

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS



**PROPOSTA DE UMA MATRIZ PARA AVALIAÇÃO DO DIÁRIO DE
FORMAÇÃO NO ÂMBITO DO PROJECTO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES: O CASO ESPECÍFICO DO PNEP**

Helena Cristina Ventura Russo Gomes Filipe Duarte

MESTRADO EM ESTUDOS DIDÁCTICOS, CULTURAIS, LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

2010

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS

**PROPOSTA DE UMA MATRIZ PARA AVALIAÇÃO DO DIÁRIO DE
FORMAÇÃO NO ÂMBITO DO PROJECTO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES: O CASO ESPECÍFICO DO PNEP**

Helena Cristina Ventura Russo Gomes Filipe Duarte

MESTRADO EM ESTUDOS DIDÁCTICOS, CULTURAIS, LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

2010

Dissertação de Mestrado em Estudos Didácticos, Culturais, Linguísticos e Literários apresentada à Universidade da Beira Interior, elaborada por Helena Cristina Ventura Russo Gomes Filipe Duarte sob a orientação do Professor Doutor António Pereira Pais e da Professora Doutora Maria da Graça Guilherme de Almeida Sardinha para obtenção do Grau de Mestre (2º ciclo).

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

RESUMO

INTRODUÇÃO.....	2
1ª PARTE.....	4
CAPÍTULO I.....	4
1. MUDANÇA, INOVAÇÃO E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES....	4
1.1. Mudança, profissão docente e formação de professores.	5
1.2. Os processos de formação contínua de professores na actualidade: elementos de caracterização	28
1.3. O caso específico do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP). ...	31
CAPÍTULO II.....	36
2. ARQUITECTURA DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NO PROGRAMA NACIONAL DO ENSINO DO PORTUGUÊS	36
2.1. Caracterização dos percursos formativos PNEP – Cultura de Formação PNEP.	36
2.2. O papel do Formador Residente como eixo central de desenvolvimento da Formação PNEP.	40
2.3. Supervisão e elementos caracterizadores dos processos de Formação PNEP.	42
2.4. O Diário de Formação como instrumento de reflexão e avaliação dos percursos individuais de Formação PNEP.....	44
CAPÍTULO III	49
3. AVALIAÇÃO DO DIÁRIO DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO ENSINO DO PORTUGUÊS.....	49
3.1. Fundamentos da organização e elementos da elaboração do Diário de Formação no âmbito da Formação PNEP.....	50
3.2. A relação percurso formativo, elaboração e avaliação do Diário de Formação PNEP: categorias de análise.	53

3.3. A construção de instrumentos para avaliação do Diário de Formação PNEP.	56
2ª PARTE.....	59
CAPÍTULO IV	59
1. O ESTUDO.....	59
1.1. Proposta inicial de uma matriz para avaliação do Diário de Formação PNEP	60
1.1.1. Finalidade e metodologia do processo de elaboração da proposta.....	61
1.1.2. Conteúdos a considerar no Diário de Formação	66
1.1.3. Construção dos instrumentos de avaliação	74
1.2. Contributos e validação da proposta apresentada	75
1.2.1. Especialistas em Formação.....	76
1.2.2. Especialistas em Supervisão.....	79
1.2.3. Especialistas em Avaliação.....	81
1.2.4. Formadores Residentes.....	83
1.2.5. Professores/Formandos.....	84
1.3. Meta-avaliação e redefinição da matriz e dos instrumentos.	86
2. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
OUTRA BIBLIOGRAFIA	100
LEGISLAÇÃO	101
WEBGRAFIA	101

SUMÁRIO DE QUADROS

QUADRO 1- PROPOSTA DE UMA MATRIZ PARA AVALIAÇÃO DO DIÁRIO DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DOS PROJECTOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: O CASO ESPECÍFICO DO PNEP.....	65
QUADRO 2- ANÁLISE DE DIMENSÕES, CATEGORIAS E ITENS DE ANÁLISE DE ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO.....	68
QUADRO 3- ANÁLISE DE DIMENSÕES, CATEGORIAS E ITENS DE ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO.....	69
QUADRO 4- ANÁLISE DE DIMENSÕES, CATEGORIAS E ITENS DO IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	70
QUADRO 5- CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO EM RELAÇÃO A “ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO”.....	71
QUADRO 6- CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO EM RELAÇÃO A “DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO”.....	73
QUADRO 7- CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO EM RELAÇÃO A “IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA”.....	74
QUADRO 8- CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	75
QUADRO 9- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS – CATEGORIA: ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO.....	76
QUADRO 10- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS – DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO.....	77
QUADRO 11- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS – IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	78
QUADRO 12- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS – CATEGORIA: ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO.....	79
QUADRO 13- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS – DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO.....	80
QUADRO 14- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS – IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	81

QUADRO 15- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS – CATEGORIA: ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO.....	81
QUADRO 16- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS – DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO.	82
QUADRO 17- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS – IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	82
QUADRO 18- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS – CATEGORIA: ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO.....	83
QUADRO 19- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS – DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO.	83
QUADRO 20- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS – IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	84
QUADRO 21- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS – CATEGORIA: ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO.....	85
QUADRO 22- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS – DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO.	85
QUADRO 23- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS – IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	86
QUADRO 24- PARECERES QUE NÃO FORAM INCLUÍDOS NA REFORMULAÇÃO DA PROPOSTA DE MATRIZ DA AVALIAÇÃO DO DIÁRIO DE FORMAÇÃO.	87
QUADRO 25- PARECERES QUE FORAM INCLUÍDOS NA REFORMULAÇÃO DA PROPOSTA DE MATRIZ DA AVALIAÇÃO DO DIÁRIO DE FORMAÇÃO.	90
QUADRO 26- DA PROPOSTA DE UMA MATRIZ DE AVALIAÇÃO DO DIÁRIO DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DO PROJECTO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: O CASO ESPECÍFICO DO PNEP.....	91
QUADRO 27- CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DA REFORMULAÇÃO DA PROPOSTA DE UMA MATRIZ DE AVALIAÇÃO DO DIÁRIO DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DO PROJECTO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: O CASO ESPECÍFICO DO PNEP.	93

ANEXOS

- Anexo I Grelha de observação de avaliação Dinâmica de Aula.
- Anexo II Grelha de observação de avaliação de Reflexão.
- Anexo III Grelha de observação de avaliação com a Formação.
- Anexo IV Grelha de observação de avaliação do Portefólio.
- Anexo V Grelha de observação de Classificação.
- Anexo VI Pedido de Parecer.
- Anexo VII Contributos de P1 a P6.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Graça Sardinha, orientadora da tese, que sempre se disponibilizou e me encorajou para a realização deste projecto.

Ao Professor Doutor António Pais, Coordenador do Programa Nacional do Ensino do Português do Núcleo Regional de Castelo Branco, pela sua competência profissional, a sua exigência e rigor. As suas inestimáveis orientações, aliadas à sua disponibilidade, foram uma forte motivação, sem a qual seria muito difícil, num tão curto espaço de tempo, concluir esta dissertação.

À Professora Doutora Maria de Lurdes Gouveia Barata, pela sua amizade e incentivo.

À Professora Jacinta Belém, pelo apoio inerente à estrutura digital deste trabalho.

A todos os que prontamente me ajudaram com contributos de sugestões, possibilitando a reformulação da proposta de matriz de avaliação do Diário de Formação, em especial, à Professora Doutora Manuela Abrantes.

Aos meus pais e filhos, por serem a minha bússola de orientação e me manterem no “percurso” traçado. O que hoje sou, em muito, a eles o devo.

RESUMO

Em Portugal, no final da década de 1980, início da década de 90, surgiram grandes transformações nas orientações políticas educativas e, por inerência, no sistema educativo. O direito à educação exprime-se pela garantia de uma permanente acção formativa, dirigida ao desenvolvimento global da personalidade, ao progresso social e à democratização da sociedade.

O presente estudo centra-se no Ensino Básico, nas propostas de organização do currículo do mesmo, mais especificamente na área da Língua Portuguesa.

A gestão curricular (Dec. Lei nº 6/2001) representa uma inter-relação de três concepções chave: - “diferenciação, adequação e flexibilização”. Destaca-se uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes. A aquisição de conhecimentos é realizada por um saber em acção.

A noção de competência, como base das relações educativas, é o poder cruzar interesses entre escola, formação e emprego. Assim, a nível pedagógico é possível verificar a transição de um ensino, centrado em saberes disciplinares, para um ensino assente na produção de tarefas específicas através de competências necessárias às situações que os alunos podem compreender e dominar.

É nesta linha de orientação que surge o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), que visa a formação de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de promover práticas pedagógicas centradas numa acção mais reflexiva.

Esta acção reflexiva e sistemática é sobretudo assente numa relação cíclica entre a acção tutorial do docente/formando e os resultados de desempenho dos alunos, criando, em paralelo, condições para o desenvolvimento de uma metalinguagem didáctica sobre percursos formativos.

O PNEP, ao pretender desenvolver uma atitude mais reflexiva nos docentes/formandos implementa o Diário de Formação, como condição para que estes possam aceder à creditação.

Este estudo baseia-se na proposta de uma matriz para a avaliação do Diário de Formação no âmbito da formação contínua, mais concretamente a nível do PNEP.

ABSTRACT

In Portugal, at the end of the eighties, beginning of the nineties, great transformations rose in the political and educational guidance and, by inherence, in the educational system, in which the right to education is expressed by the guarantee of a permanent formative action, aimed to the global development of the personality, social development and the democratization of the society.

This study focuses in The Elementary Teaching, in the proposals of curriculum organization, more specifically in the field of The Portuguese Language, since the 90th decade.

The curriculum management (Decree 6/2001) represents an interrelation of three key perceptions: - “differentiation, adequacy and flexibility”. It highlights an enormous notion of competence, which integrates knowledge, abilities and attitudes. Knowledge acquisition is achieved by an acquirement in action.

The notion of competence, as a basis of educational relationships is to be able to cross interests among school, training and occupation. So, according to the pedagogical level it is possible to verify the transition from a teaching that is focused in different subjects to a teaching which is based in the production of specific tasks through competences needed to situations which pupils can understand and dominate.

It is following this perspective that the National Programme of Portuguese Teaching (NPPT) appears, whose aim is to train the first cycle of the Elementary school teachers, with the purpose of promoting their pedagogical practices focused in a more reflexive action.

This reflexive and systematic action is based on a cyclical relationship between the tutorial action of the teacher/trainee and the results of the students’ performances.

The NPPT, on intending to develop a more reflexive attitude among the teachers/trainees implements the Training Diary, so that these ones can achieve the credits.

This study is based on one proposal of evaluation matrix of the Training Diary, under the continuous training, concretely according to the NPP level.

O portefólio tem vindo a destacar-se como uma prática de excelência em áreas diversificadas do ensino e da aprendizagem.

Moreira (2000:28)

INTRODUÇÃO

Presentemente, confrontamos-nos com uma época em que coexistem diferentes visões sobre a educação, cruzando-se diversos modos de perspectivar a mudança educativa. As políticas educativas e curriculares pretendem alterações com o intento de responder a interesses de ordem económica e social.

Em Portugal, no final da década de 1980, início da década de 90, surgiram grandes transformações nas orientações políticas educativas e, por inerência, no sistema educativo. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) considera-se um marco legislativo a nível do ensino-aprendizagem, ao determinar o sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa, orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. Desta Lei, em 1989, resultou uma Reforma do Sistema Educativo para responder às necessidades de modernização da produção económica inserida no quadro de adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE).

O presente estudo centra-se sobre o Ensino Básico, nas propostas de organização do currículo do mesmo, mais especificamente na área da Língua Portuguesa, desde a década de 90. Perspectiva a formação contínua de docentes para aquisição de mais competência, de maior autonomia confluindo numa prática pedagógica mais reflexiva e fundamentada. A realização e importância dos Portefólios/Diários de Formação implica aquisição de competências e o desenvolvimento de capacidades de metalinguagem didáctica que conduzam a uma melhor articulação e interacção nos níveis pedagógico e social.

Neste estudo, a ideologia educacional, que se defende, firma-se no desenvolvimento de um paradigma pedagógico para a autonomia, reflexivo, crítico da formação de professores e de supervisores. Defende-se um processo de formação de professores fundamentado na pesquisa sistemática e metódica de processos de ensino/aprendizagem em que a aposta é a prática reflexiva.

Esta dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. O capítulo I aborda mudança, inovação e formação contínua de professores, mais especificamente, o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP).

O capítulo II apresenta a arquitectura dos processos de formação no PNEP, em concreto a caracterização dos percursos formativos, o papel do Formador Residente como eixo central de desenvolvimento da Formação. A supervisão e elementos caracterizadores dos processos de Formação e o Diário de Formação como instrumento de reflexão e avaliação dos percursos individuais de Formação.

O capítulo III incide na avaliação do Diário de Formação no âmbito da formação PNEP, em particular, os fundamentos da organização e elementos da elaboração desse Diário e a construção de instrumentos para avaliação do mesmo.

O capítulo IV e último apresenta a metodologia do estudo, com uma proposta inicial de uma matriz para avaliação do Diário de Formação PNEP. Aborda a finalidade e metodologia do processo de elaboração da proposta, conteúdos a considerar no Diário de Formação e a construção dos instrumentos de avaliação. Posteriormente, os contributos de Especialistas em Formação, em Supervisão e em Avaliação, como também dos Formadores Residentes e Professores/Formandos. Culmina este capítulo com a meta-avaliação e redifinição da proposta definitiva de uma matriz para avaliação do Diário de Formação PNEP.

Finalizamos com a Conclusão onde iremos reflectir sobre o trabalho efectuado, as suas limitações e perspectivas de desenvolvimento futuro.

1ª PARTE

CAPÍTULO I

1. MUDANÇA, INOVAÇÃO E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Portugal, ao aderir à Comunidade Europeia, colocou os sectores da vida nacional (político e económico) em confronto com um desafio de mudança, que se repercutiu na necessidade de preparar o Homem para novos perfis, novas competências profissionais e posturas de autoformação, o que implicou alterações no sistema educativo, para acompanhar uma maior diversidade e qualificação de aprendizagens.

Face à imprevisibilidade de trabalho, é necessário possuir "ferramentas" para enfrentar este desafio. Para tal, é imprescindível adquirir competências transversais como a autonomia, a adaptabilidade, flexibilidade e criatividade.

Numa perspectiva de orientação curricular tecnicista, o currículo é gerado na procura de eficácia para os “fins a atingir, fins esses traduzidos em desempenhos a observar nos alunos após os processos de ensino e de aprendizagem, e que seriam garantia do investimento feito com a instrução” (Leite, 2002: 59)

Como refere a mesma autora, o currículo é um processo orientado por objectivos concisos e previamente definidos, que funcionam, quer como prescritores dos percursos de ensino-aprendizagem, quer como analisadores da eficácia desses mesmos trajectos escolar. Esta orientação curricular visa valorizar e prever a participação dos alunos em contexto de ensino-aprendizagem. Pressupõe que os alunos tenham diferentes pontos de partida, mas uma única meta. Nos diferentes pontos de partida, estabelece-se uma acção orientadora, delineada, em termos de estratégias, para que possa “evitar a ocorrência do erro [e controlar] os processos de forma a evitar desvios e a reforçar os ganhos e os êxitos que, parcialmente, os alunos vão alcançando” (Leite e Fernandes, 2002: 34-35).

Da análise do Dec. Lei nº 286/89 que decreta, a Reforma Educativa de 1989, os princípios de organização curricular e os planos curriculares para os ensinos básico e secundário, institui-se uma organização assente em três bases:

- *interdisciplinar*, para o 1º ciclo do ensino básico;
- *por áreas interdisciplinares*, para o 2º ciclo do ensino básico;

- *disciplinas e áreas vocacionais*, para o 3º ciclo do ensino básico.

Os princípios gerais subjacentes à Reorganização Curricular do Ensino Básico, a partir do Dec. Lei nº 6/2001, visam novos entendimentos sobre os papéis da escola, dos professores, dos alunos, da avaliação e das competências a desenvolver no Ensino Básico.

Para reforçar esta ideia, Abrantes (2001: 41) entende que a perspectiva, do currículo não é “*uma lista de disciplinas ou um plano de estudos para cada ciclo ou ano de escolaridade, nem o currículo de cada disciplina se reduz a uma lista de conteúdos e métodos a ensinar dentro das aulas que lhe são especificamente destinadas*”. Assim, a concepção do currículo é de acordo “*com o princípio de que a sua concretização é um processo flexível que requer, nos diversos níveis, interpretação de cada contexto de trabalho; consideração dos recursos disponíveis e tomadas de decisão apropriadas*” (*ibidem*). O que alude a “*um processo gradual e contínuo, envolvendo observação, reflexão e ajustamento das orientações e das práticas pedagógicas*” (*ibidem*).

1.1. Mudança, profissão docente e formação de professores.

O que preconizava a organização curricular não resulta na sua globalidade em relação à operacionalização, por levar a práticas educativas fundamentalmente disciplinares.

Segundo Zabalza (1998: 140), além da ideia de que os conteúdos são “*classificados conforme um critério de pertença a uma disciplina (...) ou matéria*”, subsiste o conceito de ensino orientado para a aquisição compartimentada de conhecimentos académicos.

Para constatar este facto, Domingos (et al, 1985, 151-152) cita Bernstein (1975), o qual defende um *currículo de colecção*, por conseguinte um currículo em que “*os conteúdos mantêm entre si uma relação fechada*” e são apresentados e desenvolvidos numa ordem que “*envolve uma hierarquia*”. Assim, afasta-se da lógica de interdisciplinaridade que se ambicionava imprimir nas práticas pedagógicas.

Na última metade da década de 1990, em Portugal, regista-se uma mudança de governo social-democrata para um governo socialista. Inerente a essa mudança (de 1995-1999 e de 1999-2002), a Educação foi proclamada como a grande bandeira, a “Grande Paixão”, o que determinou numa política educativa orientada pelos princípios de *Educação para todos, qualidade e equidade, responsabilidade; participação, negociação*, e pelas ideias de *humanização da escola, democratização das oportunidades educativas e qualidade da educação* (Programa XIII governo, ponto V- Educação, Ciência e Cultura).

As grandes linhas de orientação pretendiam “enriquecer e consolidar a estrutura curricular do ensino básico, estabelecendo um currículo nuclear e articulado entre os três ciclos e conferindo espaços de autonomia pedagógica às escolas; melhorar o ambiente educativo das instituições escolares” (*ibidem*: 5) e, como grande objectivo, “educar, integrar e formar para a cidadania” (*ibidem*: 6), de modo a assegurar uma educação básica de qualidade para todos. Sendo esta a ênfase dos discursos educativos em 1998 e, apesar de terem sido apresentados alguns deles na Reforma Educativa de 1989, continuava-se a assistir à não concretização dessas linhas de orientação.

Devido a uma política educativa de inclusão, ocorre um movimento de flexibilização curricular, com o Projecto de Gestão Flexível do Currículo, que visa:

(...) promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico; (...) melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares; fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo significativo” (Despacho nº 9590/99).

Este processo inicia-se em 1997/98 e no seu âmbito, elabora-se um projecto de gestão curricular, apresentado à Direcção Regional de Educação (DRE) de cada zona e aprovado pelo Departamento de Educação Básica (DEB) – procedimento este que engloba todas as escolas dos 1º e 2º ciclos do ensino básico e, progressivamente, expande-se a cada um dos anos do 3º ciclo.

A gestão curricular (Dec. Lei nº 6/2001) representa uma inter-relação de três concepções chave: - “diferenciação, adequação e flexibilização”. Destaca-se uma noção

ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes. A aquisição de conhecimentos é realizada por um saber em acção.

Perante o conceito de avaliação, o Ministério da Educação adoptou a postura de ponderar o currículo e a avaliação como elementos integrados de um mesmo sistema e esclarecer que a sua principal função é “ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos” (*ibidem*). Para a execução desta valência, sugere o recurso a uma “variedade de modos e instrumentos de avaliação, em cada ano e ciclo (...), adequados à diversidade das aprendizagens que se pretendem promover e à natureza de cada uma delas” (*ibidem*). Salienta o carácter formativo que evidencie os aspectos para os quais os alunos necessitam de melhorar nas suas aprendizagens, explicita e direcione modos de superar as mesmas dificuldades. A avaliação, na sua conceptualização, valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, assimilação de novos conhecimentos e a articulação entre o saber e o fazer.

A avaliação, para além de formativa, deverá também ser contínua nas diversas áreas disciplinares e transversais. No que respeita ao currículo prevê-se uma avaliação global no término do ensino básico, que deverá ter em especial consideração o percurso do aluno e o progresso das aprendizagens que realizou.

Os planos curriculares propostos incluem três novas áreas curriculares não disciplinares:

- Área de Projecto: pressupõe a realização e avaliação de projectos em articulação de saberes de diversas áreas curriculares, cujos problemas, temas de pesquisa ou de intervenção, advêm das necessidades e dos interesses dos alunos;

- Estudo Acompanhado: aponta “a aquisição de competências que permitam a apropriação, pelos alunos, de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens” (*ibidem*) (1);

- Formação Cívica: é um “espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos” (*ibidem*), pretendendo que sejam responsáveis, críticos, intervenientes e activos, para que, gradualmente, tenham uma participação individual ou colectiva, na turma, na escola, na comunidade e na sociedade.

(1) Dec. Lei nº 6/2001

O modelo de organização curricular proposto, para a Reforma Curricular do Ensino Básico de 1989, centra-se no desenvolvimento de um currículo, cujo conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório ou facultativo, tenha por intenção, promover progressivamente um modelo de escola pluridimensional, pressuponha uma avaliação formativa, assumindo a Língua Portuguesa uma matriz de identidade.

A Reorganização Curricular do Ensino Básico, de finais dos anos 90 e início dos 2000, perspectiva um “conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” (Dec. Lei nº 6/2001) cuja óptica lógica visa o projecto de formação e avaliação; foi perspectivada a “educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho e as tecnologias de informação” (*ibidem*).

Assim, verificam-se duas concepções de currículo perspectivadas por enfoques diferentes:

- a primeira (reorganização Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 90 e início dos anos 2000), que estipula que as actividades lectivas e não lectivas tenham uma separação nítida e um estatuto diferenciado, o que revela a antítese da lógica de currículo que preconizava a interdisciplinaridade a inculcar nas práticas pedagógicas;

- a segunda (reorganização Curricular do Ensino Básico meados dos anos 2000), baseia-se numa perspectiva de ciclo e de desenvolvimento de competências que associam não só as aprendizagens e os conhecimentos, mas também as atitudes, valores e as capacidades. O currículo não fica limitado aos saberes disciplinares mas valoriza os saberes afectivos, atitudinais e relacionais. Perspectiva-se uma escola atenta à dimensão social no acto de educar. Encaram-se “os alunos como autores do seu processo de construção do conhecimento e os professores como responsáveis pela planificação e desenvolvimento do currículo e não como seus meros executores” (Fernandes, 2000: 61).

Os normativos orientadores (no Dec. Lei nº 6/2001, que regulamenta a organização do currículo e os planos curriculares, e o Despacho 30/2001, que regulamenta a avaliação das aprendizagens dos alunos) aspiram que professores e alunos sejam co-autores, co-gestores e co-construtores das situações de ensino e de aprendizagem, o que denota um distanciamento dos discursos da Reorganização

Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 90/início anos 2000 e da Reforma Curricular de 1989.

Com a vigente proposta curricular surge em sincronia uma redefinição da rede escolar e a organização das escolas em Agrupamentos. Numa primeira fase, a organização da rede escolar em Agrupamentos é realizada na horizontalidade, isto é, agrupam-se escolas do mesmo nível de ensino. Numa segunda fase, constituíram-se Agrupamentos verticais, compostos por instituições dos diferentes níveis do Ensino Básico, incluindo também os Jardins-de-infância.

Este processo gerou algum mal-estar nos professores, pois integravam-se em equipas de trabalho, que desconheciam as realidades de cada ciclo, sobretudo as diferenças entre o pré-escolar e o 1º Ciclo e entre este e os ciclos de ensino subsequentes. Tiveram de se adaptar a novas formas de gestão pedagógica e financeira, num curto espaço de tempo, revelando, em alguns casos, que os professores não tiveram tempo suficiente para essa adaptação e, por isso, acabaram por viver processos marcados por uma forte colegialidade artificial.

Tudo o que implica mudança, por norma, encontra sempre obstáculos, pois o ser humano não se adapta à mesma sem contestação. No sistema educativo persistem críticas nas quais se reconhece a ineficácia das Reformas Educativas, principalmente no Ensino Básico, considerando que o processo, que leva ao efeito do sucesso escolar e ao não abandono escolar, corresponde a resultados “virtuais” pouco sustentáveis, por indicar que as medidas para as reformas educativas são para efeitos de dados estatísticos para a OCDE. Gera-se um descontentamento na institucionalização das reformas educacionais, por se considerar que a sua orientação vai para uma cultura de trabalho assente em normativos burocráticos e, não na construção de inovações curriculares e pedagógicas como se desejava.

Apesar dos textos curriculares normativos apontarem para a autonomia da escola e para a valorização da acção local dos agentes educativos, o modo como a administração educativa organiza e demarca essa acção deixa pouco espaço de manobra às escolas e aos professores para delinearem caminhos de inovação curricular. As experiências que se vão desenvolvendo com sucesso (e que são tomadas pela tutela como “boas práticas”) resultam de um enorme voluntarismo por parte dos professores.

Assim, é notória a constatação de dois estados ambíguos a emergir e convergir:

- progressivamente, um corpo docente a assumir um maior protagonismo na vida política, o que pode prenunciar mudanças, ao passar de funcionários de um poder em que não intervinham, e em que eram meros duplicadores, para a condição de actores, gestores;

- a existência de um profundo mal-estar na profissão docente, que repercute numa crise de identidade profissional. A situação de crise leva os professores a unir esforços e surge o efeito de transformação e mudança, o que, eventualmente, constitui um momento decisivo no impulso de práticas inovadoras no ensino.

Uma das grandes inovações da reorganização curricular do ensino básico é centrar-se em competências, o que implica vários desafios, ao nível do funcionamento geral das escolas e por inerência, ao nível da formação inicial e contínua de professores. O tema “competências” vem a impor-se, nestes últimos anos, nos discursos políticos, educativos e económicos.

Em Portugal, este tema ganha maior visibilidade a partir de 2001, através da Reorganização Curricular, que insere, nas escolas, termos como “competências gerais”, “competências transversais” e “competências específicas”, consagrados no Programa do Ensino Básico, em que se encontram definidas quais as competências e os resultados esperados no final de cada ciclo de ensino. As “competências” tornaram-se os eixos em torno dos quais a Escola tem de se “reorganizar”.

Para Silva (2002: 21), esta “vaga reformadora” tem, como referência central, a “abordagem por competências”, termo plurissignificativo. Importa tentar clarificar o(s) seu(s) possível(eis) significado(s) e implicações na vida escolar, a diferentes níveis: ao nível dos programas, das práticas e da avaliação.

O termo “competência” é polissémico por caracterizar diferentes significados, consoante os domínios em que está inserido. Em Silva (2002: 21) atribui-se, a esse termo, um “elevado nomadismo” e “usos sociais diferenciados”, já que é usado em múltiplos contextos e, às vezes, para referir distintas realidades.

“Competências” não se define como sinónimo de “objectivos” ou de “tarefas práticas”, segundo Perrenoud (1998) (2):

(2)
[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4686/1/A%20Tese%20\(vers%C3%A3o%20final\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4686/1/A%20Tese%20(vers%C3%A3o%20final).pdf)

(...) trata-se da capacidade de inventar continuamente algo novo; é uma característica do Homem. As competências, do ponto de vista instrucional, não são virtualidades, mas antes aprendizagens construídas. Na verdade, a “competência” é muito mais que um saber-fazer: é, sobretudo, um saber e um fazer, logo, algo de complexo, mas também algo de aberto e flexível” que valoriza as procedências/combinção que o ser humano já possui. (ibidem)

Competência exige associação de conhecimentos, inferências, articulação e utilização no decorrer do quotidiano dos sujeitos, em situações específicas. Qualquer competência, para além de poder dispor de tais mecanismos/fontes, pode, por si, actuar como manancial do uso de uma competência mais ampla e/ou mais profunda. Assim, as competências surgem nos discursos políticos vigentes, com o intuito do sistema educativo se adaptar às solicitações e/ou mudanças da realidade, nas diversas vertentes (laboral, social, política, económica, etc.).

De acordo com Machado, citada por Silva (2002: 21) “um indivíduo “competente” deverá:

- saber distinguir e constituir uma situação-problema;
- saber atribuir um tratamento eficaz à solução desse problema;
- ser capaz de compatibilizar, de modo eficiente, a economia de custo/tempo/esforço com a qualidade e distinção;
- conseguir, com isso, provocar alguma transformação no ambiente, no estado das coisas, ou seja, inovar;
- possuir uma visão sistémica;
- ser capaz de aplicar, articuladamente, diferentes informações e recursos (conceitos teóricos, procedimentos técnicos e dados da situação);
- saber identificar as contingências das situações difíceis, imprevistas e/ou novas;
- saber aproveitar experiências e conhecimentos vindos de outras situações;
- apresentar atitudes de pró-actividade, tais como iniciativa e autonomia;
- possuir alguma capacidade de transgressão, ou seja, de desafiar costumes, normas, referências tradicionalmente empregadas no tratamento de problemas e no enfrentamento de situações”.

