e conflitos, e que requer a criação de condições várias, nomeadamente de espaços e tempos destinados ao trabalho em comum, e de recursos financeiros, mas essencialmente formação e apoio continuado com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências no domínio da formação e da supervisão.

De facto, todos os professores poderão, potencialmente, ser Formadores e supervisores dos seus colegas e dos candidatos a professores.

(Oliveira - Formosinho, 2002)

## **5. O PORTEFÓLIO – PORTEFÓLIOS REFLEXIVOS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO**

### **5.1 CARACTERIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO - JUSTIFICAÇÃO**

Alarcão e Tavares definem o Portefólio reflexivo como “um conjunto coerente de documentação **reflectidamente** seleccionada, **significativamente** comentada e **sistematicamente** organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” (Alarcão e Tavares, 2003:105). É de realçar os advérbios utilizados na definição, pois a organização de um portefólio não é um processo elaborado ao acaso, implica reflexão, decisão, coerência e sistematização.

O Portefólio apresenta-se como um instrumento rigoroso, pois permite aos professores e Formadores compilar, de forma contínua e aberta, os seus trabalhos, considerando também um conjunto de conhecimentos e competências; permite ainda que se vão posicionando e auto avaliando, através das suas

reflexões e concomitantemente vão-se redescobrimo. É um trabalho que, tanto para professores, como para Formadores, se exige contínuo, na descoberta, produção, compilação e organização e constitui as suas aprendizagens e um suporte para a formação, entendendo-se esta como um *continuum* em permanente construção.

Nesse sentido, consideramos que o Portefólio é:

[...] um meio de desenvolver [...] a capacidade de se reflectir sobre o que se fez e como se fez e de lhe dar maior autonomia para tomar decisões, quer na selecção dos materiais constituintes do Portefólio, quer na sua organização...

(Clarke, 1999 cit in Pinto, Jorge e Santos, Leonor, 2006:148,149)

## **5.2 OBJECTIVOS INSTRUMENTAIS DO PORTEFÓLIO**

- Promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes, quer ao nível cognitivo, quer metacognitivo;
- Estimular o processo de enriquecimento conceptual, através do recurso às múltiplas fontes do conhecimento em presença;
- Estruturar a organização conceptual ao nível individual, através da progressiva aferição de critérios de coerência, de significado e relevância pessoal;
- Fundamentar os processos de reflexão para, na, e sobre a acção, quer na dimensão pessoal, quer profissional;
- Garantir mecanismos de aprofundamento conceptual continuado, através do relacionamento em feedback entre membros das comunidades de aprendizagem;
- Estimular a originalidade e a criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa, aos processos de reflexão sobre ela e à sua explicitação, através de vários tipos de narrativa;

- Contribuir para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a acção, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual;
- Permitir a regulação em tempo útil, de conflitos de etiologia diferenciada, garantindo condições de estabilidade dinâmica e de desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade;
- Facilitar os processos de auto e hetero - avaliação, através da compreensão atempada do processo.

### **5.3 O PORTEFÓLIO REFLEXIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Com o Portefólio dá-se uma alteração da relação hetero-supervisiva para uma outra relação cada vez mais auto-supervisiva, pois é através de um processo de auto-reflexão, que os Formandos poderão ser estimulados a tomar consciência dos seus limites e do efeito modificador da diversidade, à medida que se dá um crescimento individual divergente, pessoal e criativo.

Os portefólios são hoje muito usados noutras áreas, por exemplo na formação de adultos, na creditação de competências e também na formação de professores, aos quais Sá Chaves apelidou de reflexivos, acentuando-lhes o enfoque formativo, continuado e compreensivo. Ao contrário dos dossiers, os Portefólios são instrumentos organizadores da informação recolhida no decurso da sua prática e, também, um objecto primordial de avaliação no final do processo individual de formação.

Mostraremos, de seguida, os diferentes tipos de enfoque que se estabelecem entre o Portefólio e o dossier.

Quadro II

<b>Dossier</b>	<b>Portefólio</b>
Os trabalhos nem sempre são escolhidos em função das metas estipuladas.	Retrata o percurso de aquisição de competências do candidato.
Os elementos recolhidos não são necessariamente representativos das competências dos candidatos.	Os elementos a inserir são escolhidos com critérios predeterminados e acordados entre candidato e Formador.
Os elementos são compilados de modo esporádico e não contínuo.	Os elementos são escolhidos de modo regular, a partir de situações significativas de aprendizagem e avaliação.
O candidato não faz reflexões, nem estabelece objectivos, desafios, ou estratégias para a sua própria aprendizagem.	O candidato produz reflexões e estabelece objectivos, desafios e estratégias.
Não há uma ligação entre os diferentes trabalhos.	Existe uma ligação entre os diferentes trabalhos. A reflexão sobre desafios estabelecidos previamente é obrigatória.
O dossier é um arquivo morto.	É um documento de avaliação em constante reformulação.

(Adaptado de Bernardes e Bizarro, 2004)

### **Quadro II - Diferenças entre dossier e portefólio**

Ao contrário do dossier o Portefólio assume um carácter essencialmente formativo, onde se regista, sintetiza todo o processo desenvolvido e vivido pelo Formando. Permite, também, ao supervisor compreender as evidências como centros de interesse para o processo. O seu carácter continuado permite verificar a evolução do Formando, o seu crescimento ao longo da formação, bem como analisar diferentes momentos, permitindo fazer inferências, a partir da informação nele contida.

O Portefólio, ao contrário do elevado grau de dispersão semântica dos factos, gera uma lógica reflexiva, do tipo:

- **Narração de episódios** relevantes que se constituem como momentos fulcrais de construção e reconstrução do seu saber pessoal;
- **Reflexão sobre os acontecimentos**, o que permite identificar causas, consequências e significados, a partir do contexto;
- **Reflexão sobre si próprio**, questionando o seu desempenho e concepções, as suas funções e o seu próprio papel, tornando-se um sujeito reflexivo e simultaneamente objecto da sua reflexão.

Numa entrevista recente, José Saramago diz que todos os livros deviam levar uma cinta com estas palavras: «atenção, este livro leva uma pessoa dentro».

Este aviso, pelo que implica de entrega e exposição do autor e pelo apelo que faz à cumplicidade do leitor, poderia ser facilmente transposto para o Portefólio reflexivo. E então diríamos: «atenção, este Portefólio leva um profissional, um professor, um aluno dentro». Pensamos, assim, que o aviso fosse entendido como um convite à descoberta.

O Portefólio é um documento autêntico, que integra todo um processo de descrição/narração, reflexão e meta - reflexão das práticas e das teorias que as sustentam, recorrendo a diversas fontes, desde a fotografia, textos, relatos, gravações... Representa a síntese pessoal do Formando, numa criação muito particular, muito sua, das dimensões teórica e prática do conhecimento.

(Sá-Chaves, 2007)

Corroboramos, pois, as palavras de Saramago e Sá Chaves, já que também acreditamos que os Portefólios são feitos de “gente”.

### 5.3.1. Sentidos de Portefólio em educação/ formação PNEP

No programa PNEP, o Portefólio pode, indiscutivelmente, estar ao serviço das práticas supervisionadas, uma vez que todos os Formandos devem elaborar um dossier contendo todos os documentos da formação, bem como as suas reflexões.

Como refere Sá Chaves (2005), os Portefólios constituem uma derivação dos dossiers de estágio e dos diários de bordo, instrumentos retentores e organizadores da informação relativa aos processos levados a cabo pelo Formando no decurso das suas práticas pedagógicas e objecto primordial de avaliação no final do processo de avaliação.

Naquela perspectiva e ao contrário de outros instrumentos de formação, que reflectem uma imagem estática das aquisições, o Portefólio assemelha-se mais a um filme que relata as aprendizagens / a formação em curso, pois é dinâmico e impulsionador de novas práticas.

Quando bem elaborado este consiste num conjunto de produções que permitem aos Formandos perceber a sua evolução tanto dos seus pontos fortes, como daqueles que precisam de melhorar; centra-se na formação/aprendizagens e está em permanente evolução; e pode ser apresentado em suporte de papel ou em suporte digital. É uma estratégia de formação e supervisão.

Vejamos alguns itens que o norteiam:

**Construção** – Adopção de um formato próprio que permita escolhas, tomada de decisões e possibilidades de desenvolvimento (sugere-se uma estrutura de partida).

**Reflexão** – Análise constante da formação, das suas produções, procura de textos e actividades complementares.

**Auto-avaliação** – Processual.

**Valorização** – História de vida pessoal e a trajectória profissional.

**Criatividade** – Na organização do *Portefólio* e no formato adoptado; o Portefólio proporciona a utilização de diversas linguagens (sons, imagens, fotos, filmes, ppt...)

**Parceria** – O Formando é co-responsável na sua formação e avaliação.

**Autonomia** – O Formando faz escolhas e trabalha de forma independente, sem seguir um padrão fechado de trabalho.

Todavia, o Portefólio na formação PNEP não é um repositório que muitos intitulam de arquivo morto, pois há conteúdos a considerar:

- Contextos de formação;
- Objectivos e Conteúdos PNEP;
- Interesses e Necessidades do Formando e do Formador;
- Fundamentação (pessoal das opções);
- Reflexão (sobre a prática ancorada na investigação).

Também a sua organização obedece a uma sequência devidamente estruturada e hierarquizada.

### **5.3.2. Como se pode organizar?**

Após a estrutura de partida que contém o índice e a introdução, dever-se-á descrever a forma como se organiza o Portefólio. Deve conter também as condições de trabalho, quer no âmbito da formação, quer no âmbito da escola, assim como outras secções organizadas a partir das temáticas abordadas (materiais; reflexões; textos de aprofundamento; actividades de aprendizagem, de avaliação...). Numa secção final deverá referir-se o sentido da formação na comunidade educativa em que está inserido, bem como a importância do Portefólio na sua formação e auto avaliação.

A título de exemplo, apresentamos o modelo dos aspectos a considerar no Portefólio que por nós foi utilizado:

1 – Índice

2 – Identificação do Professor/Formando

3 – Introdução (descrição, finalidades e contexto da construção do Portefólio)

4 – Caracterização da Escola/Agrupamento

5 – Caracterização da turma

6 – Sumários executivos

7– Planificação e reflexão das actividades (materiais e registos vários: dos próprios alunos, de interacções, fotográficos, vídeo...)

8 – Reflexão global sobre a formação (contextualização com a prática lectiva)

9 - Bibliografia

ANEXOS - (materiais, fotos, reflexões sobre documentos distribuídos e outros, plenários regionais, ...)

Em suma, mediante o exposto, cremos que o Portefólio no desenvolvimento profissional dos professores promove a articulação teoria-prática; viabiliza a tomada de consciência sobre crenças que sustentam a Prática Pedagógica; consolida o conhecimento profissional e o pensamento individual; reforça a importância dos destinatários nos processos formativos; desenvolve competências de recolha e selecção de informação; desenvolve a auto-avaliação, a reflexividade e competências comunicativas; facilita práticas colaborativas e a troca de experiências.

## **CAPÍTULO III**

### **O ESTUDO DE CASO**

#### **1. A INVESTIGAÇÃO ACCÇÃO**

Enquanto investigadora da prática pedagógica supervisionada alicerçamo-nos em Barnes (1976) que problematiza as relações estabelecidas, já que o modo como aquelas decorrem podem criar posicionamentos distintos: Perspectiva Transmissiva ou Perspectiva Interpretativa.

A primeira assenta numa concepção estática do saber e, enquanto tal, releva para uma postura de distanciamento entre quem ensina e quem aprende.

A segunda remete para uma concepção mais aberta e dinâmica, reconhecendo no professor alguém que é capaz de funcionar como mediador e facilitador das aprendizagens. O carácter distinto daquelas perspectivas remete para Vieira (1993) que já citámos aquando da Pedagogia de Dependência e Pedagogia para a Autonomia.

Passamos, nesta parte da nossa dissertação ao estudo que pode confirmar ou não as asserções supracitadas, a par de atingirmos os objectivos que nos propusemos no início.

Para a análise da informação recolhida privilegiou-se uma abordagem qualitativa.

A realização do estudo, num contexto de formação, permite a nossa consciencialização para a necessidade de se saber observar e interpretar os fenómenos decorrentes da prática supervisionada.

Os instrumentos utilizados visam responder à finalidade do mesmo, ou seja, caracterizar práticas de supervisão, face a duas orientações distintas: Perspectiva Transmissiva e Perspectiva Interpretativa.

## **1.1 INTRODUÇÃO E OBJECTIVO**

Hoje, mais do que nunca, torna-se necessária a compreensão da função social da escola, situando-a no mundo actual, mas observando, em simultâneo, as múltiplas funções exercidas por ela, ao longo do tempo. Independentemente das modificações surgidas, no decorrer da história, a escola foi a instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado. Ou seja, ela é o lugar onde é veiculado o conhecimento que a sociedade deve transmitir às gerações vindouras.

Para cumprir a função de contribuir para o pleno desenvolvimento do cidadão, preparar para a cidadania e qualificar para o trabalho, é necessário que a escola exerça plenamente as suas incumbências. Assim, é preciso ousar um pouco mais e construir uma escola em que todos tenham as mesmas oportunidades e, conseqüentemente, tenham sucesso.

Em pleno século XXI é preciso criar condições efectivas que permitam um bom desempenho profissional, não só em sala de aula como em todos os seus ambientes. Uma boa relação entre todos os elementos da escola, desde os Conselhos Executivos aos membros do corpo docente, quanto aos métodos didácticos, material de ensino, formas de diálogo, atitudes, avaliação dos resultados, são condições necessárias para um clima de empatia conducente ao sucesso. Também não podemos esquecer a necessidade de uma cultura voltada para a melhoria do ensino, tendo como meta a aprendizagem de todos os nossos alunos. Assim, é preciso uma política educativa nacional, que vise efectivamente ampliar a eficácia da escola, através de métodos reais de avaliação e detecção de índices de qualidade; formação contínua; apoio aos docentes, de entre muitos outros.

A sociedade actual clama por uma escola com mais qualidade. Porém, a prática tem evidenciado que não é fácil concretizar uma educação eficaz num grande número de escolas. Aperfeiçoá-las é tarefa complexa, envolvendo

professores de diferentes níveis, com diferentes formações, umas mais adequadas do que outras.

