

JOSÉ CARLOS FERREIRA SOARES

**UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE
PORTUGUÊS ADEQUADA PARA A MELHORIA DA
COMPETÊNCIA ESCRITA DOS ALUNOS**

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

**Lisboa
2013**

JOSÉ CARLOS FERREIRA SOARES

**UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE
PORTUGUÊS ADEQUADA PARA A MELHORIA DA
COMPETÊNCIA ESCRITA DOS ALUNOS**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação, área de
especialização em Supervisão Pedagógica e Formação
de Formadores conferido pela Escola Superior de
Educação Almeida Garrett

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

**Lisboa
2013**

EPÍGRAFE

Como tudo, as palavras têm os seus quês, os seus comos e os seus porquês. Algumas, solenes, interpelam-nos com ar pomposo, dando-se importância, como se estivessem destinadas a grandes coisas, e, vai-se ver, não eram mais que uma brisa leve que não conseguiria mover uma vela de moinho, outras das comuns, das habituais, das de todos os dias, viriam a ter, afinal, consequências que ninguém se atreveria a prever, não tinham nascido para isso, e contudo abalaram o mundo.

Saramago (2009, p. 55)

AGRADECIMENTOS

Ao professor Roque Antunes pelo incentivo continuado e persistente, pela reflexão partilhada e pela sábia prontidão demonstrados ao longo de todo o percurso de orientação deste projeto.

Aos professores do curso do mestrado pelos momentos de reflexão e de descoberta possibilitados.

Aos meus companheiros do curso pela partilha dos bons momentos, pela amizade e pelo companheirismo neste longo excurso.

Também à Liliana e ao Mário Rui, com os quais se encontra sempre uma maneira de rir de tudo – e não se consegue desistir de nada.

Aos meus amigos do *Ad Libitum*, que, sem o saberem, me ajudaram nesta demanda quixotesca. E especialmente ao Justino, que soube ser pilar.

À Ana, minha aturada compreensão, meu amor silencioso, minha brisa da tarde que me deliu as amarguras e me assistiu em tarefas essenciais deste trabalho; e aos meus filhos que, sem o entenderem, me entenderam e me amaram na falta de tempo que sobrou entre nós.

A todos, o meu profundo obrigado.

RESUMO

Na sequência de uma profunda reflexão sobre o ensino da língua materna, os novos Programas de Português do ensino básico trouxeram consigo alterações no que concerne ao ensino explícito das competências específicas da língua.

No âmbito da competência escrita, compreende-se nestes programas uma orientação bem definida, e fundamentada nas teorias de análise psicolinguística assumidas na definição de um modelo de ensino explícito da escrita.

As orientações dos novos Programas de Português quanto a esta competência da língua, apesar de evidentes, não têm sido bem compreendidas por muitos docentes, que continuam a ensinar a escrita com base em conceitos inadequados e numa lógica de produto.

Assim sendo, colocámo-nos a pertinente questão: **que formação contínua de professores de Português é necessária / mais adequada para levar os alunos a assimilar explicitamente processos de redação que lhes possibilite um domínio eficaz da expressão escrita?**

Encontrámos uma possível resposta a partir da (re)definição de dois conceitos essenciais: a formação contínua como processo inerente ao desenvolvimento profissional docente; a aprendizagem da competência escrita, que acontece através de processos cognitivos, motivada por uma funcionalidade primeiramente social.

Apresentamos, nesse seguimento, um projeto de formação que se concretizará através da implementação de uma oficina de formação que pretende: esclarecer os professores de Português acerca da aprendizagem e ensino da escrita; capacitá-los no sentido de ensinarem explicitamente a escrita com base na compreensão desses conceitos e das motivações socioafetivas que a envolvem, bem como na inter-relação que a escrita mantém com as outras competências da língua; desenvolver e partilhar materiais pedagógicodidáticos que vão de encontro a essas finalidades.

Após um levantamento da formação oferecida aos docentes de Português nos últimos anos pelo(s) centro(s) de formação da área geográfica envolvente, realizámos um questionário dirigido aos mesmos professores acerca do impacto que essa formação exerceu sobre eles, bem como acerca do processo de ensino da escrita desenvolvido nas escolas.

A grande maioria dos professores demonstrou não estar familiarizada com alguns conceitos importantes e considerou bastante pertinente a ativação de uma formação neste campo.

Palavras-chave: Formação contínua; Ensino/aprendizagem da escrita.

ABSTRACT

Following a deep reflection on the teaching of the mother tongue, Portuguese new programs of basic education have brought changes regarding the explicit teaching of specific language skills.

Within the writing competence, in these programs we understood a well defined orientation, based on theories and psycholinguistic analysis assumed in the definition of a model of explicit teaching of writing.

The guidelines of the new programs on this Portuguese language competence, although evident, have not been well understood by many teachers who continue to teach writing based on inadequate concepts and in the product logic.

Therefore, we put in a pertinent question: **which service training of teachers of Portuguese is required / best suited to lead students to assimilate explicitly writing processes enabling them to an area of effective written expression?**

We found a possible answer from the (re)definition of two key concepts: lifelong learning as a process inherent in teacher professional development, learning competence of writing, which happens through cognitive processes, motivated primarily by a social functionality.

Here, in this follow-up, we submit a training project that will be realized through the implementation of a training workshop that aims to: clarify the Portuguese teachers about the learning and teaching of writing; enable them in order to explicitly teach writing based on understanding these concepts and social and affective motivations that involve it as well as the interrelationship that writing keeps with the other language skills; develop and share didacticpedagogical materials that meet these purposes.

After a stocktake of the training and continuing professional development offered to teachers of Portuguese in recent years by the teaching centre of the surrounding geographic area, we carried out a questionnaire to the same teachers about the impact that such training had on them, as well as about the process of teaching writing developed in schools.

The vast majority of teachers demonstrated not be familiar with some important concepts and considered very pertinent activation of training in this field.

Keywords: Continuous professional development (CPD); Teaching / learning of writing.

ABREVIATURAS E SIGLAS

APA – American Psychological Association

Art.^o – artigo

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CFAE – Centro de Formação de Associações de Escolas

CFAE AVCOA – Centro de Formação de Agrupamentos de Escolas de Arouca, Vale de Cambra e Oliveira de Azeméis

CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DL – Decreto-Lei

EB – Ensino Básico

Ed. – Edição

Ed. – Editor

Eds. – Editores

ESEAG – Escola Superior de Educação Almeida Garrett

GIP-E – Guia de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Escrita

GQT – Gestão da Qualidade Total

INAFOP - Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

n.^o - número

p. – página

pp. – páginas

PPEB – Novos Programas de Português do Ensino Básico

RJFCP – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	5
AUTORREFLEXÃO BIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	5
1. Justificação de uma autorreflexão biográfica.....	6
2. Autorreflexão biográfica – o espelho de Perseu	8
2.1. Do entusiasmo ao choque – o início	8
2.2. Formação – da inconsciência refletida à consciência reflexiva	11
2.3. Formação – a inconsistência refletida.....	12
2.4. Formação – a reflexão perseguida	16
2.4.1. Formação – a sensação de estar perdido	23
2.5. Formação – a consciência conseguida	24
3. Identificação e definição do problema	29
3.1. Justificação da escolha.....	30
4. Questões e objetivos de investigação	32
4.1. Questão de partida	32
4.2. Subquestões.....	32
4.3. Objetivo geral	32
4.4. Objetivos específicos.....	33
PARTE II.....	34
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	34
1. Formação contínua	35
1.1. Formação contínua e formação inicial	35
1.2. Formação contínua e identidade profissional.....	41
1.2.1. Características da identidade profissional docente.....	42
1.2.2. Crise de identidade – pessoal ou profissional?	44
1.2.3. Consciência para a formação.....	47
1.3. Formação contínua e Centros de Formação.....	48
1.3.1. Modalidades de formação	51
2. A escrita.....	54
2.1. A escrita como expressão.....	54
2.2. Escrita e fala.....	55
2.3. Escrita e leitura.....	58
2.4. Escrita, realização superior da linguagem	59
2.5. Finalidades da escrita.....	59
2.6. Modelos didáticos de ensino da produção escrita.....	61

2.6.1.	Modelo behaviorista	61
2.6.2.	Modelo cognitivo	61
2.6.2.1.	Linguagem e capacidades intelectuais.....	62
2.6.2.2.	O modelo cognitivo de Hayes e Flower	63
2.6.3.	Modelo sociocognitivo	70
2.6.3.1.	O modelo sociocognitivo e os novos Programas de Português	71
2.7.	Conceções dos professores acerca do ato de escrever	75
2.8.	Aspetos afetivos e emocionais da atividade escrita	76
2.9.	Escrita e gramática	79
PARTE III.....		81
DESCRIÇÃO DO PROBLEMA E PROPOSTA DE RESOLUÇÃO.....		81
1.	Descrição do problema	82
1.1.	Recolha e leitura dos dados	84
2.	Resolução do problema	93
2.1.	Metodologia.....	93
2.1.1.	Caracterização do contexto.....	95
2.1.1.1.	Caracterização dos participantes	97
2.2.	Plano de resolução	97
2.2.1.	Áreas	98
2.2.2.	Objetivos específicos	98
2.2.3.	Ações a desenvolver	98
2.2.4.	Espaços	103
2.2.5.	Recursos.....	103
2.2.6.	Calendarização	103
2.2.7.	Avaliação	104
3.	Síntese reflexiva	105
FONTES DE CONSULTA.....		107
1.	BIBLIOGRÁFICAS	108
2.	ELETRÓNICAS.....	116
3.	LEGISLAÇÃO	118
APÊNDICE A.....		119
APÊNDICE B.....		129
APÊNDICE C.....		132
ANEXO 1.....		137
ANEXO 2.....		143
ANEXO 3.....		148
ANEXO 4.....		153