A Escola surge como um espaço ideal para a promoção e desenvolvimento de competências. No entanto, há que distinguir competências e conhecimentos, embora se complementem/conciliem.

Ainda no que concerne às competências, estas utilizam, integram e dispõem os conhecimentos (interacção da realidade e o armazenamento de conhecimentos proveniente da experiência/acção). Competência é a capacidade de seleccionar os conhecimentos necessários para agir eficazmente numa determinada situação, mas sem se restringir unicamente a eles.

A noção de competência, como base das relações educativas, é o poder cruzar interesses entre escola, formação e emprego. Assim, a nível pedagógico é possível verificar a transição de um ensino, centrado em saberes disciplinares, para um ensino assente na produção de tarefas específicas através de competências necessárias às situações que os alunos podem compreender e dominar. Para tal, não se deve partir de conteúdos disciplinares para obter os conhecimentos considerados mais importantes, mas das situações reais/concretas e dos conhecimentos prévios do aluno, encaminhando para os saberes mais complexos que cada disciplina preconiza.

Perante a necessidade de a Escola formar pessoas aptas para se adaptarem à imprevisibilidade das situações, numa sociedade de antecipações, mudanças, comunicação, aprendizagens e colaboração, é necessário redefinir os conteúdos de ensino e atribuir um sentido prático aos saberes escolares. Ao defender-se um currículo por competências, propõe-se uma convergência entre os interesses escolares e os económicos, pois à Escola cabe formar indivíduos capazes, de espírito crítico diante das solicitações do mundo socioeconómico.

Contudo, existem autores que discordam dessa convergência entre os interesses escolares e os socioeconómicos, por acreditarem que relega para um plano inferior a importante função da Escola – a habilidade de poder participar na transformação social para esbater o status económico. Como refere Silva (2003), assume esta posição ao afirmar:

A educação escolar, tendo de mudar, não o pode fazer numa direcção oposta àquela porque foi criada. A mudança terá de ser no sentido da liberdade e da emancipação. Para tal, não poderá deixar dominar-se pela economia.

Devido a distintas formas de entender as “competências”, é difícil defini-las, até porque o próprio termo é plurissignificativo.

A nível da educação, importa reconhecer que a

(...) abordagem por competências” não estabelece a solução-milagre para o insucesso/diferenças socio-escolares, mas “é um trunfo que permite dar sentido ao trabalho escolar (...). (Perrenoud, 2001: 57)

A Escola deve possibilitar a atenuação das clivagens disciplinares, relacionando disciplinas similares na sua essência, para mobilizar conhecimentos que se tornem verdadeiramente pertinentes e significativos para o aluno. Também cabe à Escola não permanecer na lógica de que cada ciclo de escolaridade prepara para o seguinte e não para a vida, pois, assim, estará a criar grandes diferenciações sociais e a formar elites.

Como refere Perrenoud (2001: 61): seja qual for o programa, a pedagogia diferenciada e a individualização dos percursos de formação permanecem actuais. Em relação a Ramos (2001: 258), compreender a pedagogia diferenciada implica compreender o currículo de formação do aluno como “sequência de experiências de vida que contribuíram para forjar sua personalidade, seu capital de conhecimentos, suas competências, sua relação com o saber e sua identidade”.

Visionar um sistema educativo por uma “pedagogia por competências” exige transformações ao nível dos programas, das didáticas, da avaliação, do funcionamento das aulas; por conseguinte, das escolas, da profissão docente e do papel do aluno. Tudo isso necessita de uma reforma curricular profunda, para propiciar mudanças de fundo nos hábitos pedagógicos e didáticos, uma vez que não se pode ensinar competências. Estas mudanças têm de surgir da criação de condições que estimulem o seu desenvolvimento.

Perrenoud (2001: 24) entende que a orientação dos currículos para o desenvolvimento das competências é proveitosa, por: - dar prioridade aos saberes úteis, reais e “democráticos”; permitir a ligação dos saberes escolares às práticas sociais, o que implementa um futuro activo; facilitar o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido de impulsionar aprendizagens evolutivas através de projectos

detrabalho. Assim, é necessário dar mais tempo ao exercício de mobilização e transferência dos saberes; não valorizar, demasiadamente, os programas escolares nacionais centrados em muitos “conteúdos”, para que possam fornecer as ferramentas essenciais para compreender o mundo; não menosprezar o talento e a autonomia do professor, mas deixar directrizes que visem qual o tipo de cidadão que a Escola pretende formar, sem descurar determinadas diversidades como os meios familiar, político, artístico, etc.

Não é a existência de um documento escrito, descritivo, que magicamente transformará o ensino. Caso os protagonistas educativos não possuam um predomínio pleno da linguagem das competências, ficará comprometido o sucesso dessa abordagem.

Como exemplo, ao nível da avaliação, a “avaliação formativa” e a “avaliação sumativa” têm de ser consideradas, por todos os intervenientes no processo educativo, como uma corrente transmissora da ideia de que não vão comparar-se alunos, mas o grau de sucesso no cumprimento de uma determinada tarefa.

A “abordagem por competências” exige, dos professores, um maior empenhamento/responsabilização pela formação global de cada aluno, devido à necessidade de estabelecer um diálogo, com outros profissionais ligados ao ensino, sobre temas dos mais variados âmbitos e uma permanente valorização/participação em projectos interdisciplinares.

Cabe aos professores considerar quais os saberes a mobilizar para a aquisição de novos conhecimentos. No entender de vários autores (cf. Perrenoud, 1998), trabalhar, com regularidade, por:

(...) “situações-problema”; recorrer a outros meios de ensino; desenvolver projectos com os alunos, num clima de negociação e de co-responsabilização; adoptar uma planificação “maleável”, porém indicadora de; pôr em prática, explicitando-o, um novo contrato pedagógico-didáctico; praticar uma “avaliação formadora”; não tender para um certo “fechamento” (clausura) disciplinar.

O Currículo Nacional defende uma noção ampla de “competência” que inclui conhecimentos, atitudes e capacidades, entendendo-a, assim, como um saber em acção.

Trata-se de “(...) promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas (...)” (*ibidem*: 9).

Assim, a noção de “competência” interage com o desenvolvimento de algum grau de autonomia quanto ao uso que o aluno faz dos saberes. De igual opinião, Perrenoud (2000: 15), diz “[a] noção de competência designará (...) uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”.

Considerando a aprendizagem como um processo a desenvolver, gradualmente, ao longo da vida, o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), através da enunciação de competências, pretende articular os diferentes ciclos de escolaridade de forma coerente, para que o aluno, à saída do ensino básico, seja um indivíduo interventivo, envolvido, convicto e aberto para o mundo da globalização.

A competência é uma conexão de aprendizagens sociais e comunicacionais fomentadas pela aprendizagem e formação e sujeitas a um sistema de avaliações. A noção de competência surge associada ao saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos.

Para que seja possível obter este resultado, é fundamental a formulação de “competências gerais” e de “competências específicas”, considerando as primeiras a desenvolver ao longo de todo o Ensino Básico, que visam o desenvolvimento de um perfil de aluno à saída da escolaridade obrigatória. Quanto às “competências específicas” dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares ou disciplinas. Para implementar essas mesmas competências escolares, é imperioso não descurar outras competências relacionadas com os meios familiares e social dos alunos. Para tal, é fundamental os docentes diagnosticarem e desenvolverem as competências *culturais*, *cognitivas*, *linguísticas* e *literárias* dos seus discentes.

• *Competências culturais*

As competências culturais advêm de um núcleo de valores recebidos pelos indivíduos numa cultura. Essa cultura define a integração, em termos individuais. Apresenta-se sob a forma de padrões de cultura – comportamentos relativamente inalteráveis que caracterizam os membros de uma cultura.

Estes padrões de cultura influenciam a formação da personalidade do indivíduo (aluno), pois o ser humano, à nascença, possui um sistema biológico complexo, mas inacabado, que evolui ao longo da vida, não só sob as instruções dos genes, mas

também pelos estímulos exteriores e qualidade das interacções. As relações estabelecidas com o mundo envolvente influenciam a sua forma de estar, pensar e comunicar. A imitação de outros seres humanos aperfeiçoa as ligações neurais da criança. É uma etapa importante na vida desta, uma vez que possibilita a produção, a aprendizagem e a propagação de formas de cultura. É esta capacidade de se apropriar do meio, transformando-o e reinventando-o, através da cultura, que diferencia o ser humano dos outros animais.

Cada sociedade possui um conjunto de elementos que se encontra presente em todas as culturas: uma língua, uma história, uma religião dominante, uma série de costumes e valores, que são normas de conduta próprias de uma organização social.

Nascer Homem não é única condição para o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas. A humanização só é exequível através de um processo de linguagem e cultura. A linguagem é um instrumento que permite a comunicação com o exterior e que viabiliza o pensamento e a consciência reflexiva. Privar o ser humano de simbolização, ou inseri-lo num meio de capacidades linguísticas rudimentares, é condicionar fortemente o plano do pensamento, ou seja: sem a capacidade de representar a realidade por meio de símbolos, pela linguagem, não há pensamento verdadeiramente humano.

À nascença, o ser humano tem uma predisposição para ampliar capacidades linguísticas, que procede da maturação dos seus mecanismos corticais. Contudo, o desenvolvimento neurobiológico não é instintivo nem autónomo; depende das relações estabelecidas com o meio envolvente. A conjugação e a interacção entre estes dois factores (génese e meio) tornam possível a multiplicação intrínseca das redes neurais, base da expansão da capacidade simbólica.

Existe um período marcante para o desenvolvimento e aprendizagem dos comportamentos humanos, tornando-se impossíveis ou ficando muitíssimo comprometidos, caso se verifique a ausência do mesmo.

Um ser humano, privado de contactos com outros seres da mesma espécie, revela aspectos, em comum, tais como: - ausência total ou parcial de bipedismo: enorme desenvolvimento muscular dos membros superiores; acentuado autismo; acuidade visual nocturna e capacidades olfactivas superiores às dos humanos; preferência por alimentos crus; reduzida expressão facial e indiferença ao frio e ao calor ambiental. Assim, as

interacções precoces com outros seres humanos são factores indispensáveis para o desenvolvimento das competências linguísticas, cognitivas, sociais, afectivas e culturais.

A linguagem não é apenas comunicação; é o veículo transmissor da organização complexa da sociedade, onde se revelam as seguintes funções: - informativa, em que a linguagem veicula a informação; expressiva, em que a linguagem assume a função de exprimir ou descrever emoções; directiva, que é utilizada para dar origem a acções.

O ser humano é, em simultâneo, um ser social, ligado a outros, e um ser individual único. Estruturando-se, a sociabilidade e a individualidade são processos complementares que, em conjunto, influenciam uma adaptação com êxito; a socialização, como função integradora, converge numa individualização e estes dois aspectos da vida de cada ser humano fomentam, em conjunto, a formação de uma identidade pessoal coerente e dinâmica. Essa formação é ditada entre a capacidade de adaptação do indivíduo ao meio e a capacidade de autonomia para influenciar e alterar o meio, que depende em muito das capacidades cognitivas de cada um.

• *Competências cognitivas*

O contexto sociolaboral actual é caracterizado por uma série de transformações sociais e pela rápida evolução dos meios de produção, de tal modo que as competências profissionais já não se adquirem para toda a vida através da formação inicial. Pelo contrário, exigem actualização e desenvolvimento ao longo das trajectórias individuais e profissionais de cada um. Assim, as novas competências exigidas aos adultos compreendem: - a capacidade de resolução de problemas práticos, relacionados com o domínio da actividade exercida e eficazmente; o domínio dos conhecimentos básicos e de competências de carácter tecnológico e social, nomeadamente, a capacidade de evoluir e actuar em ambientes complexos e de grande abrangência tecnológica; a capacidade de comunicar e organizar e, sobretudo, a atitude básica de «aprender a aprender» pela vida fora (Comissão Europeia, 1995).

Deste modo, a *aprendizagem* torna-se um instrumento estratégico, na nossa sociedade, ao exigir dos indivíduos a capacidade de serem permanentemente formandos/aprendizes competentes, para enfrentarem, com sucesso, as transformações com que se confrontam, pois, para além de dominarem as tecnologias, devem ainda ser capazes de utilizar todas as possibilidades de aprendizagem que as mesmas

proporcionam. Neste conjunto de transformações e de novas exigências, é premente implementar mudanças profundas nos sistemas de Ensino e de Formação (inicial e contínua), imprescindíveis no actual contexto.

A economia pós-industrial e a evolução tecnológica em permanente mudança de hardware e a acessibilidade de informação (mundial) a um espaço/tempo de um “clique”, impõem que os indivíduos adquiram sem cessar novos saberes. Assim, flexibilidades, conjuntamente com uma atitude positiva em relação à aprendizagem permanente, devem ser indissociáveis.

Gradualmente, emerge uma concepção de educação como um processo ao longo da vida que se inicia com o nascimento e termina apenas com a morte, sendo o indivíduo-aprendiz um agente activo durante o seu percurso de vida. Com efeito, a aprendizagem assume nos dias de hoje um carácter transitório, o que merece a reflexão no sentido de construir alguns referentes práticos para o desenvolvimento de competências específicas, capazes de levar as pessoas a desenvolverem-se e a progredirem no mesmo sentido e ao mesmo ritmo da sociedade, com o intuito de acompanhar as modificações e evoluções científicas e tecnológicas com que somos confrontados.

Nessa linha de orientação, Rurato & Lima Santos (1999) consideram ser absolutamente necessário conseguir desenvolver aptidões susceptíveis de antever essas mudanças para ser possível preparar as pessoas para viverem a mudança e em mudança.

É neste contexto que ganha maior expressão o conceito emergente de educação e formação ao longo da vida. O seu significado, entre outros, finca o carácter efémero das nossas qualificações e competências, o que impõe uma renovação constante dos nossos conhecimentos e das nossas capacidades: «o que está em jogo não são apenas novos modos de gestão e métodos de organização, mas sim, a emergência de uma nova lógica que faz suceder, ao primado dos conhecimentos adquiridos, a necessidade e a vantagem competitiva da aprendizagem permanente» (Lima Santos, 1995: 23). Ou seja: estamos a assistir à emergência de imensas necessidades no domínio da educação e formação permanente, devido as competências profissionais não serem mais estáveis para a existência activa de um indivíduo. Outrora, eram adquiridas, de uma vez para sempre, através de uma formação inicial precisa, pelo facto de os meios de produção não mudarem ou evoluírem muito lentamente; contudo, sucessivas (r)evoluções nos

meios de produção implicam que a formação inicial e a formação permanente sejam indissociáveis.

Deste modo, no mundo actual, deixa de ser possível pensar a educação como processo temporário, a termo certo, a que o indivíduo se sujeita até à idade adulta. A Comissão Europeia (1996) percepção que o crescimento exponencial do conhecimento, as oportunidades propiciadas pelas novas tecnologias de informação e a necessidade de colocar indústrias e serviços de grande exigência de conhecimento a competir globalmente, significa que se torna indispensável prosseguir a educação e a aprendizagem ao longo de toda a vida.

O acto de aprender é tanto mais eficaz quanto mais autónomo for; mas isso supõe a capacidade para aprender. No contexto laboral, como refere Carlos Fontes (3), citando Nyhan (1996), um «Ambiente de Aprendizagem Total» significa que é a própria organização que se transforma em ambiente de aprendizagem, para que a mão-de-obra possa estar em situação de aprendizagem e (re)aprendizagem permanentes.

Assim, um sentimento positivo em relação à aprendizagem por competência, terá de ser construído com base em auto-avaliações nos domínios: cognitivo, social e de criatividade, entre outros, com o intuito de favorecer a autonomia e a responsabilidade. Como refere Carlos Fontes (ibidem) ao salientar Ferreira, Medeiros & Pinheiro (1997) e Lima Santos & Faria (1999), a participação activa nos vários contextos de vida, entre eles o sociolaboral, deve permitir o desenvolvimento da auto-confiança que conduz à eficácia e ao sucesso na prossecução dos objectivos de realização. Essa participação activa e a auto-confiança revelam-se sobretudo através das competências linguísticas.

• *Competências linguísticas*

Não existe, até ao momento, nenhuma teoria linguística geral que seja objecto de uma aceitação generalizada, devido à enorme complexidade do assunto. A língua de uma sociedade alargada, diversificada e avançada, nunca é completamente dominada por nenhum dos seus utilizadores, por se encontrar sempre em constante evolução para responder às exigências do seu uso na comunicação.

(3) <http://educar.no.sapo.pt/formcontinua.htm>

A língua portuguesa é um instrumento básico essencial que o aluno tem de possuir e saber fazer uso, para desenvolver as suas aprendizagens, pois está provado que um bom domínio da língua é vector fundamental do sucesso escolar

Importante também é a evolução ao nível da comunicação oral. Até aos cinco anos de idade, a criança ainda possui algumas lacunas nos domínios da fonologia e da morfossintaxe. A partir desta faixa etária, começa a ocorrer uma estabilização, ao constatar uma diminuição progressiva nos desvios da produção dos modelos linguísticos. Será a escola que, por uma gramática explícita preencherá lacunas

Assim, a organização curricular do Ensino Básico tem, como pressuposto, que o aluno regular, que ingressa no sistema de ensino, efectuou já um vasto leque de aprendizagens de língua portuguesa, em contexto informal durante os seis anos de vida que precedem o ingresso no primeiro ano do 1.º ciclo. O aluno é já um falante e ouvinte bastante competente, por possuir um léxico, mais ou menos alargado e diversificado, consoante a sua experiência sociocultural e a frequência do ensino pré-escolar; é capaz de ajuizar sobre a gramaticalidade dos enunciados orais, fazer uso dos recursos pragmáticos da língua, adaptar o discurso às diferentes situações de comunicação, usar a língua para atingir objectivos variados e entender a ambiguidade das palavras através dos efeitos estéticos e lúdicos.

Nessa linha de pensamento, Azevedo e Sardinha (2009), citam Lopes & Costa (2009: 64) que afirmam que a aquisição da

(...) linguagem oral representa, pois, a ascensão a uma escala de saberes que configura todas as dimensões implícitas na actividade intercomunicativa. Estes saberes incluem-se tanto nos aspectos da forma (fonética, fonologia, morfologia e sintaxe), como nos conteúdos pluridimensionais (a pragmática). Assim sendo, quanto mais as competências linguísticas estiverem desenvolvidas, mas facilmente se ampliam as competências literárias.

• **Competências literárias**

Ler às crianças, durante os seus primeiros anos de vida, ajuda-as a crescer não só intelectualmente, como do ponto de vista da compreensão do mundo. A medida da imaginação de cada um na vida adulta, a meta que cada um de nós consegue atingir no exercício da mais espantosa e complexa das nossas capacidades - o ser capaz de pensar é determinada pela forma como se incentivou a imaginação durante os primeiros anos

de vida. Somos o que lemos e o que a nossa imaginação literária nos acrescentou. Quem nunca leu, ou quem leu muito pouco, não conhece verdadeiramente nem o mundo em que vive, nem o mundo que podemos sonhar. Quem lê, antevê e imagina mais, decide com maior segurança e escreve melhor. Praticamente todos os actos, que valorizamos e praticamos, podem ser melhorados com mais leitura. Um bom leitor é quem transforma o acto de ler numa necessidade básica. Ler é um bálsamo que atenua a solidão, pois ninguém está só quando tem um livro para ler.

Está mais que provado que a leitura aperfeiçoa e incentiva a escrita, havendo uma ininterrupta relação dialógica entre ler e escrever. Quando o aluno é apenas treinado na dimensão pragmática não se forma a si próprio, numa dimensão mais alargado, além de escrevente de actas, relatórios, receitas médicas, requerimentos, etc. Para Ávila (2008: 1)

(...) o conceito de literacia pretende dar conta das capacidades, de cada indivíduo, quanto à utilização e interpretação de informação escrita. Remete, portanto, para as práticas diárias, para o uso quotidiano, para as competências, e não só para os níveis de qualificação escolares.

Nesta linha de pensamento, Azevedo e Sardinha (2009:1) designam literacia por:

(...) capacidade para ler e escrever, utilizando informação escrita de forma contextualmente apropriada, em contextos diversificados de uso (...). A literacia, potenciando a interacção social e estimulando o raciocínio crítico e a comunicação abstracta, é utilizada para desenvolver o conhecimento e a compreensão e para assegurar a formação efectiva e integral da pessoa. (...) [tem de existir] a capacidade para ler o mundo de uma forma não ingénua.

Os mesmos autores, citando Ana Benavente, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila (1996: 22), dizem:

(...) a literacia designa as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana, sendo concebida como uma chave para o sucesso escolar e para uma efectiva participação no mercado de trabalho, na comunidade e no exercício da cidadania.

Um indivíduo, dotado de uma literacia crítica, consegue inferir e descortinar aspectos ideológicos para além dos significados do texto. Para Iris Pereira (2009: 19), praticar uma literacia crítica leva a aceder a um maior controlo do conjunto dos factores intervenientes no processo de construção dos significados:

(...) para além de descodificar o código, de construir na sua mente a representação de um texto linguisticamente coeso e coerente, mobilizando conhecimentos linguísticos e realizando inferências através da evocação dos seus esquemas individuais e do conhecimento do mundo, o indivíduo, competente em literacia, é simultaneamente, capaz de ver por trás da cortina linguística que lhe proporcionou o acesso àqueles significados, procurando explicitar e subverter a ideologia que a sancionou.

Literacia subentende compreender quem comunica com quem e porquê. Os jovens futuros cidadãos têm de estar cientes da crescente importância dos *spots* comerciais, pois frequentemente são “invisíveis” para o utilizador. Os jovens têm de estar conscientes de que são alvo de campanhas publicitárias e de como a informação que é dada, através da sua navegação pela net, influencia a sua actuação após os *spots* publicitários, manipulando subtilmente para poderem ser controlados em determinadas atitudes.

A OCDE alerta, num relatório elaborado a partir dos dados do PISA (Programme for International Student Assessment) de 2000, um estudo internacional sobre as competências dos jovens de 15 anos, que os estudantes com menos competências literárias são os mais vulneráveis ao insucesso escolar. As crianças e jovens portugueses não têm hábitos de leitura e, na sequência desta quase ausência, constata-se a dificuldade em compreender o que está escrito. Este facto é registado nos relatórios das provas de aferição (feitas pelos estudantes dos 4º, 6º e 9º anos) e também nos estudos internacionais.

A OCDE, no relatório Literacy Skills for the World of Tomorrow, baseado nos resultados do PISA, diz:

(...) o contexto familiar tem impacto na capacidade de os estudantes lerem e compreenderem o que está escrito. Isto acontece em todos os países estudados, mais de três dezenas.

Os alunos, que melhor comunicam e interagem com os pais, são os que se tornam melhores leitores. Mas nem sempre os que têm um contexto familiar ou um nível de vida melhor são leitores exemplares, salvaguarda o trabalho. Afinal, há jovens que gostam de ler e fazem-no por prazer, mesmo em condições adversas ou meios socioeconómicos mais baixos.

Nos últimos anos, iniciou-se uma acção para promover o combate à falta de competências literárias. Para Teresa Calçada, coordenadora da Rede de Bibliotecas Escolares (do ME), «o segredo, para ter melhores alunos em Língua Portuguesa está no "reforço de práticas de leitura"» (4).

Desde 1996 que a Rede de Bibliotecas Escolares está no terreno, com o intuito de enriquecer todas as escolas de biblioteca, onde os alunos possam, não somente consultar livros, mas ter acesso a jogos em CD ou DVD. As bibliotecas serão mais um recurso valioso para os professores terem a oportunidade de trabalhar a aprendizagem da leitura, criar e/ou desenvolver o prazer de ler. Para os estudantes são uma fonte inestimável para aprender e procurar informação. Em relação ao papel dos professores defende-se que: “qualquer professor, independentemente da disciplina que lecciona, pode incentivar os estudantes a utilizar a biblioteca”. (*ibidem*)

Um outro objectivo, para a implementação e apetrechamento das bibliotecas escolares, é possibilitar aos alunos, que são oriundos de famílias de classe socioeconómica desfavorecida, acederem aos livros. Para Teresa Calçada são "retaguardas que contrariam os factores de exclusão". A responsável do projecto Littera, Emília Amor, considera que muitos professores "não têm noção do que é ler e transmitir o gosto pela leitura". (*ibidem*). Ávila (2008: 174) entende, também, que a literacia não depende apenas da “quantidade” da escola, mas preferencialmente da sua qualidade.

(4) <http://www.saladosprofessores.com/noticias/estudantes-que-leem-menos-sao-mais-vulneraveis-ao-insucesso-escolar.html>

Nas sociedades modernas, à leitura é conferido um papel de extrema relevância, ao servir para distinguir as sociedades detentoras de maior ou menor potencial cultural e económico. A leitura estrutura a vida quotidiana, em diferentes situações: a ela recorre-se para nos informarmos, através, como exemplo, da imprensa escrita; para sabermos deslocar-nos de e para diferentes sítios, quando temos de consultar horários de partidas ou chegadas de meios de transporte; para podermos cuidar da nossa saúde, ao lermos as instruções de toma ou a composição de um determinado medicamento; para nos evadirmos do stress do dia-a-dia, para entrarmos noutros mundos, pois a leitura é uma viagem sem fim.

Todavia, fala-se, frequentemente, de “crise de leitura e de leitores” ou da inexistência de “hábitos de leitura”, pelo que se supõe que a leitura seja uma prática desvalorizada relativamente a outras práticas. No contexto português, mais especificamente, e de acordo com o estudo de Benavente et al. (1995), os baixos índices de escolaridade da população portuguesa constituem outro factor que afecta a promoção e o desenvolvimento de competências naquele domínio.

Perante este quadro, e porque a leitura surge intrinsecamente associada à Escola, importa perceber de que forma esta última, através do modo como organiza as práticas de leitura, na disciplina de Língua Portuguesa, contribui para criar condições que favoreçam diferentes modos de ler e, por esta via, determina o futuro dos alunos como leitores.

Em contexto escolar, a aquisição e o desenvolvimento das competências de leitura estão fortemente condicionados pelos recursos pedagógicos que o professor utiliza na sala de aula. Um dos recursos mais utilizados é o manual escolar que se assume como uma referência privilegiada na formação escolar de leitores. Fonte de conhecimento em múltiplos domínios, e muitas vezes, o primeiro (se não o único) livro a entrar no seio das famílias, o manual escolar passa a adquirir um lugar central ao nível das diferentes práticas pedagógicas: na planificação da acção educativa, na execução dessa mesma acção e, também, na sua avaliação. Assim, o manual escolar institui o conhecimento que é socialmente válido numa determinada cultura e para uma determinada época.

A importância do manual escolar de Português acaba por se afirmar como uma mais-valia na “concretização” dos conteúdos e das sugestões metodológicas definidos pelo programa oficial que coloca a tónica numa “abordagem por competências”, que

confere centralidade ao papel do aluno na construção progressiva e autónoma das suas próprias aprendizagens. Todavia deve relativizar-se o papel do manual escolar:

Ao professor do século XXI” pretende-se que este não se oriente somente pelo manual escolar, mas que tenha a capacidade de agir em múltiplas dimensões; “(...) a responsabilidade de gerir o seu próprio percurso de formação e de o adaptar às necessidades sentidas no seu quotidiano laboral, projectando-se para o futuro” (CNEB: 27).

O desenvolvimento de uma “pedagogia por competências” apenas terá sucesso se os professores se dispuserem a um trabalho reflexivo e de cooperação e compartilharem a concepção de ensino como o novo Currículo e Programa do Ensino Básico confere. Para tal, o papel dos alunos terá de comportar também modificações: colocando-os perante situações em que, por si próprios, têm de reflectir sobre as barreiras inerentes e actuar de acordo com as intituladas “situações-problema”. Estas duas vertentes só serão alcançadas com êxito, se essa “abordagem” advir do trabalho de grupo. Assim, vislumbra-se a pertinência da realização de Portefólios.

Nesta perspectiva, o professor deixa de ser somente “consumidor de conhecimento”, para também ser “produtor de conhecimento”, como refere Meirinhos (5) a citar Imbernón (2002: 61):

(...) investigación-acción es un potente procedimiento para la formación del profesorado gracias a la acción cooperativa que implica y al trabajo en equipo, mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas e toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica educativa. El profesorado se forma y desarrolla cuando adquiere un mayor conocimiento de la compleja situación en la que la enseñanza se desenvuelve. Para ello debe unir en una amalgama teoría y práctica, experiencia y reflexión, acción e pensamiento, tanto para su desarrollo personal como profesional.

A investigação-acção é importante para transformar a prática quotidiana, para teorizar e para rever continuamente os processos educativos; mas também para desenvolver uma atitude e autoconsciência da realidade educativa e social. De igual modo, o mesmo autor assume essa linha de pensamento:

(5) http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6219/1/TESE_D_Meirinhos.pdf

(...) la investigación-acción como proceso de formación permanente del profesorado que parte del análisis de las situaciones problemáticas reales, promueve la participación, estimula el trabajo en grupo, facilita la toma de decisiones, potencia la capacidad autoformativa y estimula la flexibilidad organizativa. Imbernón (ibidem: 63).