Reformas em grande escala, nas quais, as escolas e os professores são considerados como únicos agentes executores de uma política com a qual não se identificam, têm resultado ineficazes e com pouco sucesso. Nesse sentido é preciso que cada pessoa envolvida num processo de mudança – professores, pais, alunos, saibam claramente a postura e quota de contribuição a ser oferecida. É importante que fique evidente o que cada um ganhará e, eventualmente, perderá em prováveis mudanças. No que diz respeito aos professores é relevante que tenham tempo suficiente para experimentar e assimilar uma nova experiência a ser implementada nos seus ambientes de trabalho. A implementação de projectos/programas de inovação de carácter abrangente ou de larga escala, de âmbito nacional, como é o caso do PNEP, precisam de lideranças que possam trabalhá-los no terreno. Assim, este Programa criou as condições necessárias à dinâmica de formação nas escolas, aceitando a existência da figura de um Formador Residente que conhece o terreno, e detentor de alguma experiência prática, para poder transformar algumas atitudes arraigadas no grupo de docentes, visando atingir os objectivos nacionais desejados. É preciso assegurar e mobilizar todo o corpo docente na consecução destes objectivos e compromissos subjacentes à proposta de mudança, na qualidade do ensino. Então, é preciso que se criem, no âmbito escolar, propostas de inovação que venham a ser bem sucedidas, para que os docentes tenham oportunidade de repensar, de forma crítica e reflexiva, a sua prática.

Os momentos das grandes transformações ocorrem quando somos confrontados com propostas diferenciadas e inovadoras, culminando em mudanças decisivas. Os antigos paradigmas, aos poucos, dão lugar às novas práticas. A mudança é inevitável. Evidentemente, trata-se de tarefa árdua, mas de extrema importância cujos actores principais são os alunos e os agentes educativos em geral.

É preciso colaborar para que haja mudanças no comportamento. Para tal, devemos trabalhar na alteração dos padrões de organização e nos modos de regulação, pois é através deles que as práticas são estabelecidas.

## **1.2 O PNEP NO AGRUPAMENTO JOSÉ SANCHES DE ALCAINS**

“A experiência não é aquilo que acontece a uma pessoa mas aquilo que uma pessoa faz com aquilo que lhe acontece.”

Aldous Huxley

O 1º ano de implementação do PNEP no terreno, bem como a minha experiência como professora cooperante na ESE de Castelo Branco, durante dois anos, vieram reforçar a minha aprendizagem e enriquecimento pessoal e profissional. Esta investigação acção da prática pedagógica tem sentido na procura do modelo mais eficaz para a avaliação dos professores, no âmbito da formação contínua.

No ano lectivo transacto, encontrei-me envolvida numa experiência marcante para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, ao ser Formadora Residente do meu Agrupamento, com um grupo de onze professores/ Formandos que traziam consigo percursos profissionais distintos (formações iniciais correspondentes a paradigmas diversos, com experiências pessoais e profissionais, mais e menos longas e mais e menos ricas). Vieram fazer esta formação, movidos por várias motivações, desde a necessidade de obtenção de créditos para a progressão na carreira, à vontade de se manterem actualizados, quer ao nível científico, quer didáctico, quer metodológico. Mas um factor de constrangimento foi comum a todo este público, no início deste ano: um enorme cansaço físico e psicológico e, às vezes, uma profunda desilusão com o sistema e a profissão, o que veio dificultar a concentração e o empenho. São em reduzido número os Professores/ Formandos que, ao fim do dia, trazem consigo a disponibilidade psicológica para “trabalhar”, ou seja, ler ou produzir documentos, o que na realidade se transforma numa atitude muito semelhante à

de muitos alunos com quem lidamos. Apesar disso, foi de valorizar, sem sombra de equívoco, o envolvimento e a responsabilidade na formação que se foi conquistando sessão, após sessão.

Este desafio de Formadora Residente do Programa PNEP teve por base a minha actuação como tal, no Agrupamento José Sanches de Alcains, que me veio dar conta de um conhecimento que resulta desta experiência e, principalmente, sublinhar a importância do papel da reflexão crítica na formação de professores.

O agir dos docentes em sala de aula tem frequentemente por base as suas teorias pessoais. Um professor que não reflecte sobre o ensino, actua de acordo com a rotina, aceitando a realidade da escola e os seus esforços vão no sentido de encontrar soluções que outros definiram para ele. Assim, esta formação contribuiu para desenvolver nos Formandos, do Agrupamento onde trabalho, a busca do equilíbrio entre a acção e o pensamento, levando-os a uma permanente auto-análise, num processo reflexivo constante sobre as suas práticas, as suas experiências, os seus saberes, as suas crenças, imagens e valores.

A experiência evoluiu onze professores da EB1 de Alcains, Póvoa de Rio de Moinhos e Lardosa, com alunos de todos os anos de escolaridade, na sua totalidade.

### **1.3 CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE - A Escola (Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains)**

A vila de Alcains, elevada a esta categoria a 12 de Novembro de 1971, faz parte do distrito de Castelo Branco, ocupando uma posição central dentro do concelho com o mesmo nome. Situa-se a 12 km a norte de Castelo Branco, a este da auto-estrada A23, em plena região da Beira Baixa.

Ocupa o centro de um planalto a que deu o nome, o qual apresenta uma altitude média de 400 metros acusando uma topografia em geral pouco acidentada, tem como principais tributários hidrográficos a ribeira da Líria e o ribeiro de São Serrão, que se cruzam no centro da vila. Actualmente esses

ribeiros encontram-se canalizados e cobertos; sobre eles foram traçadas as principais ruas e avenidas da vila.

A região de Alcains é limitada a Norte pela Serra da Gardunha e a este pela Reserva Natural da Serra da Malcata.

Alcains é conhecida pela qualidade do seu granito e pela arte de seus numerosos canteiros, em honra dos quais foi construído um museu.

Esta vila teve a sua origem numa povoação árabe, visto que, além da sua designação, derivada etimologicamente do vocábulo *Alkaen*, *Alkaes*, encontramos muitos outros vestígios árabes. O património da vila conta ainda com alguns vestígios romanos. Como testemunhos de épocas históricas mais recentes, Alcains apresenta várias casas solarengas e brasonadas.

Nos últimos trinta anos, a vila desenvolveu-se significativamente graças não só à iniciativa da população autóctone, como também sendo resultado de uma população migrante que aqui fixou residência. Actualmente a população ronda os 5000 habitantes.

Alcains estende-se ao longo da Estrada Nacional 352 por cerca de 3 km e é composta por uma parte antiga de ruelas, becos e escadinhas, que se confrontam com bairros de casas modernas, vivendas e alguns prédios de pequena altura.

A nível cultural, a vila conta com a actividade de várias entidades: Casa do Povo de Alcains, Grupos de Teatro (“ A Carroça” e “ Cães à Solta”), a Orquestra Típica de Alcains, Associação Recreativa e Cultural de Alcains (ARCA), Clube Recreativo de Alcains, O Agrupamento 175 do Corpo Nacional de Escutas e o Centro Cultural de Alcains.

No domínio desportivo existem algumas infra – estruturas que dinamizam actividades regulares ao longo do ano.

Em termos humanos, a vila conta com uma percentagem considerável de população em idade activa, que exerce a sua actividade nas empresas industriais e comerciais estabelecidas em Alcains ou se desloca diariamente para a cidade de Castelo Branco.

Entre as indústrias estabelecidas em Alcains, destacam-se, pela sua dimensão e importância sócio-económicas, as que pertencem aos sectores das rações e das farinhas, transformação de carne, confecções e vestuário, construção civil e comércio agregado ao seu âmbito, comércio agrícola e fabrico de queijo.

No domínio científico, há a considerar a presença do Laboratório da Direcção Regional da Agricultura da Beira Interior, o qual presta apoio à actividade agrícola da região, realizando análises nos sectores da pecuária do fabrico de queijo, da água, dos solos, do azeite e do vinho.

No domínio da Educação, a vila de Alcains conta com um Agrupamento de Escolas – José Sanches, constituído por três edifícios: a Escola Secundária com 3º ciclo, a Escola Básica do 2º ciclo, a Escola Básica do 1º ciclo, com dezoito turmas e 7 Jardins-de-Infância, abrangendo um total de 1040 alunos.

Dado que esta nossa dissertação se reporta à Formação de professores do 1º ciclo, apresentamos, em seguida, o quadro III referente às escolas do 1º ciclo da área de influência deste Agrupamento.

ESCOLAS	TURMAS	Nº DE ALUNOS
EB1 de Alcains	10 Turmas	182
EB1 de Escalos de Cima	2 Turmas	25
EB1 de Lardosa	2 Turmas	27
EB1 de Póvoa de Rio de Moinhos	2 Turmas	26
EB1 de Tinalhas	2 Turmas	17

**Quadro III - Escolas do 1º CEB do Agrupamento**

#### **1.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE INVESTIGAÇÃO/ PERFIL DOS FORMANDOS**

Os Formandos foram identificados pelas letras que já constavam do cronograma da formação. Todavia, por questões éticas, não mencionámos os seus nomes.

No quadro IV apresentamos os docentes Formandos do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) do Agrupamento José Sanches de Alcains, ano de escolaridade que leccionaram, número de alunos e localidade onde exerceram a sua prática, durante o ano lectivo 2007/2008, para, em seguida, fazermos uma breve caracterização dos mesmos.

Adoptámos a nomenclatura A, B, C, D, F, G, H, I, J, L e M para identificar os Formandos, o que perfaz 11 sujeitos na sua totalidade.

<b>Docentes</b>	<b>Ano</b>	<b>Nº Alunos</b>	<b>Localidade</b>
A	1ºA	18	Alcains
B	1ºB	17	Alcains
C	1ºC	18	Alcains
D	2º B	20	Alcains
F	3ºB	17	Alcains
G	4ºC	20	Alcains
H	4ºB	17	Alcains
I	4ºA	17	Alcains
J	1º e 2º	16	Póvoa R. Moinhos
L	3º e 4º	18	Póvoa R. Moinhos
M	1º e 4º	18	Lardosa

**Quadro IV - Formandos PNEP 2007/2008**

Devemos especificar que o grupo de Formandos é essencialmente constituído por professores, já com alguma experiência no ensino, colocados neste Agrupamento há pouco tempo, como podemos ver no quadro V, que se segue.

<b>Habilitações e anos de serviço do grupo de professores Formandos</b>			
<b>Ano lectivo 2007/2008</b>			
<b>Professores</b>	<b>Habilitações profissionais</b>	<b>Anos de Serviço</b>	<b>Anos de Serviço no Agrupamento</b>
Formando A	Lic/Curso Complemento Formação Científica e Pedagógica para o 1º ciclo	26	2
Formando B	Magistério Primário	28	2
Formando C	Lic/Curso Complemento Formação Científica e Pedagógica para o 1º ciclo	25	2
Formando D	Lic/Curso Complemento Formação Científica e Pedagógica para o 1º ciclo	23	2
Formando F	Licenciatura em Ensino, variante Português/Francês	9	3
Formando G	Licenciatura em Ensino, variante Português/Francês	8	4
Formando H	Lic/Curso Complemento Formação Científica e Pedagógica para o 1º ciclo	20	3
Formando I	Lic/Curso Complemento Formação Científica e Pedagógica para o 1º ciclo	20	3
Formando J	Magistério Primário	29	3
Formando L	Mestrado em Ciências do Desporto	28	6 (cinco anos em funções de Executivo)
Formando M	Lic/Curso Complemento Formação Científica e Pedagógica para o 1º ciclo	22	3

**Quadro V - Habilitações dos Formandos**

Para um melhor conhecimento dos Formandos apresentamos um perfil, particularmente específico, de cada um, resultante da empatia Formador/Formando, gerada ao longo do ano lectivo.

De facto, esta caracterização procura dar sentido ao que nos propusemos sempre, ao longo desta dissertação: não sermos apenas Transmissivos, mas sempre que possível, Interpretativos. Para tal o conhecimento pessoal e pessoalizado de cada um tem uma importância capital.

A tónica foi colocada ao nível da empatia da relação pedagógica, da planificação, da execução e da reflexão/avaliação.

### **Formanda A:**

Esta professora é muito dinâmica, apresentando uma relação pedagógica com os alunos de muita empatia. Destacou-se, principalmente ao nível da execução, embora revele muita criatividade nas planificações. Nas reflexões foi sempre muito oportuna, intervindo com qualidade. Participou activamente na formação, tendo desenvolvido uma boa partilha de estratégias e materiais com os colegas.

### **Formanda B:**

Professora responsável, revelando sempre muito interesse em aprender estratégias novas que conduzissem ao sucesso dos seus alunos, um 1º ano de escolaridade. A sua maior dificuldade residia na operacionalização dos objectivos, tendo apresentado, inicialmente, planificações pouco criativas. No entanto, à medida que o tempo passava, foi tirando partido das experiências dos colegas e crescendo no grupo de formação. Apresentou sempre uma boa relação com os alunos e com a formação. É de referir que esta docente, tem o Curso do Magistério Primário, não fez o Complemento de Formação e é docente há 28 anos...

**Formando C:**

Professor empenhado, que evoluiu bastante, ao longo da formação, pois dos seus 25 anos de carreira não esteve na docência cerca de 15 anos. Apresenta muita empatia com os seus alunos, desenvolvendo um bom trabalho em sala de aula, partilhando com os alunos a finalidade do trabalho.

Teve uma relação positiva com a formação, esforçando-se por planificar aulas criativas e bem organizadas. Ao nível da reflexão, este professor, pela razão apontada anteriormente, sentia dificuldades em especificar e articular alguns dos objectivos a que se propunha.

**Formanda D:**

Professora que, desde o início sempre “questionou” a formação, em relação ao tempo e ao modo como se estruturava o seu desenho. No entanto, à medida que o tempo foi passando foi-se apercebendo da importância dos conteúdos e até dos resultados e interesses que os alunos manifestavam, sempre que havia uma aula PNEP. Foi aprendendo a gostar e tirar partido. Dadas as suas qualidades de trabalho organizado apresentou planificações cuidadas, com estratégias diversificadas e bem organizadas para os dois grupos de trabalho que tinha na sala de aula. Com reflexões simples, mas pertinentes, esta professora de linguagem clara e simples evoluiu num trabalho de qualidade e muito coerente, ao longo da formação.