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Modalidades de formação contínua

Quadro 2 – Modelo sociocognitivo e os novos Programas de Português do ensino básico (2.º e 3.º ciclos)

Quadro 3 – Agrupamentos, professores e alunos abrangidos pelo CFAE AVCOA

Quadro 4 – 1.º Módulo

Quadro 5 – 2.º Módulo

Quadro 6 – 3.º Módulo

Quadro 7 – 4.º Módulo

Quadro 8 – 5.º Módulo

Quadro 9 – 6.º Módulo

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – O perfil do professor e o progresso na carreira

Figura 2 – Modelo de 1981, de Hayes e Flower

Figura 3 – Visão geral do novo modelo de Hayes e Flower

Figura 4 – Metáfora da bicicleta

Figura 5 – Frequência de pelo menos uma ação de formação nos últimos quatro anos civis relacionada com os novos programas de Português

Figura 6 – Melhoria das competências científicas / pedagógicas

Figura 7 – Mudança na maneira de ensinar

Figura 8 – Formação para o ensino da escrita nas ações de formação frequentadas

Figura 9 – Atividades que revestiu a formação para o ensino da competência escrita

Figura 10 – Consideração sobre o que é mais importante para a aprendizagem da escrita pelos alunos

Figura 11 – Pertinência da formação sobre o ensino / aprendizagem da escrita

INTRODUÇÃO

Quando se fala em escrita, somos prontamente transportados para o universo da estética literária e dos seus protagonistas, os escritores. Todavia, se nos referirmos à aprendizagem da escrita, então viajaremos de imediato até à realidade escola e, com muita probabilidade, aos tempos da nossa juventude quando éramos alunos e tínhamos a impressão de que tudo era possível, inclusive sermos no futuro reconhecidos escritores, tal a crença que possuíamos na nossa criatividade e na parecença com aqueles que admirávamos, esses domadores de palavras.

Porém, essa bonita ilusão não passou, na maior parte dos casos, disso mesmo, de uma sensação de possível, fosse porque orientámos as nossas prioridades para outras concretizações, fosse porque desmotivámos – ou alguém não nos motivou – nalguma curva dessa difícil estrada que é a escrita.

Esse trabalhoso caminho da escrita tem tido, na última década, um destaque por demais evidente, porquanto as entidades competentes perceberam uma acentuada deficiência na expressão escrita dos alunos e consideraram que era altura de agir. Essa tomada de atitude significa também que as instituições que promovem a aprendizagem da escrita não foram capazes de fazer dos alunos bons escritores, fosse porque se tenha perdido capacidade de exigência na escola, fosse porque os professores que ensinam a escrita não se tenham apoderado de uma formação adequada.

Assim sendo, redefiniram-se prioridades e leis exigindo mais da escola e dos alunos, no intuito de se melhorarem competências e desempenhos. A nível da língua materna, definiu-se, através dos novos Programas de Português do ensino básico, um caminho mais rigoroso e consentâneo com as exigências das sociedades atuais – dando maior relevância a competências descuradas bem como às tipologias textuais e, no âmbito da escrita, ao seu ensino explícito no seguimento de descobertas científicas que clarificaram os processos cognitivos e sociais que envolvem esta competência específica.

Porém, a mudança quis-se tão repentina que os professores, de uma forma geral, tiveram dificuldade na sua concretização sobretudo por falta de formação, continuando a ensinar a escrita com base em conceitos deturpados.

Deste modo, e convictos dos erros que ainda subjazem atualmente ao ensino da escrita, percebemos que era necessário questionarmo-nos sobre **que formação contínua de professores de Português seria necessária / mais adequada para levar os alunos a assimilar explicitamente processos de redação que lhes possibilite um domínio eficaz da expressão escrita.**

De facto, ao longo da nossa vida profissional fomos sempre confrontados com a necessidade de ensinar a escrever. Porém, o método que usávamos era o da experiência, profissional e pessoal. Os resultados não eram convincentes. Se a gramática se aprendia com a compreensão e, depois, com a persistência e a repetição dos exercícios, porém a escrita não seguia o mesmo caminho. A evolução era lenta e havia algum sentimento de frustração por não se atingirem resultados homogêneos e mais rápidos. Procurámos, ao longo dos anos, e em diálogo com os pares, desfazer as dúvidas, algumas das quais permaneceram e outras se foram desfazendo pela reflexão e aplicação de métodos mais consonantes, com alguns resultados visíveis.

No intuito de encontrar resposta para esta questão, fomos à procura da definição dessa mesma **formação contínua, que capacitasse os professores de Português no sentido de conduzir os alunos a uma aquisição mais exata e explícita de competências na expressão escrita.**

Na sequência dessa procura, percebemos que era essencial compreender, primeiro, que formação tem sido oferecida ao longo dos últimos anos pelos centros de formação de professores na disciplina de Português (para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico), e se essa formação oferecida tem sido reconhecida como útil pelos professores para o domínio/eficácia da expressão escrita dos alunos. Após isso, era importante questionarmo-nos sobre se uma formação contínua mais focalizada numa prática analítica dos processos sociocognitivos implicados na escrita, em interação com a prática gramatical, poderia trazer melhoria das competências e do desempenho dos alunos destes dois ciclos na competência em causa. E, a partir daí, definir e conceber concretamente essa formação através do desenvolvimento de um projeto que fosse de encontro às necessidades dos professores de Português e dos (seus) alunos (de 2.º e 3.º ciclos).

Elabora-se, então, o presente trabalho de projeto que pretende constituir-se como resposta valiosa ao problema encontrado.

Analisa-se também o processo formativo e o desenvolvimento profissional docente, alinhados com as perspetivas atuais da investigação nestas áreas (Day, 2001, 2007; Dubar, 2003; Nóvoa, 2007; Kelchtermans, 2009; Marcelo, 2009). Os autores referenciados defendem, unanimemente, o desenvolvimento profissional como essencial para que a mudança aconteça nas escolas, através da reflexão, da colaboração e também da formação contínua aprofundada e enraizada nas necessidades que a própria escola cria como estrutura orgânica que é.

Faz-se, posteriormente, uma revisão atenta da literatura sobre a aprendizagem e o ensino da escrita (Flower & Hayes, 1981; Camps, 2003; Lomas, 2003; Vygotsky, 2002; Mata, F., 2003; Mata, L., 2008; Niza, Segura & Mota, 2011), tendo em atenção as

orientações dos novos Programas de Português do ensino básico. Partindo das investigações de Vygotsky (2002) sobre os processos cognitivos a que o cérebro humano recorre na conceção da comunicação, e da função eminentemente social que lhes atribui, passamos revisão à teoria de Hayes e Flower (1981) que propõem um método explícito do ensino da escrita, bem como pelos autores que atualizaram o mesmo método com propostas mais evidentes.

Este projeto está arquitetado em três partes.

A primeira constitui uma autorreflexão biográfica, que consubstancia a descrição dos momentos fundamentais do nosso percurso académico e profissional, bem como o vínculo com a procedência da problemática investigada e a intimidade que com ela partilha. Dessa ligação afetiva, emerge a identificação do problema a investigar e a sua justificação.

Expõem-se, ainda, as questões e objetivos que orientaram o projeto.

Numa segunda parte, faz-se o enquadramento teórico. Primeiramente, clarifica-se o conceito de formação contínua, e de outros conceitos a ele ligados, como o de formação inicial, desenvolvimento profissional, e identidade profissional. Identificam-se algumas características distintivas da identidade profissional docente e discutem-se algumas das causas da crise dessa mesma identidade à luz da atualidade. Questiona-se e justifica-se a necessidade de formação contínua baseada, por um lado, nas necessidades pessoais e profissionais do professor como um perito adaptativo, bem como, por outro, nas necessidades da organização escola. Aborda-se, ainda, os centros de formação de professores e as modalidades de formação existentes como resposta à necessidade de formação destes profissionais.

Seguidamente, aborda-se a temática da aprendizagem e do ensino da escrita, da relação que possui com as outras competências da língua; das suas funções, individuais e sociais; dos modelos didáticos do ensino da escrita; do modelo sociocognitivo e da sua relação com os novos Programas de Português do ensino básico; das conceções dos professores acerca do ato de ensinar a escrever e dos aspetos afetivos e emocionais implicados na atividade escrita.

Na terceira e última parte, apresenta-se a descrição do problema e a proposta da sua resolução. Explica-se, desde logo, o problema que encontrámos *ab initio*, a recolha de dados e os materiais empregues para concretizar essa recolha. Esta recolha de dados justificou-se pela necessidade de sustentar mais solidamente a solução para o nosso problema. Apresenta-se a metodologia utilizada e caracteriza-se o contexto que nos permite, posteriormente, desenhar o projeto de formação. Este está concebido a partir de uma necessidade premente de formação assinalada pelos professores, e apoiada pelo centro de formação da área geográfica. Por último, descreve-se em pormenor o plano de resolução

que assenta, enfim, na combinação dos dados recolhidos com a fundamentação teórica antes apresentada.

Para a elaboração do presente trabalho, foram seguidas as normas da Instituição, de acordo com o guião de trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação. Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), aprovado em Conselho Técnico-Científico de 15 de fevereiro de 2012 e as Normas APA (American Psychological Association).

PARTE I

AUTORREFLEXÃO BIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

1. Justificação de uma autorreflexão biográfica

Quando nos propomos fazer uma reflexão autobiográfica profissional, começamos por questionar qual a utilidade de abordar questões já passadas, algumas delas até desagradáveis, e por isso pouco bem-vindas ao presente.