Este aspecto, que Imbernón descreve na sua obra (ibidem), entende-os por aspectos medulares para uma inovada cultura profissional docente potenciando a inovação e a mudança educativa. Como refere Perroux (1981) existe a premência de orientar para o auto-desenvolvimento e, na actual "sociedade da informação", torna-se imprescindível uma formação permanente que atualize conhecimentos e desenvolva a capacidade de aprender durante toda a vida. Ao perceber que o conhecimento é algo inacabado e processual, não se pode compreender o ensino como uma sequência de acções padronizadas com finalidade de transmitir informações e de conteúdo fixo.

Em Janeiro de 1986, com a entrada de Portugal na CEE, surge o acesso a importantes fundos comunitários destinados à formação contínua. Inicialmente, essa formação visava uma faixa etária juvenil, mas na década de noventa, contempla também os adultos. A propagação/alargamento da formação contínua de professores, em Portugal, nos anos noventa, pretende esbater problemas fundamentais que o sistema educativo enfrenta:

- A necessidade de estabelecer novos critérios para distinguir os docentes, ao premiar os mais empenhados na sua actividade profissional, possibilitando progredir na carreira mais rapidamente, sem ser pela simples antiguidade;

- O largo consenso sobre a importância que a acção dos professores tem para o sucesso de qualquer reforma prevê que a formação contínua conceda, aos mesmos, novas competências e conhecimentos profissionais, necessários à execução dos novos programas, metodologias e técnicas de ensino;

- A premência de adaptar o corpo docente às mudanças sociais, culturais e tecnológicas, para simultaneamente preparar os seus discentes para uma sociedade mais competitiva no plano económico (internacional).

Por opção política institucionaliza-se a necessidade da autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino. Fomenta-se a participação dos intervenientes

escolares na construção do seu próprio projecto de intervenção educativa, ao propor temas em que os docentes revelem maior necessidade para desenvolver as suas competências pedagógicas.

Após três anos sobre a entrada em vigor do regime jurídico da formação contínua, o Governo considera necessário proceder a um debate público sobre o tema, com o intuito de realizar um balanço da experiência realizada e equacionar as medidas para assegurar uma formação contínua de qualidade. Esse debate público, denominado por 1.º Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores, que se realiza em Aveiro (1991), mobiliza entidades directa e indirectamente envolvidas no processo formativo, nomeadamente instituições de ensino superior, centros de formação de associações de escolas, centros de formação de associações de professores, associações científicas e pedagógicas e associações sindicais de professores. A intenção deste debate, tem como objectivo central, propostas de alterações sustentáveis ao diploma legal, para que possa merecer consideração na sua versão final.

Em 1992, surgem alterações a nível da formação contínua, pelo facto de o diploma reconhecer entidades com competência para a realização das mesmas, especialmente os centros de formação das associações de escolas. Neste caso, têm a possibilidade de nomear conselheiros de formação, vocacionados para o acompanhamento de acções de formação que assumam as modalidades de projecto e de círculo de estudos.

A formação passa a abranger duas áreas específicas, uma direccionada para processos relativos à formação contínua, outra com competência na área da formação especializada. Em conformidade, Carlos Fonte (6) salienta que 1989, o relatório sobre a situação:

(...) do Professor em Portugal, então publicado, dava conta de que 47,5% dos professores entrevistados tinham frequentado cursos de carácter científico/pedagógico, 13,7%, cursos de carácter exclusivamente científico e 18,2%, cursos de carácter pedagógico. Este mesmo relatório, como nota José Alberto Correia, revela que só 53,3% destas acções foram organizadas pelo Ministério da Educação, cabendo as restantes aos sindicatos, associações de professores, sociedades científicas, escolas, etc.

(6) <http://educar.no.sapo.pt/formcontinua.htm>

1.2. Os processos de formação contínua de professores na actualidade: elementos de caracterização

As Reformas Educativas iniciadas na década de 90, com pressupostos no reforço da formação contínua de professores (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro), centram-se em objectivos que visam uma escola democrática e de qualidade.

Após um longo debate sobre formação contínua, estabelece-se uma carreira única para os professores, organizada em 10 escalões, e “são fixados os requisitos e escalões de ingresso, assim como as condições de progressão na carreira, a avaliação de desempenho e a frequência de acções de formação contínua” (Dec-Lei 409/89, de 18/11).

Numa primeira fase, para a dinamização da formação contínua surge o Programa FOCO, que destaca as Escolas Superiores com os respectivos docentes para implementar essa formação contínua dos professores. O governo cria um órgão com competências a nível nacional para acreditar as entidades formadoras e as acções de formação e avaliar o sistema de formação contínua dos professores - Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua. Ao Governo compete estabelecer as prioridades de formação (Dec-Lei 249/92, de 9/11 e Dec-Lei 274/94, de 28/10).

Assiste-se a uma segunda fase do processo de implementação da formação contínua, que ainda vigora, com o desenvolvimento dos Centros de Formação de Associações de Professores (CFAPs), mas fundamentalmente nos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAEs). A formação centra-se nas escolas e nos seus professores. Emergem enormes expectativas sobre as potencialidades destes centros, por as mesmas poderem impulsionar uma atitude reflexiva nos professores sobre as suas próprias práticas, o que se irá repercutir na inovação pedagógica, ou superação de muitas situações problemáticas vivenciadas nas escolas.

No entanto, quase foi prevertida a estrutura desta formação, por constatar-se em “negócio” para muitos dos improvisados formadores, ao auferirem uma renumeração superior à de dar aulas. Alguns formandos-professores pretendiam que a formação

fosse célere, despendesse de pouco esforço e custos, mas conferisse os créditos necessários para a sua progressão na carreira.

Por se encontrar delineado, no estatuto da carreira (1990), que a formação contínua era um dever do docente, e que a ausência dessa formação acarretaria graves consequências no percurso profissional do docente, inverte-se o processo, pois a formação deve resultar de uma necessidade interior de evoluir pessoal e profissionalmente, mas revela-se quase como uma “imposição” a cumprir para progredir na carreira.

A avaliação de desempenho, através da apresentação (na maioria das acções) de um Relatório Crítico que os docentes se viram obrigados a elaborar, resultou em mais uma actividade burocrática dos deveres cumpridos para obter o certificado.

Em Março de 2000, realiza-se o Conselho Europeu de Lisboa, que marca um momento de extrema importância, por revelar que a Europa se encontra perante uma colossal mudança, resultante da globalização. Para tal, estabelece-se que todos os países devem reunir esforços para adaptar, até 2010, os sistemas de educação e formação à sociedade do conhecimento e à economia.

O princípio da aprendizagem ao longo da vida tem, como um dos pilares, o conceito de tecnologia ao serviço da aprendizagem permanente. Assim, urge a necessidade de promover a alfabetização digital associada à aquisição de novas destrezas e conhecimentos de que necessitamos para os desenvolvimentos pessoais e profissionais, bem como para o acto de participar, de forma activa, na sociedade da informação. Neste âmbito, a capacidade de utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) adopta uma nova forma de literacia - a "literacia digital". Nessa linha de orientação, em 2003, a União Europeia propõe que os países implementem, até 2005, um plano de acção sobre formação contínua do pessoal docente para responder eficazmente a esses desafios. (7)

No Relatório sobre Tecnologias de Informação de 2004, da OCDE, (8) recomenda-se que

(...) deverá ser colocada a tónica na inovação, sobretudo em programas de investigação e desenvolvimento das novas tecnologias;

(7) http://europa.eu/abc/history/2000_today/2003/index_pt.htm

(8) <http://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=247465>

do ponto de vista da procura, especial atenção deverá ser dada à formação de competências ao nível das TIC.

Actualmente, os paradigmas de aprendizagem, de vida e de trabalho interligam-se e alteram-se, consoante as necessidades geradas pela sociedade. Assim, a informação, as competências e os conhecimentos actualizados são de uma importância decisiva. Apela-se à capacidade humana de criar conhecimento a partir da informação e de o usar eficazmente como forma de apropriação de contextos de mudança. Para tal, o sistema de ensino deve apostar na aprendizagem ao longo da vida, para melhorar conhecimentos, aptidões e competências.

Assim, o actual processo de Bolonha pretende que, nos planos de formação, a mobilidade profissional esteja bem perceptível, delineada e vincada no princípio da formação permanente, defendendo-se um processo de aprendizagem centrado em quem aprende, e não na aquisição de informação com uma atitude tradicionalmente passiva da pessoa. Cada aprendiz tem de interiorizar que deve ser o mentor da sua aprendizagem.

1.3. O caso específico do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP).

Da concepção de uma educação básica, preconizada na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, transcreve-se parcialmente o primeiro artigo:

Todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – devem poder beneficiar de oportunidades educativas, orientadas para responder às suas necessidades educativas básicas. Estas necessidades compreendem os instrumentos de aprendizagem essenciais (como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas); e, também, os conteúdos básicos de aprendizagem (como os conhecimentos, as capacidades, os valores e as atitudes) necessários aos seres humanos para poderem sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar por inteiro no desenvolvimento, melhorar a qualidade das suas vidas, tomar decisões fundamentadas e prosseguir a sua aprendizagem. (9)

A educação básica deve pretender o desenvolvimento humano permanente, somente assim é possível construir níveis e formas mais avançados de educação e de formação. Na sociedade contemporânea, a escola não pode e não deve apenas alfabetizar os alunos, mas, sim, promover a literacia; para tal, existe a premência de uma constante actualização dos conhecimentos e práticas pedagógicas por parte do corpo docente. A formação contínua, para além de promover a actualização de conhecimentos científicos, deverá estar interligada com as situações do quotidiano, de modo a interagir na resolução de problemas e mudança de práticas.

A importância de facultar uma formação específica na área da língua portuguesa implica que fomente uma reflexão sobre os conhecimentos científicos e didácticos, com o intuito de impulsionar uma permanente actualização e conseqüente melhoria das

(9) (in UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial (1990): *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*. Lisboa: Editorial do ME: 10-11)

práticas. Somente assim se podem colmatar as dificuldades inerentes à multiculturalidade surgidas nas últimas décadas, fruto dos movimentos migratórios, que produzem mudanças na sociedade portuguesa e, conseqüentemente, nas escolas.

Uma formação contínua, com essas características, prepara o professor para enfrentar e esbater essa diversidade, perseguindo uma meta de harmonia para a integração. A diversidade sociocultural e a diversidade linguística dos alunos são de uma extrema riqueza, exigindo condições pedagógicas e didáticas inovadoras e ajustadas à aprendizagem da língua portuguesa, entendida como o sustentáculo de todas as áreas do saber e da convivência.

Para que a escola seja um espaço de eleição para o progresso da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados, é fundamental uma completa inclusão, intrinsecamente ligada ao domínio da língua portuguesa, só assim, convergindo para o sucesso escolar. Os projectos curriculares devem conter orientações específicas sobre a planificação, as estratégias e os materiais do ensino e aprendizagem de Português língua não materna, apelando à sensibilidade para o multilinguismo.

Matos (ressalva o relatório da Rede Eurydice – EU, de Setembro de 2004, sobre a população imigrante estudantil em trinta países da Europa) revelam que existem noventa mil estudantes de outras nacionalidades a frequentar o sistema de ensino português. Ora, há cinquenta anos que a UNESCO (1953) alerta para um facto que, de tão óbvio, não deveria carecer de demonstração: o melhor meio de alfabetizar uma criança é a sua língua materna. No entanto, “os actuais programas do ensino básico são imunes às alterações sociolinguísticas dos últimos tempos e revelam uma total amnésia em relação ao multilinguismo na escola: falam em língua portuguesa, sobre a língua portuguesa e para falantes de língua portuguesa como língua materna. As minorias são aí linguisticamente invisíveis” (Pereira, 1998: 119). (10)

Para sintetizar e salientar este ponto: uma das áreas prioritárias da formação contínua dos docentes é, sem margem de dúvidas, a língua portuguesa, sendo necessário despertar os professores para actualização de práticas, procedimentos e materiais pedagógicos, com o intuito de:

- fomentar a reflexão sobre a importância da Língua Materna, como base e bússola de saberes, na formação pessoal e na construção da cidadania;

(10) <http://www.ipv.pt/millennium/millennium33/2.pdf>

- compreender as competências nucleares em Língua Materna numa perspectiva integradora, ao longo dos ciclos da Escolaridade Básica, e não se cingir apenas ao ciclo que lecciona;
- incidir sobre as estratégias a adoptar para que se estabeleça uma interacção entre as competências nucleares;
- criar materiais e contemplar as novas tecnologias na sua prática pedagógica.

Um dos objectivos prioritários da política educativa do XVII Governo Constitucional é a valorização das competências dos professores na área disciplinar de Língua Portuguesa. Para implementar essas competências nos professores, em 2006/07, surge o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP).

Este programa de formação visa o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem da língua portuguesa no primeiro ciclo da educação básica, nos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita, e a valorização das competências dos professores desta área disciplinar.

A mesma medida política tende a colmatar a necessidade de progredir e reforçar práticas pedagógicas no ensino do Português na educação básica, devido aos resultados de todos os projectos internacionais em que Portugal participou (Reading Literacy - IEA, 1992, Pisa 2000 e 2003), de estudos nacionais (A Literacia em Portugal, 1995), das provas nacionais de aferição (2000 a 2005) e, mais recentemente, dos exames nacionais do 9.º ano (2005).

Deparamo-nos com a insistência e reforço de acções de medidas que melhorem os desempenhos dos alunos em competências, principalmente no domínio da língua materna, estabelecidos pela União Europeia na Cimeira de Estocolmo de 2001, a qual aponta para a urgência do decréscimo de maus leitores, de uma faixa etária abrangente dos 15 anos de idade (associada à idade de um aluno que cumpre a escolaridade obrigatória em tempo normal), para valores de 15,5% em 2010, valores esses que ficaram evidenciados no Pisa de 2003, a ultrapassar a baixa percentagem de alunos portugueses de 15 anos, com desempenhos abaixo do nível 1 (nível que caracteriza os maus leitores).

Inquietante, quando se constata, do referido estudo, que 48% dos jovens possuem apenas desempenhos muito elementares de leitura, o que influencia significativamente os seus sucessos académico e profissional.

As preocupações com a língua e a consciência da sua importância a vários níveis, faz com que a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), em 2006/2007, implementa a formação contínua no ensino do português, no ensino básico, mais direccionado para o primeiro ciclo, por considerá-lo como patamar para aprendizagens significativas e de referência aos ciclos seguintes.

Assim, o Despacho nº 546/2007 pretende que o PNEP contemple “uma vertente de formação em rede regida por três grandes princípios:

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

O objectivo central do PNEP visa “melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita, em todas as escolas do 1º ciclo, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua.” (*ibidem*)

Com o intuito de:

- Criar nas escolas do primeiro ciclo uma dinâmica interna de formação continuada no âmbito do ensino da língua, ancorada em instituições de ensino superior;
- Envolver as instituições de ensino superior num projecto de formação contínua, articulado com as escolas do 1º ciclo e prolongado no tempo;
- Estimular nas instituições de ensino superior a produção de investigação no ensino da língua na faixa etária visada, de modo a que a formação inicial de professores seja alimentada pela investigação e desenvolvida em estreita relação com a formação contínua, especializada e pós-graduada em áreas relevantes para a finalidade em questão;
- Disponibilizar a nível nacional 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 CEB. (*ibidem*)

Uma das linhas orientadoras do PNEP é conduzir os professores/formandos e os formadores a práticas reflexivas sobre as suas competências pedagógicas. Para tal, um dos pontos de referência, para que o formando obtenha os referidos créditos de

formação, é a realização de um Portefólio. A atribuição individual de créditos sucede da classificação final do Portefólio, após satisfeitos os requisitos formais de assiduidade nas sessões presenciais: oficinas temáticas e aulas tutoriais. É apenas atribuído um diploma de frequência, sem creditação, aos formandos que não obtêm aproveitamento, ou não submetem o Portefólio a apreciação.

O PNEP consolida a sua formação ao correlacionar uma pedagogia para a autonomia com realização de Portefólio/Diário de Formação para firmar esse cariz reflexivo do professor.

CAPÍTULO II

2. ARQUITECTURA DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NO PROGRAMA NACIONAL DO ENSINO DO PORTUGUÊS

A concretização do PNEP faz-se em articulação com os Agrupamentos de Escolas e estabelecimentos de Ensino Superior com responsabilidades na formação inicial de professores.

Um professor de cada Agrupamento frequenta a formação, utiliza e reflecte sobre metodologias constantes e estratégias de ensino da língua em sala de aula. É-lhe conferido o estatuto de Formador Residente e, no ano seguinte, faz a formação com os colegas do seu Agrupamento que aderem ao Programa.

Como refere no endereço da DGIDC (11) a adesão da escola ao projecto envolve a sua ligação à Rede de Investigação e Ensino Nacional que disponibiliza via Internet textos formativos, actividades e materiais exemplificativos a empregar na prática docente.

Para além desta informação orientadora, o programa incidirá em sessões regulares e presenciais de formação nas escolas, durante as quais vão ser discutidos os temas previstos no plano de formação, delineadas sequências didácticas, abordadas eventuais dificuldades de implementação e, ainda, estabelecidas práticas de avaliação dos alunos nos domínios trabalhados.

2.1. Caracterização dos percursos formativos PNEP – Cultura de Formação PNEP.

O Programa começou por ser implementado em Setembro de 2006. No distrito de Castelo Branco, a ESE deu resposta e tornou-se um dos Núcleos Regionais do PNEP.

De Setembro de 2006 a finais de Janeiro de 2007 houve formação para Coordenadores Institucionais de instituições de Ensino Superior. Abriu-se um concurso nacional para Escolas ou Agrupamento de Escolas poderem candidatar-se ao

(11) <http://www.dgipc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx>

Programa. Esta candidatura implicava, em primeiro lugar, a proposta de um professor de 1.º ciclo para ser Formador Residente. A formação destes Formadores Residentes iniciou-se em Fevereiro de 2007 e concretizou-se em quatro centros: Lisboa, Porto, Coimbra e Santarém, integrando cada um destes centros trinta formandos.

Depois de um primeiro ano de formação, resultaram 108 Formadores Residentes que, actualmente, desenvolvem formação nos seus agrupamentos. No entanto, continua a decorrer formação para novos formadores. Contudo, a formação para estes elementos não se reduz a um ano lectivo, pois no decorrer de funções, como Formador Residente, este continua ligado ao seu Núcleo Regional, sujeito a formação.

O programa contempla uma vertente de acompanhamento no terreno, concretizado em sessões de trabalho com os professores da Instituição de Ensino Superior. Todo este processo é supervisionado pela Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento, que tem como objectivo: - desenvolver as linhas orientadoras do Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico e acompanhar a execução do mesmo, em consonância com os objectivos delineados no Despacho n.º 546/2007.

Cabe à Equipa de Coordenação Nacional a definição de conteúdos e as metodologias para operacionalização da formação e estabelecimento de uma articulação para promover as mesmas, com todas as escolas dos Agrupamentos envolvidos no Programa. Decorrente das medidas a implementar, ajustará os resultados obtidos.

Este programa de formação, propõe-se a:

- construir e divulgar brochuras, em suporte de papel e *online*, que funcionem como organizadores da formação e da actividade do ensino da língua, no 1.º ciclo;
- divulgar bibliografia útil para a formação de professores deste nível de ensino;
- definir critérios nacionais para a selecção dos Formadores Residentes;
- disponibilizar meios de formação para os Formadores Residentes;
- promover encontros temáticos para Formadores Residentes e para Professores do 1.º ciclo, Educadores de Infância e Professores do 2.º ciclo, sobre domínios necessários à implementação do Programa;
- desenvolver e alimentar uma plataforma de comunicação via RCTS que difunda directivas e materiais, acessível a todas as escolas e Agrupamentos de Escolas;

- elaborar e divulgar materiais didácticos em suporte papel e *online* para os professores e para os alunos;
- recolher e seleccionar os materiais produzidos pelas escolas de formação e divulgá-los na Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade (RCTS), sempre que a qualidade o justificar;
- articular-se com serviços, programas e projectos de âmbito nacional, nomeadamente, com o Plano Nacional de Leitura, com a Direcção Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), com o Centro de Recursos de Inovação Educacional (CRIE) e com o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE).

O PNEP possui uma hierarquia a nível de organização estrutural, pois as directrizes emanadas pela Coordenação Nacional são implementadas e supervisionadas por Núcleos Regionais, com sede em Universidades ou Escolas de Ensino Superior, nomeadamente, Escolas Superiores de Educação, aos quais compete:

- desenhar um programa de acção e o respectivo calendário para quatro/cinco anos;
- avaliar periodicamente a formação desenvolvida no âmbito do Programa;
- produzir relatórios periódicos sobre o desenvolvimento do Programa;
- promover a formação interna da equipa de Formadores Residentes;
- dinamizar a ligação entre Escolas e Agrupamentos de Escolas participantes no programa;
- organizar e dinamizar Encontros regionais sobre temas e actividades de interesse para a formação de professores;
- produzir materiais úteis à formação;
- produzir materiais pedagógicos e de avaliação da aprendizagem da Língua no 1.º ciclo do ensino básico e partilhá-los entre consultores e escolas;
- promover a articulação entre o Programa e a formação inicial de professores do 1.º ciclo e de educadores de infância;
- promover a articulação entre o Programa e a formação inicial de professores do 1.º ciclo e de professores do 2.º ciclo;

- desenvolver investigação no domínio do ensino e da aprendizagem da língua no 1.º ciclo do ensino básico. (*ibidem*) (12)

Os Núcleos Regionais comprometem-se a dar formação a docentes do 1º ciclo pertencentes aos vários Agrupamentos ou Escolas não agrupadas, com a intenção, de que estes, posteriormente, promovam oficinas temáticas, no seu Agrupamento ou escola não agrupada. Para tal, assumem os seguintes compromissos:

- integrar o Núcleo de Formação da ESE/Universidade e participar na formação desenhada para o Núcleo;
- responsabilizar-se pelo acompanhamento da formação nas escolas que lhe forem atribuídas;
- dinamizar sessões regulares de formação aos docentes da escola, sobre temáticas acordadas no Núcleo de Formação;
- realizar o acompanhamento individual aos docentes e, de acordo com o Plano de Formação, participar directamente nas actividades dentro da sala de aula;
- devolver à coordenação do Núcleo da ESE e/ou Universidade informação sobre a implementação da formação na(s) escola(s) que apoia;
- dinamizar e participar em actividades formativas na(s) escola(s) que apoia.

(*ibidem*)

O mesmo decreto concede às Escolas ou Agrupamentos que estabeleçam um protocolo para implementação/desenvolvimento da formação, devendo concretizar os seguintes propósitos:

- assumir o propósito de querer melhorar o nível da escola no desempenho da leitura e expressão escrita dos alunos;
- aceitar a existência da figura de um Formador Residente para dinamizar e acompanhar a formação interna no domínio do ensino da língua;
- criar as condições essenciais à dinâmica de formação em contexto no domínio do ensino da língua;
- em colaboração com a Comissão Nacional e com os Coordenadores dos Núcleos de Formação, estabelecer metas e formas de avaliação de progresso dos níveis de desempenho da língua escrita dos alunos da Escola/do agrupamento participante;

(12) Despacho nº 546/2007.

- disponibilizar os meios de acesso à informação *online* para os docentes em formação e para os alunos;
- envolver encarregados de educação, autarcas e outros recursos da comunidade.

2.2. O papel do Formador Residente como eixo central de desenvolvimento da Formação PNEP.

O PNEP possui várias características inéditas, até então, a nível de formação contínua. O Formador Residente é um docente do Agrupamento, o que proporciona um conhecimento mais profundo da realidade escolar e estabelece uma melhor relação inter-pessoal docentes/formandos.

Promove a articulação das competências específicas da língua portuguesa e as tecnologias de informação e comunicação através das oficinas temáticas e a supervisão das aulas tutoriais de forma a constatar a articulação entre teoria e prática.

Cada Formador Residente tem a seu cargo um máximo de quinze professores/formandos do seu Agrupamento

O Formador Residente, na realização das oficinas temáticas, incide sobre competências específicas implicadas nas actividades linguísticas que se processam: na compreensão oral e na expressão oral; na leitura; na escrita e no conhecimento explícito da língua. Após cada oficina temática, é elaborado um plano de actividades proposto pelo formando com supervisão e/ou aconselhamento do Formador Residente. Posteriormente, o formando executará esse plano de actividades, em aula tutorial, previamente calendarizada sob a supervisão do formador.

Outras funções do Formador Residente do PNEP são as seguintes:

- fomentar a partilha de material pedagógico entre os docentes do Agrupamento e outras comunidades educativas, através do correio electrónico, blogue e plataforma *Moodle*;
- implementar sessões de reflexão para que os docentes/formandos tenham uma melhor consciencialização das suas práticas pedagógicas, orientando-os na realização de um Portefólio, que no decorrer do presente ano lectivo é

denominado por Diário de Formação. Não se desenvolve uma verdadeira capacidade reflexiva sem primeiramente existirem dispositivos, estratégias ou mediadores que orientem esse processo. Cabe o papel ao Formador Residente, de colocar questões que permitam estruturar uma linha de pensamento no formando para que este reflecta na sua prática de ensino e nas aprendizagens realizadas pelos alunos:

(...) a reflexão não é natural e para se estimular, desenvolver, cimentar requer dispositivos, estratégias e (...) formadores / mediadores capazes de se perceber não como modelos a imitar, (...) capazes de ter uma atitude mais questionadora e reguladora e menos avaliativa do desempenho (...) do professor (...).
(Rodrigues, 2001: 9)

É a reflexão que impulsiona uma cultura de formação para a autonomia, pelo facto de o acto compreender e valorizar, ao longo das várias fases, oleccionar, seleccionar e reflectir. A construção de um Portefólio abrange a capacidade de decidir e impõe a responsabilidade de tomada de decisões. Um dos exemplos sucede na fase de selecção dos trabalhos: os formandos, com ou sem orientação do Formador Residente, seleccionam os trabalhos a inserir no Portefólio. A essa selecção, o formando terá de justificar as suas escolhas, confrontar o seu próprio trabalho, reflectir sobre a sua prática pedagógica para que possa melhorar. Assim, os professores tornam-se mais conscientes das áreas que devem aperfeiçoar. Esta auto-avaliação dos formandos fomenta a sua autonomia, promovendo uma atitude mais activa e de maior responsabilidade quanto à sua avaliação e à sua aprendizagem. O mesmo se passa com os alunos quando se institui uma prática de organização do Portefólio.

Para que o sistema de desenvolvimento de Portefólios/Diários de Formação seja profícuo do ponto de vista educacional, e não desvie para uma colecção desordenada, sem sentido, de trabalhos de alunos, nem suscite um volume de trabalho extraordinário e desnecessário para o professor, ou se torne impraticável de gerir, é necessário adoptar um conjunto de princípios, entre os quais se devem englobar: - uma identificação nítida dos objectivos do Portefólio/Diário de Formação; o estabelecimento de procedimentos de organização do Portefólio/Diário de Formação; a orientação no modo de recolha, selecção e reflexão dos artefactos a incidir nos Portefólios/ Diário de

Formação; a explicação de uma organização para o Portefólio/ Diário de Formação; a explicitação da constituição e tipo de actividades e materiais a colocar nos Portefólios, bem como o esclarecimento da forma e dos princípios segundo os quais os Portefólios serão avaliados (e classificados).

Estas características são profícuas para a aquisição de novos conhecimentos e/ou aprofundamento dos mesmos e inovam práticas pedagógicas.

2.3. Supervisão e elementos caracterizadores dos processos de Formação PNEP.

O Formador Residente tem por incumbência fazer a ponte de “comunicação” entre as directrizes emanadas pelo Núcleo regional e os formandos. Assim, o formador terá o papel de supervisor. Esta supervisão não é feita de uma forma hermética, formal e distante entre os dois elementos (formador/supervisor e formando/supervisionado), mas num ambiente de cordial profissionalismo, partilha de informação, entendimento de ideias e cooperação.

Essa ponte de ligação que o formador/supervisor tem de estabelecer é com o intuito de certificar que o docente/formando, ao pretender actualizar os seus conhecimentos no âmbito da Língua Portuguesa para tornar a sua prática pedagógica mais eficaz neste programa de formação, tenha de comprometer-se a:

- assumir que todas as crianças podem aprender a ler e a escrever;
- criar a rotina de um tempo de leitura diária recreativa em voz alta pelo professor;
- tornar a aprendizagem da língua escrita um desafio interessante para si próprio e para as crianças;
- desenvolver um ensino sistematizado da língua escrita, nomeadamente através de actividades e materiais disponibilizados *online* e em papel pela equipa coordenadora do Programa;
- 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;

- desenvolver um processo de monitorização das aprendizagens das crianças, através da avaliação individual e colectiva da turma;
- contribuir, com a sua experiência e conhecimento, para o enriquecimento formativo de toda a equipa de docentes da escola;
- frequentar as sessões presenciais de formação e sessões plenárias.

Como já se disse, este Programa incide no desenvolvimento das cinco áreas essenciais para aprendizagem da língua portuguesa: compreensão e expressão do oral, ensino da leitura e da escrita, e desenvolvimento linguístico.