**Formanda F:**

Esta professora apresentou uma óptima relação com a formação e uma grande sede de aprender e experimentar estratégias diferentes. Ao nível das actividades que planificou, denotou uma grande inovação e desejo de mudança, tendo, no entanto, alguma dificuldade em concretizar as actividades com segurança. Ficou, muitas vezes, pela rama. É de realçar a relação pedagógica estabelecida com os seus alunos, em que se denotava muito orgulho na sua

turma, incentivando e motivando os alunos. Ao nível da reflexão foi sempre muito coerente e apresentava propostas de remediação.

### **Formanda G:**

Esta docente, participou com muito interesse na formação. Na dinâmica da aula, foi muito regular ao nível da planificação e da execução, embora naquela apresentasse alguns problemas de fundamentação e coerência, bem como da integração dos elementos base do processo formativo. Ao nível da execução do plano deixou, algumas vezes, comprometida a comunicação com os alunos, por dificuldades inerentes à sua Língua Materna: o Francês. Contudo, utilizou nas aulas materiais diversificados e estratégias atractivas, conseguindo motivar os alunos. Na reflexão sobre a prática tutorial, teve sempre noção do que poderia estar melhor, apresentando, por vezes, propostas de melhoria.

### **Formanda H:**

Professora muito dinâmica, organizada e empenhada, quer na relação com a formação, quer na dinâmica da aula. Apresentou planificações muito bem estruturadas, fazendo a integração dos elementos base da formação e adequando-as à turma. É de realçar que esta professora exercia a sua prática tutorial numa turma “emprestada”, verificando-se, no entanto, o seu empenhamento em conseguir integrá-la no plano global da turma. A relação pedagógica com os alunos foi sempre muito positiva, pois, para além de ser uma pessoa comunicativa, conhecia os alunos das actividades de apoio ao estudo. Ao nível da execução destacou-se pela forma como monitorizou a aprendizagem, utilizando e explorando materiais e estratégias diversificadas e motivadoras.

**Formanda I:**

Esta docente, tal como a anterior, teve uma turma “emprestada”, que conhecia muito bem, pelas mesmas razões.

Assim, revelou uma boa relação com os alunos, pois uma característica que lhe é muito peculiar é a comunicação de empatia, mantendo os alunos sempre muito motivados. Manifestou muito interesse pela formação e apresentou planificações integradas no plano global da turma, fundamentadas e adequadas. Ao nível da execução, diversificou estratégias e actividades, sendo muito criativa e utilizando materiais sugestivos, conseguindo, com facilidade, a monitorização da aprendizagem. Na reflexão, participava activamente, apresentando propostas e partilhando as suas experiências.

**Formanda J:**

Esta professora teve uma boa relação com a formação e foi bastante receptiva à auto e hetero-reflexão. Planificou sempre com muita coerência e fundamentação dos elementos base da formação, apesar de ter a seu cargo uma turma muito instável ao nível do comportamento. Esteve sempre disposta a reformular estratégias e adaptar actividades às características de cada aluno. Na execução da aula, diversificou as actividades e explorou materiais muito sugestivos com o objectivo de motivar os alunos. Reflectiu com muita oportunidade e fundamentação e foi receptiva à partilha de experiências.

**Formanda L:**

Esta professora teve uma óptima relação com a formação, mostrando-se sempre disponível e atenta. Com muitas expectativas próprias e em relação aos seus alunos, com quem estabelecia uma relação muito positiva, fez reflexões muito pertinentes e oportunas, sendo também muito receptiva à auto e hetero-avaliação. Ao nível da planificação, procurou diversificar as estratégias, integrando os elementos base da formação, com muita coerência e

fundamentação. Apresentou um nível de execução muito bom, motivando os alunos e monitorizando de forma correcta a aprendizagem.

## **1.5 A EXPERIÊNCIA PNEP**

**“...quem forma se forma e re-forma ao formar  
e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”**

**(Freire.2007)**

### **1.5.1 As expectativas do Formador/ Formandos**

Os Formadores passam, também, por uma experiência de aprender com as práticas, no sentido de tocar em questões de identidade, relacionadas com as histórias de vida dos profissionais em questão, e que são obviamente de uma riqueza imensa.

Trata-se de uma atitude inter-cultural de disponibilidade para olhar, ouvir, pontuar, questionar e propor os retoques necessários para que estes se sintam motivados a intervir nos seus contextos como agentes dinamizadores da mudança. Sabemos que esta necessita de ser realizada para que todos possamos usufruir de uma sociedade mais digna e justa, para que as orientações do 1º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos sejam verdadeiramente uma realidade.

O início desta formação, como Formadora Residente, esteve marcado por algumas expectativas pessoais. Por um lado, confrontava-me com receios, quanto à responsabilidade e à forma organizacional, mas também na transmissão de conhecimentos e estratégias que levassem à aceitação da necessidade de mudança de práticas, a professores que estavam no terreno há muitos anos, numa perspectiva interpretativa dos comportamentos e de construção dos seus saberes.

Estas expectativas foram confirmadas e, em certa medida, gradualmente atenuadas, quer através do conhecimento que se foi estabelecendo com os Formandos, quer através das sessões de aprofundamento e Círculo de Estudos, realizados ao longo do ano, na Escola Superior de Educação de Castelo Branco e no I Encontro Nacional, na Curia, que contribuíram para a consolidação e sistematização de temáticas, trazendo-nos, também, mais conhecimento e, em consequência, maior segurança.

Com a finalidade de um conhecimento mais aprofundado acerca do perfil de cada Formando aplicámos um questionário (Anexo 2) com algumas questões que versavam, sobretudo, as expectativas da formação PNEP.

As respostas dos Formandos vieram, indiscutivelmente, contribuir para que a nossa praxis pudesse basear-se no diálogo e na negociação.

Por parte dos Formandos as expectativas iniciais eram, na sua maioria, aquisição de novos conhecimentos e novos saberes, na área de Língua Portuguesa, para os poderem transmitir aos seus alunos, uma valorização pessoal, melhoria da prática pedagógica, um ensino mais criativo, partilha de experiências, contribuição, valorização e enriquecimento do ensino da Língua Portuguesa.

### **1.5.2 Constrangimentos à formação**

De referir que, um dos grandes constrangimentos a esta formação, relacionou-se com o factor tempo: uma carga de 102 horas por Formando foi, de facto, não menosprezando a sua importância, demasiado tempo, num ano escolar que foi deveras conturbado, nas escolas, por questões da avaliação de professores, entre outras.

Sendo uma formação que visa melhorar os níveis de leitura, expressão oral e escrita dos nossos alunos, pensamos que seria importante que a mesma se

iniciasse, também, ao nível do Pré-Escolar, numa perspectiva transversal, uma vez que são esses os alunos que recebemos no 1º ciclo.

Durante reuniões em que estivemos presentes e, após a Exposição “ECOS DO PNEP EM ALCAINS”, no final do ano escolar, as Educadoras do nosso Agrupamento manifestaram um grande interesse em fazer formação, mesmo sem creditação, não só a título de enriquecimento pessoal como também para desenvolverem práticas pedagógicas que contribuíssem para uma melhor articulação entre os diferentes níveis de ensino, no nosso Agrupamento. Assim, ficaram agendados alguns “Encontros Reflexivos”, a incluir no Plano Anual de Actividades do ano lectivo 2008/2009, com o objectivo de analisar, de forma reflexiva, as brochuras distribuídas aos Educadores, pelo Ministério da Educação: A Descoberta da Escrita e o Conhecimento da Língua do Ministério da Educação (2007).

### **1.5.3 Trabalho realizado**

Ao longo do ano lectivo 2007/2008, o Formador Residente dinamizou 14 **oficinas temáticas**, quinzenais, na sede do Agrupamento, versando um aprofundamento dos conteúdos do Currículo Nacional do Ensino Básico, particularmente, no desenvolvimento das cinco competências específicas aí enunciadas (Compreensão do Oral, Expressão Oral, Leitura, Expressão Escrita e Conhecimento Explícito da Língua).

A construção de suportes documentais essenciais para a apresentação das **Oficinas Temáticas** da formação, em suporte de papel e formato digital, foi da responsabilidade do Núcleo Regional, uma vez que as brochuras temáticas a divulgar pela Comissão Nacional, de apoio ao programa PNEP, só tardiamente surgiram no terreno e foram apenas quatro. Assim, foi necessário um grande investimento, no grupo dos cinco Formadores Residentes do Núcleo da ESECB, através de pesquisas, no sentido de cobrir os conteúdos considerados essenciais para a formação, considerando-se tal tarefa bastante árdua.

Intercaladas com as Oficinas Temáticas presenciais foram desenvolvidas as sessões de **planificação/reflexão**, com os Formandos.

A **planificação** realizou-se em parceria (Formando/Formador), tendo em consideração as competências a desenvolver, a finalização, passando à operacionalização, não esquecendo as prioridades e adaptações das mesmas ao grupo turma e aos interesses dos alunos. Seguidamente passava-se às estratégias, delineando as actividades que permitissem o sucesso dos alunos.

É de referir que, nesta fase, o acompanhamento aos Formandos não se cingia apenas às sessões de planificação, estabelecidas no cronograma da formação, mas também nos esclarecimentos e dúvidas que aqueles sentiam na elaboração das planificações, através da via e-mail (Anexo 3).

Devemos salientar que foi sempre nossa preocupação delinear actividades específicas para os alunos que não conseguiam acompanhar o grupo turma, procurando que estes beneficiassem do programa PNEP. Como exemplo apresentamos, em anexo, (Anexo 4) uma planificação de uma turma com dois grupos de alunos.

Quanto ao acompanhamento individual dos Formandos, este era feito através de **sessões de tutoria**, dentro da sala de aula, em parceria. A execução da aula estava a cargo da professora da turma em cooperação com o Formador Residente, que apenas fazia um registo naturalista (Anexo 5) do que se passava e que dava o “mote” **para a reflexão conjunta** no final da tutoria, num diálogo aberto, começando sempre pelo professor, seguindo-se, posteriormente, a opinião do Formador \_ Que repensar? Que reformular?...

Através de um questionário de opinião, os Formandos referiram qual o sentido da supervisão no contexto do PNEP (Anexo 6).

Pretendemos, assim, perceber se a perspectiva transmissiva/interpretativa do Formador Residente foi adequada a esta formação e citamos algumas das suas opiniões:

[...] A supervisão faz sentido em qualquer modelo de formação que se queira eficaz. Todo o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas deve pressupor uma reflexão sobre as mesmas, com vista à reformulação e à adequação de comportamentos do docente. Neste sentido, o modelo implementado, no âmbito do PNEP, parece-me adequado.

[...] A supervisão faz sentido na medida em que todo o processo de formação deve ser bem organizado e orientado por alguém devidamente formado e especializado nessa área, permitindo resultados frutíferos.

[...] A supervisão é essencial para que exista uma saudável troca de ideias e sugestões entre o supervisor e o professor, de maneira a que este tenha uma mudança positiva na sua prática pedagógica, ao nível da Língua Portuguesa.

[...] Se encarmos a supervisão como uma tutoria, consideramos que esta é necessária na formação do PNEP, porque segue uma linha orientadora e não avaliadora. Considerando que, na experiência que tivemos, durante este primeiro ano, foi esta a linha seguida, pensamos que faz todo o sentido a sua existência.

[...] No contexto do PNEP, considero que a supervisão faz sentido, pois só assim a Formadora pode reflectir com o Formando, acerca das actividades realizadas. É importante dar opinião e fazer críticas construtivas, de modo a valorizar as boas práticas e ajudar a modificar ou melhorar algo que não tenha corrido muito bem.

[...] A supervisão faz sentido, desde que seja encarada como uma forma de coadjuvar na realização das actividades...torna-se, muitas vezes necessária a opinião de outro para que se possa melhorar, aperfeiçoar e/ou modificar a execução futura de uma actividade.

[...] A supervisão, no contexto do PNEP, faz sentido [...] exerce uma influência directa sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor...na sua vertente académica e profissional, contribuindo para ajudar a aprender [...] exerce uma influência indirecta sobre as aprendizagens dos alunos. Neste contexto, a formação contínua com supervisão torna-se relevante, pois potencia a prática reflexiva, mobilizando saberes e adequação das práticas aos desafios dos novos tempos.

De facto, confirma-se que todos os Formandos consideram que a Supervisão adoptada correspondeu às suas necessidades e solicitações, pelo que podemos concluir que esta actuação, no quadro do PNEP, para além de transmitir os conhecimentos necessários, conseguiu, também, adaptar-se ao perfil de cada Formando, de forma interpretativa.

#### **1.5.4 Avaliação da formação**

A avaliação e a formação assumem-se como processos indissociáveis.

Foi a dialéctica entre formação e avaliação levada a cabo por Formador e Formandos que condicionou/determinou o desenvolvimento de toda esta formação do PNEP.

O uso de Portefólios reflexivos como instrumentos inovadores de avaliação vem permitir o permanente diálogo entre Formandos e Formador. Ao serem construídos ao longo de todo o processo de formação, possibilitaram uma contínua (re) elaboração e partilha, agindo na acção, em tempo útil, propondo aos Formandos novas pistas e abrindo várias hipóteses que favorecessem as estratégias de auto-desenvolvimento. Este carácter de actualidade e oportunidade conferido aos Portefólios permitiu, sempre que possível, reajustar a sua elaboração, tendo em consideração as necessidades dos Formandos, podendo levar à introdução de actividades que não estavam inicialmente previstas.

O portefólio reflectiu o contributo, no âmbito de uma aprendizagem colaborativa, do conteúdo da plataforma informática e outros espaços de colaboração e partilha, disponibilizados pelo Núcleo Regional.

#### **Os Portefólios dos professores**

Estudar uma prática é, simultaneamente, estudar o “eu” em relação com os outros.

No âmbito do PNEP, os Formandos, através do questionário de opinião, já referido, reflectiram sobre a importância da elaboração do Portefólio (Anexo 5).

[...] permite conhecer melhor o processo da formação, a evolução do Formando nessa área, as suas dificuldades, os seus progressos e a sua emancipação como profissional.

[...] é importante enquanto reflexo ou espelho da prática pedagógica que a fundamenta. Quero com isto dizer que o seu papel/elaboração tem duas faces: enquanto mostra o que se fez, aponta o caminho para o que deve ser feito. Ele pode ser entendido como o modelo último da auto-supervisão.

[...] só se o considerarmos como uma forma de arquivar os elementos e materiais realizados para cada unidade temática e não como mais um elemento de avaliação.

[...] revela-se importante, na medida em que irá permitir, a quem quer que seja que o consulte, conhecer toda ou quase toda a viagem por mim empreendida, ao longo da formação PNEP e a reflexão sobre a “travessia” efectuada durante a Acção de Formação.