A conceção de um trabalho de cariz científico imbuído deste carácter parece, à primeira vista, com tendência ao fracasso. A autobiografia é, por si só, uma abordagem altamente subjetiva, pois é escrita por um autor que narra a sua própria história e, por isso, a vê apenas através de um ângulo. Barros, Silva, Barros e Nogueira (2007) alertam para os perigos que uma abordagem autobiográfica pode ter na elaboração de um trabalho científico se não for orientado¹.

Dessa forma, a íntima memória do vivido aparece numa interseção de espaços, tempos, pessoas, objetos. E nessa narrativa introspetiva, estará à flor da pele não apenas o *temporalmente* vivido, mas sobretudo o *intensamente* vivido.

Assim, a cientificidade de um trabalho com este tipo de abordagem parece bastante questionável.

Mas então como justificar o interesse de muitos autores, desde os anos 80 do século passado, sobre a importância desta perspetiva? Desde aí apareceu um grande número de obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores (Nóvoa, 1992), com a intenção de discutir as ruturas que se operam no campo das ciências humanas em relação aos métodos convencionais de investigação, desde as primeiras décadas do século XX, pretendendo mostrar como a subjetividade “passa a constituir-se, assim, na ideia nuclear [...], no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área”, a partir de então (Bueno, 2002, p. 13).

Sabemos que a ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade. Toda a gente reconhece que é possível adquirir conhecimento através, por exemplo, do senso comum assim como através da experiência pessoal, o tal «saber de experiência feito» de Camões. Dessa forma, a exposição do Eu deverá não ser evitada, “mas orientada definindo os seus contornos dentro do campo científico. Não significa sua castração, muito pelo contrário, abre e aponta perspectivas de construção de outros

¹ A autora destaca, muito especificamente, essas características: “(1) o discurso direccionado ao leitor, levando muitas vezes a uma não-reflexão sobre o vivido; (2) a preocupação com a rememoração das experiências pessoais e sua articulação num contexto histórico mais amplo destacando assim uma preocupação com a sequência temporal; (3) o uso da descrição para revelar os momentos de sua história.”.

espaços para sua vazão (social, psicanalítico, autoconhecimento, entre outros).” (Freitas & Galvão, 2007).

É Ferrarotti (1988) quem conclui que toda a práxis humana, relatada nas reflexões autobiográficas, é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais, interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante e estruturante. Por essa razão, as explanações autobiográficas podem conduzir ao conhecimento na medida em que “trazem em sua elaboração pessoal o sentido idiossincrático das experiências de vida e fazem emergir os processos identitários da inserção dos sujeitos nos grupos sociais.” (Freitas & Galvão, 2007, p. 227). O duplo caráter de visão retrospectiva e prospetiva que o professor possui deste processo demonstra que as autobiografias podem ser entendidas como “biografias educativas, ou seja, enquanto instrumentos de formação” (Nóvoa, citado em Bueno, 2002).

A valorização da voz do professor e, conseqüentemente da subjetividade, torna o professor o sujeito da sua formação mediante a apropriação de seu percurso de vida, ou do percurso da sua vida escolar. Também Goodson (1992, 1994, 1995) apela para a questão da subjetividade e para a importância da voz do professor, asseverando que nessa abordagem está implícita uma reconcetualização da própria pesquisa educacional, pois dar voz aos professores supõe uma valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falarem por si mesmos. Além disso, ao serem concebidos como sujeitos da investigação e não apenas como objeto, eles deixam de ser meros recipientes do conhecimento para se tornarem geradores de conhecimentos.

Considerando, como Nóvoa (2007), que a multiplicidade de perspectivas e estratégias que têm sido geradas pelas abordagens autobiográficas constitui a sua principal qualidade, pois que expressa o vigor desta ciência da produção do homem-conceito, como lhe chamou Pineau (1988), passo a apresentar a minha reflexão autobiográfica em busca precisamente desses dois objetivos: agir sobre mim mesmo como objeto de formação; e gerar conhecimento como sujeito educativo.

Porém, como me parece que não devo olhar o passado de costas voltadas para o futuro, fá-lo-ei como Perseu para com as Górgonas, analisando o meu passado através do espelho do presente, para que não corra o risco de, na imobilidade da contemplação, ficar petrificado pelas percepções – umas angustiosas, outras tão sedutoras – que ficaram esfarrapadas na linha do tempo.

2. Autorreflexão biográfica – o espelho de Perseu

Sou professor profissionalizado desde 1995.

Após a frequência do curso das humanidades do ensino secundário, por opção ao curso científico, frequentei durante quatro anos o curso de Humanidades na Faculdade de Letras da Universidade Católica Portuguesa, em Viseu, e concretizei o quinto ano do curso realizando o seminário em Literatura Portuguesa e respetiva dissertação final, e simultaneamente o estágio profissional integrado na escola básica e secundária Alves Martins.

Esta etapa iria revelar-se de tal importância na minha vida profissional que hoje ainda a rememoro tão vividamente como se fosse possível regressar no tempo. É também com alguma perplexidade que olho para ela, porquanto deixou marcas indeléveis na minha forma de olhar o ensino, na relação com os alunos, com os colegas e comigo próprio. Vejo o tempo a desmistificá-la paulatinamente e a dizer-me que tudo o que ocorreu não foi, afinal, diferente daquilo que acontece com os outros, e que essa experiência deve, indubitavelmente, marcar qualquer professor estagiário.

Passo a explicar o que a minha narrativa anterior subentende.

2.1. Do entusiasmo ao choque – o início

Fiquei colocado na escola que já supracitei, Alves Martins, uma escola no centro da cidade de Viseu, plena de bons profissionais, muitos deles com bastante tempo de serviço, uma escola, por isso, com poucos novatos, excetuando os estagiários e meia dúzia de docentes contratados. Ficámos, eu e os meus colegas, com uma turma de 8.º ano de Português a tempo inteiro e com a partilha de uma turma de 10.º ano de Latim. Os orientadores pareciam, à partida, profissionais compreensivos e interessados na nossa progressão. Eles seriam um fator decisivo no nosso desenvolvimento profissional, na nossa formação no que diz respeito a quase tudo o que tivesse a ver com documentação, processo administrativo e pedagogia – planificações, elaboração de materiais didáticos, métodos de ensino, relação com os alunos, gestão de comportamentos em sala de aula. O começo foi difícil, porque as turmas eram de alguma forma exigentes, tendo em conta que as famílias do centro das cidades são muito atentas no que diz respeito à educação dos seus filhos e ao papel da escola.

Iniciei, deste modo, a etapa da entrada na carreira, como lhe chama Huberman (1989), e que reconheço agora caracterizada por um processo fundamental que a circunda,

a “exploração”, no sentido de delimitar exatamente os parâmetros da situação de ensino e os comportamentos que devem ser adotados face a esta. De facto, foi o que comigo aconteceu. Esta fase inicial constituiu-se como um estágio de “sobrevivência” ou de “descoberta” (Fuller, 1969; Field, 1979; Watts, 1980; cit. em Huberman, 1989), que resultou da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, o “choque do real”.

As aulas a lecionar começaram por ser orientadas em reuniões semanais com os orientadores, destacando, porém, a atitude do orientador de Português, que nos deu quase total liberdade para agir.

E talvez essa atitude não tivesse sido tão benéfica quanto se poderia prever. É que deixou de falar na concretude das aulas e passou a analisar somente *a posteriori* as mesmas. O que significa que não olhava para as planificações iniciais, e os erros pedagógico-didáticos que elas continham não eram corrigidos. E então, ao entusiasmo inicial seguiram-se as dúvidas e as primeiras frustrações. Eu esperava da parte dele um acompanhamento mais próximo, mais atento, mais permanente, que não é mais do que pôr em prática uma supervisão clínica da forma como Oliveira-Formosinho (2002) e Vieira (1993, p. 12) a defendem, isto é, “interagir: informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar.”.

No entanto, isso acabou por não acontecer e fez-me sentir desconforto, quase um abandono, já que necessitávamos das reuniões para sermos encaminhados e refletirmos em conjunto, porque várias cabeças pensam melhor do que uma.

Este choque com uma realidade inesperada deixou-me um tanto ou quanto abalado, porquanto não era esse o início que eu previra. Ainda sem experiência profissional, vivi intensamente esses momentos² como se mais nada importasse, e este acolhimento, este apoio (ou a falta dele) por parte do orientador deixou-me um tanto ou quanto desorientado.

Assim, percebi que tinha de apostar ainda mais na reflexão pessoal e no diálogo com os colegas de estágio. Pensava eu na altura que o meu desenvolvimento profissional estava, de certa maneira, a ser colocado em causa pelo orientador de Português que, confrontado perante estes problemas, considerou que tal acompanhamento não sucedia escudando-se no argumento de que nós deveríamos ser independentes nas decisões que tomávamos e depois sermos julgados por isso.

Foi uma época difícil, e tive de reagir para confrontar esta decisão e tomar-lhe as consequências. Havia claramente um confronto; e também a dificuldade de enfrentar um líder que, no meu ponto de vista, não estava a saber gerir o conflito de forma a que este

² Estrela (2010) observou atinadamente que não há fatalidades, e que a intensidade da vivência desta experiência (a fase da descoberta) depende de vários fatores pessoais (de resiliência, autoconfiança, combatividade) e institucionais (formação inicial recebida, acolhimento da instituição, apoio, indiferença ou menosprezo dos colegas mais velhos).

pudesse assumir-se como um elemento positivo, como uma oportunidade de aprender e de favorecer o meu desenvolvimento pessoal e profissional (Fullan, Cuttress & Kilcher, 2005; Costa & Trigo, 2008).