No desenvolvimento destas áreas pretende-se que o docente sinta a necessidade e se proponha ter uma atitude investigadora e reflexiva.

Meirinhos (2006) (13) refere que um professor reflexivo analisa, sistematicamente, as suas práticas porque deseja conhecer e compreender o efeito das suas acções Vicente (2002). Mais uma vez, salienta-se que os professores devem ser investigadores e construtores de conhecimento. Para Esteves (2002), torna-se imperativa a necessidade dos futuros professores serem pesquisadores activos e não meros receptores passivos de conhecimento. Este conceito de professor investigador surge com insistência, superando o papel do professor reproduzidor e oferecendo propostas de enriquecimento profissional, mediante a reflexão sobre a prática. A investigação-acção, na medida em que visa resolver um problema ou melhorar uma situação, é uma investigação transformadora da prática profissional e geradora de inovação. Similarmente, Day (2001) defende que a investigação-acção permite aos professores adoptar a disciplina inerente ao processo de se tornarem investigadores, ao mesmo tempo que mantêm o compromisso de melhorar a sua prática. Igualmente, Tardif (2004) diz que os professores, enquanto práticos reflexivos, produzem saberes específicos do seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre as suas próprias práticas, de as objectivar, de introduzir inovações no sentido de melhorar a sua eficácia. Como salienta Day (2001), ao desenvolver e sustentar este tipo de pensamento crítico através da reflexão, os professores têm de se empenhar em processos de metacognição e de recolha, de descrição, de síntese, de interpretação e de avaliação sistemática de dados.

Este tipo de pensamento crítico através da reflexão é sustentado fortemente com base na realização/execução de uma Diário de Formação/Portefólio, pois assim o

13 http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/257/1/TESE_D_Meirinhos_D.pdf

professor tem dados concretos para analisar quais as estratégias mais profícuas para as aprendizagens, bem como a consciência dos saberes adquiridos por parte dos seus alunos. Enveredar por este trilho é adoptar uma cultura profissional mais autónoma e comprometida com a transformação educativa.

2.4. O Diário de Formação como instrumento de reflexão e avaliação dos percursos individuais de Formação PNEP.

O Diário de Formação é uma outra designação do termo Portefólio que vem do latim, do verbo *portare*, que significa “transportar” e do nome *folium*, que constitui “folha”; a associação destes dois termos conduz-nos a folha de carta própria para escrever. Os Portefólios não transportam só documentos em formato papel, para tal; *folium* pode representar uma vasta compilação de informação em materiais multimédia.

O Portefólio/Diário de Formação é um **instrumento reflexivo** de aprendizagens do docente, que permite documentar o “crescimento”/evolução do docente (com eficácia na aprendizagem do aluno) por consistir em: coleccionar, seleccionar, reflectir e sobre a sua prática pedagógica. Citando Sá-Chaves (2000: 21):

Portefólios constituem uma derivação dos dossiers de estágio e/ou diários de bordo, instrumentos retentores e organizadores da informação relativa aos processos levados a cabo ao final do processo individual de formação.

O PNEP pretende que a execução de Portefólio/Diário de Formação tenha, por alicerce, uma relação entre emissor/receptor/mensagem, sedimentando-se entre a produção e recepção de relatos e a interacção do meio sociocultural. A mesma opinião defende Amor (1997:20):

(...) que comporte uma visão alargada dos fenómenos (...) com base na tríade emissor/receptor/mensagem, a ancoragem da comunicação no real, pela via do estudo das condições de produção e recepção dos

discursos e da dinâmica interactiva e sociocultural que marca a utilidade no terreno pedagógico.

Para Cró (1998: 36), citando Nóvoa (1992),

(...) a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico (...) A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.

Com esta concepção subjacente, o PNEP aposta na realização de Portefólio/ Diário de Formação como um recurso inestimável para desenvolver competências específicas no âmbito de Língua Portuguesa. Estas envolvem as actividades linguísticas a nível:

- oral, que representa a compreensão e a expressão oral;
- escrito, em que a leitura e a escrita se interligam, tornando-se o resultado directo do ensino explícito, formal e sistematizado;
- transversal, por convergir no conhecimento explícito da língua, que possibilita o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais apropriados à compreensão e à expressão, em cada nível de comunicação.

Em relação à *compreensão do oral* envolve a capacidade para conferir significado a discursos orais em distintas variedades do português. Também inclui a recepção e a descodificação de mensagens inerentes ao conhecimento organizado na memória.

A *expressão oral* é a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e subentende uma atitude cooperativa na interacção comunicativa, bem como a percepção dos papéis representados pelos falantes em cada tipo de situação.

A nível da *leitura*, a aprendizagem torna-se um processo interactivo entre o leitor e o texto, em que o primeiro capta e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura impõe vários processos de desempenho associados (decifração de sequências grafemáticas, contacto com a informação semântica, construção de

conhecimento, etc.); em termos mais latos, a leitura é uma actividade que reflecte sobre textos nos vários suportes de linguagens, além da escrita verbal.

A *escrita* é um processo de fixação linguística que associa o conhecimento do sistema de representação gráfica aos processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto).

No que concerne ao *conhecimento explícito da Língua*, concretiza-se o desenvolvimento de processos metacognitivos, devido à reflexão sobre regras e processos gramaticais e numa conseqüente habilidade para identificar e corrigir erros.

Assim, no fim de cada ciclo de ensino, é fundamental que o aluno domine as *competências específicas de Língua Portuguesa*, que o Programa Nacional do Ensino Básico apresenta.

Ao estruturar o Portefólio, implementam-se as competências nucleares do Currículo Nacional do Ensino Básico, tais como, a leitura e a escrita, posição esta também assumida por Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997: 81)

Para tal, nos domínios da leitura, é indispensável que o aluno aceda e consulte textos com o intuito de retirar informações e transformá-la em conhecimentos. Assim refere o CNEB (2001: 36) em relação à língua portuguesa no domínio da leitura:

(...) é ainda imprescindível que os alunos participem em experiências de aprendizagem como “actividades de leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de textos” e “actividades de consulta de material escrito com o objectivo de localizar informação e de transformá-la em conhecimento (...).

Ao saber fazê-lo, o aluno tem mais possibilidades de formular juízos de valor com base naquilo que lê, assim desenvolvendo não só a sua capacidade de formular juízos críticos em termos verbais, como de analisar, segundo determinados critérios, os elementos com que se vê confrontado.

A escola deve ter a capacidade de desenvolver competências no aluno para que este seja um leitor fluente, gerenciador da informação a obter e crítico perante os assuntos com que se defronta. Reforçam a ideia que o aluno seja um leitor fluente Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997: 28):

(...) é função da escola fazer, de cada aluno, um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o

conhecimento e usufruir do prazer recreativo que a mesma pode proporcionar.

Ao incidir em outra competência nuclear do Currículo Nacional, a escrita, envolve processo complexo, conforme afirma Camps (2003: 217): “(...) aprender a escrever, só é possível se atender à complexidade dos elementos que se conjugam nessas situações: culturais, discursivos, textuais, linguísticos.”

O Portefólio/Diário de Formação no âmbito do PNEP por parte dos docentes envolvidos serve de recurso para uma reflexão que ajude a ter consciência dessa de modo a encontrar caminhos e soluções.

O docente/formando do PNEP que, periodicamente, se propõe realizar um Portefólio/ Diário de Formação sobre as suas práticas pedagógicas, analisá-las e retirar ilações, reajustar competências a implementar, está a promover e desenvolver uma pedagogia para a autonomia, com capacidade para organizar um processo de ensino direccionado para a libertação e superação dos sistemas impostos e conhecimentos pré-estabelecidas. O professor desenvolve uma atitude de não inculcar nos alunos normas pré-estabelecidas. Não pretende uma reprodução do seu modo de ser, mas incrementa um sistema alicerçado na defesa de espírito crítico, de modo a que os alunos sejam construtores do seu próprio saber e da capacidade de interagir com o meio.

Para Holec, citado por Vieira (1993: 32), a autonomia é uma capacidade de gerir a própria aprendizagem, que varia consoante o sujeito e a situação, e que se desenvolve ao longo da vida, para além do contexto escolar.

Segundo Zeichner, citado por Isabel Alarcão (1994: 3), os professores reflexivos são seguramente professores capazes de desenvolverem 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”. Há a necessidade de dialogar criticamente com as suas práticas para encontrar as melhores respostas para as incertezas que o processo educativo coloca. O aprender a fazer fazendo transforma o processo de formação, sem se aprisionar numa imitação de práticas observadas. É um processo que se constrói progressivamente por várias transformações.

Conforme refere Freire (1996: 28-29), ensinar exige também rigor metódico, não só na abordagem dos conteúdos declarativos, mas também na criação de condições de *aprender criticamente*, o que pressupõe a presença de professores e alunos criativos,

rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Ensinar a pensar certo e não de cor, eis o segredo, pois só quem pensa certo, mesmo que às vezes pense errado, pode ensinar a pensar certo; daí que a condição necessária seja duvidarmos das nossas certezas.

Na docência e discência existe um processo dialógico, pois quem ensina aperfeiçoa o seu sistema e aprende ao ensinar, portanto quem aprende ensina ao aprender. É com base nesta dialéctica que o PNEP reforça o uso do Diário de Formação.

CAPÍTULO III

3. AVALIAÇÃO DO DIÁRIO DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO ENSINO DO PORTUGUÊS.

De igual modo que a sociedade contemporânea exige às empresas de bens e serviços que submetam os mesmos a um controle de qualidade, assim atrevo-me a afirmar que a prática de ensino deverá passar por um sistema em que o docente/formando possa ter um certificado de qualidade da sua prática pedagógica, ao propor-se analisar os percursos, estratégias e indicadores de desempenho, para que, sem ser de uma forma empírica, mas conscientemente possa, rectificar, reforçar ou incidir os seus métodos pedagógicos.

Esse “controle de qualidade” é de extrema importância, e para além de outras alternativas, pode (e deve) ser feito através de Portefólio/Diário de Formação, quer seja a nível da prática pedagógica do docente, quer a nível de aprendizagens dos alunos.

Na realização do Portefólio/Diário de Formação importa planificar previamente actividade/tema a abordar, material e seleccionar parâmetros a avaliar.

Caso um Portefólio/Diário de Formação não seja sujeito a uma análise reflexiva, a uma avaliação, perde a sua consistência, pois assim ficam por averiguar as estratégias pedagógicas e aprendizagens mais ou menos significativas ou os resultados menos conseguidos da acção do professor.

Em sintonia, Crowley (1993: 103) destaca a importância de uma prévia planificação de um programa de Portefólios, que deverão ter os seguintes parâmetros: tipo de actividades a seleccionar para o Portefólio, esquema da avaliação, formato de apresentação, datas importantes; objectivos do Portefólio.

A adopção de um programa de implementação de Portefólios/ Diários de Formação escolares colabora quer o sucesso de estudo no crescimento/desenvolvimento, quer da prática pedagógica dos docentes.

3.1. Fundamentos da organização e elementos da elaboração do Diário de Formação no âmbito da Formação PNEP.

O Diário de Formação na formação contínua do PNEP pode ter uma sequência de organização diferente entre os formandos, contudo tem indicações precisas para a sua execução.

Todo o Diário de Formação deve compor-se por um índice e uma nota introdutória, para dar a conhecer de forma concisa e resumida o conteúdo desse Diário de Formação e os objectivos do mesmo.

Lambdin e Walker (1994: 96) aconselham que, na organização do Portefólio deve incluir-se ou ter em atenção a seguinte estrutura:

- Índice; nota introdutória/ carta ao leitor do Portefólio (no qual descreve o seu Portefólio e o que ele caracteriza) e materiais seleccionados.

Os mesmos autores mencionam que, para cada um dos materiais seleccionados (as entradas do Portefólio), deverá incluir: a questão (ou a tarefa ou o problema) que lhe deu origem; um título; a data de realização e identificação de quem realiza. Os materiais devem estar numerados pela mesma ordem do índice do Portefólio. Além disso, o índice deverá ser completo, ou seja, cada item deve encontrar-se ordenado pela data de realização e acompanhado de um parágrafo descritivo.

Em relação ao PNEP, caso sejam formandos de nível um (primeiro ano de formação), no Diário de Formação têm de constar seis *planificações* (das dozes, executadas em aulas tutoriais), consideradas com as mais significativas. No entanto, caso os formandos sejam de nível dois (segundo ano de formação), o Diário de Formação deve conter três planificações (das cinco executadas em aulas tutoriais).

Os formandos têm de apresentar no seu Diário de Formação a descrição da *execução* dessas mesmas planificações ao focar:

- o cumprimento da planificação; caso não se tenha verificado na íntegra, apresentar os motivos de causa;
- as técnicas motivadoras;
- a diversificação de estratégias e actividades;
- a utilização e exploração de materiais;
- a monitorização da aprendizagem.

Neste mesmo Diário de Formação deve constar a *reflexão* do formando no que diz respeito às suas aulas tutoriais, o grau de consecução dos objectivos, as consequências/contributos de desempenho profissional. Com esta finalidade devem salientar-se os seguintes itens:

- participação;
- expectativas em relação aos alunos;
- expectativas próprias;
- reflexão sobre a prática tutorial;
- apresentação de propostas de melhoria;
- partilha de experiências;
- comentários e recensões;
- receptividade à auto e hetero-avaliação.

A organização de Diário de Formação, preconizada na formação do PNEP, está em consonância com vários autores que, apesar de diferentes concepções, objectivos de utilização e formatos, deve seguir alguns requisitos para compilar dados, que em contexto educativo e de acordo com Sá-Chaves (2000) se centram em oito parâmetros:

Parâmetro nº 1 - *Reflexão*

- Estimular e activar o pensamento reflexivo, ao nível cognitivo metacognitivo.
- Evidenciar processos de auto-reflexão e enriquecimento conceptual, fundados para, na e sobre a acção.

Parâmetro nº 2 – *Estruturação*

Estruturar os procedimentos de organização conceptual, *através da progressiva aferição de critérios de coerência, significado e relevância pessoal.* (Sá-Chaves, 2000:10).

Pesquisar e recolher informações de forma estruturada com e em diferentes fontes de conhecimento.

Parâmetro nº 3 - *Comunicação*

- Estimular a comunicação entre todos os intervenientes no processo educativo.
- Fomentar métodos dinâmicos e construtivos de interacção e cooperação.

Parâmetro nº 4 - *Motivação*

- Promover a autonomia do aluno na gestão da sua aprendizagem, *na construção personalizada do conhecimento, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual.* (*ibidem*)

- Implicar o aluno no processo de aprendizagem, permitindo a regulação, em tempo útil, de conflitos de etiologia diferenciada, garantindo condições de estabilidade dinâmica e de desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade. (*ibidem*)

Parâmetro nº 5 - *Decisão*

- Facilitar a triagem de conteúdos e nos critérios de avaliação.
- Negociar a escolha de dados a incluir de acordo com as normas pré-estabelecidas.

Parâmetro nº 6 - *Visualização*

- Registrar os procedimentos e documentar a própria aprendizagem.

Parâmetro nº 7 - *Participação*

- Envolver, activamente, os participantes na aprendizagem e na realização da sua auto e hetero-avaliação ao longo do processo.
- Proporcionar novas formas de ensino, propiciando ambientes de aprendizagem participativos, diferenciados e produtivos.

Parâmetro nº 8 - *Evolução*

- Salientar o esforço e o progresso na aquisição.

O PNEP com esta linha de actuação está em sintonia com Sá-Chaves (2005: 63), em que o professor deve preconizar que mais importante do que facultar toda a informação é apropriar-se de uma filosofia de aprendizagem ao longo da vida.

Os Portefólios/Diários de Formação possuem uma mola impulsadora para a efectiva mudança das práticas pedagógicas e de avaliação escolar, o que leva Kuhs (1994:335) a considerar que o uso dos Portefólios é a chave para a concordância entre a avaliação, o ensino e o currículo, tal como é proclamado pelas Normas para o Currículo e a Avaliação em Matemática Escolar (NCTM, 1991), como também, o potencial “modificador” da praxis educativa que considera estar associado à utilização educativa dos Portefólios: “talvez o argumento mais importante para o uso dos Portefólios seja o seu poder em levar a cabo a mudança”.

3.2. *A relação percurso formativo, elaboração e avaliação do Diário de Formação PNEP: categorias de análise.*

O Diário de Formação no âmbito da formação do PNEP é desenvolvido ao longo de um ano lectivo. Neste, encontra-se toda a documentação facultada pelo formador referente às oficinas temáticas e informação científica de apoio.

Pressupõe-se que o formando seja metódico e organizado. Após a realização de cada aula tutorial em que aborda uma temática diferente, insere o material essencial e que considere pertinente no seu Diário de Formação, desde o plano de aula, material de apoio para o desenvolvimento da(s) actividade(s), registo de trabalho dos alunos, grelhas de registo de observação referente a avaliação fonológica, de leitura, de escrita, entre outros. Fundamental também levar os alunos a sentir a necessidade de valorizar a Língua Portuguesa, por se projectar em todas as outras áreas de estudo, pelo sucesso da aprendizagem das mesmas e por estabelecer uma forte relação com o meio.

Com a mesma opinião, Stenmark (1991: 37) sugere alguns materiais que podem integrar um Portefólio na área escolar de Língua Portuguesa:

- trabalho que relaciona outras áreas de aprendizagem com a Língua Portuguesa;
- excertos do jornal diário;
- rascunho, revisão e versão final de um trabalho do aluno relacionado com a opinião de um determinado tema/assunto (evidencia escrita, esquemas, gráficos, e outros procedimentos);
- correcções efectuadas, pelo aluno, sobre erros ou conceitos mal compreendidos;
- observações do professor;
- autobiografia (reflexão sobre a sua relação com a Língua Portuguesa).

Assim, o professor tem um forte suporte de apoio para analisar, através da escrita dos alunos (reflexões, relatórios, etc.), o que estes pensam e sentem, como expõem o seu raciocínio, quais as posturas face a um tema, podendo detectar conceitos errados ou indicadores de sucesso comparativamente a determinadas áreas temáticas leccionadas. Kuhs (1994: 335) considera que a capacidade de auto-avaliação e auto-regulação é, provavelmente, a capacidade mais importante que a escola pode promover.

Para além da selecção de todo o material essencial, é imprescindível uma análise reflexiva de todo o percurso, que esclarece: os novos conhecimentos adquiridos, a repercussão dos mesmos na prática pedagógicos, impacto na aprendizagem dos alunos, dificuldades sentidas por estes, etc.

Brookfield (1995) (14) aponta questões orientadoras para reflexão de um Portefólio, de forma mais incisiva, ao conduzir os formandos a reflectirem sobre os seus conhecimentos prévios e sobre os que adquiriram ao longo de todo o processo de aprendizagem:

- O que é que acha que sabe, e o que é que acha que é capaz de fazer agora, de forma diferente, relativamente ao que sabia e era capaz de fazer antes de iniciar este processo? - Concretamente, o que é que considera ter sido o seu desempenho mais positivo ao longo de todo este processo? E porquê?

Para identificar alguns “episódios críticos” no processo de aprendizagem, documentados com base em excertos de documentos, ou exemplos da prática, para tal, deve ter-se em atenção:

- avaliação do valor e relevância dos materiais escritos usados. Pretende-se que se justifiquem os materiais utilizados que pareceram mais adequados e especificando aspectos concretos. Deverá também haver identificação dos materiais considerados úteis e fundamentando tais opiniões;
- sugestões/recomendações que seriam úteis saber no início do trabalho;
- reflexão sobre os impactos da experiência de aprendizagem, expor o que irá conseguir-se fazer de forma diferente no trabalho, na sequência do processo de aprendizagem; o que se tenciona alterar e/ou melhorar na sua prática.

O Diário de Formação PNEP possui duas grandes categorias: a dinâmica de aula e a forma como o Diário é organizado, que por sua vez engloba várias subcategorias, que são:

- **Dinâmica de aula**, que reporta a:

14 <http://www.epp.pt/Pages/Pdf/quia%20de%20operacionaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf>

. *Planificação*, nos quais são avaliadas a fundamentação, a coerência e a adequação; integração dos elementos base do processo formativo e do plano global da turma;

. *Execução*: dá-se ênfase ao nível de execução do plano; comunicação e motivação dos alunos; diversificação de estratégias e actividades; utilização e exploração de materiais e monitorização da aprendizagem. (anexo 1)

- **Diário de Formação** que incide na:

- *Reflexão*, que recai em: participação; expectativas em relação aos alunos; expectativas próprias; reflexão sobre a prática tutorial; apresentação de propostas de melhoria; partilha de experiências; comentários e recensões e receptividade ao auto e hetero-avaliação (anexo 2);

- *Relação com a formação*: são contabilizadas as presenças em sessões de: Planificação/Reflexão; Formação *online*; Plenários Regionais; Apoio Tutorial (anexo 3);

- O **registo escrito** do Diário de Formação (anexo 4) é analisado a nível de:

. *Tratamento e aspecto gráfico*, em que se avalia a apresentação e a criatividade;

. *Organização*, que foca a estrutura, contextualização e bibliografia;

. *Clareza formal*, em que se realça a correcção da linguagem, articulação de ideias e rigor de abordagem.

3.3. A construção de instrumentos para avaliação do Diário de Formação PNEP.

Após a realização dos Portefólios/Diários de Formação, os teores dos mesmos devem ser **objecto de avaliação**.

Quando se decide por uma única classificação global do Portefólio/Diário de Formação, torna-se imprescindível uma avaliação holística. A condição é detectar as várias dimensões da performance do formando, por exemplo: a capacidade da interpretação da informação inerente a um problema; a capacidade de seleccionar uma estratégia conveniente à resolução do problema e a capacidade em comparar a resposta com o contexto do problema.

Para Scallon (2003), (15) os Portefólios são instrumentos de aprendizagem e de avaliação que se fundamentam nesta capacidade em conseguir que o aluno se envolva na sua avaliação (auto-avaliação), reflectindo sobre a sua aprendizagem (metacognição) com vista a empreender acções para a melhorar (auto-regulação).

Na educação, os Portefólios/Diários de Formação geralmente são usados pelos alunos como instrumento de avaliação e estratégia de desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos. Pelos docentes, no âmbito do seu desenvolvimento profissional, especialmente como actividade reflexiva da prática pedagógica.

Muitos autores (Crowley, 1993; Kuhs, 1994; Lambdin & Walker, 1994; Stenmark, 1999) consideram que uma das grandes potencialidades dos Portefólios é o facto de estes, quando adequadamente organizados, serem capazes de promover verdadeiras mudanças das práticas pedagógicas e mudança das concepções tradicionais de avaliação, uma vez que centram a acção pedagógica mais nas necessidades do aluno, valorizando “o processo” de aprendizagem em vez da valorização, quase exclusiva, do “produto” final.

Os Portefólios podem gerir uma questão fulcral: salientar os aspectos positivos da aprendizagem de um aprendiz, para elevar a sua auto-estima e estimulá-lo a novas aprendizagens.

(15) http://www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/valise_BEP/portfolioguide.pdf

Para Crowley (1993), os Portefólios sustentam um método de avaliação muito focalizado nos pontos fortes do formando, nas realizações que este escolhe como sendo os seus melhores trabalhos, promovendo, positivamente, a sua auto imagem, além de se mostrarem muito apelativos para estudantes com diferentes estilos de aprendizagens. A adopção de Portefólios como instrumento de avaliação, pode, deste modo, contribuir para diminuir a conotação penalizadora e negativista que frequentemente é associada às práticas de avaliação, podendo constituir uma forma eficaz de regular o ensino e a aprendizagem.

O Diário de Formação PNEP é sujeito a uma criteriosa avaliação por parte do Formador Residente, que possui, como instrumentos de avaliação, o registo de várias grelhas, com o intuito de analisar/avaliar diferentes parâmetros/categorias, sendo atribuídos diferentes valores percentuais a cada um.

Este tipo de avaliação encontra-se em sintonia com o segundo formato de avaliação que preconiza Kuhs (1994:335), que confere que as avaliações dos Portefólios, pelos professores, usualmente recaem sobre três formatos diferentes de avaliar:

- avaliação de cada parte de trabalho, exposta no Portefólio, para auferir a classificação final do Portefólio (por exemplo, através de uma média);
- adopção de um resumo analítico, em que várias performances (comunicação matemática, compreensão de ideias, etc.), equivalem a diferentes classificações;
- opção por uma exclusiva classificação global para as peças consideradas no Portefólio.

Assim, o Diário de Formação PNEP é sujeito a uma avaliação, nas categorias de análise referidas no ponto anterior (3.2), em que se encontra o registo referente à dinâmica de aula, estabelecendo-se uma escala de um a cinco, sendo o 1, insuficiente; 2, regular; 3, bom; 4, muito bom e 5, excelente. Cada um destes parâmetros/categorias possuem valores diferentes no global da avaliação (anexo 5).

É valorizada a **dinâmica de aula**. A esta categoria atribui-se quarenta por cento da pontuação. A percentagem é desdobrada em dez por cento para a *planificação* e trinta por cento para a *execução* da mesma, por se considerar que é aqui o cerne da verdadeira etapa do *ensinar*.

No global da avaliação é atribuída à *reflexão* trinta por cento, pois, como já foi amplamente mencionado, a prática pedagógica e a formação contínua têm de enveredar por um processo de análise reflexiva: (rea) *aprender a ensinar*.

A **relação com a formação**, equivale a vinte por cento na avaliação global do Diário de Formação. Ao formando que exceda um terço das faltas, na participação das sessões, não é atribuída creditação de formação, apenas um certificado, que discrimina o número de horas em que o mesmo esteve presente nas referidas sessões.

Quanto ao estilo de **execução do Diário de Formação** equivale a dez por cento na avaliação global do mesmo. Essa percentagem é desdobrada em três subcategorias, sendo de:

- três por cento, apresentação;
- quatro por cento, a organização;
- três por cento, a clareza.

Em síntese, é de extrema importância a avaliação de Portefólio/Diário de Formação por regular a aprendizagem, ao permitir examinar, constantemente, os conteúdos e as estratégias, o que permite, quer aos professores, quer aos alunos, poderem aferir as suas actividades, referentes ao ensino e à aprendizagem, inserindo os reajustes considerados necessários.

2ª PARTE

CAPÍTULO IV

1. O ESTUDO

As actuais orientações das práticas pedagógicas, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, preconizam que o aluno se deve envolver em experiências de aprendizagem, ricas e diversificadas, como a exploração, a investigação, a resolução de problemas, o envolvimento em projectos, entre outras. “Aprender resulta sobretudo de fazer e de reflectir sobre esse fazer” (Ponte, 2003: 41).

Perante esta forma de aprender, prevê-se outra forma de avaliar as aprendizagens dos alunos e, neste contexto, os Portefólios dos alunos são instrumentos de aprendizagem. Para Fernandes (2005: 87) permitem uma avaliação reguladora da própria aprendizagem que ocorre, sem constrangimentos de tempo no contexto normal das aprendizagens, que proporciona aos alunos a oportunidade de analisarem o seu trabalho e de porem em prática as suas capacidades de auto-avaliação e de auto-regulação e que permite que os professores partilhem o poder da avaliação com os seus alunos, dando-lhes oportunidades mais reflexivas, enquanto revêem, criticam e reflectem, consciente e sistematicamente, todo o seu trabalho.

Não se deve descurar que, por norma, a realização de um Portefólio/Diário de Formação se interliga a outras áreas de aprendizagem, como as TIC, em suporte nas fases de coleccionar, seleccionar, reflectir/descrever e apresentar.

Os autores Costa, Rodrigues, Peralta e Raleiras (2006: 54) mencionam que existe um clima “político e institucional bastante favorável e uma grande receptividade ao uso dos Portefólios, tanto por parte dos professores, como dos alunos”. Na convicção destes autores (*ibidem*), os Portefólios/Diários de Formação ganham destaque neste contexto de orientação das aprendizagens para a aquisição de competências, pretendendo-se novas formas de avaliar que, no fundo, são orientações do Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB, 2001).

Apesar de se verificar já a existência de Portefólios/Diários de Formação, em diferentes áreas curriculares, quer no âmbito da formação inicial de professores, quer no desenvolvimento profissional dos mesmos e avaliação das aprendizagens a alunos do ensino superior, Martins (16) cita Sá-Chaves (2005), dizendo que ainda não é uma prática sistemática e alargada na educação em Portugal.

Esta situação é ainda mais crítica, em contexto da formação contínua, no uso de uma matriz para portefólio no âmbito da Língua Portuguesa.

Portanto, o que se pretende é a **proposta de uma matriz para avaliação do Diário de Formação, com base no projecto de formação contínua de professores: o caso específico do PNEP.**

1.1. Proposta inicial de uma matriz para avaliação do Diário de Formação PNEP

O Diário de Formação “finalizado” constitui peça ímpar, verdadeira história das memórias vivenciais, retratando um percurso de crescimento e um estilo pessoal *na construção negociada da autonomia*, ou seja, nas palavras de Sá-Chaves, *a possibilidade de dar-se um nome (ibidem: 16)*.

O perfil de um professor reflexivo e o ensino da Língua Portuguesa são dois factores essenciais nas orientações e medidas da Política Educativa Portuguesa.