[...] é fundamental para organizar toda a documentação e material didáctico que é elaborado para as aulas desta formação...será um futuro instrumento de trabalho e de pesquisa muito valioso.

[...] é indispensável, pois permite guardar de uma forma organizada o trabalho realizado durante as aulas. É um bom instrumento de trabalho, tanto no presente, pois permite auto avaliação e reflexão sobre as práticas realizadas, como para futuras reutilizações.

[...] é um instrumento onde se pode registar não só a actividade desenvolvida ao longo de toda a formação, mas também outros documentos que possam evidenciar e esclarecer a forma como ela se desenvolveu.

Desta recolha de opiniões, constatamos que, embora, na sua maioria, os Formandos tenham descoberto a importância do portefólio, a interpretação feita para a utilização do mesmo ainda não tem a perspectiva dinâmica pretendida. Poder-se-á salientar que este facto se deverá, provavelmente, à inexperiência da sua utilização, razão pela qual nos domínios da avaliação da formação o portefólio, embora de carácter obrigatório, teve uma incidência de apenas 10%, conforme anexo (Anexo 1).

Neste momento do trabalho apresentamos uma classificação sintetizada numa palavra, no âmbito da relação que os Formandos tiveram com o Portefólio.

- A – desocultador
- B – trabalhoso
- C – dispendioso
- D – recurso
- E – mais-valia
- F – continuidade
- G – memórias
- H – reflexão
- I – documento de reflexão
- J – tempo
- L – espelho/imagem

Esta ideia encontra ressonância nas reflexões que os Formandos fizeram nos seus Portefólios sobre as experiências realizadas, em contexto profissional, e sobre o seu percurso de formação:

Este Portefólio é o meu espelho, está lá a minha imagem. Foi uma oportunidade para pensar no tipo de ensino e reflectir mais sobre a minha prática e os meus alunos, possibilitando-me integrar aquilo em que acredito – a formação do PNEP.

(Formanda L)

Numa perspectiva interpretativa apresentamos uma pequena síntese da análise efectuada aos portefólios dos Formandos, feita pelo Formador Residente:

A - O Portefólio desta formanda é apresentado de forma muito original, denotando criatividade. Quanto à organização, a formanda utilizou uma estrutura coerente e clara, apresentando documentos bem contextualizados e de acordo com a bibliografia recomendada. Abordou os assuntos de forma clara e com correcção de linguagem, sabendo articulá-los de forma correcta.

B - A formanda apresentou um portefólio simples, ao nível do aspecto gráfico, com uma estrutura que nem sempre foi coerente ao longo da organização dos assuntos que abordou, com alguma correcção de linguagem. O documento revelou, contudo, empenhamento e esforço de trabalho.

C - Este portefólio esteve bem apresentado e com alguma criatividade. No entanto, podia ter sido mais sintético na selecção dos documentos, repetindo alguns. Ao nível da estrutura e contextualização obedeceu ao estipulado, usando de alguma correcção e articulação.

D - Esta formanda apresentou um portefólio muito coerente e criativo. Revelou ao longo de todo o percurso um trabalho muito bem organizado, contextualizado e com correcção e clareza de forma e de linguagem.

F - Apresentou um portefólio que perdeu um pouco com a apresentação/organização menos cuidada. Ao nível da estrutura, os documentos nem sempre estavam contextualizados com a bibliografia apresentada. Revelou pouco rigor na abordagem dos conteúdos, quer ao nível da correcção de linguagem quer da articulação. No entanto, na prática a formanda desenvolveu um percurso crescente no trabalho desempenhado com os alunos.

G - Um portefólio simples, sem muita criatividade e com algumas faltas de correcção de linguagem. Obedeceu à estrutura, mas nem sempre apresentou contextualizações dos trabalhos. A bibliografia apresentada foi muito simples.

H - Um portefólio que se destacou dos demais pela criatividade e organização. Ao abrir este documento, qualquer leitor se apercebe do trabalho que ele encerra, desde a organização dos conteúdos à clareza da linguagem e, particularmente, às ilustrações que inseriu, de forma interactiva. É um documento muito criativo, sugestivo e bem estruturado.

I - Esta formanda revelou no seu portefólio a característica que a define, organização. Apresentou clareza na forma e na linguagem dos trabalhos, que soube articular. A sua estrutura foi correcta e os conteúdos apareceram contextualizados.

J - Apresentou um portefólio bem desenhado na apresentação e organização. Os documentos que seleccionou apresentavam correcção de linguagem, bem como uma articulação bem feita, conseguindo transpor para o leitor uma realidade que deu gosto ler.

L - Esta formanda empenhou-se na apresentação de um portefólio digital, bem como em suporte de papel, com uma apresentação equilibrada, respeitando a estrutura do portefólio. Mostrou-nos um percurso com fio condutor, organizado, agradável de ler e com correcção de linguagem. Apresentou, de uma forma geral, um documento bem elaborado e contextualizado.

M - Apresentou um portefólio simples, mas incompleto, pois faltou a duas tutorias, não revelando muita criatividade, no seu aspecto gráfico. Ao nível da organização, obedeceu à estrutura proposta, mas os trabalhos nem sempre estiveram contextualizados. Não revelou muita clareza formal, quer ao nível da correcção de linguagem, quer na bibliografia.

No âmbito da avaliação deste programa, no ano de 2007/2008, os Formandos tiveram oportunidade de, em três momentos, avaliar a Formação PNEP (Anexo 7), a partir de um questionário distribuído pela Comissão Nacional, elaborado para o efeito, sendo os resultados tratados, analisados e interpretados pelo Núcleo Regional, a fim de integrarem o relatório final da acção.

A avaliação dos Formandos, de acordo com as orientações do CCPFC (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua), de Setembro de 2007, foi expressa numa escala quantitativa de 1 a 10, fig. N°2, com o seguinte referencial para a correspondência com o Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro:

<b>Avaliação quantitativa</b>	<b>Avaliação qualitativa</b>	<b>Créditos</b>
De 1 a 4,9	Insuficiente	0
De 5,0 a 6,4	Regular	100%
De 6,5 a 7,9	Bom	100%
De 8,0 a 8,9	Muito Bom	100%
De 9,0 a 10,0	Excelente	100%

**Figura 2 - Escala de Avaliação**

### **Instrumentos e recolha de informação**

De acordo com a escala apresentada, os Formadores Residentes, no âmbito do Núcleo Regional, recolheram informações sobre os Formandos para

aferir a classificação a atribuir a cada um. Foram recolhidos elementos para o preenchimento das grelhas de avaliação, cujos itens passamos a apresentar:

A – Dinâmica de Aula (Planificação e Execução)

B – Reflexão

C – Relação com a Formação

D – Portefólio

E – Classificação

Devemos salientar que, no sentido de uma maior clareza, todos os Formandos receberam a informação do Núcleo Regional, no âmbito dos domínios e evidência das competências, parâmetros e incidências da avaliação (Anexo 1).

Da análise efectuada aos diversos documentos produzidos pelos Formandos, relativos ao desenvolvimento da formação, parece-nos poder concluir que:

- Efectuou-se uma útil, participada e aprofundada discussão sobre a prática realizada;
- Procedeu-se ao questionamento sistemático sobre aspectos de natureza didáctica da Língua Portuguesa;
- Adequaram-se saberes necessários à construção de materiais curriculares, capazes de promover nos alunos, o desenvolvimento das competências curriculares definidas.
- O modelo de supervisão adoptado, “Da Perspectiva Transmissiva à Perspectiva Interpretativa”, que vai ao encontro do defendido por Flávia Vieira, atrás descrito e citado no quadro teórico, foi adequado à formação neste contexto.

## CAPÍTULO IV

### 1. PROPOSTAS PARA SESSÕES FUTURAS

Da reflexão, ao longo do nosso quotidiano, da partilha e das conversas, até, por vezes, informais, aliadas a uma sede de procura que visa fazer mais e melhor, alicerçados em leituras várias, surgiram-nos outros registos, modelos e documentos que nos têm servido de comparação:

- grelhas de observação de aulas (anexos:8 a 12)
- grelhas de análise de portefólios (anexos 13 e 14)
- grelha de auto-avaliação (anexo 15)
- grelha de auto e hetero-avaliação (anexo 16)

O objecto da observação da aula pode recair no aluno, no professor, na interacção entre ambos, nos materiais de ensino...No entanto, está sempre presente na observação a interpretação do que se vê, pelo que poderíamos dizer que a observação apresenta duas fases, a do registo e a da interpretação. É muito difícil distinguir as duas, pelo que um dos problemas com que se depara o supervisor é saber como deve observar e que estratégia de observação deve utilizar: um instrumento validado ou simplesmente tirar notas? Que tipo de instrumento? Como tirar notas?

Independentemente do modelo a utilizar, os dados recolhidos constituirão a base da posterior reflexão e análise da aula.

Ora, defendemos que o processo de Supervisão Pedagógica, enquanto promotor de sucessiva reflexão, conducente a novas perspectivas sobre a prática pedagógica, deve-nos sugerir tendências dialógicas, auto-reflexivas, por forma a

produzirem autonomia com o exercício activo da responsabilidade e da promoção da cidadania.

No que diz respeito à avaliação dos portefólios dos Formandos, fomos encontrar em Vieira (1993) uma grelha de análise de dossiers, aplicada por grupos de estágio de formação inicial que, em nosso entender, pela clareza e riqueza dos critérios, nos levou à sua interpretação e reconstrução, podendo servir de análise ao portefólio. Os itens que apresenta deverão, contudo, ser relacionados entre eles, de forma a evitar a tendência de utilização isolada.

A avaliação deverá servir Formador e Formando, pois cremos que este último deverá ser visto como elemento activo e interventivo no processo de avaliação. Assim, propomos, também, a realização de registos de auto e hetero-avaliação dos portefólios, de forma a enriquecer a partilha e o conhecimento.

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Porque acreditamos na mudança das escolas, aceitando as responsabilidades que daí advêm; porque reconhecemos a necessidade de um maior protagonismo dos actores educativos e de uma maior criatividade nas práticas de ensino; porque fazemos a apologia do aproveitamento de todas as situações escolares, valorizando uma pedagogia do processo e da situação; porque acreditamos que é urgente uma mudança na forma de organizar tempos e espaços escolares, rompendo com uma lógica curricular disciplinar estabelecida; porque reconhecemos que os professores têm também de ser coordenadores de projectos, juntando e procurando coerências entre realidades muito distintas; porque consideramos que a acção educativa só tem sentido onde a cultura e as aprendizagens sejam valorizadas, apostamos em práticas diversificadas nas escolas em geral e na urgência da mudança de atitude dos professores face à língua que ensinam.

A mudança é possível sempre que se construam as condições políticas, culturais, organizacionais e formativas necessárias para que os professores e professoras recuperem a paixão de educar com inteligência, emoção e sentido do ético, ou seja com profissionalidade.

Muitos são os autores que nos falam da importância da supervisão e dos vários papéis atribuídos ao supervisor. Estas diferentes perspectivas fizeram-nos alertar para a mudança que deve ser contemplada nos “futuros modelos de supervisão”, cujo enfoque se pretende agora na aprendizagem e que vem demonstrar que, se por um lado a “melhoria do ensino leva à melhoria da aprendizagem”, por outro, demonstra também, que “a supervisão optimiza a aprendizagem” (Tracy, 2002 in Oliveira-Formosinho, 2002:83-85).

A nova geração de modelos de supervisão deverá basear-se nas seguintes premissas:

1. A escola é uma comunidade constituída por elementos que são aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida.

2. As pessoas são capazes de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento; de se auto-dirigirem e de se auto-supervisionarem, quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados.

3. Os aprendizes adultos têm as suas necessidades próprias distintas das necessidades das crianças.

4. Para melhorar o desempenho de qualquer indivíduo, devemos ter em consideração o ambiente organizacional global, no qual essas pessoas trabalham.

5. As pessoas aprendem melhor e são motivadas pela colaboração com os outros.

Atendendo a todas estas premissas, constatamos com Tracy (2002:85) que emerge um novo modelo designado de “modelo do professor-como-supervisor” ou “modelo de auto-supervisão”. Esta abordagem caracteriza-se por uma supervisão personalizada e difusa, com os professores a assumirem colaborativamente a responsabilidade pela reflexão, análise e melhoramento do seu desempenho e do desempenho dos seus alunos. Embora Tracy refira que esta perspectiva possa, ainda, parecer idealista é necessário que se torne uma realidade e, para isso,

[...] o campo de supervisão precisa de académicos que desenvolvam a sua base de investigação e de profissionais prontos a arriscarem, radicalmente, novas abordagens de supervisão. O resultado constituirá uma nova janela, através da qual poderemos ver o nosso campo de estudo.

(Tracy, 2002:85)

Em nossa opinião competirá ao Supervisor esta função gratificante e um pouco utópica, de tornar o mundo melhor, pois, com a sua visão alargada e

estudos actualizados, ajudará a construir, passo a passo, novos conhecimentos aos Formandos, na medida em que com eles inicia uma caminhada com vista a uma mudança nas práticas e a uma articulação cada vez mais conseguida com a teoria.

Deste modo, a supervisão deve consistir:

[...] numa visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro.

(Alarcão e Tavares, 1987:47)

Para conseguir tudo isto, terá de existir essa relação de empatia, de que a citação nos fala, e ainda de cumplicidade, uma vez que ambos se esforçarão por se conhecerem cada vez melhor e trabalharem em conjunto. Aprofundando conhecimentos, percebendo cada vez melhor a realidade que os acolhe, traçando prioridades de acção, formulando intenções, reflectindo sobre as práticas, ajustando estratégias, analisando as reacções e o desenvolvimento das crianças, para com tudo isto progredir no crescimento como pessoa e profissional e assim ajudar as crianças a crescerem também na sua individualidade.

Atento à riqueza ou inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas percepções e à sua capacidade de auto-reflexão, o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação-acção num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa, profissional.