Assim, o conflito tornou-se um impedimento.

Foi um período de frustração; e, no entanto, de satisfação pelas descobertas. Conhecia a minha forte motivação para a profissão, a minha vocação apaixonada, como lhe chama Hargreaves (Hargreaves & Fullan, citados em Day, 2001) e tinha consciência da minha boa preparação pedagógica e científica. A não ser assim, esta fase poderia ter tido consequências catastróficas, como Gonçalves (2007) experientemente concluiu (afirmando que, para aqueles que se mostram menos preparados, este início de carreira pode redundar numa autêntica luta entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão).

Assim, a crise emocional onde desembocou esta pedagogia de juiz-réu provocou em mim uma forte reação, pois tinha de ultrapassar esta etapa sem que entrasse em rutura completa com o orientador. As divergências mantiveram-se, a relação profissional foi afetada com algumas consequências na relação pessoal. No entanto, fui-me tornando mais independente, apostando mais na reflexão pessoal, investindo mais na leitura e pesquisa sobre pedagogia. Fui cometendo erros na sala de aula de que só me dava conta mais tarde; porém, foram eles que me tornaram mais dinâmico, mais exigente comigo próprio, mas também mais ponderado. Para superar as dificuldades, tive de criar mecanismos de desenvolvimento profissional, como a interajuda e o diálogo constante com os meus colegas num estilo colaborativo, embora não tivesse consciência do que estas designações significassem.

Esta situação de conflito acentuado iria ser para mim uma das aprendizagens mais importantes que fiz em todo o meu percurso profissional, pois iria determinar a maneira de eu agir como orientador de estágio que fui posteriormente.

O que quero dizer com isto é que o desenvolvimento profissional acontece sempre que estamos perante situações-problema que temos de resolver. E na instituição escola isso é um facto constante. Porém, se tivermos o apoio dos pares e/ou dos profissionais que têm responsabilidade sobre nós algo de melhor sucede, porque a reflexão conjunta e o trabalho colaborativo (embora entre orientador e orientando) haverá de desembocar numa discussão saudável e na procura coletiva da resolução do problema. Além disso, não vivemos a angústia em que muitas vezes nos deixa determinada situação, porque não a assumimos sozinhos. Um professor angustiado nunca poderá ensinar alegremente, não poderá ter o êxito que pretende junto dos alunos. E o facto de não haver a assunção coletiva de decisões deixa os profissionais docentes perdidos na organização escolar, como se a escola não fosse um todo em si.

O estágio profissional foi, assim, sobretudo, um ano de crescimento profissional autónomo em que tive de investir muito na pesquisa e na investigação, mas também na descoberta da importância das relações, algo que é, hoje em dia, essencial para que o ensino possa ter sucesso. Um profissional cientificamente competente pode falhar a sua missão educativa se não souber gerir essas relações e os conflitos dentro da escola, com os colegas e com os alunos.

2.2. Formação – da inconsciência refletida à consciência reflexiva

Nesse ano, em Novembro, pude frequentar uma formação na própria escola de estágio intitulada «Programas de Português de 12.º ano A e B – uma proposta de abordagem». Como nunca tínhamos lecionado este nível, nela senti apenas que estávamos a ser confrontados com os conteúdos a integrar nas planificações. E, de facto, não passou muito disso, pois os formadores acabaram por se cingir à sua apresentação (dos conteúdos) e a conceder algum material didático a aplicar. Não foi esta formação de algumas horas que me trouxe a consciência da formação contínua. O que significa que continuava a não possuir qualquer noção acerca desse conceito (formação contínua / desenvolvimento profissional), pois que não havia tido qualquer tipo de formação durante a frequência do curso que mo houvesse explicitado. Essa inconsciência refletiu-se na minha maneira de ensinar e de me relacionar com os meus pares, pois concebia o trabalho individual (e isolado) como solução. Para nós, na altura, finalistas do curso, era adquirido que, a partir daquele momento, éramos professores de corpo inteiro, com a formação completada, finalizada (exceto se pretendêssemos outro grau académico superior fazendo mestrado) e, diria mesmo, parafraseando as palavras bíblicas, casados com a profissão até que a morte nos separasse. Não sabíamos da existência de estruturas de formação para professores exteriores à Faculdade. Por isso, como poderíamos supor que a atualização de saberes através de centros para isso acreditados era essencial? Apenas deduzíamos que deveríamos continuar a estudar, sim, mas através da nossa própria vontade, num investimento pessoal, de brio deontológico, para sermos considerados competentes e reconhecidos perante os colegas, alunos, pais e direções das escolas, em suma, por toda a comunidade. Essa foi sempre a minha grande preocupação – ser reconhecido competente e desejado pelos alunos e, consequentemente, pelas escolas.

Ainda no decurso do estágio profissional, já lá vai o algo distante ano de 1995, fui informado, eu e os meus colegas, pela instituição de que iam decorrer umas jornadas de formação na Faculdade de Letras de onde éramos oriundos («VI Jornadas de Formação de Professores» - 20 e 21 Abril de 1995), abordando temáticas variadas ligadas intimamente à

nossa área de saber, cultura clássica, língua e literatura portuguesa. Aproveitando a oportunidade, e sabendo de antemão que poderia ser-nos útil para o completamento da dissertação final do seminário que frequentávamos, inscrevi-me sem qualquer hesitação. De facto, as jornadas foram úteis, não tanto para o propósito inicial, mas sobretudo porque foi naquele momento que tomei consciência daquilo que ainda não sabia, dos estudos que se realizavam fora do âmbito do trabalho que havíamos realizado ao longo dos quatro anos de estudos: tantos estudos, tantos professores, oriundos de faculdades e de escolas superiores diferenciadas geográfica e vocacionalmente, apresentando e discutindo temas e abordagens que até então desconhecia serem possíveis. Penso que foi nesse momento que, não obstante o choque inicial, constatei a visão redutora que eu tinha do ensino e da formação, e do incerto e longo caminho que ainda teria de percorrer. E tudo me pareceu nebuloso, como no início do curso que iniciara há bem longos quatro anos.

Este viria a ser um momento crucial no meu entendimento sobre formação (e especificamente sobre formação dos professores de Português), pois mais tarde, olhando para trás e a partir deste momento inicial, viria a constatar que quase toda a formação que eu frequentei ao longo de vários anos se prendia ou com a Literatura Portuguesa ou com a tecnologia. Quero com isto dizer que a formação oferecida na área da Linguística e do trabalho linguístico que devia ser realizado com os alunos para entendimento e progressão consciente da gramática e da escrita era muito pouca ou quase nenhuma. E isto manteve-se ao longo de muitos anos, inclusive hoje. Parece-me que este aspeto tem muito a ver com a falta de existência de formadores a esse nível, pois que o desenvolvimento de cursos de formação nessa área é difícil e não tem resultados a curto prazo. Nem nos professores nem nos alunos. E continuo a ter a impressão que esta lacuna de longa data tem uma clara repercussão nas aprendizagens (por fazer) da escrita e nos resultados dos alunos na língua materna, problema de que hoje em dia todos nos queixamos, porém sem a saber explicar.

2.3. Formação – a inconsistência refletida

Finalizado o estágio profissional, concorri no ano letivo seguinte. Fui colocado na escola EB 2/3 e secundária de Belmonte, concelho da Covilhã. Começava uma nova aventura, longe das origens. Escola nova, novos atores, novos colegas, enfim, novos desafios. Apresentaram-me um horário de lecionação interessante, porquanto iria lecionar não só Português como Latim nos três níveis do secundário. E que desafio foi! Não tanto à disciplina de Português, mas sobretudo de Latim, pois os alunos dos 11.º e 12.º anos, mal preparados, obrigaram a que tivesse de lecionar-lhes quase todo o programa anterior. Isso provocou-lhes algumas angústias, eu sabia disso. Porém, sempre os apoiei,

disponibilizando-me para lhes dar horas de apoio suplementar e prepará-los devidamente para exame. Eles sabiam da deficiente preparação, porquanto no final do ano souberam ser gratos, e sentiram-se recompensados pelo esforço nos resultados do exame. Foi uma vitória tremenda para mim, sentir-me daquela utilidade e decisivo no futuro daqueles alunos. Foi um ano de muito investimento pessoal, de muito trabalho, pois não havia mais nenhum professor de Latim. Penso que, depois de ter sobrevivido a esta experiência, senti que nunca mais haveria de sucumbir perante quaisquer que fossem as forças de oposição ou os conflitos. E não sucumbi. Esse ano foi um ano de afirmação, diria mesmo de confirmação da confiança, primeiro perante mim, provando que era capaz de assumir responsabilidades profissionais ante as exigentes solicitações da minha escola e dos meus alunos, depois perante os outros, provando que por mais tarefas e problemas que se me deparassem estava preparado para os assumir e resolver. Ainda que não estivesse temporalmente na fase que Hubermann (1989) designa de estabilização (entre o quarto e o sexto ano), e ainda que não possuísse nomeação como professor efetivo, já pressentia e colocava em prática esse enorme compromisso que o professor tem de assumir entre si como indivíduo e a escola como instituição.