Actualmente, a formação visa incentivar os professores à implementação do **Diário de Formação**, para que, de uma forma mais rigorosa, possam analisar as etapas da sua prática pedagógica. Assim, é proposta uma matriz com o intuito de os professores terem directrizes precisas, desenvolvendo e aprofundando sobre o seu empenho.

(16) (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9747/1/Dissertação%20Betina%20Martins.pdf>

f)

1.1.1. Finalidade e metodologia do processo de elaboração da proposta

O estudo de caso pode constituir uma contribuição importante para o desenvolvimento do desempenho, ao estabelecer um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo a investigação de cada professor nas suas aulas. Esperamos que esta dissertação seja um contributo para a expansão desta área de investigação e da prática pedagógica.

O presente trabalho é um estudo de caso que visa compreender a utilização do Diário de Formação no currículo educacional, partindo da realidade da formação contínua de professores, mais especificamente, do PNEP. É uma investigação particularística, pois incide sobre uma situação específica de uma matriz para avaliação de um Diário de Formação, a nível do PNEP, do Núcleo Regional de Castelo Branco, contudo com a possibilidade de ser adaptada a outras áreas de interesse no âmbito da educação. É um estudo de carácter qualitativo, pois o que importa são os pormenores fornecidos pelos elementos da amostra. Em sintonia, cita-se Almeida e Freire (1997: 98), que diz que a metodologia qualitativa “é a busca da globalidade e da compreensão dos fenómenos, ou seja, um enfoque de análise de cariz indutivo”, circunscreve-se a estudos concretos e não se pretende fazer generalizações. Pretende-se que este estudo de caso possa gerar novas questões para futura investigação. Fundamenta-se nas tabelas de avaliação propostas pelo PNEP, do Núcleo Regional de Castelo Branco, no sentido de avaliar o desempenho dos formandos, no decorrer do processo de formação (tabelas essas que se podem observar nos anexos de um a cinco), servindo de plataforma para a elaboração de proposta da matriz de avaliação do Diário de Formação. Com base na bibliografia abordada neste estudo, inserem-se outras categorias e itens de análise.

• *Recolha de dados*

O estudo baseia-se na pesquisa **documental**, visto que o plano de recolha de dados foi feito com base nas propostas, ou sugestões, que os elementos da amostra

apresentam. O material recolhido e analisado é utilizado para validar e/ou acrescentar informações. Cita-se Campus Wikiua (17) em que a análise documental

(...) tem sido exposta por diferentes investigadores e estudiosos do tema. Contudo, diferentes matizes e aspectos centrais têm prevalecido ao longo de algumas décadas. Vickery (1970) refere que esta técnica responde a três necessidades informativas dos utilizadores, sendo estas (i) conhecer o que os outros investigadores têm feito sobre uma determinada área/assunto; (ii) conhecer segmentos específicos de informação de algum documento em particular; e (iii) conhecer a totalidade de informação relevante que exista sobre um tema específico.

Proveniente de bibliografia estudada associa-se a recolha de dados analisada com o intuito de desenvolver algo original, assim

(...) Carmo & Ferreira (1998) a AD é um processo que envolve selecção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos (escrito, áudio ou vídeo) com o objectivo de eduzir algum sentido. No processo de investigação é necessário que o investigador recolha informação de trabalhos anteriores, acrescente algum valor e transmita à comunidade científica para que outros possam fazer o mesmo no futuro. Trata-se, portanto, de estudar o que se tem produzido sobre uma determinada área para poder “introduzir algum valor acrescido à produção científica sem correr o risco de estudar o que já está estudado tomando como original o que já outros descobriram.” (Carmo & Ferreira, 1998: 59).

A proposta de matriz de avaliação do Diário de Formação é submetida à apreciação de alguns especialistas no âmbito da formação (contínua), supervisão e avaliação. Uma vez que este estudo incide no desempenho das práticas pedagógicas do formando, da sua atitude reflexiva e de receptividade à mudança e, porque o seu Formador Residente tem de avaliar o Diário de Formação, pretende-se também o contributo deste na validação da matriz de avaliação do Diário de Formação:

O processo de validação dos dados provenientes desta variada fonte documental engloba, sobretudo, o controle da credibilidade dos documentos e das informações que eles contêm. (...) a atenção [em especial] para as informações contidas na Internet, onde a questão

(17) http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/An%C3%A1lise_Documental#O_que_.C3.A9_An.C3.A1lise_Documental

da autoria, credibilidade e autenticidade é, por muitas vezes difícil de ser estabelecida. Também é considerado, no processo de validação dos dados, a sua adequação aos objectivos e às exigências do trabalho de investigação (Denscombe, 1998; Quivy & Campenhoudt, 1992).

Resultante das sugestões/propostas de alteração dos especialistas na área da educação, do Formador Residente e de Formando é redefinida a referida proposta da matriz de avaliação:

Assim, a técnica da Análise Documental caracteriza-se por ser um processo dinâmico ao permitir representar o conteúdo de um documento de uma forma distinta da original, gerando, assim, um novo documento. (Piña Vera & Morilla, 2007)

Nessa linha de pensamento Coutinho (18) cita Evertson e Green (1986: 164) por se reconhecer:

(...) a selectividade, tanto do observador como do seu instrumento, pois qualquer observação é selectiva, pois implica a escolha de um objecto, de uma tarefa específica, de um interesse, de uma perspectiva, de uma problemática (...)

• Representatividade da amostra

Este estudo baseia-se numa amostra que não se pode considerar representativa, devido a um número limitado de intervenientes, por limitação do tempo. Contudo, pretende-se que seja uma amostra significativa pela selecção dos elementos pela sua credibilidade, pela sua pertinência e pela sua qualidade. Em PróPesquisa (19):

(...) um estudo não estatístico que identifica e analisa profundamente dados não mensuráveis, como sentimentos, sensações, percepções, pensamentos, intenções, comportamentos passados, entendimento de razões, significados e motivações de um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico.

(18) <http://claracoutinho.wikispaces.com/Os+p%C3%B3s+Te%C3%B3rico+e+Morfol%C3%B3gico>

(19) http://www.propesquisa.com.br/welcome.phtml?sec_cod=90

A selecção dos elementos da amostra pressupõe opinião de especialistas, com livros publicados e alguns referenciados ao longo deste estudo, na área da educação, da supervisão e da formação contínua.

Para a construção da amostra, inicialmente foi feito um contacto telefónico com cada especialista a quem se solicitou para analisar, propor sugestões e validar a proposta de matriz de avaliação do Diário de Formação. Posteriormente, através do correio electrónico, foi dada a conhecer a referida matriz de avaliação. De igual modo, as propostas de alteração e validação foram expostas através do mesmo meio de comunicação.

Após as ideias explanadas ao longo deste trabalho, é proposta a seguinte matriz de avaliação de Portefólio:

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Parâmetros de avaliação				
			1	2	3	4	5
A- ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO	A.1- APRESENTAÇÃO GRÁFICA	A.1.1) Aspecto gráfico (elementos tipográficos: letra, margens e adequação texto/ imagem).					
		A.1.2) Cuidados de apresentação (limpeza e facilidade de consulta).					
		A.1.3) Recurso às TIC.					
	A.2-ESTRUTURA DO DOCUMENTO	A.2.1) Presença dos elementos internos de organização do documento (índice, introdução, desenvolvimento organizado, conclusão e referências bibliográficas).					
		A.2.2) Respeito pela sequência organizativa proposta no índice.					
		A.2.3) Utilização de separadores na sequência organizativa.					
	A.3-CORRECÇÃO LINGUÍSTICA	A.3.1) Nível de correcção na organização do discurso.					
		A.3.2) Nível de correcção ao nível da ortografia.					
		A.3.3) Adequação (técnica e científica) do vocabulário.					
	A.4- RESPONSABILIDADE	A.4.1) Cumprimento dos prazos de entrega.					
		A.4.2) Respeito pelas regras (dimensão, formato e estrutura) acordadas.					
	B-DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO	B.1- PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO	B.1.1) Concepção, elaboração e utilização de instrumentos (grelhas, mapas conceptuais, ...) de planificação.				
			B.1.2) Nível de fundamentação didactológica.				
B.1.3) Coerência temática e metodológica.							
B.1.4) Adequação científico-didáctica dos percursos de aprendizagem propostos.							
B.1.5) Concepção e produção de materiais didácticos de suporte ao desenvolvimento dos percursos de aprendizagem propostos.							

PROPOSTA DE UMA MATRIZ PARA AVALIAÇÃO DO DIÁRIO DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DO PROJECTO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: O CASO ESPECÍFICO DO PNEP

		B.1. 6) Concepção e produção de materiais didácticos de suporte à avaliação das aprendizagens dos alunos.							
	B.2- ENVOLVIMENTO NO PROCESSO FORMATIVO		B.2.1) Nível de participação nas oficinas de formação.						
			B.2.2) Elementos de reflexão sobre as propostas teóricas apresentadas nas oficinas de formação.						
			B.2.3) Nível de participação e envolvimento na acção tutorial.						
			B.2.4) Nível de participação na sessão plenária regional.						
			B.2.5) Apresentação de sugestões e propostas de melhoria do projecto de formação.						
	B.3- ACÇÃO TUTORIAL		B.3.1) Diversificação estratégica nas propostas de execução dos percursos de aprendizagem.						
			B.3.2) Propostas de utilização e exploração dos diferentes materiais didácticos.						
			B.3.3) Nível das propostas de monitorização das aprendizagens dos alunos						
			B.3.4) Nível de execução dos planos de acção didáctica.						
			B.3.5) Nível dos elementos de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.						
	C-IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	C.1 – INCLUSÃO DOS ELEMENTOS TEÓRICOS - PRÁTICOS ABORDADOS NO PROCESSO FORMATIVO		C.1.1) Referências à articulação com o Projecto Curricular de Turma.					
				C.1.2) Presença nos planos de acção tutorial de elementos teórico-práticos trabalhados durante o percurso formativo.					
				C.1.3) Reformulações nos planos de acção didáctica resultantes da reflexão sobre o processo de acção tutorial.					
C.2- META-AVALIAÇÃO (Processos reflexivos globais)			C.2.1) Inclusão de mecanismos de auto-regulação do percurso formativo.						
			C.2.2) Concepção, elaboração e utilização de instrumentos de avaliação do percurso formativo.						
			C.2.3) Evidências de alteração de práticas (acção tutorial) ao longo do desenvolvimento do projecto formativo.						

Quadro 1- Proposta de uma matriz para avaliação do Diário de Formação no âmbito dos projectos de formação contínua de professores: o caso específico do PNEP.

1.1.2. Conteúdos a considerar no Diário de Formação

A técnica de análise de conteúdo é utilizada em investigação, “(...) porque oferece a possibilidade de tratar, de forma metódica, informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade” (Quivy, 1998: 227)

Este estudo baseia-se na técnica de análise de conteúdo qualitativa, considerando da maior relevância o olhar dos especialistas e agentes relacionados com a formação contínua no uso do Diário de Formação. De acordo com Van der Maren (20)

(...) a investigação no campo da educação só dificilmente é verificativa; ela não se pode verdadeiramente submeter às exigências de uma perspectiva quantitativa. Se pretender que a investigação seja consistente com as características do objecto e com os obstáculos do campo, ela será sobretudo explorativa-compreensiva“ (s/d:2)

A corroborar a técnica de análise de conteúdo qualitativa adoptada neste estudo, também Coutinho cita Evertson e Green (1986, p.164) (21)

(...) reconhecem a selectividade, tanto do observador como do seu instrumento, pois qualquer observação é selectiva, pois implica a escolha de um objecto, de uma tarefa específica, de um interesse, de uma perspectiva, de uma problemática (...).

Assim, as categorias centradas na matriz de avaliação do Diário de Formação, não estão totalmente formuladas, podendo ser reformuladas perante as propostas apresentadas pelos elementos da amostra, conforme Coutinho (*ibidem*)

A investigação qualitativa parece dar lugar de relevo ao contexto da descoberta antes e durante a recolha dos dados: (...)

(20) <http://claracoutinho.wikispaces.com/Os+p%C3%B3s+Te%C3%B3rico+e+Morfol%C3%B3gico>
(21) claracoutinho.wikispaces.com/Os+p%C3%B3s+Te%C3%B3rico+e+Morfol%C3%B3gico

categorias de observação normalmente não estão totalmente formuladas no início de uma pesquisa.

Perante tudo o que anteriormente foi referido há a considerar que uma investigação qualitativa possui cinco características definidas por Bogdan e Blikem (1994: 47-50):

(...) a fonte dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. (...) é descritiva (...). Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (...). Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. (...) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

No entanto, este conjunto de características não tem de estar presentes em todos os estudos qualitativos e com o mesmo impacto de representatividade. Contudo, é possível verificar estas características no presente estudo, uma vez que se apresenta a proposta de matriz de avaliação do Diário de Formação.

A informação é recolhida em situação de contacto directo e por correio electrónico, quando se verifica incompatibilidade de horários. Essa informação faz-se através de pareceres por escrito que são os instrumentos-chave de análise, por ser de extrema importância para validar o que é proposto e contribuir, com melhorias, de modo a poder reformular a mesma matriz de avaliação. Por um termo-chave anuncia o valor central do conceito que se pretende apreender e, de acordo com Bogdan Blikem (1994: 49), “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados.

Neste caso os instrumentos-chaves da proposta de matriz de avaliação do Diário de Formação, centram-se em três dimensões que se desdobram em categorias de análise e estas, abrangem, se estendem a itens de análise.

A primeira dimensão a ser estudada diz respeito a aspectos formais de elaboração e apresentação, por considerar importante o registo escrito, pois é nesta base que decorre o estudo de avaliação do Diário de Formação. Entende-se que a sua apresentação deve ser criteriosa quanto ao aspecto gráfico, à estruturação, à correcção linguística e à responsabilidade, a nível de cumprimentos de formatação textual, conforme se pode constatar no quadro 2:

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise
A- ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO	A.1- APRESENTAÇÃO GRÁFICA	A.1.1) Aspecto gráfico (elementos tipográficos: letra, margens e adequação texto/ imagem.).
		A.1.2) Cuidados de apresentação (limpeza e facilidade de consulta).
		A.1.3) Recurso às TIC.
	A.2-ESTRUTURA DO DOCUMENTO	A.2.1) Presença dos elementos internos de organização do documento (índice, introdução, desenvolvimento organizado, conclusão e referências bibliográficas.
		A.2.2) Respeito pela sequência organizativa proposta no índice.
		A.2.3) Utilização de separadores na sequência organizativa.
	A.3-CORRECÇÃO LINGUÍSTICA	A.3.1) Nível de correcção na organização do discurso.
		A.3.2) Nível de correcção ao nível da ortografia.
		A.3.3) Adequação (técnica e científica) do vocabulário.
	A.4- RESPONSABILIDADE	A.4.1) Cumprimento dos prazos de entrega.
		A.4.2) Respeito pelas regras (dimensão, formato e estrutura) acordadas.

Quadro 2- Análise de dimensões, categorias e itens de análise de aspectos formais de elaboração e de apresentação.

Uma segunda dimensão diz respeito ao desenvolvimento *do percurso individual de formação*, por entender que a planificação é a estruturação do conhecimento, a abordagem funcional e pertinente do conhecimento num contexto particular de resolução de problemas. Para tal, são necessários a recolha e a análise conjunta da informação para posteriores tomadas de decisão na monitorização das aprendizagens. Na mesma linha de pensamento, Moreira (2010: 49-50) defende:

(...) planificações representativas das disciplinas, detalhando o seu conteúdo, os métodos, as estratégias, as actividades e os materiais e recurso mobilizados no processo de ensino e de aprendizagem. As leituras, a avaliação das aprendizagens dos alunos, destacando as alterações que tem introduzido na prática lectiva (...) e que evidenciam as possibilidades evolutivas da prática do ensino do docente em resposta à reacção dos alunos e qualquer alteração da dinâmica da escola.

É o que se pretende analisar no quadro 3:

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise
B- DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO	B.1- PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO	B.1.1) Concepção, elaboração e utilização de instrumentos (grelhas, mapas conceptuais, ...) de planificação.
		B.1.2) Nível de fundamentação didactológica de ensino do docente em resposta à reacção dos alunos .
		B.1.3) Coerência temática e metodológica.
		B.1.4) Adequação científico-didáctica dos percursos de aprendizagem propostos.
		B.1.5) Concepção e produção de materiais didácticos de suporte ao desenvolvimento dos percursos de aprendizagem propostos.
		B.1. 6) Concepção e produção de materiais didácticos de suporte à avaliação das aprendizagens dos alunos.
	B.2- ENVOLVIMENTO NO PROCESSO FORMATIVO	B.2.1) Nível de participação nas oficinas de formação.
		B.2.2) Elementos de reflexão sobre as propostas teóricas apresentadas nas oficinas de formação.
		B.2.3) Nível de participação e envolvimento na acção tutorial.
		B.2.4) Nível de participação na sessão plenária regional.
		B.2.5) Apresentação de sugestões e propostas de melhoria do projecto de formação.
	B.3- ACÇÃO TUTORIAL	B.3.1) Diversificação estratégica nas propostas de execução dos percursos de aprendizagem.
		B.3.2) Propostas de utilização e exploração dos diferentes materiais didácticos.
		B.3.3) Nível das propostas de monitorização das aprendizagens dos alunos.
		B.3.4) Nível de execução dos planos de acção didáctica.
		B.3.5) Nível dos elementos de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.

Quadro 3- Análise de dimensões, categorias e itens de análise do *desenvolvimento do percurso individual de formação*.

Uma terceira dimensão envolve o *impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica*, em que as actividades lectivas espelhem o que se preconiza no Projecto Curricular de Turma. É necessário que existam referências pormenorizadas sobre a acção tutorial e, sobretudo, através de instrumentos de avaliação reflecta sobre as suas práticas para possibilidade de um aperfeiçoamento. Assim, cita-se Moreira (*ibidem*: 69):

Um trabalho cooperativo pluridisciplinar poderá proporcionar ao(s) professor(es) uma formação qualificante, enfocado no desenvolvimento de metodologias e estratégias centradas na realidade experiencial da sua vivência escolar.

(...) desenvolvimento de competências e saberes de que o professor deve apropriar-se para actuar em situações de ensino, a par do exercício de uma reflexão-crítica na acção e sobre a acção.

(...) a reflexão como um dispositivo capaz de gerar uma relação dialéctica entre a teoria e a prática, que resulte num exercício de confronto mútuo e de questionamento sistemático, orientador de um desenvolvimento profissional.

O que anteriormente foi referido, é o que se pretende examinar no quadro 4:

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise
C-IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	C.1 – INCLUSÃO DOS ELEMENTOS TEÓRICOS -PRÁTICOS ABORDADOS NO PROCESSO FORMATIVO	C.1.1) Referências à articulação com o Projecto Curricular de Turma
		C.1.2) Presença nos planos de acção tutorial de elementos teórico-práticos trabalhados durante o percurso formativo.
		C.1.3) Reformulações nos planos de acção didáctica resultantes da reflexão sobre o processo de acção tutorial.
	C.2- META-AVALIAÇÃO (Processos reflexivos globais)	C.2.1) Inclusão de mecanismos de auto-regulação do percurso formativo.
		C.2.2) Concepção, elaboração e utilização de instrumentos de avaliação do percurso formativo.
		C.2.3) Evidências de alteração de práticas (acção tutorial) ao longo do desenvolvimento do projecto formativo.

Quadro 4- Análise de dimensões, categorias e itens do *impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica*.

A proposta da matriz de avaliação do Diário de Formação, no âmbito do projecto de formação contínua de professores, especificamente do PNEP, visa poder detectar marcos de aprendizagem e, para tal, identificar os domínios de referência e estruturar os organizadores de aprendizagem e o impacto da aprendizagem. Conforme Imbernón (1994), citado por Moreira (2010: 34), o professor “além de saber *o que tem de fazer e como fazê-lo*, sabe também *porque o faz e para que [o] faz*”.

A proposta de matriz de avaliação do Diário de Formação do PNEP é cotada, em forma percentual, nas suas três grandes dimensões:

- aspectos formais de elaboração e apresentação, a que se atribui 15%;
- desenvolvimento do percurso individual de formação, a que se confere 50%;
- impacto de desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica, a que se atribui 35%.

Na primeira dimensão atribui-se uma percentagem bem menor que aos restantes domínios. Entende-se que é importante a sua apresentação gráfica para uma fácil leitura, da forma como os conteúdos se integram e se articulam no Diário de Formação, de igual modo, a sua correcção linguística. Nesta dimensão é valorizada a correcção linguística, pois todo o docente deve saber exprimir-se com correcções ortográficas e sintática. O tratamento de informação deve ser apresentado de uma forma clara e concisa. Os materiais devem estar convenientemente ordenados, de modo a permitir, por parte de quem lê e/ou avalia, com base em compreensão fácil.

Como se pode observar no quadro 5:

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO			
Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Classificação
A- ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO 15%	A.1-APRESENTAÇÃO GRÁFICA 3%	A.1.1)	1%
		A.1.2)	1%
		A.1.3)	1%
	A.2-ESTRUTURA DO DOCUMENTO 4%	A.2.1)	1%
		A.2.2)	1%
		A.2.3)	2%
	A.3-CORRECÇÃO LINGUÍSTICA 6%	A.3.1)	2%
		A.3.2)	2%
		A.3.3)	2%
	A.4- RESPONSABILIDADE 2%	A.4.1)	1%
		A.4.2)	1%

Quadro 5- Critérios de classificação em relação a “Aspectos formais de elaboração e apresentação”.

A segunda dimensão tem maior relevo, sendo atribuída metade do valor percentual de toda a matriz de avaliação. Privilegia-se a preparação/planificação do processo ensino aprendizagem, com maior ênfase na articulação desta com o processo formativo e a sua execução. Na mesma linha de pensamento, Moreira (2010: 33) comunga em “abordagem reflexiva da orientação de enfoque prático, na prática docente e, consequentemente, nos programas de formação de professores”.

Há a necessidade de seleccionar trabalhos significativos com propostas de monitorização das aprendizagens dos alunos, que norteiem a prática pedagógica. Igualmente, Moreira (*ibidem*:33)

(...) é feita a reflexão sobre diversos aspectos desempenhos, sentimentos – permite comparações entre análises e de inferências que podem ser cruzadas por diferentes fontes de informação que nele se encontram. Neste sentido, trata-se de uma colecção organizada, planeada e fundamentada, onde se incluem, não a totalidade dos trabalhos produzidos pelo professor durante um determinado período de tempo, mas, sim, uma selecção de trabalhos (produtos) significativos. (...) representativos da diversidade das tarefas desenvolvidas e também das dificuldades, dos insucessos pontuais, das tentativas falhadas (medidas de esforço)”.

Por tudo o que foi referido, podem observar-se, no quadro 6, os seguintes critérios de classificação de avaliação:

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO			
Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Classificação
B- DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO 50%	B.1- PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO 10%	B.1.1)	2%
		B.1.2)	1%
		B.1.3)	1%
		B.1.4)	2%
		B.1.5)	2%
		B.1.6)	2%
	B.2-ENVOLVIMENTO NO PROCESSO FORMATIVO 20%	B.2.1)	4%
		B.2.2)	5%
		B.2.3)	5%
		B.2.4)	2%
		B.2.5)	4%
	B.3- ACÇÃO TUTORIAL	B.3.1)	4%
		B.3.2)	3%

	20%	B.3.3)	5%
		B.3.4)	3%
		B.3.5)	5%

Quadro 6- Critérios de classificação em relação a “Desenvolvimento do percurso individual de formação”.

A terceira dimensão destaca-se, com um valor percentual inferior à segunda dimensão (quadro 6), por considerar que o exercício diário da docência é mais complexo que a evidência das reflexões. Contudo, é também valorizada a acção reflexiva do impacto dos conhecimentos adquiridos na formação em articulação com prática pedagógica (meta-avaliação), por ser um dispositivo potenciador do desenvolvimento profissional, ao descrever medidas implementadas para aperfeiçoar o ensino aprendizagem. Em sintonia, (Moreira: 19-20)

O desenvolvimento profissional está próximo da noção de formação, mas que não são propriamente sinónimos. (...) a formação encontra-se associada à ideia de “frequentar” cursos, numa lógica mais ou menos “instrucional”, enquanto que o desenvolvimento profissional se efectua através de múltiplas formas e processos, incluindo a frequência de cursos, mas também de uma variedade de outras acções como, por exemplo, a realização de projectos, a troca de experiências, as leituras, o exercício de reflexão. (...) o termo formação associa-se um movimento essencialmente de “fora para dentro”, cabendo ao professor absorver os conhecimentos e as informações que lhe são transmitidos, enquanto que ao termo desenvolvimento profissional se associa um movimento de “dentro para fora”, já que é o sujeito em desenvolvimento que decide que questões quer considerar e que projectos quer empreender e executar.

Do que foi mencionado, são propostos os seguintes critérios de classificação de avaliação, que se podem observar no quadro 7:

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO			
Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Classificação
C-IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA 35%	C.1 – INCLUSÃO DOS ELEMENTOS TEÓRICOS - PRÁTICOS ABORDADOS NO PROCESSO FORMATIVO 15%	C.1.1)	4%
		C.1.2)	5%
		C.1.3)	6%
	C.2- META-AVALIAÇÃO (Processos reflexivos globais) 20%	C.2.1)	6%
		C.2.2)	7%
		C.2.3)	7%

Quadro 7- Critérios de classificação em relação a “Impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica”.

1.1.3. Construção dos instrumentos de avaliação

Reunidos os diferentes pareceres/contributos dos especialistas, iniciam-se os procedimentos de análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2004:41), permitem “(...) inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”.

Para tal, há a necessidade de realizar algumas operações definidas e, como refere Vala (1986:109) concretizar: “(...) - Constituição de um corpus; - Definição de categorias; - Definição de unidades de análise”.

O *corpus* deste estudo é fundamentado por todo o material obtido dos diferentes pareceres ou contributos dos especialistas, que se encontram em anexo, denominados de P1 a P6.

A base de fundamentação teórica deste estudo define-se com categorias e sub-categorias de análise de conteúdo, que podemos observar no quadro 8:

Categorias	Sub-categorias
Aspectos formais de elaboração e apresentação	- Apresentação gráfica - Estrutura do documento - Correção linguística - Responsabilidade

Desenvolvimento do percurso individual de formação	<ul style="list-style-type: none">- Processos de planificação- Envolvimento no processo formativo- Acção tutorial
Impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none">- Inclusão dos elementos teóricos –práticos abordados no processo formativo- Meta-avaliação (processos reflexivos globais)

Quadro 8- *Categorias e sub-categorias de análise de conteúdo.*

O contributo dos especialistas, referente às categorias e sub-categorias, serão codificados e registados em segmentos de conteúdo. De acordo com Bardin (2004:97), “tratar o material é codificá-lo”.

Assim, transcrevem-se os pareceres para proceder à fase de definitiva de análise de conteúdo.

1.2. Contributos e validação da proposta apresentada

Pretende-se que este estudo possa constituir uma contribuição importante para o desenvolvimento do desempenho dos docentes, ao estabelecer um modo de avaliação da formação e a sua relação com a prática docente.

Foi apresentada uma matriz de avaliação a cinco especialistas no âmbito das Ciências da Educação e solicitados contributos para melhoria da mesma.

A selecção desses especialistas incidiu em profissionais relacionados com a área de formação de professores, supervisão e avaliação, por serem áreas de relevância para impulsionar a actividade pedagógica e, por inerência, para através da relação interpessoal, propiciar atitudes reflexivas.

Este estudo baseia-se numa triologia: o formando, a sua relação com a formação PNEP/execução do Diário de Formação e a avaliação por parte do Formador Residente. Assim sendo, solicitou-se o contributo de um Formador Residente e um formando, que não pertencesse ao Núcleo Regional de Castelo Branco, para não existirem ligações de influências, mesmo que inconscientes, e assim, propiciar o favoritismo e o simplismo no contributo de pareceres/opiniões sobre a proposta de uma matriz de avaliação Diário de Formação referente ao PNEP.

Os resultados da análise de conteúdo são apresentados em três quadros, consoante as categorias previamente definidas.

1.2.1. Especialistas em Formação.

Na primeira categoria definida – Aspectos formais de elaboração e de apresentação – apontam-se os resultados perante as quatro sub-categorias: apresentação gráfica; estrutura do documento; correcção linguística e responsabilidade. Conforme se pode observar no quadro 9:

Categoria	Sub-categoria	Indicadores
		Aspectos a alterar
Aspectos formais de elaboração e de apresentação	Apresentação gráfica	P1- Não apresentou aspectos a alterar . P2- Não apresentou aspectos a alterar.
	Estrutura do documento	P1- Não apresentou aspectos a alterar. P2- Não apresentou aspectos a alterar.
	Correcção linguística	P1- Não apresentou aspectos a alterar. P2- Não apresentou aspectos a alterar.
	Responsabilidade	P1- <i>Parece-me uma categoria diferente das anteriores.</i> P2- Não apresentou aspectos a alterar.

Quadro 9- Apresentação de resultados – Categoria: Aspectos formais de elaboração e de apresentação.