(Alarcão e Tavares, 1987:47)

Em todo este processo de crescimento do futuro profissional em exercício, ao seu lado caminha alguém que, por sua vez, também continua sempre a aprender, que não pára de investigar, consultar e dialogar, como nos lembra o pensamento de Paulo Freire citado por José Romão “...difícilmente alguém ensina algo a alguém; mas as pessoas aprendem [...] nas relações com os seus semelhantes, mediatizadas pelo mundo.” (Romão, 2003:110)

Pois é neste caminhar a dois, que salientamos a reflexão, como uma base fundamental ao processo de supervisão. Nesta óptica, Alarcão refere que “o conhecimento é gerado pela reflexão e é o conhecimento que sustenta a reflexão” (1991:18). Com esta citação realçamos, de novo, a importância da reflexão, pois de facto ela está na origem da acção, acompanha-a no seu desenrolar e é fundamental no seu seguimento, para poder originar a evolução, crescimento e mudanças de atitude, como já referimos no nosso trabalho.

Então, na perspectiva de Schön o supervisor deve ser como um “coach” (treinador), mas

[...] não no sentido behaviorista, meramente interessado na performance exterior. Mas como treinador humanista, aquele que sabe que o desportista não deixa de ser humano e que a performance é tanto melhor quanto mais empenhado o desportista estiver e quanto melhor a compreender e compreender as características da sua própria actuação. É o treinador exigente mas compreensivo, atento à performance mas também ao sentido que o desportista lhe atribui.

(Alarcão e Sá-Chaves, 1991: 18)

Consideramos que foi muito enriquecedor este esforço de pesquisa e revisão bibliográfica realizada expressamente sobre este tema, pois permitiu a construção de saberes e optar por perspectivas de actuação mais adequadas.

Temos consciência de que o tempo limitado para esta investigação nos deixou aquém do que a realidade tem para desvendar, não nos permitindo aprofundar de forma exaustiva este estudo. No entanto, consideramos ter atingido

os objectivos que nortearam este trabalho, bem como, termos encontrado, e explicitado, as respostas para o nosso problema.

Em síntese, e porque acreditamos que a aprendizagem e o domínio da língua materna contribuem decisivamente para moldar a nossa memória colectiva e para definir o exercício de uma cidadania responsável e culturalmente activa, consideramos que a formação do PNEP será, no futuro, uma ferramenta útil a todos professores.

Finalizamos recorrendo ao título com que iniciámos – Supervisão Pedagógica no Ensino do Português: Da Perspectiva Transmissiva à Perspectiva Interpretativa.

No que se refere à Supervisão cremos que a melhoria da prática pedagógica passa, indiscutivelmente, pelo estreitamento da distância entre Formador e Formandos, através de diálogos construtores de sentido, no interior da prática pedagógica.

Quanto ao sub título – Da Perspectiva Transmissiva à Perspectiva Interpretativa, parece-nos que, do trabalho realizado, podemos situar-nos num processo que passará “ Da Perspectiva” ao “ Entre a Perspectiva”, evidenciando que uma postura Interpretativa atribui um pendor mais democrático e interactivo às relações que se estabelecem entre os actores num cenário tão caro para todos nós: A Escola.

## BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (1991). *Supervisão e formação de professores*. Aveiro. CIDInE 1
- ALARCÃO, I. (1994). Supervisão de Professores e Reforma Educativa. In IGE – *Informação*, Ano 3, nº1, Maio -1994.
- ALARCÃO, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro. CIDInE
- ALARCÃO, I. (1999). *Supervisão na Formação – contributos inovadores*. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão, Aveiro.
- ALARCÃO, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Revista Portuguesa de Formação de Professores* (Vol. 1).
- ALARCÃO, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas. In Oliveira Formosinho, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. (2002). Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- ALARCÃO, I. e Roldão, M.C. (2008). *Supervisão e Desenvolvimento Profissional*
- ALONSO, Maria Luísa Garcia (s/d). *Cadernos de Formação de Professores: Supervisão e Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Braga: CIFOP – UM.
- ARMENDÁRIZ, M. V. (1999). *Uma utopia irrecusável: A reconstrução crítica do currículo por parte dos professores e das escolas*. Educação e Matemática. Lisboa: APM.
- BARNES, D. (1976). *From Communication Curriculum. to London Penguin*.
- BERNARDES E BIZARRO (2004). *Portefólio: Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora
- BURNS, S., GRIFFIN, P., & SNOW, C (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington: Academy Press

CAMPOS, Bártolo P. (org.). (2001). Formação profissional de professores no ensino superior. In *Cadernos da Formação de Professores -1*. Porto: Porto Editora.

CASTRO, R. V. (1995). *Para análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.

DICIONÁRIO de LÍNGUA PORTUGUESA (1995). Texto Editora.

FONSECA, M. J. L. (2006). *Supervisão em Ensinos Clínicos de Enfermagem. Perspectiva do Docente*. Coimbra: Formasau.

GARCIA, C., M. (1999). *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

GARMSTON, R., Lipton, L. e Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. (2002). Porto: Porto Editora.

GIMENO-SACRISTÁN, J. (1998). O currículo: Os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In Pérez e Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.

GIMENO-SACRISTÁN, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3ª edição). Porto Alegre: Artmed.

HARRIS, B. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. (2002). Porto: Porto Editora.

KEMMIS, S. e MCTAGGART, R. (1998). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

LOPES, J. *Desenvolvimento de Competência Linguísticas em Jardim -de - Infância*. Edições Asa, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). *Organização curricular e programas: Ensino básico, 1º ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*. Lisboa: ME-DEB.

OLIVEIRA FORMOZINHO, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, M. L. (2000). O Papel do Gestor Intermédio na Supervisão Escolar. In Alarcão, I. (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

PINTO, J. e SANTOS, L. (2006). Modelos de avaliação das aprendizagens, Lisboa: *Universidade Aberta, Temas universitários*, nº6.

PONTE, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

PONTE, J. P., MATOS J. M. e ABRANTES, P. (1998). *Investigação em educação matemática: Implicações curriculares*. Lisboa: IIE.

RODRIGUES, Ângela (2001). *A formação de Formadores para a prática na formação inicial de professores*, Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, em Outubro de 2001- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da U.L.

RODRIGUES, Ângela e ESTEVES, Manuela (1993). *Análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (1998). *Currículo – Um processo de construção, gestão e formação reflexiva centrada na escola*. In G. Cebola e M. Pinheiro (Orgs).

SÁ CHAVES, I. (2000). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Pessoal e Profissional*. Lisboa: Porto Editora.

SÁ CHAVES, I. (2000). Portefólios reflexivos – Estratégia de formação e supervisão, *Cadernos didácticos - série Supervisão*, Universidade de Aveiro.

SÁ CHAVES, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.

SÁ CHAVES, I. (2005). *Os Portefólios reflexivos (também) trazem gente dentro – reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

SARDINHA, G. (2003). A Supervisão Pedagógica no Departamento de letras da UBI. *Revista ...à Beira*, número 2, Universidade da Beira Interior, Departamento de Letras, Junho.

SARDINHA, G. (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão Leitora, tese de Doutoramento não publicada*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

SARDINHA, G. (2007). *Manual para elaboração de Projectos, Teses de Mestrado e de Doutoramento em Didáctica do Português*. Covilhã: Serviços Gráficos da Universidade da Beira Interior.

SEQUEIRA, M. F. (1997). *Relatório da disciplina de Metodologia do Ensino do Português. Provas de Agregação*. Universidade do Minho, Braga.

STONES, E. (1984). *Supervision in Teacher Education*. Londres: Methuen.

TRACY (2002) *Da Sala à Escola*, In OLIVEIRA FORMOZINHO, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I*. (pp.83-85). Porto: Porto Editora

VALADARES, Jorge e Graça, Margarida (1998). *Avaliando ... para melhorar a aprendizagem*. Lisboa Plátano.

VIEIRA, F. (1993a). *Observação e Supervisão de Professores*. In Sequeira, F. *Dimensões da Educação em Língua estrangeira*. Universidade do Minho.

VIEIRA, F. (1993b). *Supervisão – Uma prática reflexiva da formação de professores*. Rio Tinto, Edições Asa.

VIEIRA, F. (org) *Pedagogia para a Autonomia, Cadernos 4*, 2006, pp. 44-50, Braga: Universidade do Minho

VILLAS-BOAS, Adelina. (1991). *A supervisão clínica na formação de professores*. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. (Bártolo P. Campos). Porto. SPCE.

WALLACE, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A reflective Approach*. Cambridge: CUP.

Webgrafia:

ROMÃO, J. E. (2002). *Pedagogia Dialógica*. Editora Cortez, São Paulo, Junho 2002. Disponível em:

<http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/APRESENTACAO/INVESTIGADORES/JOS%C3%89%20EUST%C3%81QUIO%20ROM%C3%83O%20-PAPERS/PEDAGOGIA%20DIALOGICA.PDF>

(consultado em: 11 de Novembro de 2008)

SÁ CHAVES, I. (2007) *Portefólio Reflexivo e Os “Portefólios” Reflexivos (também) trazem gente dentro – Estratégias de Formação e de Supervisão, Formação de Professores - Cadernos Didáticos, nº1, Coleção CIDIN, Porto Editora, Dezembro de 2007*. Disponível em:

<http://209.85.229.132/search?q=cache:0hbY4j0FOycJ:https://woc.esec.pt/esec/getFile.do%3Ftipo%3D2%26id%3D3710+O+Portf%C3%B3lio+%C3%A9+um+documento+aut%C3%AAntico,+que+integra+todo+um+processo+de+descri%C3%A7%C3%A3o/narr%C3%A7%C3%A3o,+reflex%C3%A3o+e+meta+-+reflex%C3%A3o+das+pr%C3%A1ticas+e+das+teorias+que+as+sustentam,+recorrendo+a+diversas+fontes&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>

(consultado em: 26 de Agosto de 2008)

## **OUTROS DOCUMENTOS**

Dec. Lei nº 43/2007

LEI Nº 5/73

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO 1986

LEI Nº 150A / 85 de 8 de Maio

DEC. LEI Nº 287/88 de 19 de Agosto

DEC. LEI Nº 15/2007 de 19 de Janeiro

PLANO DE FORMAÇÃO DO PNEP NO AGRUPAMENTO DE ALCAINS 2007/08

PLATAFORMA INFORMÁTICA DO NÚCLEO REGIONAL DO PNEP NA ESECB 2007

PNEP – CANHA, *Formação de Aprofundamento*, Curia, 2007

PNEP - GALVEIAS, F. *Supervisão/Formação em contexto profissional*, 2007

PNEP – *Documento de avaliação: O portefólio*, 2007

PROJECTO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOSÉ SANCHES DE ALCAINS 2007-2010

QUESTIONÁRIO DA COMISSÃO NACIONAL PARA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PNEP

# **ANEXOS**



Núcleo Regional de Castelo Branco

# Plano de Formação 2007/2008

Agrupamento de Escolas

**José Sanches**

Alcains



Formador residente: M<sup>a</sup> Margarida Alves Ramos dos Santos

## Índice

1 - Introdução - Princípios e Objectivos Gerais do Plano de Formação	
2 - Participantes	
3 - Desenho do plano de formação	
3.1 - Estrutura e aspectos metodológicos.....	2
3.2 - Conteúdo temático e programático.....	4
3.3 - Avaliação.....	8
4 - Desenvolvimento do Plano de Formação.....	9
4.1 - Cronograma geral de execução.....	9
4.2 - Execução programática.....	10
5 - Materiais de apoio.....	12
Anexos - Fichas de observação e registo.....	13

## 1 – Introdução

O propósito fundamental do Programa Nacional de Ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico (PNEP) é a melhoria das condições de ensino da língua portuguesa no 1º Ciclo do ensino básico. Este programa é norteado pelo seguinte **princípio fundamental**: a **formação será centrada no agrupamento de escolas, visa a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula e é regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da turma e da escola.**

O desenvolvimento do plano de formação no agrupamento apresenta os seguintes objectivos:

- **Melhorar os níveis de compreensão de leitura e da expressão oral e escrita** em todas as escolas do agrupamento, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua;
- **Criar nas escolas uma dinâmica interna de formação continuada** no âmbito do ensino da língua.
- **Disponibilizar a nível do agrupamento** materiais de formação, materiais didácticos e materiais de avaliação no domínio da aprendizagem da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua para o 1º ciclo do Ensino Básico.

## 2 – Participantes

Partindo dos princípios e dos critérios enunciados nos objetivos do programa, a formação destina-se aos professores do 1º ciclo a exercerem funções docentes no agrupamento.

O grupo de trabalho é constituído pelos professores a seguir designados.

Docentes	Ano	Nº Alunos	Localidade
	3º/4º	11	Póvoa R. Moinhos
	3ºA	19	Alcains
	3ºB	20	Alcains
	4ºC	19	Alcains
	1º B	17	Alcains
	4ºA	18	Alcains
	2ºB	20	Alcains
	1ºA	18	Alcains
	1ºC	18	Alcains
	4ºB	18	Alcains
	1º/2º	16	Póvoa R. Moinhos
	1º/4º	10	Lardosa

## 3 – Desenho do plano de Formação

### 3.1 – Estrutura e aspectos Metodológicos

Elaborado a partir dos Princípios e Objectivos definidos na configuração do PNEP, o desenvolvimento do plano de formação, no Agrupamento, assenta na estrutura a seguir apresentada:

Estrutura de desenvolvimento do plano de formação		
<b>OFICINAS TEMÁTICAS</b>  (35 horas 14 x 2h e 30 m)	<b>ACOMPANHAMENTO TUTORIAL</b>  (30 horas)	<b>PLANIFICAÇÃO/REFLEXÃO</b> (25 horas)  ..... <b>AVALIAÇÃO</b> <b>TRABALHO INDIVIDUAL</b>
<b>SESSÕES PLENÁRIAS</b> (12H)		

A nível metodológico o desenvolvimento do plano assenta nos princípios que a seguir se descrevem:

- **Processo formativo centrado no grupo turma** a partir da avaliação da aprendizagem.
- **Desenvolvimento de conteúdos** a partir da relação tripartida (**papel do professor/aprendizagem/papel do aluno**).
- Primazia dos processos de reflexão crítica.
- Aposta na **experimentação e avaliação procedimental –estratégica** como **forma de definição de estratégias gradualmente mais eficazes** na prática de ensino e aprendizagem da língua.
- **Formação acompanhada em regime tutorial presencial** na sala de aula

### **3.2 – Conteúdo temático e programático**

O Processo de formação é desenhado a partir da consideração de quatro domínios temáticos principais segundo os quais se desenvolve todo o processo de execução:

- **desenvolvimento da linguagem oral;**
- **o ensino da leitura;**
- **o ensino da expressão escrita;**
- **a utilização das TIC como recurso de aprendizagem da língua.**

A execução do Plano será realizada numa perspectiva de transversalidade entre o currículo nacional e o processo formativo específico. O trabalho a desenvolver, em cada uma das escolas participantes no projecto, deve conduzir à definição de estratégias e procedimentos potencialmente eficazes e sistematizados de prática de ensino e aprendizagem da língua.