Além disso, este primeiro ano de exercício pós-profissionalização criou em mim o desejo de partilhar atividades comuns que abrangessem toda a comunidade educativa. Para além da participação em clubes de índole vária, aproveitei as qualidades pessoais que tinha no âmbito da música e desenvolvi, em liderança partilhada (Fullan, 2003), um projeto de um grupo musical que envolveu alunos do básico e do secundário, professores, profissionais não docentes e, para meu espanto, encarregados de educação. Foi um rotundo sucesso, pois o grupo musical teve participações em vários eventos escolares e extra-escolares, tendo sido solicitada a sua participação por várias instituições comunitárias. Destaco esta atividade, pois ela teve o condão de fomentar o espírito de comunidade, contribuindo para um bom clima de escola, familiar e aberto (Ghilardi & Spallarossa, 1991), e para o fortalecimento das relações interpessoais (que se repercute de algum modo na atitude académica dos alunos), bem como para provar que a escola pode participar da comunidade e a comunidade, da escola. Houve colaboração, um processo de aprendizagem das diferenças que é próprio dos profissionais da educação que se envolvem na comunidade local (Day, 2001).

A registar ainda esse ano (na altura tinha eu os meus vinte e quatro anos), contarei, para finalizar, uma peripécia que tem traços de anedota. Era época de exames, e eu era coordenador de Latim. O meu nome constava do registo/convocatória com tal cargo, o que eu vi com naturalidade. No dia do exame, apareceu um auxiliar da ação educativa a bater-me à porta pelas oito horas e quarenta e cinco minutos da manhã, a chamar doidamente por

mim, se não deveria estar na escola por causa do exame, que estava lá o inspetor. Que diabo, eu, que aproveitava o tempo para descansar, a ser chamado irritadamente por um funcionário para estar na escola. Levantei-me apressadamente e, sem tomar sequer o pequeno-almoço, porque deveriam ser ordens do diretor, lá me dirigi para a escola. Lá estava o inspetor, circunspecto, na sala do secretariado. E eu, um coitado perdido, com o ano de estágio como experiência profissional, naquele contexto que ainda não entendia. O coordenador do secretariado lá me disse que deveria passar pelas salas a verificar os dicionários de Latim, não fossem os alunos copiar, e que essa era uma obrigação do coordenador. Assim fiz. E regressei. Fiquei atemorizado – a falhar num procedimento daqueles, o inspetor poderia ditar uma desgostosa sentença. Porém, o inspetor nada me disse, pois tudo compreendera. Eu soube, mais tarde, que a direção fora chamada à atenção porque não havia tido as diligências de informar os agentes dos exames, pois deveria contar que toda a gente soubesse tudo. Mas não. Eu, pelo menos, não sabia.

Este episódio mostrou-me que, numa instituição como a escola, a comunicação e a sua qualidade³ são absolutamente essenciais (Whitaker, 1999), e que muitas das funções internas a ela (à escola) são mal desempenhadas porque os responsáveis hierárquicos, isto é, os líderes, que têm essa obrigação, não criaram estruturas adequadas e/ou autossuficientes para a resolução de problemas desta natureza. Agora compreendo que as estruturas supervisivas estavam degradadas e que não havia uma liderança capaz nem um regime de autoavaliação escolar eficaz.

Havia um líder mais impositivo que construtivo, que centralizava, que não possuía a consciência de que ser diretor é sobretudo ajudar os adultos (/professores) a aprender (Barber & Mourshed, 2007)⁴ e que, por esse motivo, não adotava comportamentos facilitadores, consultivos e apoiantes.

Pude constatar que o inspetor teve uma atitude sensata, não me responsabilizando por aquilo de que eu não era responsável, e intervindo junto de quem deveria ter agido.

No ano seguinte, mantive a colocação em Belmonte, o que fez com que todos os projetos onde me havia envolvido tivessem tido continuidade.

Depois, em 1997/1998, consegui vaga de efetivação em Albufeira, tendo, porém, sido destacado para a escola EB 2/3 de Fajões, concelho de Oliveira de Azeméis. Nova

³ Whitaker (1999), na defesa da Gestão da Qualidade Total (GQT), refere que a qualidade das escolas só poderá ser alcançada tomando em conta cinco aspetos essenciais, entre os quais a comunicação; e que a qualidade desta se obtém “quando existe uma elevada percentagem de entendimento mútuo relativamente a políticas, planos, procedimentos, processos, ou ainda quando se exige o esclarecimento de significados, testagem às diferenças de interpretação e resolução de ambiguidades” (p. 177).

⁴ «*Being a principal is about helping adults to learn*» (Barber & Mourshed, 2007, p. 14).

etapa de vida, novos lugares para conhecer, novas relações para estabelecer. E os amigos que havia feito em Belmonte lá ficaram; ainda que não abandonados, pelo menos distantes.

Sinto, ainda hoje, algum mal-estar quando penso que, como servidores do Estado, vamos sendo arrastados para onde somos necessários e vamos deixando em cada canto do país um pedaço de nós, como se fôssemos sendo retalhados aos poucos, e aquilo que somos não é só o corpo que ocupamos, mas sim os restos de nós que fomos deixando dispersos pelo país. Quão importante é, na conceção ideológica da escola, considerar o professor uma pessoa (e não apenas um recurso de que se dispõe quando se quer), cuja identidade profissional é influenciada por aspetos pessoais, sociais e cognitivos, como esclarece Marcelo (2009). Vista à luz deste entendimento, essa mesma identidade profissional tenderá a ser mais humanizada e atingindo estádios da maturidade psicológica mais avançados, o que se traduzirá também em desempenhos mais suscetíveis de serem associados a uma prática de ensino eficaz (Simões, 1995). E a escola disso beneficiará.

Nesses três anos (1995/1996, 1996/1997 e 1997/1998), exerci os cargos de direção de turma e de coordenação de grupo disciplinar, o que me deu alguma experiência nesse desempenho. Tinha poucos conhecimentos dos mesmos cargos e, por isso, aconselharam-me a leitura da legislação. Porém, isso não era suficiente para o desempenho correto do cargo. Mais uma vez, senti a necessidade de investir na formação, o que não aproveitei, pois não encontrei oferta nessa área. Fui fazendo, sim, formação na área de cariz mais científico como, por exemplo, «A mulher na Literatura Portuguesa» (23 de novembro de 1995, Belmonte), dada pela reconhecida especialista e autora de manuais escolares Lilaz Carriço.

Frequentei, depois, algumas ações de formação como as «Jornadas de Formação de Professores», organizadas pela Faculdade de Letras da UCP, Viseu, onde havia cursado, ou o «Ciclo de conferências sobre Maria Judite de Carvalho», em Maio, organizado pela Faculdade de Letras da Universidade de Aveiro.

No entanto, a formação que eu frequentava era partida, sem uma coerência integradora, sem partir de um plano mais global que visasse colmatar os problemas reais dos alunos e dos professores, no meu caso de Português, mais especificamente no ensinar a escrever melhor. Os próprios centros de formação eram inconsistentes na oferta e chegava-se ao ponto de professores de Português fazerem formação na área de Educação Física com direito a progressão na carreira. É evidente que essa inconsistência, essa visão fragmentada da formação e não focalizada nos problemas reais da escola se refletiu na minha formação e no meu trabalho durante esses anos. Hargreaves (citado em Day, 2001) virá defender, no seu modelo pós-tecnocrático da formação profissional, precisamente essa

perspetiva, que uma formação profissional deverá ter em conta, de um modo muito claro, as necessidades da escola e dos professores.

Neste último ano lectivo (1997/1998), para além do investimento pessoal habitual (a lecionação de um nível novo que ainda não havia lecionado obrigou-me a trabalho extra), só houve uma situação que me provocou algum desconforto e me fez questionar o meu papel como diretor de turma. Quase no final do terceiro período, época em que se questionam as avaliações finais dos alunos, uma auxiliar da ação educativa abordou-me no sentido de saber a situação de um tal aluno. Respondi-lhe com naturalidade, que ainda nada se sabia e que os resultados só depois da reunião de avaliação se saberiam. Mais tarde, vim a saber que a dita auxiliar tinha um qualquer parentesco com o referido aluno, o que me deixou incomodado, porque senti alguma tensão na relação com a senhora. Isto fez-me refletir nas relações entre membros da comunidade educativa, e levou-me a considerar que esse tipo de abordagem deveria ser regulado pela direção das escolas em regulamento interno. Depois de diálogo com a diretora de então, fiz a sugestão. Pareceu-me pouco convicta disso, embora não me tenha desdito verbalmente. Infelizmente, não pude constatar se foi feito esse acrescento ao regulamento da escola, pois no ano seguinte fiquei colocado noutra. Apesar de tudo, realizei uma aprendizagem que viria a aplicar mais tarde aquando do desempenho do cargo de diretor pedagógico adjunto.

No ano lectivo 1998/1999, iniciou-se outra etapa importante da minha carreira profissional. Já colocado em quadro de escola, a mobilização por destacamento ia-me permitindo aproximar do local onde efetivamente desejava lecionar. Desta vez, fui destacado para Vale de Cambra, para a escola EB 2/3 e secundária. Cinco anos passei eu nesta instituição, tendo desempenhado os mais variados cargos pedagógicos e tendo lecionado praticamente todos os níveis de ensino de Português.

2.4. Formação – a reflexão perseguida

Com quatro anos de experiência e professor do quadro de escola, começava uma fase de alguma estabilidade profissional, muito próximo daquele período que Huberman (1989) designou de «fase da estabilização».

O citado autor caracteriza esta fase como o resultado do compromisso entre o indivíduo e a instituição (escola), havendo a assunção de responsabilidades, e o sentido de pertença a um corpo profissional. Foi, de certa maneira, assim que assumi este período, sentindo mais independência, mais autonomia, e sentindo que os anos de experimentações várias ganhavam coerência na prossecução de uma maior competência pedagógica.