Na segunda categoria definida – Desenvolvimento do percurso individual de formação – apresentam-se os resultados das três sub-categorias: processos de planificação; envolvimento no processo formativo; acção tutorial. Conforme se apresenta no quadro 10:

Categoria	Sub-categoria	Indicadores
		Aspectos a alterar
Desenvolvimento do percurso individual de formação	Processos de planificação	<p>P1- Adequação científico-didáctica dos percursos de aprendizagem propostos (...) <i>gostaria de ver desdobrado em observáveis que impliquem mudança em sala de aula</i></p> <p>P2- Não apresentou aspectos a alterar.</p>
	Envolvimento no processo formativo	<p>P1- Concepção e produção de materiais didácticos de suporte à avaliação das aprendizagens dos alunos <i>Acho pouco. Não basta ter avaliação é preciso ter diagnóstico, um percurso a partir do diagnóstico e avaliação final (um pouco como nas sequências do Dolz 2001). É preciso também ter a atitude, isto é, explicitar para os alunos as metas a atingir para os responsabilizar pela sua aprendizagem.</i></p> <p><i>Em suma, desdobrar em observáveis.</i></p> <p>P2- Não apresentou aspectos a alterar.</p>
Desenvolvimento do percurso individual de formação	Acção tutorial	<p>P1- <i>Diversificação estratégica nas propostas de execução dos percursos de aprendizagens não basta diversificar é preciso integrar competências a partir de situações complexas e chegando a situações complexas (no sentido de Roegiers 2006).</i></p> <p>P2- Não apresentou aspectos a alterar.</p>

Quadro 10- Apresentação de resultados – Desenvolvimento do percurso individual de formação.

Na terceira categoria definida – Impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica – apresentam-se os resultados em duas sub-categorias: inclusão dos elementos teóricos-práticos abordados no processo formativo; meta-avaliação (processos reflexivos globais). Como se observa no quadro 11:

Categoria	Sub-categoria	Indicadores
		Aspectos a alterar
Impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica	Inclusão dos elementos teóricos-práticos abordados no processo formativo	P1- Não apresentou aspectos a alterar . P2- Não apresentou aspectos a alterar.
	Meta-avaliação (processos reflexivos globais)	P1- Evidências de alteração de práticas (acção tutorial) ao longo do desenvolvimento do projecto formativo <i>desdobrar: gestão do currículo, ao nível da concepção, gestão de sala de aula, gestão das aprendizagens.</i> P2- Em relação ao item de análise “Meta-avaliação (processos reflexivos globais)”, discorda com o critério de classificação, porque se (...) <i>o objectivo da formação é o impacto na mudança de práticas porque dar menos a este aspecto que ao anterior?</i>

Quadro 11- Apresentação de resultados – Impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica.

1.2.2. Especialistas em Supervisão.

Na primeira categoria definida – Aspectos formais de elaboração e apresentação – apresentam-se os resultados perante as quatro sub-categorias: apresentação gráfica; estrutura do documento; correcção linguística e responsabilidade. Conforme se pode observar no quadro 12:

Categoria	Sub-categoria	Indicadores
		Aspectos a alterar
Aspectos formais de elaboração e de apresentação	Apresentação gráfica	P3- Não apresentou aspectos a alterar.
	Estrutura do documento	P3- Não apresentou aspectos a alterar.
	Correcção linguística	P3- Não apresentou aspectos a alterar.
	Responsabilidade	P3- Não apresentou aspectos a alterar.

Quadro 12- Apresentação de resultados – Categoria: Aspectos formais de elaboração e de apresentação.

Na segunda categoria definida – Desenvolvimento do percurso individual de formação – apresentam-se os resultados das três sub-categorias: processos de planificação; envolvimento no processo formativo; acção tutorial. Conforme se apresenta no quadro 13:

Categoria	Sub-categoria	Indicadores
		Aspectos a alterar
Desenvolvimento do percurso individual de formação	Processos de planificação	P3- Em relação ao item de análise “Nível de fundamentação didactológica”, deve constar Fundamentação didactológica.
		P3- Em relação aos itens de análise:

Desenvolvimento do percurso individual de formação	Envolvimento no processo formativo	<p>“Nível de participação nas oficinas de formação.” Deve constar Participação nas oficinas de formação;</p> <p>- “Nível de participação e envolvimento na acção tutorial.” Deve constar Participação e envolvimento na acção tutorial;</p> <p>- “Nível de participação na sessão plenária regional.” Deve constar Participação na sessão plenária regional.</p>
	Ação tutorial	<p>P3- Em relação aos itens de análise:</p> <p>- “Nível das propostas de monitorização das aprendizagens dos alunos.” deve consistir em Propostas de monitorização das aprendizagens dos alunos.</p> <p>- “Nível de execução dos planos de acção didáctica.” Deve consistir em Execução dos planos de acção didáctica.</p> <p>- “Nível dos elementos de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.” Deve constar Elementos de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida</p>

Quadro 13- Apresentação de resultados – Desenvolvimento do percurso individual de formação.

Na terceira categoria definida – Impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica – apresentam-se os resultados duas sub-categorias: inclusão dos elementos teóricos-práticos abordados no processo formativo; meta-avaliação (processos reflexivos globais). Como se observa no quadro 14:

Categoria	Sub-categoria	Indicadores
		Aspectos a alterar
Impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica	Inclusão dos elementos teóricos-práticos abordados no processo formativo	P3- Não apresentou aspectos a alterar.

	Meta-avaliação (processos reflexivos globais)	P3- Em relação ao item de análise “Inclusão de mecanismos de auto-regulação do percurso formativo.” Considera este (...) <i>item está formulado de modo vago, era bom objectivar mais. Que mecanismos?</i>
--	---	--

Quadro 14- Apresentação de resultados – Impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica.

1.2.3. Especialistas em Avaliação.

Na primeira categoria definida – Aspectos formais de elaboração e apresentação indicam-se os resultados perante as quatro sub-categorias: apresentação gráfica; estrutura do documento; correcção linguística e responsabilidade. Conforme se pode observar no quadro 15:

Categoria	Sub-categoria	Indicadores
		Aspectos a alterar
Aspectos formais de elaboração e de apresentação	Apresentação gráfica	P4- Não apresentou aspectos a alterar.
	Estrutura do documento	P4- Não apresentou aspectos a alterar.
	Correcção linguística	P4- Não apresentou aspectos a alterar.
	Responsabilidade	P4- Não apresentou aspectos a alterar.

Quadro 15- Apresentação de resultados – Categoria: Aspectos formais de elaboração e de apresentação.

Na segunda categoria definida – Desenvolvimento do percurso individual de formação – apresentam-se os resultados das três sub-categorias: processos de planificação; envolvimento no processo formativo; acção tutorial. Conforme se apresenta no quadro 16:

Categoria	Sub-categoria	Indicadores
		Aspectos a alterar
Desenvolvimento do percurso individual de formação	Processos de planificação	P4 – Não apresentou aspectos a alterar.
	Envolvimento no processo formativo	P4 – Não apresentou aspectos a alterar.
	Acção tutorial	P4 – Não apresentou aspectos a alterar.

Quadro 16- Apresentação de resultados – Desenvolvimento do percurso individual de formação.

Na terceira categoria definida – Impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica – apresentam-se os resultados em duas sub-categorias: inclusão dos elementos teóricos-práticos abordados no processo formativo; meta-avaliação (processos reflexivos globais). Como se observa no quadro 17:

Categoria	Sub-categoria	Indicadores
		Aspectos a alterar
Impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica	Inclusão dos elementos teóricos-práticos abordados no processo formativo	P4 – Não apresentou aspectos a alterar.
	Meta-avaliação (processos reflexivos globais)	P4 – Não apresentou aspectos a alterar.

Quadro 17- Apresentação de resultados – Impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica.

1.2.4. Formadores Residentes.

Na primeira categoria definida – Aspectos formais de elaboração e apresentação – apresentam-se os resultados perante as quatro sub-categorias: apresentação gráfica; estrutura do documento; correcção linguística e responsabilidade. Conforme se verifica no quadro 18:

Categoria	Sub-categoria	Indicadores
		Aspectos a alterar
Aspectos formais de elaboração e de apresentação	Apresentação gráfica	P5 – Não apresentou aspectos a alterar.
	Estrutura do documento	P5 – Não apresentou aspectos a alterar.
	Correcção linguística	P5 – Não apresentou aspectos a alterar.
	Responsabilidade	P5 – Não apresentou aspectos a alterar.

Quadro 18- Apresentação de resultados – Categoria: Aspectos formais de elaboração e de apresentação.

Na segunda categoria definida – Desenvolvimento do percurso individual de formação – apresentam-se os resultados das três sub-categorias: processos de planificação; envolvimento no processo formativo; acção tutorial. Conforme se observa no quadro 19:

Categoria	Sub-categoria	Indicadores
		Aspectos a alterar
Desenvolvimento do percurso individual de formação	Processos de planificação	P5 – Não apresentou aspectos a alterar.
	Envolvimento no processo formativo	P5 – Não apresentou aspectos a alterar.
	Acção tutorial	P5 – Não apresentou aspectos a alterar.

Quadro 19- Apresentação de resultados – Desenvolvimento do percurso individual de formação.

Na terceira categoria definida – Impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica – apresentam-se os resultados em duas sub-categorias: inclusão dos elementos teóricos-práticos abordados no processo formativo; meta-avaliação (processos reflexivos globais). Como se observa no quadro 20:

Categoria	Sub-categoria	Indicadores
		Aspectos a alterar
Impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica	Inclusão dos elementos teóricos-práticos abordados no processo formativo	P5 – Não apresentou aspectos a alterar.
	Meta-avaliação (processos reflexivos globais)	P5 – Não apresentou aspectos a alterar.

Quadro 20- Apresentação de resultados – Impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica.

1.2.5. Professores/Formandos.

Na primeira categoria definida – Aspectos formais de elaboração e apresentação – apresentam-se os resultados perante as quatro sub-categorias: apresentação gráfica; estrutura do documento; correcção linguística e responsabilidade. Conforme se pode observar no quadro 21:

Categoria	Sub-categoria	Indicadores
		Aspectos a alterar
Aspectos formais de elaboração e de apresentação	Apresentação gráfica	P6 – Não apresentou aspectos a alterar.
	Estrutura do documento	P6 – Não apresentou aspectos a alterar.

Aspectos formais de elaboração e de apresentação	Correcção linguística	P6 – Não apresentou aspectos a alterar.
	Responsabilidade	P6 – Não apresentou aspectos a alterar.
	Em relação aos critérios de classificação é que sugeriu uma avaliação percentual diferente a nível da categoria: <i>Aqui talvez aumentasse mais a percentagem pois quanto melhor for a elaboração e apresentação, também melhor será o desempenho. Talvez (...) 25% (...).</i>	

Quadro 21- Apresentação de resultados – Categoria: Aspectos formais de elaboração e de apresentação.

Na segunda categoria definida – Desenvolvimento do percurso individual de formação – apresentam-se os resultados das três sub-categorias: processos de planificação; envolvimento no processo formativo; acção tutorial. Conforme se apresenta no quadro 22:

Categoria	Sub-categoria	Indicadores
		Aspectos a alterar
Desenvolvimento do percurso individual de formação	Processos de planificação	P6 – Não apresentou aspectos a alterar.
	Envolvimento no processo formativo	P6 – Não apresentou aspectos a alterar.
	Acção tutorial	P6 – Não apresentou aspectos a alterar.
	Em relação aos critérios de classificação é que sugeriu uma avaliação percentual diferente. <i>Talvez aqui 25%, (...).</i>	

Quadro 22- Apresentação de resultados – Desenvolvimento do percurso individual de formação.

Na terceira categoria definida – Impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica – apresentam-se os resultados em duas sub-categorias: inclusão dos elementos teóricos-práticos abordados no processo

formativo; meta-avaliação (processos reflexivos globais). Como se observa no quadro 23:

Categoria	Sub-categoria	Indicadores
		Aspectos a alterar
Impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica	Inclusão dos elementos teóricos-práticos abordados no processo formativo	P6 – Não apresentou aspectos a alterar.
	Meta-avaliação (processos reflexivos globais)	P6 – Não apresentou aspectos a alterar.
	Em relação aos critérios de classificação é que sugeriu uma avaliação percentual diferente. <i>Talvez (...) 30% e assim penso haver maior equilíbrio.</i>	

Quadro 23- Apresentação de resultados – Impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica.

1.3. Meta-avaliação e redefinição da matriz e dos instrumentos.

Como anteriormente foi referido, a proposta de matriz de avaliação do Diário de Formação teve, como embrião, as tabelas de avaliação proposta pelo PNEP, do Núcleo Regional de Castelo Branco; insiram--se outros itens de análise, reflexo da leitura bibliográfica mencionada, posteriormente submetida à apreciação de vários especialistas, com a intenção de reformular e validar a mesma.

Em relação ao contributo dos elementos que constituíram a amostra deste estudo com pareceres bastante pertinentes, não se reformulou a matriz de avaliação do Diário de Formação, referente às seguintes propostas que se apresentam no quadro 24:

Categoria	Item de análise	Indicadores
		Aspectos a alterar
Aspectos formais de elaboração e de apresentação		P6- <i>Aqui talvez aumentasse mais a percentagem pois quanto melhor for a elaboração e apresentação, também melhor será o desempenho. Talvez aqui 25%, no B 45% e no C 30% e assim, penso haver maior equilíbrio.</i>
Desenvolvimento do percurso individual de formação	Adequação científico-didáctica dos percursos de aprendizagem propostos.	P1- <i>Aqui é que gostaria de ver desdobrado em observáveis que impliquem mudança em sala.</i>
	Concepção e produção de materiais didácticos de suporte à avaliação das aprendizagens dos alunos.	P1- <i>Acho pouco. Não basta ter avaliação é preciso ter diagnóstico, um percurso a partir do diagnóstico e avaliação final (um pouco como nas sequências do Dolz 2001). É preciso também ter a atitude, isto é, explicitar pra os alunos as metas a atingir para os responsabilizar pela sua aprendizagem. Em suma, desdobrar em observáveis.</i>
	Diversificação estratégica nas propostas de execução dos percursos de aprendizagem.	P1- <i>Não basta diversificar é preciso integrar competências a partir de situações complexas e chegando a situações complexas (no sentido de Roegiers 2006).</i>
Impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica	Evidências de alteração de práticas (acção tutorial) ao longo do desenvolvimento do projecto formativo	P1- <i>Desdobrar: gestão do currículo, ao nível da concepção, gestão de sala de aula, gestão das aprendizagens.</i>
		P2- <i>Se o objectivo da formação é o impacto na mudança de práticas porque dar menos a este aspecto que ao anterior?</i>

Quadro 24- Pareceres que não foram incluídos na reformulação da proposta de matriz da avaliação do Diário de Formação.

Em relação à alteração do valor percentual, atribuído à categoria “aspectos formais da elaboração e de apresentação”, proposto por P6, considera-se relevante, no entanto, não alterar, pois, assim, ir-se-ia diminuir o valor percentual referente à

categoria impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica, categoria que consideramos proeminente, pois aqui reflectem-se as argumentações da selecção da fundamentação didactológica, acção tutorial e da concepção de: elaboração e utilização de instrumentos (grelhas, mapas conceptuais, de planificação; produção de materiais didácticos de suporte ao desenvolvimento dos percursos de aprendizagem propostos. Ao valorizar a argumentação da fundamentação didactológica, acção tutorial e recursos utilizados, está a enaltecer o empenho do docente/formando.

Quanto aos contributos referente ao P1, consideram-se bastante importantes, caso esta proposta de matriz da avaliação do Diário de Formação fosse direccionada somente e exclusivamente para a dinâmica de aula tutorial no âmbito do PNEP. Assim, esses pareceres/contributos implicariam uma reformulação profunda e concisa na matriz de avaliação do Diário de Formação, ao estabelecer parâmetros de avaliação sobre as cinco competências explanadas no Programa de Língua Portuguesa e estratégias implementadas para a monitorização do ensino-aprendizagem.

É evidente que se pretende, do docente, uma atitude reflexiva sobre a sua prática pedagógica. Assim sendo, o contributo de P2 é deveras pertinente. No entanto, essa reflexão apenas será sustentável quando recaí sobre acção que se manifesta na relação do ensino aprendizagem. Caso se valorizassem os processos reflexivos, em detrimento da planificação e relação ensino aprendizagem, estaria a subestimar-se a verdadeira essência e a relegar, para um segundo plano, a peça fulcral de este processo, que é todo o percurso de ensino, sendo esta já consequência de uma reflexão.

No entanto, outros pareceres foram tidos em consideração para a reformulação da proposta de matriz da avaliação do Diário de Formação. Não que se subestime pareceres, contudo estes integram-se na concepção deste estudo e que se podem observar no quadro 25:

Categoria	Item de análise	Indicadores
		Aspectos a alterar
Aspectos formais de elaboração e de apresentação	Nível de correcção na organização do discurso.	Eliminar o termo “nível” e constar: P3- Correcção na organização do discurso.

	Nível de correcção ao nível da ortografia.	Eliminar o termo “nível” e constar: P3- Correcção ao nível da ortografia.
	Cumprimento dos prazos de entrega	Itens de análise que pertencem à categoria “Responsabilidade”. Categoria que não deve estar inserida por: P3- <i>Esta categoria pertence a um domínio diferente. Enquanto as outras três estão centradas no instrumento, esta está centrada no seu autor.</i>
	Respeito pelas regras (dimensão, formato e estrutura) acordadas.	
Desenvolvimento do percurso individual de formação	Nível de fundamentação didactológica.	Eliminar o termo “nível” e constar: P3- Fundamentação didactológica.
Impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica	Inclusão de mecanismos de auto-regulação do percurso formativo.	P3- <i>Está formulado de modo vago (...). Que mecanismos?</i>
	Nível de participação nas oficinas de formação.	Eliminar o termo “nível” e constar: P3- Participação nas oficinas de formação.
	Nível de participação e envolvimento na acção tutorial.	Eliminar o termo “nível” e constar; P3- Participação e envolvimento na acção tutorial.
	Nível de participação na sessão plenária regional.	Eliminar o termo “nível” e constar: P3- Participação na sessão plenária regional.
	Nível de apresentação de sugestões e propostas de melhoria do projecto de formação.	Eliminar o termo “nível” e constar: P3- Apresentação de sugestões e propostas de melhoria do projecto de formação.
	Nível das propostas de monitorização das aprendizagens dos alunos	Eliminar o termo “nível” e constar: P3- Monitorização das propostas das aprendizagens dos alunos.
Impacto do desenvolvimento do percurso individual de formação na prática pedagógica	Nível de execução dos planos de acção didáctica.	Eliminar o termo “nível” e constar: P3- Execução dos planos de acção didáctica.

	Nível dos elementos de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.	Eliminar o termo “nível” e constar: P3- Elementos de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.
--	--	--

Quadro 25- Pareceres que foram incluídos na reformulação da proposta de matriz da avaliação do Diário de Formação.

Estes contributos serviram para a revisão, coerência e rigor linguístico, pois os itens de análise, inicialmente, deverão estar formulados por uma acção verbal.

No que concerne à categoria de análise denominada “Responsabilidade”, considera-se relevante o contributo prestado por P3, uma vez que não se encontra articulado com a estrutura da matriz, pois todas as restantes categorias estão centradas na avaliação dos instrumentos. No entanto, um dos itens de análise é aí contemplado - Respeito pelas regras (dimensão, formato e estrutura) acordadas - pretende-se manter, inserindo-o na categoria “Apresentação Gráfica”.

Após a análise reflectida de todos os pareceres é reformulada a proposta de matriz de avaliação do Diário de Formação, que se apresenta no quadro 26:

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Parâmetros de avaliação				
			1	2	3	4	5
A- ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO	A.1- APRESENTAÇÃO GRÁFICA	A.1.1) Aspecto gráfico (elementos tipográficos: letra, margens e adequação texto/ imagem.).					
		A.1.2) Apresentação cuidada (limpeza e facilidade de consulta).					
		A.1.3) Respeito pelas regras (dimensão, formato e estrutura) acordadas.					
		A.1.4) Recurso às TIC.					
	A.2-ESTRUTURA DO DOCUMENTO	A.2.1) Presença dos elementos internos de organização do documento (índice, introdução, desenvolvimento organizado, conclusão e referências bibliográficas.					
		A.2.2) Respeito pela sequência organizativa proposta no índice.					
		A.2.3) Utilização de separadores na sequência organizativa.					
	A.3-CORRECÇÃO LINGUÍSTICA	A.3.1) Correção na organização do discurso.					
		A.3.2) Correção ao nível da ortografia.					
		A.3.3) Adequação (técnica e científica) do vocabulário.					
DO INDÍ	B.1- PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO	B.1.1) Concepção, elaboração e utilização de instrumentos (grelhas, mapas conceptuais, ...) de planificação.					

		B.1.2) Fundamentação didactológica.						
		B.1.3) Coerência temática e metodológica.						
		B.1.4) Adequação científico-didáctica dos percursos de aprendizagem propostos.						
		B.1.5) Concepção e produção de materiais didácticos de suporte ao desenvolvimento dos percursos de aprendizagem propostos.						
		B.1.6) Concepção e produção de materiais didácticos de suporte à avaliação das aprendizagens dos alunos.						
	B.2- ENVOLVIMENTO NO PROCESSO FORMATIVO	B.2.1) Participação nas oficinas de formação.						
		B.2.2) Elementos de reflexão sobre as propostas teóricas apresentadas nas oficinas de formação.						
		B.2.3) Participação e envolvimento na acção tutorial.						
		B.2.3) Participação na sessão plenária regional.						
		B.2.4) Apresentação de sugestões e propostas de melhoria do projecto de formação.						
	B.3- ACÇÃO TUTORIAL	B.3.1) Diversificação estratégica nas propostas de execução dos percursos de aprendizagem.						
		B.3.2) Propostas de utilização e exploração dos diferentes materiais didácticos.						
		B.3.3) Propostas de monitorização das aprendizagens dos alunos.						
		B.3.4) Execução dos planos de acção didáctica.						
		B.3.5) Elementos de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.						
C-IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	C.1 – INCLUSÃO DOS ELEMENTOS TEÓRICOS - PRÁTICOS ABORDADOS NO PROCESSO FORMATIVO	C.1.1) Referências à articulação com o Projecto Curricular de Turma.						
		C.1.2) Presença nos planos de acção tutorial de elementos teórico-práticos trabalhados durante o percurso formativo.						
		C.1.3) Reformulações nos planos de acção didáctica resultantes da reflexão sobre o processo de acção tutorial.						
	C.2- META-AVALIAÇÃO (Processos reflexivos globais)	C.2.1) Inclusão de mecanismos de auto-regulação do percurso formativo.						
		C.2.2) Concepção, elaboração e utilização de instrumentos de avaliação do percurso formativo.						
		C.2.3) Evidências de alteração de práticas (acção tutorial) ao longo do desenvolvimento do projecto formativo.						

Quadro 26- da Proposta de uma matriz de avaliação do Diário de Formação no âmbito do projecto de formação contínua de professores: O caso específico do PNEP.

Em consequência, da reformulação desta proposta de matriz de avaliação do Diário de Formação surge a necessidade de repensar na articulação dos critérios de classificação. No entanto, o valor percentual atribuído às várias dimensões, não foi alterado, pelos motivos referidos anteriormente. Reestruturou-se a distribuição do valor percentual das categorias de análise pertencente aos *aspectos formais de elaboração e*

de apresentação, por ter eliminado a categoria de análise *responsabilidade*. Contudo, um dos itens referente a categoria de análise eliminado foi inserto noutra categoria, designada por *apresentação gráfica*.

Continua a privilegiar-se a correcção linguística, atribuindo-lhe um maior valor percentual do que às restantes categorias dessa dimensão. Conforme se pode observar no quadro 27:

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Classificação
A- ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO 15%	A.1- APRESENTAÇÃO GRÁFICA 4%	A.1.1)	1%
		A.1.2)	1%
		A.1.3)	1%
		A.1.4)	1%
	A.2- ESTRUTURA DO DOCUMENTO 4%	A.2.1)	1%
		A.2.2)	1%
		A.2.3)	2%
	A.3- CORRECÇÃO LINGUÍSTICA 7%	A.3.1)	2%
		A.3.2)	2%
		A.3.3)	3%
B- DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO 50%	B.1- PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO 10%	B.1.1)	2%
		B.1.2)	1%
		B.1.3)	1%
		B.1.4)	2%
		B.1.5)	2%
		B.1.6)	2%
	B.2- ENVOLVIMENTO NO PROCESSO FORMATIVO 20%	B.2.1)	4%
		B.2.2)	5%
		B.2.3)	5%
		B.2.4)	2%
		B.2.5)	4%
	B.3- ACÇÃO TUTORIAL 20%	B.3.1)	4%
		B.3.2)	3%
		B.3.3)	5%
		B.3.4)	3%
B.3.5)		5%	

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Classificação
C-IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA 35%	C.1 – INCLUSÃO DOS ELEMENTOS TEÓRICOS - PRÁTICOS ABORDADOS NO PROCESSO FORMATIVO 15%	C.1.1)	4%
		C.1.2)	5%
		C.1.3)	6%
	C.2- META-AVALIAÇÃO (Processos reflexivos globais) 20%	C.2.1)	6%
		C.2.2)	7%
		C.2.3)	7%

Quadro 27- Critérios de classificação da reformulação da proposta de uma matriz de avaliação do Diário de Formação no âmbito do projecto de formação contínua de professores: o caso específico do PNEP.

2. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.

O presente estudo visou conceber uma matriz de avaliação do Diário de Formação, por considerar que o mesmo é crucial na formação de professores e possibilita atitudes reflexivas no ensino-aprendizagem, com intuito de melhorar as práticas pedagógicas.

O portefólio (Diário de Formação) suscitou interesse inicialmente no Canadá, na década de 70, com a designação de *teaching dossier*. Mas quem se apropriou e mais divulgou esta concepção foram os Estados Unidos, na década de 90, denominado *portfolio movement*, destacando-se, na área da educação, como uma prática de excelência, quer na avaliação da aprendizagem dos alunos, quer na formação inicial e certificação de professores.

Em Portugal, como pudemos verificar, o Diário de Formação tem ainda um uso muito restrito e circunscrito à formação inicial de professores e é utilizado como estratégia para impulsionar e aperfeiçoar as práticas pedagógicas.

O PNEP, ao implementar e promover a execução do Diário de Formação na formação contínua de professores, pretendia que os professores interiorizassem, como uma mais-valia, e passassem a integrar na sua rotina lectiva, esta prática, capaz de gerar a reflexão na e sobre a acção do processo de aprendizagem, como se demonstra nos trabalhos que realizámos, esta é uma aposta ganha, apesar de ainda ter um longo caminho a percorrer.

O Diário de Formação possui documentação significativa, de fácil interpretação, devido à sua organização. Espelha o modo como se orientaram as actividades, a monitorização das aprendizagens, através da ilustração de actividades diferenciadas e do uso de recursos apelativos. Contém reflexões sobre pontos menos e mais fortes do ensino aprendizagem confrontando/associando a documentos científicos. E o mais importante, como pudemos verificar, é que os professores/formandos o utilizam como instrumento reflexivo e meio de aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Ao realizar um Diário de Formação, torna-se mais fácil a percepção e análise das metas de aprendizagem propostas pelo docente, por constar o exercício sistemático de uma cuidada planificação, a adequação dos recursos implementados e a diversificação de instrumentos de avaliação.

Nestes últimos anos, a minha experiência profissional foi bastante enriquecida, por estar associada ao PNEP e por considerar o uso do Diário de Formação um recurso altamente vantajoso na prática docente e/ou de formação contínua, por ser um instrumento que suporta o registo: da evolução das metas de aprendizagem traçadas pelo Agrupamento de Escolas, pelo departamento e pelo docente; propicia a análise e reflexão do ensino aprendizagem. Com este estudo, os meus conhecimentos ampliaram-se e fiquei mais apta para a realização de um Diário de Formação.

A proposta de matriz de avaliação do Diário de Formação, especificamente no PNEP, foi sujeita à apreciação de vários especialistas na área da educação, com o intuito dessa proposta se tornar mais credível. Devido ao limite de tempo da realização do estudo e à falta de alguma disponibilidade por parte desses especialistas, para uma análise da mesma, o estudo de conteúdo foi mais restrito do que inicialmente pretendido.

Para alguns dos especialistas, que analisaram esta matriz de avaliação do Diário de Formação, no seu global, está bem concebida, como podemos verificar pelas seguintes citações:

- A matriz parece-me bem (...);

- Perante tal documento, nem sei se haverá alguma alteração a efectuar, pois ele está elaborado ao pormenor;

- Em meu entender, esta Matriz apresenta um elevado nível de coerência e integração dos seus domínios e categorias, pelo que detém as condições necessárias de validade para ser ensaiada a sua aplicação. Assim, não encontro outras sugestões a fazer.

No entanto, há a consciência de que futuramente esta matriz de avaliação do Diário de Formação poderá ser reformulada e aperfeiçoada, como sustenta outra especialista, já citada na alínea anterior (1.3) e que se passa a citar:

Numa análise global, acho que há demasiado espaço para aspectos formais e poucos itens que permitam avaliar a sala de aula e mais especificamente a mudança em sala de aula.