Programaticamente o Plano apresenta a seguinte configuração:

Domínio Temático	Conteúdos Funcionais	Didactização Temática
<p><b>Desenvolvimento da linguagem oral</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parâmetros do desenvolvimento da linguagem oral – determinantes desse desenvolvimento; e a relação interdependente entre a escolarização e a linguagem.</li> <li>- A relação entre o oral e o escrito.</li> <li>- A importância do ensino explícito do vocabulário na compreensão da leitura e na produção textual.</li> <li>- A reflexão orientada sobre o conhecimento da língua e os efeitos da consciência linguística na aprendizagem.</li> </ul>	<p>Três blocos temáticos desenvolvidos em processo de articulação entre si e com os domínios de ensino da leitura e da escrita.</p> <p><b>Bloco 1 LO</b> – Parâmetros do desenvolvimento da linguagem oral – determinantes, relação entre escolaridade e linguagem e a relação entre o oral e o escrito.</p> <p><b>Bloco 2 LO</b> – Conhecimento da língua – Percursos e desenvolvimento da consciências linguística, fonológica e lexical.</p> <p><b>Bloco 3 LO</b> – Conhecimento da língua – A importância do ensino implícito e explícito da gramática.</p> <p>Avaliação da linguagem oral.</p>

Domínio Temático	Conteúdos Funcionais	Didactização Temática
<p><b>O ensino da leitura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A emergência da leitura no ensino pré-escolar; o ensino da decifração e o desenvolvimento da consciência fonológica.</li> <li>- A aprendizagem de estratégias de compreensão e de interpretação textuais.</li> <li>- Leitura orientada, leitura recreativa e leitura para informação e estudo.</li> <li>- A utilização dos suportes digital e papel.</li> <li>- A leitura na sala de aula e na biblioteca; actividades de animação da leitura em relação com o PNL.</li> <li>- Avaliação da leitura.</li> </ul>	<p>Cinco blocos temáticos sequenciais abordados com sentido de continuidade e inter-relação em oficina temática.</p> <p><b>Bloco 1 EL</b>- O currículo nacional e o processo de aprendizagem da leitura.</p> <p><b>Bloco 2 EL</b>- A emergência e características do processo de leitura – o ensino da decifração e o desenvolvimento da consciências lexical e fonológica.</p> <p><b>Bloco 3 EL</b>- O processo de didactização da leitura no 1º ciclo – criação de ambientes de aprendizagens específicos e formação de leitores.</p> <p><b>Bloco 4 EL</b>- O processo de avaliação das competências da leitura – elementos, critérios e instrumentos.</p> <p><b>Bloco 5 EL</b>- Avaliação da leitura.</p>

Domínio Temático	Conteúdos Funcionais	Didactização Temática
<p><b>Ensino da escrita</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrada na aprendizagem formal da escrita e a sua articulação com a aprendizagem da leitura.</li> <li>- O processo de escrita e as suas diferentes componentes; As competências envolvidas na produção textual, em particular: gráfica, ortográfica e de textualização.</li> <li>- A construção de textos de vários géneros discursivos.</li> <li>- Avaliação da produção escrita.</li> </ul>	<p>Quatro blocos temáticos desenvolvidos em processo de articulação.</p> <p><b>Bloco 1 EE - A</b> aprendizagem formal da escrita e a sua relação com o processo da leitura - componentes do processo da escrita.</p> <p><b>Bloco 2 EE-</b> O currículo nacional e o processo de aprendizagem da escrita - Nova terminologia linguística para o ensino da língua.</p> <p><b>Bloco 3 EE-</b> Competências da produção textual: gráfica, ortográfica e de textualização.</p> <p><b>Bloco 4 EE -</b> Avaliação da produção escrita - o ciclo da escrita.</p>

Domínio Temático	Conteúdos Funcionais	Didactização Temática
<b>Utilização das TIC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dispositivos tecnológicos e comunicativos (páginas pedagógicas, blogues, enciclopédias...</li> <li>- Arquitectura do hipertexto e operações cognitivas.</li> <li>- Usos dos suportes pelas crianças.</li> <li>- Exploração dos recursos da rede para a formação; produção de materiais em formato electrónico.</li> </ul>	<p>Dois blocos articulados entre si e desenvolvidos numa perspectiva de transversalidade com os outros domínios temáticos.</p> <p><b>Bloco 1 TIC</b>- Utilização do computador e ensino da língua - a produção de materiais em formato electrónico e construção de redes de aprendizagem.</p> <p><b>Bloco 2 TIC</b> - Arquitectura do hipertexto e operações cognitivas - exploração dos recursos da rede.</p>

### 3.3- Avaliação

A avaliação dos Formandos será individual e basear-se-á nos seguintes parâmetros e critérios:

- a) Nível de assiduidade.
- b) Nível e grau de participação.
- c) Apreciação do portefólio individual do Formando do qual têm de constar, obrigatoriamente, os sumários executivos.

## 4. Desenvolvimento do Plano de Formação

### 4.1. Cronograma geral de execução do plano

	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S						
<b>Set</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30					
<b>Out</b>			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
<b>Nov</b>					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
<b>Dez</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
<b>Jan</b>				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
<b>Fev</b>						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
<b>Mar</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
<b>Abr</b>				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
<b>Mai</b>					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
<b>Jun</b>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30				

	Acompanhamento tutorial – 12 sessões de 2H e 30 m por Formando rotativamente (30 horas anuais).
	Oficina temática – 14 sessões de 2H30M (35 horas anuais).
	Planificação/Reflexão – 14 sessões de 30 minutos em dia de oficina temática e 12 sessões de 1H 30M por Formando (25 horas anuais).
	Interrupção lectiva
	Avaliação – Entrega do portefólio
	Plenários regionais – 2 sessões de 6H (12 horas anuais). Datas a confirmar.
	Formação ESE – Círculo de Estudos para Formadores Residentes (9 horas anuais repartidas em 3 sessões de 3 horas).
	Formação de Formadores Residentes – Lisboa

## 4.1 Execução Programática

Execução programática do plano de formação			
<p>OFICINA TEMÁTICA 1 BLOCO 1 LO 10/10/07 – 2H 30M</p>	<p>DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL 07H 30M</p>	<p>ACOMPANHAMENTO TUTORIAL (1)</p> <p>(1) Consultar planos individuais de formação.</p>	<p>SETEMBRO A NOVEMBRO 2007</p>
<p>OFICINA TEMÁTICA 2 BLOCO 2 LO/BLOCO 2 TIC (2) 24/10/07 – 2H 30M</p> <p>(2) Transversalidade.</p>		<p>PLANIFICAÇÃO/ REFLEXÃO (3)</p> <p>(3) Consultar cronograma.</p>	
<p>OFICINA TEMÁTICA 3 BLOCO 3 LO 07/11/07 – 2H 30M</p>		<p>PLATAFORMA TRABALHO INDIVIDUAL</p>	
<p>OFICINA TEMÁTICA 4 BLOCO 1 EL 21/11/08 – 2H 30M</p>	<p>O ENSINO DA LEITURA 12H 30M</p>	<p>ACOMPANHAMENTO TUTORIAL (1)</p> <p>(1) Consultar planos individuais de formação.</p>	<p>DE NOVEMBRO 2007 A FEVEREIRO 2008</p>
<p>OFICINA TEMÁTICA 5 BLOCO 2 EL/BLOCO 2 TIC (2) 05/12/07 – 2H 30M</p> <p>(2) Transversalidade.</p>		<p>PLANIFICAÇÃO/ REFLEXÃO (3)</p> <p>(3) Consultar cronograma.</p>	
<p>OFICINA TEMÁTICA 6 BLOCO 3 EL 09/01/08 – 2H 30M</p>		<p>PLATAFORMA TRABALHO INDIVIDUAL</p>	
<p>OFICINA TEMÁTICA 7 BLOCO 4 EL 23/01/08 – 2H 30M</p>			
<p>OFICINA TEMÁTICA 8 BLOCO 4 EL 13/02/08 – 2H 30M</p>			

<p>OFICINA TEMÁTICA 9 BLOCO 1 EE 27/02/08 - 2H 30M</p>	<p>O ENSINO DA ESCRITA 10H</p>	<p>ACOMPANHAMENTO TUTORIAL (1) (1) Consultar planos individuais de formação.</p>	<p>FEVEREIRO A ABRIL 2008</p>
<p>OFICINA TEMÁTICA 10 BLOCO 2 EE 12/03/08 - 2H 30M</p>		<p>PLANIFICAÇÃO/ REFLEXÃO (3) (3) Consultar cronograma.</p>	
<p>OFICINA TEMÁTICA 11 BLOCO 3 EE/BLOCO 1 TIC (2) 09/04/08 - 2H 30M (2) Transversalidade.</p>		<p>PLATAFORMA TRABALHO INDIVIDUAL</p>	
<p>OFICINA TEMÁTICA 12 BLOCO 4 EE 23/04/08 - 2H 30M</p>			
<p>OFICINA TEMÁTICA 13 BLOCO 1 TIC 07/05/08 - 2H 30M</p>	<p>UTILIZAÇÃO DAS TIC E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA 5H</p>	<p>ACOMPANHAMENTO TUTORIAL (1) (1) Consultar planos individuais de formação</p>	<p>MAIO 2008</p>
<p>OFICINA TEMÁTICA 14 BLOCO 2 TIC 21/05/08 - 2H 30M</p>		<p>PLANIFICAÇÃO/ REFLEXÃO (3) (3) Consultar cronograma.</p>	
		<p>PLATAFORMA TRABALHO INDIVIDUAL</p>	
<p>AVALIAÇÃO ENTREGA DO PORTEFÓLIO (18/06/2008)</p>			

## 5 - Materiais de apoio

<b>MATERIAIS DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO PLANO</b>	
<i>Domínios temáticos</i>	<i>Materiais</i>
O desenvolvimento da linguagem oral	<p>Recursos disponíveis na plataforma e as seguintes brochuras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O conhecimento da língua: <i>Percursos de desenvolvimento.</i></li> <li>• O conhecimento da língua: <i>Desenvolver a consciência linguística.</i></li> <li>• O conhecimento da língua: <i>Desenvolver a consciência fonológica.</i></li> <li>• O conhecimento da língua: <i>Desenvolver a consciência lexical.</i></li> </ul>
O ensino da leitura	<p>Recursos disponíveis na plataforma e as seguintes brochuras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O ensino da leitura: <i>A decifração.</i></li> <li>• O ensino da leitura: <i>Compreensão de textos.</i></li> <li>• O ensino da leitura: <i>A avaliação.</i></li> <li>• A formação de leitores: <i>Contextos de desenvolvimento da literacia.</i></li> <li>• A formação de leitores: <i>Literatura para crianças.</i></li> </ul>
O ensino da escrita	<p>Recursos disponíveis na plataforma e as seguintes brochuras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O ensino da escrita: <i>Dimensões gráfica e ortográfica.</i></li> <li>• O ensino da escrita: <i>A dimensão textual.</i></li> </ul>
A utilização das TIC	<p>Recursos disponíveis na plataforma e a seguinte brochura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As implicações das TIC no ensino da língua.</li> </ul>

# Anexos

## Domínios e evidências das competências, parâmetros e incidências da avaliação

Domínios de Competência	Evidências das Competências		Parâmetros	Incidências	
<b>Dinâmica da aula</b>	Planificação / Execução	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assumir que todas as crianças podem aprender a ler e a escrever.</li> <li>- Criar a rotina de um tempo de leitura diária recreativa em voz alta pelo professor.</li> <li>- Promover nos alunos hábitos de leitura autónoma.</li> <li>- Tornar a aprendizagem da língua escrita um desafio interessante para si próprio e para as crianças.</li> <li>- Desenvolver um ensino sistematizado da língua escrita, nomeadamente através de actividades e materiais disponibilizados on-line e em papel pela equipa coordenadora do PNEP.</li> <li>- Desenvolver um processo de monitorização das aprendizagens das crianças, através da avaliação individual e colectiva da turma.</li> <li>- Promover estratégias que estimulem a compreensão e a expressão oral.</li> <li>- Desenvolver actividades de ensino sistematizado em que esteja explícita uma profunda relação entre o desenvolvimento da oralidade e as competências de leitura e de expressão escrita.</li> <li>- Potenciar a utilização das TICE para o ensino da língua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coerência (estratégias, materiais, ...)</li> <li>- Rigor (pensamento que se tem sobre as coisas, ...)</li> <li>- Pertinência (motivos das escolhas/opções, ...)</li> <li>- Estruturação (construção de materiais, das planificações, ...)</li> <li>- Diversidade (estratégias, materiais, ...)</li> <li>- Adequação (às diversas situações e alunos, ...)</li> <li>- Sistemática (regularidade e manutenção de uma postura, ...)</li> <li>- Acompanhamento/monitorização das aprendizagens</li> <li>- Avaliação crítica/reformulação (auto e hetero)</li> </ul>	<b>40%</b>	
<b>Reflexão</b>	Elementos obrigatórios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sumários executivos</li> <li>- Reflexão sobre cada tutoria (blocos temáticos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clareza de expressão (aspectos de rigor terminológicos; aspectos discursivos gerais)</li> <li>- Organização do pensamento</li> <li>- Rigor científico (busca das fontes, integração dos conceitos, saberes, ...)</li> <li>- Pertinência dos temas seleccionados</li> <li>- Diversidade dos temas objecto de reflexão</li> <li>- Coerência</li> <li>- Sistemática/continuidade</li> <li>- Progressão conceptual</li> </ul>	Aspectos formais	<b>30%</b>
	Outros elementos (reflexão)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentários</li> <li>- Recensões</li> <li>- Propostas de melhoria</li> <li>- Partilha de experiências no âmbito das tutorias</li> </ul>		Aspectos de conteúdo	
<b>Relação com a formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frequentar as sessões presenciais de formação organizadas para a escola.</li> <li>- Acolher a formação tutorial regular.</li> <li>- Contribuir com a sua experiência e conhecimento para o enriquecimento formativo de toda a equipa de docentes da escola.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assiduidade (frequência de dois terços de cada um dos tipos de sessões)</li> <li>- Disponibilidade para a mudança</li> <li>- Contribuição crítica para o processo de formação</li> <li>- Capacidade de trabalho colaborativo</li> </ul>	<b>20%</b>	
<b>Apresentação formal do Portefólio</b>	<b>(A apresentação do Portefólio constitui condição para acreditação mínima).</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clareza formal</li> <li>- Organização, tratamento e aspecto gráfico.</li> </ul>	<b>10%</b>	





**RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO**

<i>Formando</i>	<i>Períodos de formação</i>	<b>A</b> Faltas : Oficinas Temáticas	<b>B</b> Faltas: Sessões de Planificação / Reflexão	<b>C</b> Faltas: Sessões de formação on-line	<b>D</b> Faltas: Plenários Regionais	<b>E</b> Nº de horas de apoio tutorial	<b>F</b> Nº de horas de Planificação /Reflexão	<b>G</b> Nº de horas de formação on-line	<b>H</b> Nº de horas plenários regionais	<b>I</b> Nº total de horas de formação (E+F+G+H)
	<b>1º Período</b>									
	<b>2º período</b>									
	<b>3º Período</b>									

DINÂMICA DE AULA																																												
FORMANDO	<i>Total anual</i>																																											
	PLANIFICAÇÃO															EXECUÇÃO																												
	Fundamentação, coerência e adequação.					Integração dos elementos base do processo formativo					Integração no plano global da turma					Nível de execução do plano					Comunicação e motivação dos alunos					Diversificação de estratégias e actividades					Utilização e exploração de materiais					Monitorização da aprendizagem								
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
	<i>Avaliação final</i>															<i>Avaliação final</i>																												

REFLEXÃO																																								
<b>FORMANDO</b>	<i>Total anual</i>																																							
	<b>Participação</b>					<b>Expectativas em relação aos alunos.</b>					<b>Expectativas próprias.</b>					<b>Reflexão sobre a prática tutorial.</b>					<b>Apresentação de propostas de melhoria</b>					<b>Partilha de experiências</b>					<b>Comentários e avaliações</b>					<b>Receptividade à auto e hetero-avaliação.</b>				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	<i>Avaliação final</i>																																							

**RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO**

<i>Formando</i>	<i>Períodos de formação</i>	<b>A</b> Faltas : Oficinas Temáticas	<b>B</b> Faltas: Sessões de Planificação / Reflexão	<b>C</b> Faltas: Sessões de formação on-line	<b>D</b> Faltas: Plenários Regionais	<b>E</b> Nº de horas de apoio tutorial	<b>F</b> Nº de horas de Planificação /Reflexão	<b>G</b> Nº de horas de formação on-line	<b>H</b> Nº de horas plenários regionais	<b>I</b> <i>Nº total de horas de formação</i> (E+F+G+H)				
	<i>Total anual</i>													
	<i>Total Anual</i>													
	<i>Avaliação Final</i>	<i>Alcançou os níveis de participação definidos? (Número de faltas não superior a 1/3 do total)</i>												
		<i>Sim</i>		<i>Não</i>		<i>Avaliação Final</i>				<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>



CLASSIFICAÇÃO							
FORMANDO	Total anual						
	Dinâmica de aula (C.2.1) (40%=4)		Reflexão (C.2.2.) (30%=3)	Relação com a formação (C.2.3.) (20%=2)	Portefólio (C.2.4.) (10%=1)		
	Planificação (C.2.1.1) (10%=1)	Execução (C.2.1.2) (30%=3)			Apresentação/ (3%)	Organização (4%)	Clareza (3%)
	Classificação final = ( C2.1.1 + C.2.1.2) + C2.2. + C2.3. + C.2.4						
	-----						

Classificação final – Insuficiente (1 a 4,9), Regular (5 a 6,4), Bom (6,5 a 7,9), Muito Bom (8,0 a 8,9) e Excelente (9,0 a 10,0).



## Anexo 2

**Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains**

Formadora Residente: Margarida Santos

2007/2008



**Preencha, por favor, os seguintes quadros.**

**Necessidades profissionais sentidas**

**Expectativas perante a formação**

## Anexo 3

### FW: Envio da planificação da tutoria 11

De: **Margarida Santos**

Enviada: segunda-feira, 2 de março de 2009 23:52:07

Para:

📎 1 anexo  
tutoria P...doc (70,9 KB)



From: r

To

Subject: RE: Envio da planificação da tutoria 11

Date: Thu, 15 May 2008 22:04:17 +0100

, segue a planificação, com uma anotação relativamente ao passo da activação de conhecimentos, que vem a seguir à chuva de ideias. Terás que colocar questões para elaborar um mapa semântico, ou uma grelha, para a partir dele(a) ser mais fácil organizarem frases e construir um pré texto, que depois será aperfeiçoado.

De resto penso que está bem.

—

Margarida Santos

#### REFERENCIAIS DE EXECUÇÃO (duração temporal, alunos...):

Esta actividade intitula-se "O Dia e a Noite" e será implementada numa turma de alunos do 1º Ano de escolaridade. Terá a duração aproximada de 90 minutos. A área disciplinar integradora é o Estudo do Meio "Os aspectos físicos do meio local – O dia e a noite". Assim, os alunos serão divididos em dois grupos e cada grupo receberá um cartaz alusivo ao tema da actividade, nomeadamente, um alusivo ao "dia" e outro à "noite".

Simultaneamente, serão afixados no quadro os dois cartazes recebidos pelos grupos, à volta dos quais serão escritas, pelo professor, todas as palavras (chuva de ideias) que cada grupo irá, alternadamente, sugerir de acordo com a imagem que está a analisar, dando origem a dois mapas semânticos ?? distintos.

A partir dos mapas criados, os alunos serão levados a seleccionar as palavras mais significativas para cada uma das suas imagens, as quais irão copiar para a ficha individual, destinada ao efeito. Nesta altura, serão retirados do quadro os cartazes e apagadas as palavras.

De seguida, tendo como base as palavras escritas, cada grupo irá organizar as suas ideias e construir um texto que será registado no quadro pelos alunos do grupo. O professor intervirá apenas nas situações em que surjam ideias fora do contexto dos temas.

Finalmente, os alunos de cada grupo copiarão o seu texto do quadro para a ficha individual.

Deste processo resultará a produção de dois textos, um por cada grupo, que serão revistos, aperfeiçoados, reformulados ou ampliados colectivamente, em aulas subsequentes.

#### REFLEXÃO: planificação e aplicação:

**Comentário [MDE1]:** Para haver mapas semânticos, o professor terá que colocar questões e elaborar um mapa, uma grelha.  
Por exemplo: O que vês? O sol, a lua, ....  
Como é? Amarelo, escuro...  
O que fazem as pessoas?  
Etc...etc...

## Avaliação da linguagem oral

De: **Margarida Santos**

Enviada: segunda-feira, 24 de março de 2008 21:04:42

Para:

, esta prova tem tudo a ver com o conhecimento linguístico, que é a próxima sessão de tutoria, só que na escrita. Então, muitas das fundamentações são as mesmas e encontram-se no ppt.

Assim, acho que deves consultá-lo e apenas te sugiro alguns dos argumentos que podes referir, como sendo o caso da questão 3, a importância do uso de conectores "ou", a questão 12 em que na frase o leão e o tigre, a criança responde tigre, porque é o referente que está mais perto dela, não é para "complicar", mas para perceber se os alunos dominam ou não os processos anafóricos. Também na questão 32 "a carteira foi-me roubada no autocarro", a criança percebe o valor do clítico me e responde a mim, no entanto não domina a estrutura passiva, não conseguindo responder "o ladrão".

Em suma, estas estruturas da língua devem ser bastante trabalhadas em contexto de sala de aula de forma implícita e de complexidade crescente, começando desde cedo o seu treino, oral e escrito, devidamente contextualizado.

Bem, já vai longo o texto, a conversar é melhor!

Já agora, deves corrigir na pág 5 a palavra conseguiu e na pág 6, 3ª linha, a mãe. Não sei se deixei escapar mais alguma coisa, mas também é irrelevante.

Beijinhos.

Margarida

---

Receba GRÁTIS as mensagens do Messenger no seu celular quando você estiver offline. Conheça o MSN Mobile!  
[Crie já o seu!](#)

## Anexo 4

**FICHA DE ACTIVIDADE  
PLANIFICAÇÃO/REFLEXÃO**  
**ÁREA TEMÁTICA: Decifração/Consciência fonológica**  
**REFERÊNCIA: OFICINA TEMÁTICA N.º 4**

DOCENTE: .....  
ESCOLA:

### **NOME E BREVE DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:**

A partir da leitura do poema **Roda na rua**, de *Cecília Meireles*, será isolado o som [r] no início da palavra.

Do mesmo poema serão retiradas palavras, que associadas à sua imagem e trabalhadas na turma, de forma lúdica, levarão os alunos a distinguir o som e a sua posição em novas palavras.

### **COMPETÊNCIAS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE REFERÊNCIA:**

- Desenvolver a capacidade de isolar o som [r] no início e no meio da palavra;
- Desenvolver a capacidade de dividir palavras em sílabas;
- Desenvolver a capacidade de memorização.

### **REFERENCIAIS DE EXECUÇÃO (duração temporal, alunos, matéria l...):**

Na actividade participarão todos os alunos da turma, constituída por 9 alunos do primeiro ano e 6 do segundo ano.

O tempo de execução previsto será de 40 a 45 minutos, incluindo a leitura e memorização do poema e as considerações finais sobre a actividade desenvolvida.

Após a leitura e memorização do poema, serão apresentadas aos alunos as imagens da roda e da rua, que serão repetidas prolongando o som inicial.

Então, a partir do som r. r.. r ...r (prolongamento do som inicial) outras palavras surgirão como r r r rato, r r r r remo, r r rio, r...r..rosa...

Neste momento os alunos deverão estar aptos a distinguir o som [r] no início da palavra, levantando o braço direito após ouvirem uma lista de palavras proferida pela professora.

Sempre que isso não se verifique levantarão o braço esquerdo.

Uma outra versão do jogo poderá ser posta em prática: só levantarão o braço se ouvirem o som [r] no meio da palavra.

Novas imagens serão apresentadas aos alunos que, oralmente, farão a sua divisão silábica, sendo o número de sílabas representado no quadro preto, através de círculos de cartolina.

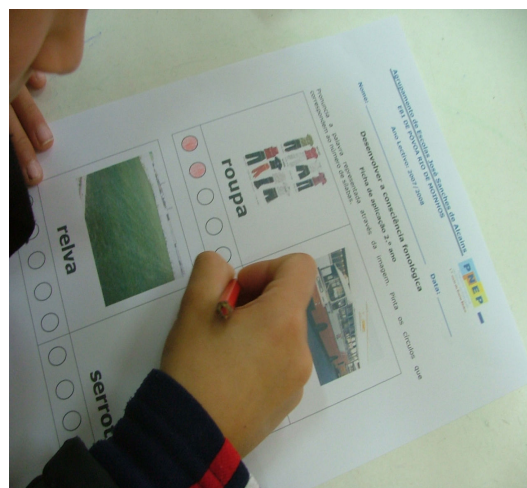
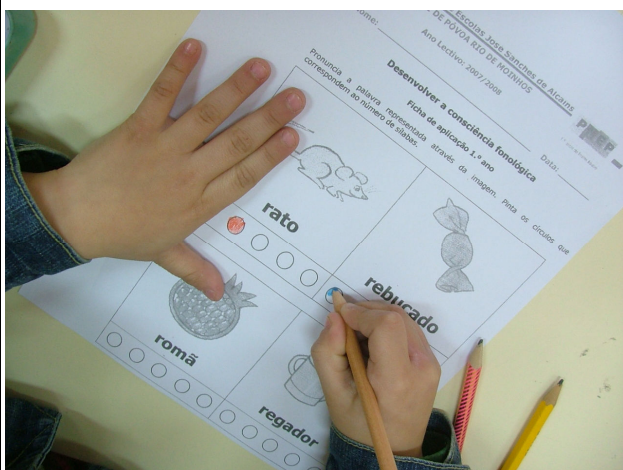
Passar-se-á então à resolução de uma ficha de aplicação, onde os alunos poderão identificar o n.º de sílabas dos vocábulos apresentados através de imagens, pintando os círculos correspondentes.

### **REFLEXÃO: (planificação e aplicação)**

A actividade resultou com sucesso, pois foi planificada de acordo com as características da turma que apresenta períodos de concentração muito reduzidos. Foi motivadora, quer ao nível das imagens, quer na execução.

Verificou-se alguma hesitação na divisão silábica de determinadas palavras, devido à dificuldade em isolar sons, por exemplo: relva [re-le-va] e regador [re-ga-do-re].

É de referir a grande importância dos exercícios de treino da consciência fonológica,



que devem ser tidos em conta antes de iniciar a escrita e durante a aprendizagem dos grafemas.

Conclui-se que a oralidade é muito importante e que através da mesma é possível detectar e corrigir casos de dificuldades ortográficas persistentes.