Assim, fui ganhando mais segurança no trabalho que desempenhava e, de certo modo, maior também era a autossatisfação, a realização como profissional e como pessoa. De facto, mesmo não dominando claramente o conceito do ponto de vista científico, eu pressentia uma identidade profissional que me integrava numa determinada classe e me distinguia de outras, com funções específicas e distintas na sociedade. Se a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si próprios e aos outros, e “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias” (Moreira, 1992, citado em Loureiro, 1997, p. 123), então terá sido nesse momento da minha profissão que eu a encontrei. Porque também senti que os outros me reconheciam como colega de trabalho, colega na colaboração, na colegialidade, afastando aquilo que Hargreaves (1998) designava como heresia do isolamento. Assumíamos entre todos uma ação comunicativa que valorizava a partilha e o nível de participação no trabalho. Este comportamento seria efetivamente benéfico, pois obrigou-me a refletir em equipa e veio-me trazendo formas de ultrapassar as dificuldades profissionais que eu não resolvia sozinho. Eu há muito que perseguia essa reflexão conjunta, partilhada, que é sempre mais crítica e criativa. Se os professores se tornam tanto mais profissionais quanto mais compromissos, relações de trabalho e alianças eficazes estabelecerem, penso que foi a partir desse momento que a minha profissão, como professor, se tornou verdadeiramente vocação. Foi aí que me senti acolhido e talhado para assumir o meu papel de educador em partilha, e na sequência, foram os alunos o reflexo final dessa consciência.

É verdade que muitas vezes, à maneira da proposição de Kelchtermans (2009), me perguntei a mim próprio o que significa ser professor e, concomitantemente, que professor queria eu ser. Antes de tudo, exemplo. Foi sempre a palavra que me ocorreu desde que iniciei esta profissão. E, nos momentos em que me senti confuso, baralhado, desanimado, era sempre essa a palavra que me ocorria – e que me resgatava da angústia. Ser exemplo para os meus alunos e para os meus colegas foi sempre o valor perseguido. É evidente que não era – nem ainda sou – tão incipiente que não soubesse que muitos fatores me haveriam de influenciar, muitas forças me haveriam de moldar ao ponto de, em vez de serem benéficas, se tornarem em ervas daninhas que me impedissem o crescimento profissional. Porém, acabaram sempre por se metamorfosear em desafios questionadores que me obrigaram a avançar e a sujeitar-me a um processo evolutivo (Marcelo, 2009).

Bransford, Darling-Hammond & LePage (citados em Marcelo, 2009) defendem que, para dar resposta às novas e complexas situações em que se encontram os docentes, é conveniente pensar nos professores como «peritos adaptativos», ou seja, pessoas que estão preparadas para fazer aprendizagens eficientes ao longo da vida. Isto, porque as

condições sociais estão em constante mudança e cada vez mais se pede às pessoas que saibam combinar competência com capacidade de inovação. Ora, quem mais do que os professores para serem adaptativos? Quem mais como os professores está sujeito, ao longo de vários anos, a enfrentar a mudança constante – do local de ensino; da estrutura da escola; da legislação; dos colegas; dos alunos; das instituições com quem comunica; das perceções / ideologias sociopolíticas que, por sua vez, influenciam as teorias e as práticas pedagógicas? É, sobremaneira, um desafio gigante, a vida profissional de um docente. Um desafio que desafia as próprias crenças sociais, as quais por vezes se tornam descrenças. E, se não se adaptasse às circunstâncias, depressa abandonaria a profissão. Eu adaptei-me. E continuei.

O primeiro ano em Vale de Cambra foi o da experimentação, o da fundação de laços profissionais e afetivos, bem como o ambientar-me ao clima da escola e o (re)conhecer as estruturas, a orgânica e o funcionamento da mesma. Encontrei um grupo bastante heterogéneo de professores, bem maior que na escola anterior que possuía apenas 2.º e 3.º ciclos. Essa diversidade viria a ser extremamente importante para o desenvolvimento de projetos inter e extradisciplinares que estabeleceriam um padrão de referência na vida desta escola.

No primeiro ano (1998/1999), comecei por lecionar oitavo ano de Português e foi-me atribuída a lecionação de cursos noturnos do então designado ensino recorrente. A docência do regime diurno acabou por se assemelhar ao ano anterior a esse, que confirmara padrões de ação pedagógica da minha parte, pois já havia conseguido compreender melhor a forma como os adolescentes reagem às solicitações dentro da sala de aula. Por esses anos, devorei alguns livros sobre a adolescência, os comportamentos dos adolescentes e a inteligência emocional⁵, os quais me forneceram informação importante para gerir melhor as relações com os meus alunos.

O que era novidade era o ensino recorrente – tinha alunos mais velhos do que eu e eram pessoas que vinham diretamente do trabalho para a escola, de onde saíam por vezes quase à meia-noite! Como diz a máxima popular, estamos sempre a aprender e, mais uma vez, ela confirmou-se. O exemplo destes estudantes abalou-me as crenças sobre o mito de que os que estudam de noite não têm capacidades para estudar de dia. Que chicotada senti, que abalo, que assombro! Pois que estes alunos, também pessoas como nós, pelejavam de tal heróica maneira pela vida, por uma vida que desejavam melhor, pela qual antes não tinham tido oportunidade de lutar ou consciência plena do motivo por que lutar!

⁵ Entre eles, destaco «A adolescência não existe», de Patrice Huerre, Martine Pagan-Reymond e Jean-Michel Reymond; e «A inteligência emocional», de Daniel Goleman.

Mas agora, ali estavam, destemidos e determinados a acabar o que haviam deixado a meio. Pode aprender-se mais do que com esta ousadia? A eles me decidi dedicar, e, não querendo ser acoimado de menos exigente do que para com os do regime diurno, propus-me a executar materiais que os ajudassem na prática a atingir o sucesso. O acompanhamento direto em diálogo constante, fazendo com eles, corrigindo na hora, enfim, a supervisão do seu trabalho *in loco*, foi a melhor forma de concretizar a sua ambição. Os resultados foram aparecendo e, com eles, satisfação no seu trabalho; para mim muita satisfação e sentimento de realização profissional. Como era também coordenador deste curso noturno, acompanhava mais de perto estes alunos adultos e sentia-lhes as ambições que não eram assim tão diferentes das minhas como pessoa e cidadão.

Por falar em ambições, eu continuava a alimentar a esperança de fazer uma formação mais especializada na minha área disciplinar e, desta forma, surgida a oportunidade, foi o que fiz. Nesse ano, inscrevi-me, na Faculdade de Letras da UCP, em Viseu, no curso de mestrado em História da Época dos Descobrimentos. Frequentei o mesmo curso durante três meses, porém, o trabalho exigente que tinha perante os alunos diurnos e noturnos não me deixaram a possibilidade de continuar a formação. O horário era difícil, e não tendo um dia útil para acompanhar as disciplinas presencialmente na faculdade, tive de abandonar o mestrado. A pensar com os critérios vistos à luz da atualidade, teria feito um esforço no sentido de abordar a direção da escola para me facilitar a formação, corrigindo-me o horário. No entanto, na altura, a decisão pareceu-me sensata, pois a continuidade do mestrado ter-me-ia certamente afetado o rendimento profissional. E foi sempre algo que eu prezei e fiz questão de que não sucedesse – primeiro que tudo, os meus alunos.

No ano letivo seguinte (1999/2000), continuei na mesma escola, com níveis de ensino semelhantes, em regime diurno e também noturno, um ano em tudo semelhante ao anterior, com a vantagem de conhecer melhor as estruturas e a orgânica escolar, o que me permitiu concretizar projetos de âmbito musical e cultural que viriam a ter uma projeção intra e extra-escolar. Ninguém se esquecerá do grupo musical, também promovido pro mim na escola, ou dos espetáculos teatrais desenvolvidos em conjunto com outros professores de teatro e de educação visual, tendo sempre por base textos integrantes dos programas vigentes de Português.

Continuei também a fazer formação, tendo frequentado em janeiro e fevereiro o curso «Processador de texto – ferramenta do professor», de 50 horas. Esta formação de cariz mais técnico trouxe-me mais valias tecnológicas na elaboração e aplicação de materiais didáticos. De fevereiro a maio do ano 2000 realizei um curso de estudos de 40 horas, «Temas da Literatura Portuguesa», mais uma vez uma formação na área da

Literatura. Ainda assim, destaco esta última, para a qual tivemos de desenvolver trabalho de pesquisa considerável e apresentar trabalhos escritos de valor acrescentado que serviram de base à leção dos novos programas de 12.º ano. Proposta em modalidade de trabalho individual e de grupo, obrigou-nos a uma colaboração ímpar, a um questionamento constante e a uma reflexão crítica apurada. Apesar de esgotante, foi recompensadora.

No ano letivo seguinte (2000/2001), dei continuação ao trabalho anterior. Assumi também cargos intermédios de supervisão, tendo sido diretor de turma. Nesse mesmo ano, também integrei um outro projeto denominado Secção de Ligação ao Meio, que noticiava, propunha e promovia atividades que ligassem comunidade e escola. Havia uma ligação estreita com instituições como a Câmara Municipal, associações ou os jornais da cidade. Assim, os alunos podiam participar em atividades que essas instituições levassem a cabo, e convidava as mesmas a participar em atividades que a escola organizava. Ainda que no início tenha havido alguns constrangimentos, esta secção trouxe outra abertura da escola, dizendo-a mais integrada e participada.

Em dezembro desse mesmo ano letivo, participei no «Seminário de Literatura Portuguesa e Brasileira». No início de maio, frequentei mais uma vez as «Jornadas de Formação de Professores, na UCP, em Viseu.

Nesse mesmo ano, frequentei também formações de outro jaez, mais de acordo com a compreensão da prática pedagógica, como foram «Dificuldades de aprendizagem/necessidades educativas especiais: a diferenciação pedagógica», em janeiro, e «Visita de Estudo: a dinâmica do aprender», de março a maio, curso de 50 horas.