Eu sei que está na moda o professor reflexivo, mas a reflexão por si não leva longe se não houver confronto com outras práticas e outras formas de pensar.

O novo cenário, que se vai delineando, no sistema educativo Português é o da valorização da pesquisa no ensino, entre a prática pedagógica e o ensino de língua materna, pois o repensar sobre as acções do ensino e aprendizagem, leva-nos directamente à pesquisa, contribuindo para uma melhoria efectiva do ensino da língua materna na escola.

Este estudo, no presente, coloca-se no primeiro degrau/patamar para, no futuro, subirmos e arquitectarmos novos patamares num percurso investigativo, rumo à criação de sistemas de avaliação e reflexão sobre os percursos formativos com potencial de eficácia e que possibilitem melhorias efectivas com reflexo na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, P. (2009). *A reorganização curricular do ensino básico: princípios, medidas e implicações*. Lisboa: DEB.

ALARCÃO, I. (1994). *Supervisão de Professores e Reforma Educativa*.

ALMEIDA, L. & Freire, T. (1997). *Metodologias da investigação em Psicologia da Educação*. Coimbra.

AMOR, E. (1997). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias, Educação de Hoje*. Lisboa, Texto Editora.

ÁVILA, P. (2008). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, Celta.

AZEVEDO, F. & SARDINHA, M. (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa, LIDEL.

BARDIN, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.

BOGDAN, R. & Blikien. S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CRÓ, M. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores – estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.

CROWLEY, M. (1993). “*Student Mathematics Portefólio: More than a Display Case*“. *Emphasis on Assessment, Readings from School - Based Journals*. National Council of Teachers of Mathematics, Reston (1996), p. 102-105.

DOMINGOS, A. et al. (1985). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FERNANDES, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Texto Editores.

GARRISON, L. (1999). *Portefolio de Matemática Using Mathematics Portfolios with Latino Students*. In *National Council of Teachers of Mathematics*. *Changing the Faces of Mathematics, Perspectives on Latinos*. Reston, VA, p. 85-97.

KUHS, T. (1994). *Portfolio Assessment: Making It Work the First Time*. *The Mathematics Teacher*, 87 (May 1994), p. 332-335.

LAMBDIN, D. & WALKER, V. (1994). *Planning for Classroom Portefólio Assessment. Emphasis on Assessment, Readings from School- Based Journals*. National Council of Teachers of Mathematics, Reston (1996), p. 95-101.

LEITE, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEITE, C. & FERNANDES, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.

LEITE, C. & FERNANDES, P (2002). *Potencialidades e Limites da Gestão Curricular Local para e (na) Construção de uma Escola para Todos*. Lisboa ME/DEB.

MOREIRA, J. (2010). *Portefólio do Professor – o portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa.

PERROUX, F. (1981). *Ensaio sobre a filosofia do novo desenvolvimento*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.

PONTE, J. et al (1997). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação.

QUIVY, R & Chamenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAMOS, M. (2001). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* S. Paulo: Cortez Editora.

RODARI, G. (2004). *A Gramática da Fantasia - Introdução à arte de inventar história*. Cadernos o Professor. Lisboa: CAMINHO.

RODRIGUES, A. (2001) *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, em 10.2001 – Fac. Psicologia e Ciências da Educação da U.L.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfólios Reflexivos – Estratégia de Formação e Supervisão*. Formação de Professores. Cadernos Didácticos. Série Supervisão. Universidade de Aveiro. Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (2005). Os “*Portfólios*” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro – Reflexões em Torno do seu Uso na Humanização dos Processos Educativos. Porto: Porto Editora.

SILVA, M. A. (2003). Formação para o trabalho, abordagem por competências e a agenda oculta do Neo-Liberalismo para a Educação” (manuscrito cedido pelo autor).

SIM-SIM, I., & Ferraz, M. (1997). Língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho. Lisboa: DEB-ME.

STENMARK, J. (1991). *Mathematics Assessment: Myths, Models, Good Questions, and Practical Suggestions*. National Council of Teachers of Mathematics, Reston, VA

VALA, (1986). *Análise de conteúdo*. In A. S. Silva e J. M. Pinto, Metodologias das Ciências Sociais (p 101–109). Porto. Edições Afrontamento. Biblioteca das Ciências do Homem.

VIEIRA, F. & Moreira, M.A. (1993). *Para além dos testes...a avaliação processual da aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho.

OUTRA BIBLIOGRAFIA

COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*. "Livro Branco" sobre a educação e formação. Bruxelas: CE.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO - *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*. (in UNICEF, UNESCO, PNUD). Lisboa: Editorial do ME. (10-11), 1990.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO - *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: ME/Departamento de Educação Básica, 2001.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO - *Programas de Português do Ensino Básico (2008)*. Ministério de Educação. Direcção Geral de Inovação no Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

SILVA, M. A. (2002). A «abordagem por competências»: revolução ou mais um equívoco dos movimentos reformadores (I)?". *A Página da Educação*, ano 11, nº 117, p. 21.

TOREZAN, M. Processo ensino-aprendizagem: concepções reveladas por professores de 1º grau na discussão de problemas educacionais. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 10, n. 3, p. 383-391, set./dez. 1994.

LEGISLAÇÃO

DECRETO LEI N° 6/2001 de 18 de Janeiro

DECRETO LEI 249/92 de 9 de Novembro

DECRETO LEI 274/94 de 28 de Outubro

Despacho n° 30 de 22 de Junho de 2001

Despacho n° 546/2007 de 11 de Janeiro de 2007

Despacho n° 9590/99 de 29 de Abril de 1999

WEBGRAFIA

<http://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=247465>

<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=76&doc=7585&mid=2>

http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/257/1/TESE_D_Meirinhos_D.pdf

<http://claracoutinho.wikispaces.com/Os+p%C3%B3s+Te%C3%B3rico+e+Morfol%C3%B3gico>

<http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx>

<http://educar.no.sapo.pt/formcontinua.htm>

<http://www.epp.pt/Pages/Pdf/guia%20de%20operacionaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf>

http://europa.eu/abc/history/2000_today/2003/index_pt.htm

http://www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/valise_BEP/portfolioguide.pdf

http://www.propesquisa.com.br/welcome.phtml?sec_cod=90

[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4686/1/A%20Tese%20\(vers%C3%A3o%20final\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4686/1/A%20Tese%20(vers%C3%A3o%20final).pdf)

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9747/1/Dissertação%20Betina%20Martins.pdf>

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6219/1/TESE_D_Meirinhos.pdf

http://sigarra.up.pt/fpceup/publs_web.show_publ_file?p_id=49562

<http://www.saladosprofessores.com/noticias/estudantes-que-leem-menos-sao-mais-vulneraveis-ao-insucesso-escolar.html>

http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/An%C3%A1lise_Documental#O_que_.C3.A9_An.C3.A1lise_Documental

ANEXO I

**Grelha de observação de avaliação
Dinâmica de Aula**

ANEXO II

**Grelha de observação de avaliação
de Reflexão**

B - REFLEXÃO

Blocos Temáticos	Oficina Temática / Tutorias	Participação					Expectativas em relação aos alunos.					Expectativas próprias.					Reflexão sobre a prática tutorial.					Apresentação de propostas de melhoria					Partilha de experiências					Comentários e recensões					Receptividade à auto e hetero-avaliação				
		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
TICE	1																																								
Desenvolvimento da Língua Portuguesa	2																																								
	3																																								
	4																																								
O Ensino da Leitura	5																																								
	6																																								
	7																																								
	8																																								
O Ensino da Escrita	9																																								
	10																																								
	11																																								
	12																																								
Total Anual (x2)																																									

Legenda: 1- Insuficiente; 2- Regular; 3- Bom; 4- Muito Bom; 5- Excelente

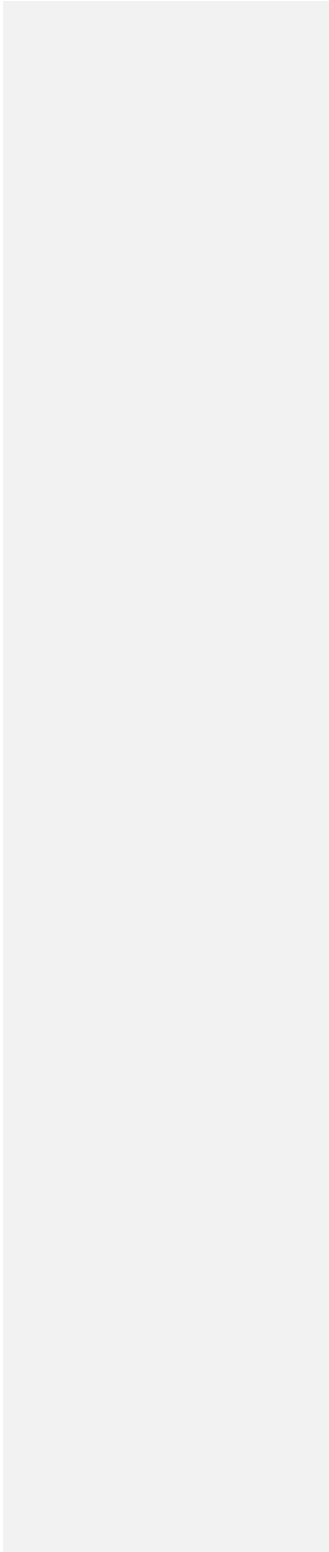
ANEXO III

**Grelha de observação de avaliação
Relação com a Formação**

C.-RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO										
Períodos de Formação	A Faltas: Oficinas Temáticas	B Faltas: Sessões de Planificação / Reflexão	C Faltas: Sessões de Formação on-line	D Faltas: Plenários Regionais	E Nº de horas Oficinas Temáticas	F Nº de horas de Apoio Tutorial	G Nº de horas de Planificação / Reflexão	H Nº de horas de Formação on -line	I Nº de horas Plenários Regionais	Nº Total de horas de Formação (E+F+G+I)
1º Período										
2º Período										
3º Período										
Total Anual										

Critério de Classificação: $\geq 99 - 100\%$ / ≥ 90 / $< 99 - 75\%$ / > 80 / $< 90 - 50\%$ / ≥ 69 / $< 80 - 50\%$ / $\leq 68 - 0\%$ (o formando não reúne as condições mínimas para concluir a formação)

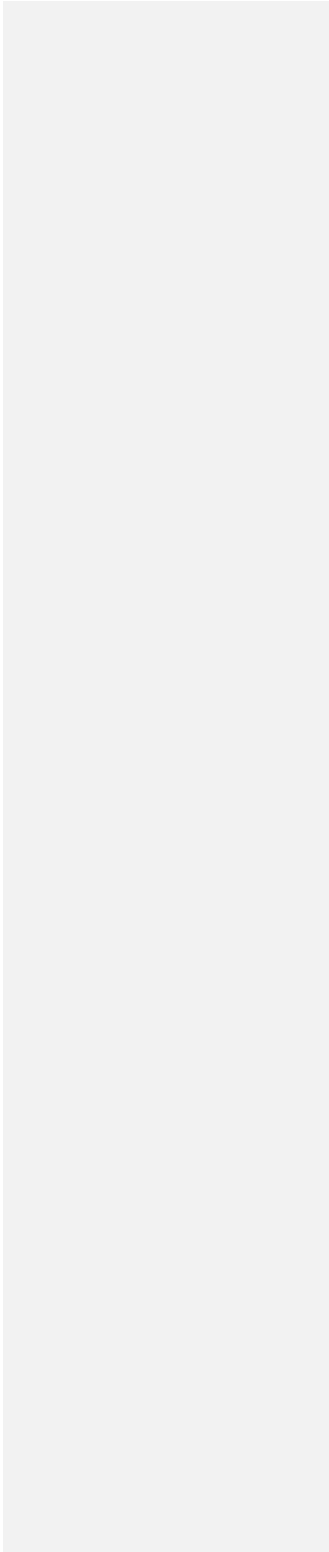
ANEXO IV
Grelha de observação avaliação de
Portefólio



D - PORTEFÓLIO																																												
Total Anual																																												
Tratamento/Aspecto gráfico					Organização										Clareza Formal																													
Apresentação		Criatividade			Estrutura					Contextualização					Bibliografia					Correcção de linguagem					Articulação					Rigor de abordagem														
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					
Avaliação Final					Avaliação Final										Avaliação final																													
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										

Legenda: 1- Insuficiente; 2- Regular; 3- Bom; 4- Muito Bom; 5- Excelente

ANEXO V
Grelha de classificação da Formação



E - CLASSIFICAÇÃO						
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 = (C. 2.1.1 + C. 2.1.2) + C. 2.2 + C. 2.3 + C. 2.4						

Classificação final: Insuficiente (1.0 a 4.9); Regular (5.0 a 6.4); Bom (6.5 a 7.9); Muito Bom (8.0 a 8.9); Excelente (9.0 a 10.0)

ANEXO VI

Pedido de parecer

Pedido de Parecer

Helena Cristina Ventura Russo Gomes Filipe Duarte, Formadora Residente do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), dos Agrupamentos de Escolas: Cidade de Castelo Branco e João Roiz, pertencente ao Núcleo Regional de Castelo Branco.

No presente ano lectivo é mestranda do curso **Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários** da Universidade da Beira Interior, a elaborar a tese de mestrado denominada “*PNEP e a formação para a autonomia: contributos para uma matriz de Diário de Formação*”, com a coordenação da Professora Doutora Graça Sardinha e supervisão do Professor Doutor António Pais (Coordenador do Núcleo do PNEP da Escola Superior de Educação de Castelo Branco), vem por este meio solicitar a V.^a Ex.^a, por ser um especialista na área da educação, que se digne a analisar a matriz de avaliação do Diário de Formação, contribuir com algumas propostas e validar a mesma (em anexo).

Desde já agradeço a sua atenção.

Os melhores cumprimentos

Helena Cristina Filipe

**PROPOSTA DE UMA MATRIZ PARA AVALIAÇÃO DO DIÁRIO DE FORMAÇÃO NO
ÂMBITO DO PROJECTOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES:
O CASO ESPECÍFICO DO PNEP**

Actualmente, os projectos de formação visam, para além dos aspectos relacionados com a actualização científica e científico-didáctica, incentivar os professores à prática reflexiva, como forma e processo de acção sobre a prática pedagógica.

Neste sentido, a construção de um **Diário de Formação**, no âmbito dos processos formativos, desempenha um papel vital.

A proposta de matriz para a avaliação do Diário de Formação, no âmbito da formação do Programa Nacional do Português que apresentamos, pretende ser, no marco de um

A- ORGANIZAÇÃO, PROCEDIMENTOS GERAIS DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

No sentido de harmonizar o processo de avaliação Diário de Formação do PNEP para dar a conhecer: a conceptualização da planificação da actividade, execução de esse mesmo plano e o impacto da realização da actividade docente nas aprendizagens dos alunos; a capacidade reflexiva do formando perante a sua prática pedagógica e a sua participação com a formação devem os professores/formandos respeitar os seguintes procedimentos gerais de observação:

A.1- Dimensões e categorias de análise

Dimensões	Categorias de análise
A- ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO	A.1-APRESENTAÇÃO GRÁFICA
	A.2-ESTRUTURA DO DOCUMENTO
	A.3-CORRECÇÃO LINGUÍSTICA
	A.4- RESPONSABILIDADE
B- DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO	B.1- PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO
	B.2-ENVOLVIMENTO NO PROCESSO FORMATIVO
	B.3- ACÇÃO TUTORIAL
C-IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	C.1 - INCLUSÃO DOS ELEMENTOS TEÓRICOS - PRÁTICOS ABORDADOS NO PROCESSO FORMATIVO
	C.2- META-AVALIAÇÃO (Processos reflexivos globais)

A.2- Escala de Observação – será utilizada uma escala de observação de cinco postos, de acordo com o esquema a seguir apresentado:

1 Insuficiente	2 Regular	3 Bom	4 Muito Bom	5 Excelente
--------------------------	---------------------	-----------------	-----------------------	-----------------------

A.3- Instrumentos de Avaliação – são construídas grelhas de observação para cada domínio e categoria de análise.

Quadro 1

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Parâmetros de avaliação				
			1	2	3	4	5
C- ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO	A.1-APRESENTAÇÃO GRÁFICA	A.1.1) Aspecto gráfico (elementos tipográficos: letra, margens e adequação texto/ imagem.)					
		A.1.2) Cuidados de apresentação (limpeza e facilidade de consulta)					
		A.1.3) Recurso às TIC					
	A.2-ESTRUTURA DO DOCUMENTO	A.2.1) Presença dos elementos internos de organização do documento (índice, introdução, desenvolvimento organizado, conclusão e referências bibliográficas.					
		A.2.2) Respeito pela sequência organizativa proposta no índice.					
		A.2.3) Utilização de separadores na sequência organizativa.					
	A.3-CORRECÇÃO LINGÜÍSTICA	A.3.1) Correção na organização do discurso					
		A.3.2) Correção ao nível da ortografia					
		A.3.3) Adequação (técnica e científica) do vocabulário.					
	A.4- RESPONSABILIDADE	A.4.1) Cumprimento dos prazos de entrega					
		A.4.2) Respeito pelas regras (dimensão, formato e estrutura) acordadas.					

Quadro 2

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Parâmetros de avaliação				
			1	2	3	4	5
B - DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO	B.1- PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO	B.1.1) Concepção, elaboração e utilização de instrumentos (grelhas, mapas conceptuais, ...) de planificação.					
		B.1.2) Fundamentação didactológica.					
		B.1.3) Coerência temática e metodológica.					
		B.1.4) Adequação científico-didáctica dos percursos de aprendizagem propostos.					
		B.1.5) Concepção e produção de materiais didácticos de suporte ao desenvolvimento dos percursos de aprendizagem propostos.					
		B.1.6) Concepção e produção de materiais didácticos de suporte à avaliação das aprendizagens dos alunos.					
	B.2- ENVOLVIMENTO NO PROCESSO FORMATIVO	B.2.1) Participação nas oficinas de formação.					
		B.2.2) Elementos de reflexão sobre as propostas teóricas apresentadas nas oficinas de formação.					
		B.2.3) Participação e envolvimento na acção tutorial.					
		B.2.4) Participação na sessão plenária regional.					
		B.2.5) Apresentação de sugestões e propostas de melhoria do projecto de formação.					
	B.3- ACÇÃO TUTORIAL	B.3.1) Diversificação estratégica nas propostas de execução dos percursos de aprendizagem.					
		B.3.2) Propostas de utilização e exploração dos diferentes materiais didácticos.					
		B.3.3) Monitorização das propostas de aprendizagens dos alunos.					
		B.3.4) Execução dos planos de acção didáctica.					
		B.3.5) Elementos de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.					

Quadro 3

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Parâmetros de avaliação				
			1	2	3	4	5
C-IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	C.1 – INCLUSÃO DOS ELEMENTOS TEÓRICOS - PRÁTICOS ABORDADOS NO PROCESSO FORMATIVO	C.1.1) Referências à articulação com o Projecto Curricular de Turma.					
		C.1.2) Presença nos planos de acção tutorial de elementos teórico-práticos trabalhados durante o percurso formativo.					
		C.1.3) Reformulações nos planos de acção didáctica resultantes da reflexão sobre o processo de acção tutorial.					
	C.2- META-AVALIAÇÃO (Processos reflexivos globais)	C.2.1) Inclusão de mecanismos de auto-regulação do percurso formativo.					
		C.2.2) Concepção, elaboração e utilização de instrumentos de avaliação do percurso formativo.					
		C.2.3) Evidências de alteração de práticas (acção tutorial) ao longo do desenvolvimento do projecto) formativo.					

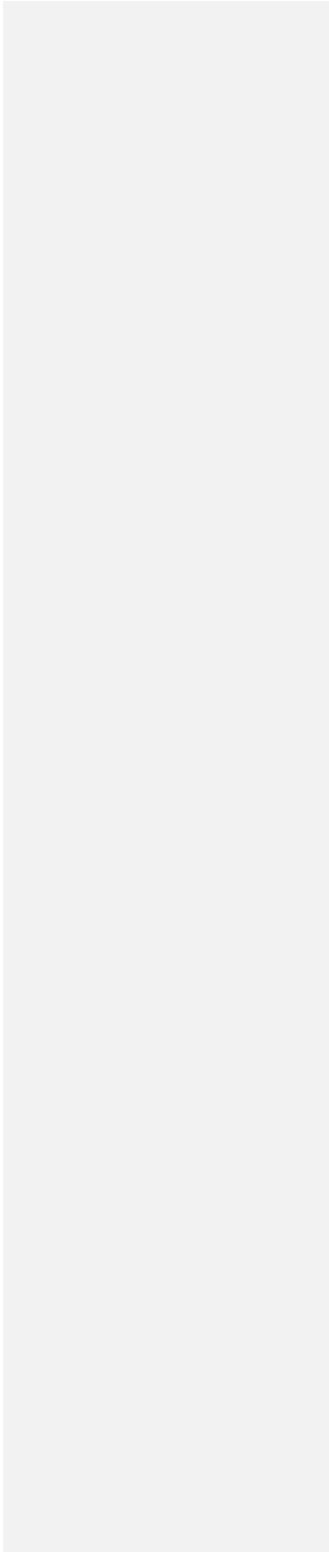
A.4- Critérios de classificação em função dos domínios e categorias definidos.

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO			
Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Classificação
A- ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO 15%	A.1-APRESENTAÇÃO GRÁFICA 3%	A.1.1)	1%
		A.1.2)	1%
		A.1.3)	1%
	A.2-ESTRUTURA DO DOCUMENTO 4%	A.2.1)	1%
		A.2.2)	1%
		A.2.3)	2%
	A.3-CORRECÇÃO LINGÜÍSTICA 6%	A.3.1)	2%
		A.3.2)	2%
		A.3.3)	2%
	A.4- RESPONSABILIDADE 2%	A.4.1)	1%
		A.4.2)	1%
	B- DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO 50%	B.1- PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO 10%	B.1.1)
B.1.2)			1%
B.1.3)			1%
B.1.4)			2%
B.1.5)			2%
B.1.6)			2%
B.2-ENVOLVIMENTO NO PROCESSO FORMATIVO 20%		B.2.1)	4%
		B.2.2)	5%
		B.2.3)	5%
		B.2.4)	2%
		B.2.5)	4%
B.3- ACÇÃO TUTORIAL 20%		B.3.1)	4%
		B.3.2)	3%
		B.3.3)	5%
		B.3.4)	3%
C.1 – INCLUSÃO DOS ELEMENTOS TEÓRICOS - PRÁTICOS ABORDADOS NO PROCESSO FORMATIVO 15%	C.1.1)	4%	
	C.1.2)	5%	
	C.1.3)	6%	
	C.2- META-AVALIAÇÃO (Processos reflexivos globais) 20%	C.2.1)	6%
		C.2.2)	7%
C.2.3)		7%	
C-IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA 35%			

PROPOSTA DE UMA MATRIZ PARA AVALIAÇÃO DO DIÁRIO DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DO PROJECTOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: O CASO ESPECÍFICO DO PNEP								
Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Parâmetros de avaliação					
			1	2	3	4	5	
B-ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO	A.1-APRESENTAÇÃO GRÁFICA	A.1.1) Aspecto gráfico (elementos tipográficos: letra, margens e adequação texto/ imagem.).						
		A.1.2) Cuidados de apresentação (limpeza e facilidade de consulta).						
		A.1.3) Recurso às TIC.						
	A.2-ESTRUTURA DO DOCUMENTO	A.2.1) Presença dos elementos internos de organização do documento (índice, introdução, desenvolvimento organizado, conclusão e referências bibliográficas.						
		A.2.2) Respeito pela sequência organizativa proposta no índice.						
		A.2.3) Utilização de separadores na sequência organizativa.						
	A.3-CORRECÇÃO LINGUÍSTICA	A.3.1) Correção na organização do discurso.						
		A.3.2) Correção ao nível da ortografia.						
		A.3.3) Adequação (técnica e científica) do vocabulário.						
	A.4- RESPONSABILIDADE	A.4.1) Cumprimento dos prazos de entrega						
		A.4.2) Respeito pelas regras (dimensão, formato e estrutura) acordadas.						
	B- DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO	B.1- PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO	B.1.1) Concepção, elaboração e utilização de instrumentos (grelhas, mapas conceptuais, ...) de planificação.					
			B.1.2) Fundamentação didactológica.					
B.1.3) Coerência temática e metodológica.								
B.1.4) Adequação científico-didáctica dos percursos de aprendizagem propostos.								
B.1.5) Concepção e produção de materiais didácticos de suporte ao desenvolvimento dos percursos de aprendizagem propostos.								
B.1.6) Concepção e produção de materiais didácticos de suporte à avaliação das aprendizagens dos alunos.								
B.2-ENVOLVIMENTO NO PROCESSO FORMATIVO		B.2.1) Participação nas oficinas de formação.						
		B.2.2) Elementos de reflexão sobre as propostas teóricas apresentadas nas oficinas de formação.						
		B.2.3) Participação e envolvimento na acção tutorial.						
		B.2.3) Participação na sessão plenária regional.						
B.3- ACÇÃO TUTORIAL		B.2.4) Apresentação de sugestões e propostas de melhoria do projecto de formação.						
		B.3.1) Diversificação estratégica nas propostas de execução dos percursos de aprendizagem.						
		B.3.2) Propostas de utilização e exploração dos diferentes materiais didácticos.						
		B.3.3) Monitorização de propostas das aprendizagens dos alunos.						

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Parâmetros de avaliação				
			1	2	3	4	5
C-IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	B.3- ACÇÃO TUTORIAL	B.3.4) Execução dos planos de acção didáctica.					
		B.3.5) Elementos de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.					
	C.1 – INCLUSÃO DOS ELEMENTOS TEÓRICOS - PRÁTICOS ABORDADOS NO PROCESSO FORMATIVO	C.1.1) Referências à articulação com o Projecto Curricular de Turma.					
		C.1.2) Presença nos planos de acção tutorial de elementos teórico-práticos trabalhados durante o percurso formativo.					
		C.1.3) Reformulações nos planos de acção didáctica resultantes da reflexão sobre o processo de acção tutorial.					
	C.2- META-AVALIAÇÃO (Processos reflexivos globais)	C.2.1) Inclusão de mecanismos de auto-regulação do percurso formativo.					
		C.2.2) Concepção, elaboração e utilização de instrumentos de avaliação do percurso formativo.					
		C.2.3) Evidências de alteração de práticas (acção tutorial) ao longo do desenvolvimento do projecto formativo.					

ANEXO VII
Contributos dos especialistas
(P1 a P6)



Contributo

P1

Reenvio a sua ficha com alguns comentários.

Numa análise global, acho que há demasiado espaço para aspectos formais e poucos itens que permitam avaliara a sala de aula e mais especificamente a mudança em sala de aula.

Eu sei que está na moda o prof reflexivo, mas a reflexão por si não leva longe se não houver confronto com outras práticas e outras formas de pensar.

Desde o inicio do PNEP que a luta tem sido mudar o paradigma de actuação em sala de aula e mudar a gestão do currículo. Não basta planificar a escrita, é preciso que a escrita surja integrada numa tarefa que faça sentido. Não basta fazer mobilização de conhecimentos prévios e antecipações é preciso que a leitura surja num projecto de leitura que cuida da construção de uma comunidade de textos (leitores) partilhados que constituam uma matriz cultural do grupo. Não basta fazer esquemas ou mapas conceituais nos textos informativos é necessário todo um agir em busca de processos analíticos que assegurem que as crianças compreendem efectivamente. Não basta fazer laboratórios gramaticais, é necessário que os profs compreendam como ensinar gramática para que os alunos leiam melhor e escrevam melhor.

Enfim, é uma busca....

Espero que a sua busca seja igualmente desafiante.

Bom trabalho.

PROPOSTA DE UMA MATRIZ PARA AVALIAÇÃO DO DIÁRIO DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DO PROJECTOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES:

O CASO ESPECÍFICO DO PNEP

Actualmente, os projectos de formação visam, para além dos aspectos relacionados com a actualização científica e científico-didáctica, incentivar os professores à prática reflexiva, como forma e processo de acção sobre a prática pedagógica.

Neste sentido, a construção de um **Diário de Formação**, no âmbito dos processos formativos, desempenha um papel vital.

A proposta de matriz para a avaliação do Diário de Formação, no âmbito da formação do Programa Nacional do Português que apresentamos, pretende ser, no marco de um

A- ORGANIZAÇÃO, PROCEDIMENTOS GERAIS DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

No sentido de harmonizar o processo de avaliação Diário de Formação do PNEP para dar a conhecer: a conceptualização da planificação da actividade, execução de esse mesmo plano e o impacto da realização da actividade docente nas aprendizagens dos alunos; a capacidade reflexiva do formando perante a sua prática pedagógica e a sua participação com a formação devem os professores/formandos respeitar os seguintes procedimentos gerais de observação:

A.1- Dimensões e categorias de análise

Dimensões	Categorias de análise
A- ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO	A.1-APRESENTAÇÃO GRÁFICA
	A.2-ESTRUTURA DO DOCUMENTO
	A.3-CORRECÇÃO LINGUÍSTICA
	A.4- RESPONSABILIDADE parece-me uma categoria diferente das anteriores
B- DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO	B.1- PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO
	B.2-ENVOLVIMENTO NO PROCESSO FORMATIVO
	B.3- ACÇÃO TUTORIAL
C-IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA neste domínio não há nada que remeta para a sala de aula? o sucesso dos alunos é um dos factoresw de desenvolvimento profissional	C.1 - INCLUSÃO DOS ELEMENTOS TEÓRICOS - PRÁTICOS ABORDADOS NO PROCESSO FORMATIVO
	C.2- META-AVALIAÇÃO (Processos reflexivos globais)

A.2- Escala de Observação – será utilizada uma escala de observação de cinco postos, de acordo com o esquema a seguir apresentado:

1	2	3	4	5
Insuficiente	Regular	Bom	Muito Bom	Excelente

A.3- Instrumentos de Avaliação – são construídas grelhas de observação para cada domínio e categoria de análise.