**SESSÃO TUTORIAL N.º4**  
**DATA DA TUTORIA: 11 / 12 / 07**

Anexo 5

Aulas de História 2º C  
 10/11/08  
 Questões após a leitura  
 Reconto oral  
 ↳ dificuldade dos alunos  
 Porquê! ↳ Reflexo  
 → O prof. insiste..... Os alunos não sabem organizar a informação  
 → O prof. dá pistas → ..... Os alunos vão conseguindo...  
 Prof. « Ainda sabem?!?! Precisam e de orientações!!! »  
Reflexo  
 mobilizar os conhecimentos prévios  
 organizar as ideias  
 criar de orientações do discurso

Compreensão oral 1.º Ano A  
 Imagem → conversar; descobrir  
 ↓  
 chaves de ideias  
 (activar conhecimentos prévios)  
 [Inverno]  
 Prof. → dar instruções  
 Alunos → compreender - desenhar  
 Ouvir - Desenhar  
 Tx - A criança a fornecer - Comp. de ler  
 ↳ Os alunos fizeram relações lógicas  
 ↳ hibernar  
 ↳ cigarra no manual (a prof. mandou)  
 ↳ porque? ... Reflexo  
 Não perdeu tempo ..... ganhava  
 e já havia começado a história

## Anexo 6

**Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains**

Formadora Residente: Margarida Santos

2007/2008



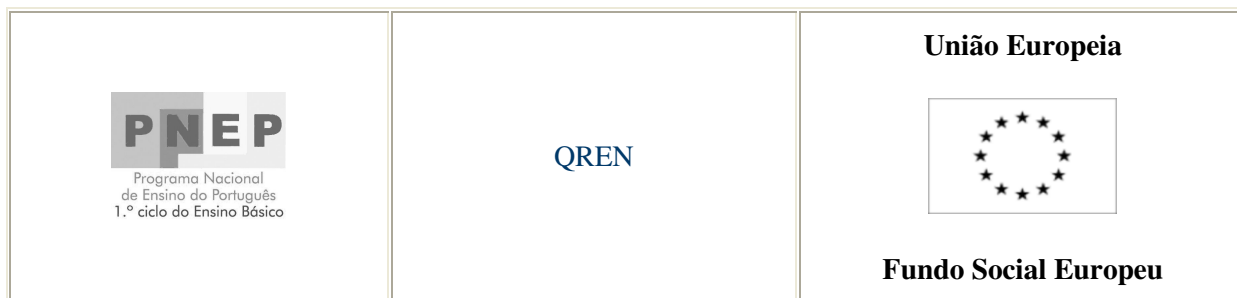
### **RECOLHA DE OPINIÕES**

**1- De que modo, no contexto do PNEP, faz sentido a supervisão?**

**2- Para si, qual a importância que atribui à elaboração de um portefólio na formação PNEP?**

**Obrigada pela colaboração.**

## Anexo 7



## AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PNEP 2007/2008

### Acção A

#### OFICINAS TEMÁTICAS

*Avaliação trimestral obrigatória*

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

Trimestre 1 (2) 3

Agrupamento José Sanches de Alcains

Formador: Maria Margarida Alves Ramos dos Santos

Núcleo Regional de Castelo Branco

## 1. A ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS TEMÁTICAS

De acordo com a escala apresentada, circunde a sua opinião

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

2.1 Os conteúdos foram pertinentes	1	2	3	4	5
2.2 As sessões foram bem estruturadas	1	2	3	4	5
2.3 Os recursos utilizados foram adequados	1	2	3	4	5
2.4 Os textos e os materiais de apoio foram explorados de forma a promoverem a integração dos diferentes conteúdos	1	2	3	4	5
2.5 Os recursos informáticos foram adequadamente utilizados	1	2	3	4	5

## 2. DINÂMICA DAS OFICINAS TEMÁTICAS

De acordo com a escala apresentada, circunde a sua opinião

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

3.1 Os conteúdos abordados são úteis para a prática didáctica	1	2	3	4	5
3.2 As propostas de trabalho têm ligação com a abordagem teórica	1	2	3	4	5
3.3 A análise dos trabalhos desenvolvidos permitiu a clarificação das problemáticas apresentadas	1	2	3	4	5
3.4 A formação incentivou o desenvolvimento de atitudes de reflexão	1	2	3	4	5

3. De um modo geral, acompanhou as temáticas:

Com facilidade  Com dificuldade

4. Identifique as temáticas que lhe colocaram mais dificuldades

---

---

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

---

---

---

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



---

---

---

*Poderá usar o verso desta folha para comentários adicionais*

Obrigado

 <p><b>PNEP</b> Programa Nacional de Ensino do Português 1.º ciclo do Ensino Básico</p>	<p>QREN</p>	<p><b>União Europeia</b></p>  <p><b>Fundo Social Europeu</b></p>
--	-------------	---

## AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PNEP 2007/2008

### Acção A

#### APOIOS TUTORIAIS

*2 momentos de avaliação obrigatória: Fevereiro e Julho*

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

Agrupamento José Sanches de Alcains

Núcleo Regional de Castelo Branco

Formador Residente: Maria Margarida Alves Ramos dos Santos

Data: Fevereiro de 2008

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

*(Marque de acordo com a sua avaliação)*

	<i>1- Discordo</i>	<i>2 – Não concordo nem discordo</i>	<i>3 – Concordo</i>		
			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1	Criar “espírito de equipa”.				
2	Desenvolver as minhas competências profissionais				
3	Integrar na minha prática docente os conteúdos abordados				
4	Identificar eficazmente as necessidades de aprendizagem dos alunos				
5	Expor sem receio as minhas dúvidas ou hesitações.				
6	Sentir-me mais confiante nas minhas decisões didáticas				

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

---

---

---

---

---

---

Obrigado

## **Anexo 8**

### **Guia de Preparação do Encontro Pré - Observação**

Professor Formando: \_\_\_\_\_

Formadora Residente: \_\_\_\_\_

#### **Aula a observar:**

Ano e turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Referência Temática: \_\_\_\_\_

Conteúdo: \_\_\_\_\_

Competências

Estratégias/Recursos

Justificação das opções pedagógicas

Expectativas face à aula

Questões ou dúvidas (Planificação/Execução)

Adaptada de Vieira, F. (1993b)

## Anexo 9

### Guia de Preparação do Encontro Pós - Observação

Professora Formando: \_\_\_\_\_

Formadora Residente: \_\_\_\_\_

#### **Aula a observar:**

Ano e turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Referência Temática: \_\_\_\_\_

Conteúdo: \_\_\_\_\_

Os aspectos mais positivos foram... porque...

Os aspectos mais problemáticos foram... porque...

Os aspectos imprevistos foram... mas...

Sentimentos e reflexões

Adaptadas de Vieira, F. (1993b)

## Anexo 10

### Grelha de Observação / Sessão Tutorial

Temática: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Professor \_\_\_\_\_

#### Preparação da actividade

0 1 2 3 4

Planificação com articulação coerente entre: intenção, realização e avaliação.					
Seleção e adequação das actividades/estratégias ao grupo/turma.					
Sequencialidade e organização das experiências de aprendizagem.					
Materiais didáctico/pedagógicos articulados com os conteúdos.					

#### Realização da actividade

0 1 2 3 4

Utiliza correctamente a LP (na oralidade e na escrita) no decurso da intervenção.					
Utilização das NTIC.					
Diversificação de recursos e estratégias pedagógicas.					
Promoção da pesquisa.					
Promoção do trabalho cooperativo.					
Aula activa/significativa para os alunos.					
Os alunos demonstraram interesse.					
Modalidades de trabalho consentâneas com as tarefas					

#### Relação Pedagógica com os alunos (clima sócio - afectivo)

0 1 2 3 4

Clima socioafectivo favorável à aprendizagem.					
Disponibilidade para apoiar e atender os alunos.					
Igual oportunidade de participação e integração dos alunos.					
Adopção de regras de convivência e de trabalho.					
Correcções explícitas sobre as actualizações da língua					

#### Apreciação global

0 1 2 3 4

Objectivos da actividade atingidos.					
Instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos bem construídos (de acordo com os objectivos previamente definidos).					
Operacionalização da sessão temática na prática.					
Observações:					

## Anexo 11

### GUIÃO DE OBSERVAÇÃO

PROFESSOR/FORMANDO: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

ESCOLA: \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

ÁREAS/CONTEÚDOS CURRICULARES TRABALHADOS:

ESTRATÉGIA E MATERIAIS UTILIZADOS: (fundamentação e finalidade)

REACÇÃO DOS ALUNOS ÀS TAREFAS: (identificação de sinais de que aprenderam ou não)

ASPECTOS DE ORGANIZAÇÃO, COMUNICAÇÃO E RELAÇÃO INTERPESSOAL:

OBSERVAÇÕES SOBRE AS ACTIVIDADES E SEU USO ESTRATÉGICO:  
(conhecimentos científicos a aprofundar, eficácia, adequação de estratégias de ensino)

QUESTÕES QUE SE ME COLOCAM SOBRE O QUE OBSERVEI:

REFLEXÃO GLOBAL:

In Alarcão, I. e Roldão, M.C. (2008)

## Anexo 12

### FICHA DE OBSERVAÇÃO DA CONCEPÇÃO E DA ACÇÃO DIDÁCTICA EM SALA DE AULA

#### Identificação:

Escola: \_\_\_\_\_

Núcleo: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Formando: \_\_\_\_\_

#### Notas de Observação:

EXECUÇÃO		PÉRI - EXECUÇÃO A planificação Didáctica
Desempenho Linguístico	Outros aspectos	
PÓS - EXECUÇÃO		

Canha, Formação de Aprofundamento, Curia 2007

### Anexo 13

#### GRELHA DE ANÁLISE DE DOSSIERS

**PROFESSOR: A**

(Escala: 1=insatisfatório; 2=satisfatório; 3=bom; 4=muito bom; 5= Excelente NO= não observado)

CRITÉRIOS	1	2	3	4	5
<b>A. Organização geral</b>					
1. Apresentação					
2. Estrutura					
3. Clareza					
<b>B. Planificação</b>					
<b>1. Objectivos</b>					
1.1 Articulação					
1.2 Adequação					
1.3 Correção					
1.4 Gradação					
<b>2. Conteúdos</b>					
2.1 Articulação					
2.2 Adequação					
2.3 Correção					
2.4 Gradação					
<b>3. Estratégias</b>					
3.1 Adequação					
3.2 Variedade					
<b>4. Materiais</b>					
4.1 Adequação					
4.2 Correção					
4.3 Variedade					
<b>5. Avaliação da aprendizagem</b>					
5.1 Adequação					
5.2 Correção					
5.3 Variedade					
<b>C. Reflexão sobre a prática</b>					
1. Descrição					
2. Interpretação					
3. Confronto					
4. Reconstrução					
<b>Comentários / sugestões</b>					

Adaptada de Vieira, F. (1993b)

## Anexo 14

%	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO		Prof.	Prof.	Prof.	Prof.	
10	APRESENTAÇÃO	Aspecto gráfico	Caligrafia legível				
			Margens suficientes				
			Imagens adequadas				
		Apresenta trabalhos limpos					
		Utiliza as TICs					
15	ORGANIZAÇÃO	Tem índice					
		Tem separadores					
		Identifica os separadores					
		Respeita a sequência dada					
		É fácil de consultar por outros					
15	CRIATIVIDADE	É imaginativo na apresentação					
		Tem trabalhos originais					
		Utiliza ilustrações diversas					
15	CORRECÇÃO LINGÜÍSTICA	Organiza correctamente o discurso					
		Utiliza vocabulário adequado					
		Escreve sem erros					
15	JUSTIFICAÇÃO DOS DOCUMENTOS	Justifica adequadamente a escolha dos documentos seleccionados					
		Todos os documentos têm data e indicam a fonte					
10	RESPONSABILIDADE	Realiza as tarefas a que se propôs					
		Cumprir os prazos					
		Aceita e cumpre as regras de trabalho					
10	PERSEVERANÇA	Revela empenho					
		Procura superar as dificuldades					
		Leva a s tarefas até ao fim					
10	AUTONOMIA	Propõe tarefas por sua iniciativa					
		Executa bem as tarefas sem ajuda					
		Coloca questões					
100 %	<b>TOTAL</b>						

Classificação a utilizar: **MB** – Muito Bom; **B** – Bom; **S** – Suficiente; **I** – Insuficiente.

*In* Valadares, Jorge e Graça, Margarida (1998). *Avaliando...para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano, pág. 94.

## Anexo 15

### Auto-avaliação

**Faça uma análise reflexiva sobre a formação tendo em conta os seguintes aspectos e outros que considere pertinentes:**

- Assiduidade
- Disponibilidade para a mudança
- Contribuição crítica para o processo de formação
- Capacidade de trabalho colaborativo
- Interesse/motivação/empenhamento
- Dinâmica de aula: Planificação / Execução / Reflexão
- [...]

### Auto-avaliação

Posicione-se numa escala de 0 a 20																			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Refira outros aspectos que considerou:</b>																			

Castelo Branco, 28 de Maio de 2008

## Anexo 16

### Instrumento de auto e hetero-avaliação do portefólio do Formando

<b>Instrumento de auto e hetero-avaliação do portefólio do Formando</b>		
<b>Conteúdos gerais do portefólio</b>	1 Apresentação	
	2. Introdução/ finalidade do portefólio do formando	
	3. Filosofia de ensino	
	4.Dossier 4.1. Descrição dos alunos (contextualização da experiência de implementação) 4.2 Materiais produzidos 4.3. Reflexões sobre as sessões e tomadas de decisão	
	5. Conclusão	
	6. Avaliação	
	<b>Conclusões Reflexões</b>	- O professor refere-se ao que tem vindo a aprender na formação
- O professor apresenta tomadas de decisão		
- O professor reflecte / tira conclusões acerca do seu desenvolvimento		
- O professor faz um sumário das suas aprendizagens		
- O professor refere se os objectivos foram atingidos		
- O professor formulou novos objectivos de aprendizagem		
<b>Apres / org.</b>	- O portefólio está bem organizado e bem apresentado	

Escala: S – Sim / N- Não / ?- Preciso de tornar este aspecto mais evidente / NA- Não aplicável

Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, *Cadernos 4*, 2006, pp. 44-50, Braga:  
Universidade do Minho (org. F. Vieira)

## Anexo 17

Exma Senhora Dr<sup>a</sup> Maria Margarida Alves Ramos dos Santos

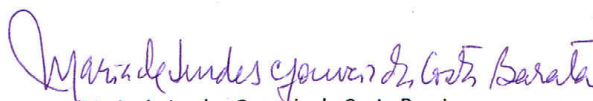
Em resposta ao seu pedido de permissão de «utilização de materiais, documentos e experiência partilhada ao longo do ano lectivo 2007/2008, na Formação do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)», datado de 19 de Fevereiro de 2009, com a finalidade de «desenvolver um estudo no âmbito de dissertação de Mestrado “Supervisão Pedagógica no Ensino do Português: Da Perspectiva Transmissiva à Perspectiva Interpretativa”, na Universidade da Beira Interior, sob orientação da Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, tenho a comunicar o seguinte:

- Não há qualquer tipo de impedimento na utilização dos materiais referidos, desde que identificada devidamente a autoria (se for o caso), dentro do procedimento de honestidade intelectual que é devido ao respeito pelo outro e à própria lei;
- Congratulo-me pelo facto de a experiência do PNEP poder servir de ponto de partida a um estudo, que me parece do maior interesse;
- Exprimo o desejo do maior êxito para o seu estudo, confiando na lisura que lhe conheço e nas suas qualidades intelectuais e de trabalho.

Com todo o apreço e consideração, os melhores cumprimentos

Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Núcleo Regional do PNEP,

16 de Março de 2009

  
Maria de Lurdes Gouveia da Costa Barata

Coordenadora Institucional do PNEP