Os dois anos lectivos seguintes (2001/2002 e 2002/2003) haveriam de ser, também eles, marcantes pelos novos desafios que me esperavam: a então presidente do conselho executivo necessitava de um orientador de estágio para Português. Duas faculdades de letras (do Porto e de Braga) haviam solicitado a colaboração da escola para integrar dois grupos de estagiários. Eu não tinha qualquer formação nessa área, a não ser a minha experiência profissional; no entanto, e apesar de saber de antemão que o caminho seria difícil, decidi aceitar. Por um lado, porque desejava continuar com a leção no nível secundário, por outro para provar a mim mesmo que era possível fazer um trabalho bastante melhor que aquele que o meu orientador havia feito comigo. Era altura de pôr em prática tudo o que havia aprendido bem como as minhas próprias ideias e convicções sobre o que devia ser a orientação pedagógica do estágio profissional.

No ano 2001/2002, fiquei com o grupo da Faculdade de Letras do Porto. A designação da instituição, Faculdade de Letras do Porto, só por si exigia respeito, tendo em conta que é a mais reconhecida Faculdade portuguesa na área da Linguística.

Aconselhei-me junto da minha coordenadora de grupo e também junto de uma colega que no ano letivo anterior havia orientado estágio pela mesma faculdade. Forneceu-me toda a documentação que possuía, de acordo com as exigências da faculdade, descreveu-me os passos, os hábitos e os relacionamentos que iria/deveria estabelecer. Isso facilitou-me imenso o trabalho inicial. Ainda assim, tive de investir muito na leitura e pesquisa no campo da pedagogia, para não malograr os ensejos dos estagiários e de quem em mim confiou.

A partir de então, todo o processo de orientação pressupuiu-lo como um processo dialógico e de questionamento constante (Alarcão, 1999, 2000; Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2008). Não impunha regras fechadas; sugeria, aconselhava e conduzia o grupo de três estagiários a que eles encontrassem um caminho próprio. Agora que compreendo melhor as questões teóricas da supervisão e da formação de formadores, olho para trás e digo que, mesmo não tendo nessa altura formação sobre o assunto, eu já aplicava a maioria desses conceitos à minha prática profissional. A supervisão clínica, no acompanhamento constante dos estagiários; a formação contínua com base na autonomia e na reflexão dialógica, processo de desenvolvimento profissional caracterizado por Marcelo (2009). Sendo a supervisão, como define Alarcão e Tavares (2010, p. 16), um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”, eu privilegiava o diálogo partilhando as minhas experiências, dando sugestões e orientações e encorajando-os de forma a que eles encontrassem as soluções para os problemas que iam aparecendo. Desse modo, eles iam rasgando o seu próprio caminho numa prática de supervisão que contribuía para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Sá-Chaves, 2002; Paquay, 2004; Alarcão & Roldão, 2008). Partilhávamos, assim, o desenvolvimento de uma visão comum na procura de um interesse coletivo (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2001, citados em Moreira, 2009).

Por isso, todos os materiais elaborados, planificações, fichas didáticas, bibliografia, eram discutidos ao pormenor, sem nunca os ter abandonado ou deixado perdidos no meio desta prova duríssima que é o estágio profissional.

Eu senti-lhes as tensões, eu medi-lhes a resistência, eu vivi com eles, dia após dia, o processo transformacional que se realiza em nós nesse momento da vida. Quis sempre estar com eles, e quis assumir uma relação de proximidade, que os colocasse numa posição mais confortável, e pudessem sentir-me não como um avaliador ou, diria até, um *jugador*, mas sim alguém que estava ali para os acolher e os auxiliar. É evidente que o estágio profissional é também um momento de avaliação, ninguém o põe em causa. No entanto, se lhes fizemos sentir que existe uma espada de Dâmocles sobre a sua cabeça desde o início,

o trabalho nunca será eficaz, será sempre baseado numa relação de conflito e de tensão e o único resultado possível é o mau desempenho. Ora quis eu não repetir o erro do meu orientador de estágio; e essa lembrança muito me auxiliou na determinação do rumo que eu tomei. E penso que foi eficaz. Além disso, dei muita importância à questão da língua como conhecimento explícito e como domínio explícito da escrita. Este aspeto nunca foi descurado, pois era um dos problemas que vinha sentindo ao longo dos anos – que os alunos não dominavam explicitamente a gramática nem as técnicas de escrita e, por esse motivo, escreviam mal e não adquiriam as competências necessárias.

Houve tensões, claro, como sempre há, dificuldades, angústias, momentos de dúvida. Mas também sei que eles souberam ser gratos pelo trabalho que com eles desenvolvi. Esta experiência também foi difícil para mim, uma prova de resistência e de regularidade, usando a metáfora desportiva. Se desejava um bom trabalho, antes de tudo tinha de ser exemplo, deontologicamente inatacável, cumpridor e altamente profissional. Todos conseguiram finalizar o estágio, embora com notas finais diferentes, dependendo do desempenho e da evolução que tiveram ao longo do ano. Penso que consegui. A prova disso é que, no ano seguinte (2002/2003), voltei a ser chamado para orientador de estágio, desta vez com um grupo da Faculdade de Letras da Universidade Católica Portuguesa do polo de Braga.

Novo grupo, de um curso e formação diferentes, mais heterogéneo, com quatro elementos, e uma diversidade de ideias e formação pessoal que viria a revelar-se.

Uma vez que o trabalho realizado no ano anterior havia surtido efeito, dei-lhe continuação, embora o processo de relacionamento com a instituição-mãe fosse diferente. Não obstante, mantive os modelos de trabalho anteriores, e geri as relações pessoais e profissionais de um modo semelhante. Houve aceitação da parte dos estagiários, que viam em mim um apoio constante. Com mais experiência agora, pude dar-lhes um *feed-back* do trabalho realizado pelo grupo do ano transato, e eles sentiram-se acolhidos. Confiaram em mim, e posso dizer que este grupo, que não vinha bem preparado pedagogicamente, sofreu uma evolução notável no que a este aspeto diz respeito. No início, não tinham a noção de como executar sequer uma ficha de trabalho, como organizar o seu alinhamento ou até como perguntar nas aulas. Essa foi uma das mais saborosas vitórias que até hoje atingi. Não vou falar dos momentos em que nos rimos juntos; não vou falar das sessões incendiadas por discussões teóricas sobre pedagogia; não vou falar também das atividades que realizámos fora das aulas promovendo a leitura expressiva, o teatro, o jornal da escola. Não vou falar em nada disso. Vou apenas concluir dizendo que foi um trabalho duro, difícil, de resiliência. Foi um trabalho também em conjunto com o outro orientador (de Latim), partilhado e discutido; e conseguido. Sem me aperceber, e mesmo como gestor pedagógico

intermédio (Oliveira, 2001), também eu era formando do meu próprio processo de formação, também eu realizava um processo evolutivo como supervisor pedagógico e consolidava, na consciência dessa formação ministrada, os processos de reflexão crítica e colaborativa na perseguição das soluções para os desafios que se iam colocando. Foi uma época profissional em que me senti profundamente realizado e recompensado. Para além disso, foi também um ano de realização pessoal, pois o casamento trouxe-me outra serenidade de espírito.

2.4.1. Formação – a sensação de estar perdido

Ao longo destes dois anos (2001/2002 e 2002/2003), fui fazendo alguma formação para o meu desenvolvimento profissional, desta vez variando um pouco nas áreas do saber: multimédia, avaliação, visitas de estudo como atividade complementar do saber. Assim, em setembro de 2002, realizei o curso «Multimédia na sala de aula – motivar para cativar», de 25h, e em novembro assisti ao «IV Seminário Europeu – Organização e avaliação de Formação», no Fundão; de fevereiro a abril de 2003, frequentei o curso de formação de 25 horas «Visitas de estudo: ficções e realidades».

Apesar de tudo, a formação que eu procurava na área da Linguística aplicada na prática pedagógica não a achei durante esses cinco anos em Vale de Cambra. As leituras, as discussões teóricas e os materiais práticos que íamos inventando não me satisfaziam plenamente. Continuava a achar que faltava uma formação mais específica, mais incisiva na prática linguística que nos abrisse o caminho para chegarmos melhor aos alunos, uma prática linguística que nos tornasse mais eficazes nas aprendizagens efetivas da escrita pelos alunos. E, se ela existia, eu não a conhecia. Pelo menos nos centros de formação com que lidei.

O ano letivo de 2003/2004 foi um ano regular. Deixei a escola de Vale de Cambra, onde estivera cinco anos consecutivos. Significa isto que as profundas relações que estabelecera naquele local iriam ser questionadas pela distância. Começava, então, uma nova etapa da minha vida e, mais uma vez, iria ser determinante para os anos seguintes.

Nesse ano, fui destacado para uma escola de um concelho próximo, Oliveira de Azeméis.

O nascimento do meu primeiro filho começou por determinar o começo desse mesmo ano, deixando-me um pouco desconcentrado no trabalho. Para além disso, a repetição de todo o processo de habituação a uma nova instituição, ao início de relações pessoais e institucionais, ao confronto de muitos novos alunos foi uma experiência novamente difícil. Tinha muitas turmas e isso multiplicava o trabalho. Se não foi um ano de preparação de novos níveis de lecionação, pelo menos foi um ano exigente a nível das

relações e da quantidade de alunos. Além disso, esta escola, tida como exemplo a seguir, era mais burocratizada, mais pequenina nos pormenores e no preenchimento de papéis. Isso não me era querido, impedia-me de certo modo a autonomia, a mim, que fora habituado a trabalhar muito sozinho. Este hábito, soube-o depois, foi-me prejudicial nesse ano, pois se a escola tinha uma qualidade era o trabalho em grupo, a partilha de experiências e experimentações. Não obstante, a mudança de escola fez-me regredir no processo colaborativo, o que me trouxe constrangimentos, ao ponto de sentir esse ano letivo como um ano de tensões várias, na escola e em casa, que os filhos pequenos não matam mas fazem moossa.