Quadro 1

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Parâmetros de avaliação				
			1	2	3	4	5
B- ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO	A.1-APRESENTAÇÃO GRÁFICA	A.1.1) Aspecto gráfico (elementos tipográficos: letra, margens e adequação texto/ imagem.)					
		A.1.2) Cuidados de apresentação (limpeza e facilidade de consulta)					
		A.1.3) Recurso às TIC					
	A.2-ESTRUTURA DO DOCUMENTO	A.2.1) Presença dos elementos internos de organização do documento (índice, introdução, desenvolvimento organizado, conclusão e referências bibliográficas.					
		A.2.2) Respeito pela sequência organizativa proposta no índice.					
		A.2.3) Utilização de separadores na sequência organizativa.					
	A.3-CORRECÇÃO LINGUÍSTICA	A.3.1) Nível de correcção na organização do discurso					
		A.3.2) Nível de correcção ao nível da ortografia					
		A.3.3) Adequação (técnica e científica) do vocabulário.					
	A.4- RESPONSABILIDADE	A.4.1) Cumprimento dos prazos de entrega					
		A.4.2) Respeito pelas regras (dimensão, formato e estrutura) acordadas.					

Quadro 2

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Parâmetros de avaliação				
			1	2	3	4	5
B- DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO	B.1- PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO	B.1.1) Concepção, elaboração e utilização de instrumentos (grelhas, mapas conceptuais, ...) de planificação.					
		B.1.2) Nível de fundamentação didactológica					
		B.1.3) Coerência temática e metodológica					
		B.1.4) Adequação científico-didáctica dos percursos de aprendizagem propostos.					
		B.1.5) Concepção e produção de materiais didácticos de suporte ao desenvolvimento dos percursos de aprendizagem propostos.					
		B.1.6) Concepção e produção de materiais didácticos de suporte à avaliação das aprendizagens dos alunos.					
	B.2- ENVOLVIMENTO NO PROCESSO FORMATIVO	B.2.1) Nível de participação nas oficinas de formação.					
		B.2.2) Elementos de reflexão sobre as propostas teóricas apresentadas nas oficinas de formação					
		B.2.3) Nível de participação e envolvimento na acção tutorial					
		B.2.4) Nível de participação na sessão plenária regional					
		B.2.5) Apresentação de sugestões e propostas de melhoria do projecto de formação.					
	B.3- ACÇÃO TUTORIAL	B.3.1) Diversificação estratégica nas propostas de execução dos percursos de aprendizagem.					
		B.3.2) Propostas de utilização e exploração dos diferentes materiais didácticos					
		B.3.3) Nível das propostas de monitorização das aprendizagens dos alunos					
		B.3.4) Nível de execução dos planos de acção didáctica.					
		B.3.5) Nível dos elementos de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.					

Quadro 3

Não vejo a sala de aula e o pensar didáctico. Por exemplo uma gestão do currículo integrada, uma sala que se constitua como recurso educativo, não vejo competências, não vejo mobilização de estratégias, não vejo TIC, não vejo metacognição. Numa palavra mudança de práticas.

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Parâmetros de avaliação				
			1	2	3	4	5
C-IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	C.1 - INCLUSÃO DOS ELEMENTOS TEÓRICOS - PRÁTICOS ABORDADOS NO PROCESSO FORMATIVO	C.1.1) Referências à articulação com o Projecto Curricular de Turma					
		C.1.2) Presença nos planos de acção tutorial de elementos teórico-práticos trabalhados durante o percurso formativo.					
		C.1.3) Reformulações nos planos de acção didáctica resultantes da reflexão sobre o processo de acção tutorial.					
	C.2- META-AVALIAÇÃO (Processos reflexivos globais)	C.2.1) Inclusão de mecanismos de auto-regulação do percurso formativo.					
		C.2.2) Concepção, elaboração e utilização de instrumentos de avaliação do percurso formativo.					
		C.2.3) Evidências de alteração de práticas (acção tutorial) ao longo do desenvolvimento do projecto formativo.					

A.4- Critérios de classificação em função dos domínios e categorias definidos.

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO			
Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Classificação
A- ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO 15%	A.1-APRESENTAÇÃO GRÁFICA 3%	A.1.1)	1%
		A.1.2)	1%
		A.1.3)	1%
	A.2-ESTRUTURA DO DOCUMENTO 4%	A.2.1)	1%
		A.2.2)	1%
		A.2.3)	2%
	A.3-CORRECÇÃO LINGUÍSTICA 6%	A.3.1)	2%
		A.3.2)	2%
		A.3.3)	2%
	A.4- RESPONSABILIDADE 2%	A.4.1)	1%
		A.4.2)	1%
	B- DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO 50%	B.1- PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO 10%	B.1.1)
B.1.2)			1%
B.1.3)			1%
B.1.4)			2%
B.1.5)			2%
B.1.6)			2%
B.2-ENVOLVIMENTO NO PROCESSO FORMATIVO 20%		B.2.1)	4%
		B.2.2)	5%
		B.2.3)	5%
		B.2.4)	2%
		B.2.5)	4%
B.3- ACÇÃO TUTORIAL 20%		B.3.1)	4%
		B.3.2)	3%
		B.3.3)	5%
		B.3.4)	3%
	B.3.5)	5%	
C-IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA 35%	C.1 – INCLUSÃO DOS ELEMENTOS TEÓRICOS - PRÁTICOS ABORDADOS NO PROCESSO FORMATIVO 15%	C.1.1)	4%
		C.1.2)	5%
		C.1.3)	6%
	C.2- META-AVALIAÇÃO (Processos reflexivos globais) 20%	C.2.1)	6%
		C.2.2)	7%
		C.2.3)	7%

PROPOSTA DE UMA MATRIZ PARA AVALIAÇÃO DO DIÁRIO DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DO PROJECTOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: O CASO ESPECÍFICO DO PNEP								
Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Parâmetros de avaliação					
			1	2	3	4	5	
C-ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO	A.1-APRESENTAÇÃO GRÁFICA	A.1.1) Aspecto gráfico (elementos tipográficos: letra, margens e adequação texto/ imagem.)						
		A.1.2) Cuidados de apresentação (limpeza e facilidade de consulta)						
		A.1.3) Recurso às TIC						
	A.2-ESTRUTURA DO DOCUMENTO	A.2.1) Presença dos elementos internos de organização do documento (índice, introdução, desenvolvimento organizado, conclusão e referências bibliográficas.						
		A.2.2) Respeito pela sequência organizativa proposta no índice.						
		A.2.3) Utilização de separadores na sequência organizativa.						
	A.3-CORRECÇÃO LINGUÍSTICA	A.3.1) Nível de correcção na organização do discurso						
		A.3.2) Nível de correcção ao nível da ortografia						
		A.3.3) Adequação (técnica e científica) do vocabulário.						
	A.4- RESPONSABILIDADE	A.4.1) Cumprimento dos prazos de entrega						
		A.4.2) Respeito pelas regras (dimensão, formato e estrutura) acordadas.						
	B- DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO	B.1- PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO	B.1.1) Concepção, elaboração e utilização de instrumentos (grelhas, mapas conceptuais, ...) de planificação.					
			B.1.2) Nível de fundamentação didáctica					
			B.1.3) Coerência temática e metodológica					
			B.1.4) Adequação científico-didáctica dos percursos de aprendizagem <u>propostos</u> .					
B.1.5) Concepção e produção de materiais didácticos de suporte ao desenvolvimento dos percursos de aprendizagem <u>propostos</u> .								
B.1.6) Concepção e produção de materiais didácticos de suporte à <u>avaliação das aprendizagens dos alunos</u> .								
B.2-ENVOLVIMENTO NO PROCESSO FORMATIVO		B.2.1) Nível de participação nas oficinas de formação.						
		B.2.2) Elementos de reflexão sobre as propostas teóricas apresentadas nas oficinas de formação						
		B.2.3) Nível de participação e envolvimento na acção tutorial						
		B.2.3) Nível de participação na sessão plenária regional						
B.3- ACÇÃO TUTORIAL		B.2.4) Apresentação de sugestões e propostas de melhoria do projecto de formação.						
		B.3.1) Diversificação estratégica nas propostas de <u>execução dos percursos de aprendizagem</u> .						
		B.3.2) Propostas de utilização e exploração dos diferentes materiais didácticos						
		B.3.3) Nível das propostas de monitorização das aprendizagens dos alunos						

Comentário [OS1]: Aqui é que gostaria de ver desdobrado em observáveis que impliquem mudança em sala de aula

Comentário [OS2]: Acho pouco. não basta ter avaliação é preciso ter diagnóstico, um percurso a partir do diagnóstico e avaliação final (um pouco como nas sequências do Dolz 2001). é preciso também ter a atitude, isto é, explicitar pra os alunos as metas a atingir para os responsabilizar pela sua aprendizagem. Em suma, desdobrar em observáveis

Comentário [OS3]: não basta diversificar é preciso integrar competências a partir de situações complexas e chegando a situações complexas (no sentido de Roegiers 2006)

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Parâmetros de avaliação				
			1	2	3	4	5
C-IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	B.3- ACÇÃO TUTORIAL	B.3.4) Nível de execução dos planos de acção didáctica.					
		B.3.5) Nível dos elementos de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.					
	C.1 – INCLUSÃO DOS ELEMENTOS TEÓRICOS - PRÁTICOS ABORDADOS NO PROCESSO FORMATIVO	C.1.1) Referências à articulação com o Projecto Curricular de Turma					
		C.1.2) Presença nos planos de acção tutorial de elementos teórico-práticos trabalhados durante o percurso formativo.					
		C.1.3) Reformulações nos planos de acção didáctica resultantes da reflexão sobre o processo de acção tutorial.					
	C.2- META-AVALIAÇÃO (Processos reflexivos globais)	C.2.1) Inclusão de mecanismos de auto-regulação do percurso formativo.					
		C.2.2) Concepção, elaboração e utilização de instrumentos de avaliação do percurso formativo.					
C.2.3) Evidências de alteração de práticas (acção tutorial) ao longo do desenvolvimento do projecto formativo.							

Comentário [OS4]: desdobrar: gestão do currículo, ao nível da concepção, gestão de sala de aula, gestão das aprendizagens

Contributo

P2

A matriz parece-me bem, fiz apenas uma observação relativamente aos pesos atribuídos.

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO			
Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Classificação
A- ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO 15%	A.1-APRESENTAÇÃO GRÁFICA 3%	A.1.1)	1%
		A.1.2)	1%
		A.1.3)	1%
	A.2-ESTRUTURA DO DOCUMENTO 4%	A.2.1)	1%
		A.2.2)	1%
		A.2.3)	2%
	A.3-CORRECÇÃO LINGÜÍSTICA 6%	A.3.1)	2%
		A.3.2)	2%
		A.3.3)	2%
	A.4- RESPONSABILIDADE 2%	A.4.1)	1%
		A.4.2)	1%
	B- DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO 50%	B.1- PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO 10%	B.1.1)
B.1.2)			1%
B.1.3)			1%
B.1.4)			2%
B.1.5)			2%
B.1.6)			2%
B.2-ENVOLVIMENTO NO PROCESSO FORMATIVO 20%		B.2.1)	4%
		B.2.2)	5%
		B.2.3)	5%
		B.2.4)	2%
		B.2.5)	4%
B.3- ACÇÃO TUTORIAL 20%		B.3.1)	4%
		B.3.2)	3%
		B.3.3)	5%
		B.3.4)	3%
C-IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA 35%	C.1 – INCLUSÃO DOS ELEMENTOS TEÓRICOS - PRÁTICOS ABORDADOS NO PROCESSO FORMATIVO 15%	C.1.1)	4%
		C.1.2)	5%
		C.1.3)	6%
	C.2- META-AVALIAÇÃO (Processos reflexivos globais) 20%	C.2.1)	6%
		C.2.2)	7%
		C.2.3)	7%

Comentário [U5]: Aqui talvez aumentasse mais a percentagem pois qt melhor for a elaboração e apresentação, tb melhor será o desempenho. Talvez aqui 25%, no B 45% e no C 30% e assim penso haver maior equilíbrio

Contributo

P3 (digitalizado)

A.2- Escala de Observação – será utilizada uma escala de observação de cinco postos, de acordo com o esquema a seguir apresentado:

1 Insuficiente	2 Regular	3 Bom	4 Muito Bom	5 Excelente
-------------------	--------------	----------	----------------	----------------

A.3- Instrumentos de Avaliação – são construídas grelhas de observação para cada domínio e categoria de análise.

Quadro 1

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Parâmetros de avaliação					
			1	2	3	4	5	
A-ASPECTOS FORMALS DE ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO	A.1- APRESENTAÇÃO GRÁFICA	A.1.1) Aspecto gráfico (elementos tipográficos: letra, margens e adequação texto/ imagem.)						
		A.1.2) Cuidados de apresentação (limpeza e facilidade de consulta)						
		A.1.3) Recurso às TIC						
	A.2- ESTRUTURA DO DOCUMENTO	A.2.1) Presença dos elementos internos de organização do documento (índice, introdução, desenvolvimento organizado, conclusão e referências bibliográficas.						
		A.2.2) Respeito pela sequência organizativa proposta no índice.						
		A.2.3) Utilização de separadores da sequência organizativa.						
	A.3- CORRECÇÃO LINGÜÍSTICA	A.3.1) Nível de correcção na organização do discurso						
		A.3.2) Nível de correcção ao nível da ortografia						
		A.3.3) Adequação (técnica e científica) do vocabulário.						
	A.4- RESPONSABILIDADE	A.4.1) Cumprimento dos prazos de entrega						
		A.4.2) Respeito pelas regras (dimensão, formato e estrutura) acordadas.						

O nível tem no parâmetro.

Esta categoria pertence a um domínio específico, logo as outras 3 estão controladas no instrumento, esta está controlada no seu autor. Por isso visto e veja se deve de manter assim.

Quadro 2

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Parâmetros de avaliação				
			1	2	3	4	5
B- DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO	B.1- PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO	B.1.1) Concepção, elaboração e utilização de instrumentos (grelhas, mapas conceptuais, ...) de planificação.					
		B.1.2) Nível de fundamentação didáctica					
		B.1.3) Coerência temática e metodológica					
		B.1.4) Adequação científico-didáctica dos percursos de aprendizagem propostos.					
		B.1.5) Concepção e produção de materiais didácticos de suporte ao desenvolvimento dos percursos de aprendizagem propostos.					
		B.1.6) Concepção e produção de materiais didácticos de suporte à avaliação das aprendizagens dos alunos.					
	B.2- ENVOLVIMENTO NO PROCESSO FORMATIVO	B.2.1) Nível de participação nas oficinas de formação.					
		B.2.2) Elementos de reflexão sobre as propostas teóricas apresentadas nas oficinas de formação					
		B.2.3) Nível de participação e envolvimento na acção tutorial					
		B.2.4) Nível de participação na sessão plenária regional					
		B.2.5) Apresentação de sugestões e propostas de melhoria do projecto de formação.					
	B.3- ACÇÃO TUTORIAL	B.3.1) Diversificação estratégica nas propostas de execução dos percursos de aprendizagem.					
		B.3.2) Propostas de utilização e exploração dos diferentes materiais didácticos					
		B.3.3) Nível das propostas de monitorização das aprendizagens dos alunos					
		B.3.4) Nível de execução dos planos de acção didáctica.					
B.3.5) Nível dos elementos de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.							

Quadro 3

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Parâmetros de avaliação				
			1	2	3	4	5
C-IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	C.1 - INCLUSÃO DOS ELEMENTOS TEÓRICOS - PRÁTICOS ABORDADOS NO PROCESSO FORMATIVO	C.1.1) Referências à articulação com o Projecto Curricular de Turma					
		C.1.2) Presença nos planos de acção tutorial de elementos teórico-práticos trabalhados durante o percurso formativo.					
		C.1.3) Reformulações aos planos de acção didáctica resultantes da reflexão sobre o processo de acção tutorial.					
	C.2- META-AVALIAÇÃO (Processos reflexivos globais)	C.2.1) Inclusão de mecanismos de auto-regulação do percurso formativo.					
		C.2.2) Concepção, elaboração e utilização de instrumentos de avaliação do percurso formativo.					
		C.2.3) Evidências de alteração de práticas (acção tutorial) ao longo do desenvolvimento do projecto formativo.					

este item está formulado de modo vago, se fosse objectivar mais mecanismos?

Contributo

P4

Em meu entender esta Matriz apresenta um elevado nível de coerência e integração dos seus domínios e categorias, pelo que detém as condições necessárias de validade para ser ensaiada a sua aplicação. Assim, não encontro outras sugestões a fazer.

Ao dispor e com votos de continuação de bom apresento-lhe os meus cumprimentos

Contributo

P5

Estive a dar uma olhada no seu documento e acho-o excelente.

Perante tal documento nem sei se haverá alguma alteração a efectuar pois ele está elaborado ao pormenor.

Bom trabalho

Contributo

P6

Fiz uma alteração a nível da distribuição das percentagens, mas vai escrito como comentário na matriz, de resto nada a opor.

PROPOSTA DE UMA MATRIZ PARA AVALIAÇÃO DO DIÁRIO DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DO PROJECTOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES:

O CASO ESPECÍFICO DO PNEP

Actualmente, os projectos de formação visam, para além dos aspectos relacionados com a actualização científica e científico-didáctica, incentivar os professores à prática reflexiva, como forma e processo de acção sobre a prática pedagógica.

Neste sentido, a construção de um **Diário de Formação**, no âmbito dos processos formativos, desempenha um papel vital.

A proposta de matriz para a avaliação do Diário de Formação, no âmbito da formação do Programa Nacional do Português que apresentamos, pretende ser, no marco de um

A- ORGANIZAÇÃO, PROCEDIMENTOS GERAIS DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

No sentido de harmonizar o processo de avaliação Diário de Formação do PNEP para dar a conhecer: a conceptualização da planificação da actividade, execução de esse mesmo plano e o impacto da realização da actividade docente nas aprendizagens dos alunos; a capacidade reflexiva do formando perante a sua prática pedagógica e a sua participação com a formação devem os professores/formandos respeitar os seguintes procedimentos gerais de observação:

A.1 – Dimensões e categorias de análise

Dimensões	Categorias de análise
A – ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO	A.1-APRESENTAÇÃO GRÁFICA
	A.2-ESTRUTURA DO DOCUMENTO
	A.3-CORRECÇÃO LINGUÍSTICA
	A.4- RESPONSABILIDADE
B – DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO	B.1- PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO
	B.2-ENVOLVIMENTO NO PROCESSO FORMATIVO
	B.3- ACÇÃO TUTORIAL
C – IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	C.1 – INCLUSÃO DOS ELEMENTOS TEÓRICOS - PRÁTICOS ABORDADOS NO PROCESSO FORMATIVO
	C.2- META-AVALIAÇÃO (Processos reflexivos globais)

A.2- Escala de Observação – será utilizada uma escala de observação de cinco postos, de acordo com o esquema a seguir apresentado:

1 Insuficiente	2 Regular	3 Bom	4 Muito Bom	5 Excelente
-------------------	--------------	----------	----------------	----------------

A.3- Instrumentos de Avaliação – são construídas grelhas de observação para cada domínio e categoria de análise.

Quadro 1

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Parâmetros de avaliação				
			1	2	3	4	5
B- ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO	A.1-APRESENTAÇÃO GRÁFICA	A.1.1) Aspecto gráfico (elementos tipográficos: letra, margens e adequação texto/ imagem.)					
		A.1.2) Cuidados de apresentação (limpeza e facilidade de consulta)					
		A.1.3) Recurso às TIC					
	A.2-ESTRUTURA DO DOCUMENTO	A.2.1) Presença dos elementos internos de organização do documento (índice, introdução, desenvolvimento organizado, conclusão e referências bibliográficas.					
		A.2.2) Respeito pela sequência organizativa proposta no índice.					
		A.2.3) Utilização de separadores na sequência organizativa.					
	A.3-CORRECÇÃO LINGUÍSTICA	A.3.1) Nível de correcção na organização do discurso					
		A.3.2) Nível de correcção ao nível da ortografia					
		A.3.3) Adequação (técnica e científica) do vocabulário.					
	A.4 - RESPONSABILIDADE	A.4.1) Cumprimento dos prazos de entrega					
		A.4.2) Respeito pelas regras (dimensão, formato e estrutura) acordadas.					

Quadro 2

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Parâmetros de avaliação				
			1	2	3	4	5
B- DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO	B.1- PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO	B.1.1) Concepção, elaboração e utilização de instrumentos (grelhas, mapas conceptuais, ...) de planificação.					
		B.1.2) Nível de fundamentação didactológica					
		B.1.3) Coerência temática e metodológica					
		B.1.4) Adequação científico-didáctica dos percursos de aprendizagem propostos.					
		B.1.5) Concepção e produção de materiais didácticos de suporte ao desenvolvimento dos percursos de aprendizagem propostos.					
		B.1.6) Concepção e produção de materiais didácticos de suporte à avaliação das aprendizagens dos alunos.					
	B.2-ENVOLVIMENTO NO PROCESSO FORMATIVO	B.2.1) Nível de participação nas oficinas de formação.					
		B.2.2) Elementos de reflexão sobre as propostas teóricas apresentadas nas oficinas de formação					
		B.2.3) Nível de participação e envolvimento na acção tutorial					
		B.2.4) Nível de participação na sessão plenária regional					
		B.2.5) Apresentação de sugestões e propostas de melhoria do projecto de formação.					
	B.3- ACÇÃO TUTORIAL	B.3.1) Diversificação estratégica nas propostas de execução dos percursos de aprendizagem.					
		B.3.2) Propostas de utilização e exploração dos diferentes materiais didácticos					
		B.3.3) Nível das propostas de monitorização das aprendizagens dos alunos					
		B.3.4) Nível de execução dos planos de acção didáctica.					
B.3.5) Nível dos elementos de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.							

Quadro 3

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Parâmetros de avaliação				
			1	2	3	4	5
C- IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	C.1 - INCLUSÃO DOS ELEMENTOS TEÓRICOS - PRÁTICOS ABORDADOS NO PROCESSO FORMATIVO	C.1.1) Referências à articulação com o Projecto Curricular de Turma					
		C.1.2) Presença nos planos de acção tutorial de elementos teórico-práticos trabalhados durante o percurso formativo.					
		C.1.3) Reformulações nos planos de acção didáctica resultantes da reflexão sobre o processo de acção tutorial.					
	C.2- META-AVALIAÇÃO (Processos reflexivos globais)	C.2.1) Inclusão de mecanismos de auto-regulação do percurso formativo.					
		C.2.2) Concepção, elaboração e utilização de instrumentos de avaliação do percurso formativo.					
		C.2.3) Evidências de alteração de práticas (acção tutorial) ao longo do desenvolvimento do projecto formativo.					

A.4- Critérios de classificação em função dos domínios e categorias definidos.

PROPOSTA DE UMA MATRIZ PARA AVALIAÇÃO DO DIÁRIO DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DO PROJECTOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: O CASO ESPECÍFICO DO PNEP							
Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Parâmetros de avaliação				
			1	2	3	4	5
A- ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO	A.1-APRESENTAÇÃO GRÁFICA	A.1.1) Aspecto gráfico (elementos tipográficos: letra, margens e adequação texto/ imagem.)					
		A.1.2) Cuidados de apresentação (limpeza e facilidade de consulta)					
		A.1.3) Recurso às TIC					
	A.2-ESTRUTURA DO DOCUMENTO	A.2.1) Presença dos elementos internos de organização do documento (índice, introdução, desenvolvimento organizado, conclusão e referências bibliográficas.					
		A.2.2) Respeito pela sequência organizativa proposta no índice.					
		A.2.3) Utilização de separadores na sequência organizativa.					
	A.3-CORRECÇÃO LINGÜÍSTICA	A.3.1) Nível de correcção na organização do discurso					
		A.3.2) Nível de correcção ao nível da ortografia					
		A.3.3) Adequação (técnica e científica) do vocabulário.					
	A.4- RESPONSABILIDADE	A.4.1) Cumprimento dos prazos de entrega					
		A.4.2) Respeito pelas regras (dimensão, formato e estrutura) acordadas.					
	B- DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO	B.1- PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO	B.1.1) Concepção, elaboração e utilização de instrumentos (grelhas, mapas conceptuais, ...) de planificação.				
B.1.2) Nível de fundamentação didáctica							
B.1.3) Coerência temática e metodológica							
B.1.4) Adequação científico-didáctica dos percursos de aprendizagem propostos.							
B.1.5) Concepção e produção de materiais didácticos de suporte ao desenvolvimento dos percursos de aprendizagem propostos.							
B.1.6) Concepção e produção de materiais didácticos de suporte à avaliação das aprendizagens dos alunos.							
B.2- ENVOLVIMENTO NO PROCESSO FORMATIVO		B.2.1) Nível de participação nas oficinas de formação.					
		B.2.2) Elementos de reflexão sobre as propostas teóricas apresentadas nas oficinas de formação					
		B.2.3) Nível de participação e envolvimento na acção tutorial					
		B.2.3) Nível de participação na sessão plenária regional					
B.3- ACÇÃO TUTORIAL		B.2.4) Apresentação de sugestões e propostas de melhoria do projecto de formação.					
		B.3.1) Diversificação estratégica nas propostas de execução dos percursos de aprendizagem.					
	B.3.2) Propostas de utilização e exploração dos diferentes materiais didácticos						
	B.3.3) Nível das propostas de monitorização das aprendizagens dos alunos						

Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Parâmetros de avaliação				
			1	2	3	4	5
C-IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	B.3- ACÇÃO TUTORIAL	B.3.4) Nível de execução dos planos de acção didáctica.					
		B.3.5) Nível dos elementos de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.					
	C.1 – INCLUSÃO DOS ELEMENTOS TEÓRICOS - PRÁTICOS ABORDADOS NO PROCESSO FORMATIVO	C.1.1) Referências à articulação com o Projecto Curricular de Turma					
		C.1.2) Presença nos planos de acção tutorial de elementos teórico-práticos trabalhados durante o percurso formativo.					
		C.1.3) Reformulações nos planos de acção didáctica resultantes da reflexão sobre o processo de acção tutorial.					
	C.2- META-AVALIAÇÃO (Processos reflexivos globais)	C.2.1) Inclusão de mecanismos de auto-regulação do percurso formativo.					
		C.2.2) Concepção, elaboração e utilização de instrumentos de avaliação do percurso formativo.					
		C.2.3) Evidências de alteração de práticas (acção tutorial) ao longo do desenvolvimento do projecto formativo.					

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO				
Dimensões	Categorias de análise	Itens de análise	Classificação	
A- ASPECTOS FORMAIS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO 15%	A.1-APRESENTAÇÃO GRÁFICA 3%	A.1.1)	1%	
		A.1.2)	1%	
		A.1.3)	1%	
	A.2-ESTRUTURA DO DOCUMENTO 4%	A.2.1)	1%	
		A.2.2)	1%	
		A.2.3)	2%	
	A.3-CORRECÇÃO LINGUÍSTICA 6%	A.3.1)	2%	
		A.3.2)	2%	
		A.3.3)	2%	
	A.4- RESPONSABILIDADE 2%	A.4.1)	1%	
		A.4.2)	1%	
	B- DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO 50%	B.1- PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO 10%	B.1.1)	2%
			B.1.2)	1%
B.1.3)			1%	
B.1.4)			2%	
B.1.5)			2%	
B.1.6)			2%	
B.2-ENVOLVIMENTO NO PROCESSO FORMATIVO 20%		B.2.1)	4%	
		B.2.2)	5%	
		B.2.3)	5%	
		B.2.4)	2%	
		B.2.5)	4%	
B.3- ACÇÃO TUTORIAL 20%		B.3.1)	4%	
		B.3.2)	3%	
		B.3.3)	5%	
		B.3.4)	3%	
	B.3.5)	5%		
C.1 - INCLUSÃO DOS ELEMENTOS TEÓRICOS - PRÁTICOS ABORDADOS NO PROCESSO FORMATIVO 15%	C.1.1)	4%		
	C.1.2)	5%		
	C.1.3)	6%		
	C.2- META-AVALIAÇÃO (Processos reflexivos globais) 20%	C.2.1)	6%	
		C.2.2)	7%	
		C.2.3)	7%	
	C-IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA 35%			

Comentário [U6]: Aqui talvez aumentasse mais a percentagem pois qt melhor for a elaboração e apresentação, tb melhor será o desempenho. Talvez aqui 25%, no B 45% e no C 30% e assim penso haver maior equilíbrio