Esse ano quis eu que ele passasse a fugir, o que acaba sempre por não acontecer. Foi um ano difícil, ainda hoje o vejo assim, não obstante o conjunto de amigos que por lá fiz e que hoje ainda cultivo.

Penso que nesse ano não começava ainda a fase do desencanto ou da segunda crise, conforme lhe chama Moreira (citado em Loureiro, 1997). Talvez tenha sido apenas um ano mais difícil e que me fez mudar o rumo da minha experiência profissional.

2.5. Formação – a consciência conseguida

A experiência sentida como tensa e não recompensadora fez-me tomar uma decisão que ditaria o meu futuro para os sete anos seguintes: aceitaria um convite feito por um amigo de Viseu de longa data para integrar uma direção, liderada por ele, de um colégio particular e desenvolver um projeto educativo numa escola que vivia momentos cinzentos. Já no ano anterior ele me havia convidado para o projeto, porém, como tinha nascido o meu filho, não quis aceitar. Mas depois de ter passado por uma experiência em que não me sentira plenamente realizado, aceitei o convite, não antes sem a conviência explícita da esposa. O projeto tinha implicações pessoais muito fortes, pois, por um lado, afastar-me-ia dois dias por semana de casa (nessa época já vivia em Oliveira de Azeméis) e dos amigos feitos em Vale de Cambra e em Oliveira de Azeméis mas, por outro, aproximava-me das origens e daqueles que deixara em Viseu depois do estágio profissional. Se em Vale de Cambra eu vivi quase plenamente para a escola durante os cinco anos que aí estive, no Colégio da Via-Sacra (nome da escola em Viseu para onde fui requisitado por sete anos) vivi integralmente para ela.

O Colégio era uma realidade diferente. Sendo propriedade da Diocese, é uma escola católica com uma orientação cristã e, conseqüentemente, um projeto muito específico, fundado nos valores que já haviam ditado a sua criação pelo fundador, no início do século XX. Apesar de tudo, era uma escola com um currículo semelhante ao da escola

pública, porquanto, possuindo contrato de associação com o Estado, tinha de seguir as orientações nacionais no que ao ensino diz respeito. O que a distingue é o projeto regido por uma orientação cristã que determina algumas escolhas a nível curricular e vivências por parte de toda a comunidade educativa.

O início, a mudança, é sempre custoso. Caras novas, métodos novos, estruturas novas, crenças novas. Tinha, porém, a confiança plena na pessoa que me convidara para o projeto, e essa pessoa também em mim. A partir daí, tudo o resto se construiria na conceção que nós idealizávamos de escola: formação integral dos alunos em todas as dimensões, nomeadamente intelectual, física, sociorrelacional, afetiva, estética, moral, espiritual e religiosa. Passava por uma formação académica e cultural sólida; desportiva e estética alargada; católica, ética e cívica esclarecida – como consta do projeto educativo que desde logo elaborámos.

Não irei descrever em pormenor tudo aquilo com que fomos confrontados e tudo aquilo que tivemos de resolver e desenvolver, porque não cabe num documento deste jaez o relato ínfimo dessa vivência. Irei, porém, apresentar os traços globais dessa experiência, as inovações que fizemos, as emoções vividas e as realizações efetivamente conseguidas.

O primeiro ano foi de adaptação, de conhecimento da realidade que antes se vivia. Deparámos com os defeitos que todas as organizações possuem, nomeadamente vistas a outros olhos como os nossos (naturalmente, quem viesse depois, acabaria também por encontrar defeitos, se à luz de outra conceção educativa estivesse orientado). Havia uma organização rude no que à gestão de recursos humanos diz respeito. Não havia gestão informática nem do processo pedagógico nem do processo administrativo. Era tudo confuso, com contas em género de mercearia. Disciplinarmente, havia desordem, e os encarregados de educação só se aperceberam disso um ano depois, quando depararam com uma nova orgânica e uma nova imposição de regras de funcionamento. Um grande número de professores em regime de acumulação compunha a maior parte do quadro de professores da instituição, o que, embora houvesse trazido vantagens pela sua experiência, traria desvantagens que se prendiam com os vícios importados de outras escolas que ainda não eram atenuados por uma forte liderança das gestões intermédias do Colégio (que não as havia) e uma dificuldade que eram as faltas que alguns professores tinham, porque a escola pública lhes exigia, a determinados momentos do ano, a presença em atividades e reuniões. Ora isso não eram condições que conduzissem a uma escola de sucesso, baseada nas fortes convicções que nós trazíamos para ela. Começámos, pouco a pouco, a suprimir esses professores e a contratar professores a tempo inteiro (que nisto de se ser privado tem algumas vantagens, nomeadamente esta que é contratar quem for mais competente e tiver perfil para assumir tal desempenho). Naturalmente que há sempre o ponto de vista subjetivo

de quem lidera. Não obstante, penso que os resultados foram excelentes, como mais à frente se constatará. O quadro do Colégio, pouco a pouco, foi ficando renovado com professores altamente profissionais, ativos, líderes e com uma visão alargada da educação. Constituiu-se um conselho pedagógico crítico, com vozes fortes, que foi suportando as decisões da direção da qual eu fazia parte. Paralelamente a isto, renovou-se o edifício, deu-se-lhe mais qualidade, conforto e asseio, que a antiga estrutura já definhava, e de que os anteriores diretores não se haviam dado conta. Implementaram-se programas específicos nas áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), pois, como antes não existiam, cada professor decidia o que lecionava. Reforçaram-se os tempos letivos das áreas disciplinares fundamentais, Português e Matemática. Estabeleceu-se um regime de apoios fulcral. Contratou-se uma psicóloga a tempo inteiro para que o apoio afetivo suportasse todo o trabalho a desenvolver com os alunos. Os apoios às disciplinas e à organização do estudo tornaram-se uma bandeira do projeto. Passou a haver apoio disciplinar para alunos com dificuldades; apoio individualizado para os alunos com necessidades específicas de aprendizagem; salas específicas a Português, Inglês e Matemática, sem obrigação de frequência para os alunos tirarem dúvidas ou solidificarem conhecimentos e aprendizagens; as tutorias individualizadas para o apoio à organização e ao estudo; salas de estudo no final do dia para grupos maiores com apoio de um professor. Para além disso, havia uma mobilidade enorme dos alunos, que integravam ou deixavam de integrar determinado grupo de acordo com as dificuldades que apresentassem. Antes ainda de aparecer o programa Turma Mais e outros afins, já o Colégio adotara um sistema de apoios flexível e que abrangia mais de um terço dos seus alunos! Promoveu-se um conjunto de clubes que visavam o reforço de áreas de saber, o desporto, o desenvolvimento de capacidades ou o aspeto lúdico, todos eles de frequência facultativa (clubes de Inglês, Tuna, Música, Jornalismo, Artes, Teatro, Dança, Ciências, Informática, Matemática; Futsal, Basquetebol, Andebol, Voleibol, Ténis de Mesa, Natação, Karaté). Os resultados não se fizeram esperar. Com uma organização de ensino em que os professores foram altamente motivados; em que não há praticamente faltas dos professores às aulas (criou-se o sistema de permuta; ou, tendo mesmo de ocorrer a falta, fazia-se a recuperação da aula); em que se reforçou a disciplina dos alunos e se apelou ao exemplo dos professores; em que os pais são constantemente chamados a estar presentes na escola; em que cada auxiliar da ação educativa sabia exatamente o que fazer a cada momento; em que se reforçou a formação de pessoal docente e não docente; em que se criou uma imagem forte de identificação com o projeto – só poderia haver mesmo bons resultados. Os alunos, subordinados a este tipo de acompanhamento, de proximidade quase familiar, tornaram-se pessoas equilibradas emocional e espiritualmente, com aprendizagens consolidadas, e que eram posteriormente

elogiadas pelas escolas para onde seguiram estudos. A nível de desempenho, a taxa de insucesso era, de forma global, entre 1% e 2%.

Não foi a solução mágica, foi apenas o colocar-se em prática aquilo que nós desejávamos para uma escola de sucesso, aquilo que pensávamos ser uma escola de sucesso, enfim, aquilo que nós queríamos ter tido durante os tempos em que éramos estudantes.

A escola também se abriu mais à comunidade, fomentando o espírito cívico de intervenção ativa e o de criar atividades em que a comunidade educativa pudesse participar. Assim, para além das festas usuais nas escolas (fim de período, dia da escola, festas católicas) em que todos participavam, o Colégio levou sempre outras atividades à cidade: participando nos festivais de teatro; criando concertos musicais (apresentados na cidade) em que participava toda a comunidade escolar; apresentando saraus literários; etc.

Sei que o meu relato tem vindo a exibir uma difusa e extensa enumeração de informações, amalgamando acontecimentos, e sobretudo, neste final, apresentando aparentemente dados mais técnicos do que biográficos. Mas todos eles, embora em catadupa, foram vividos por mim plenamente, porque como diretor pedagógico adjunto, todas as decisões me passaram também pelas mãos. Houve dias difíceis, muitos momentos de indecisão, sobretudo quando envolvia dinheiros. Mas a reflexão, a discussão de ideias, às vezes os fins do dia tormentosos levaram-nos quase sempre às decisões corretas.

A liderança, a gestão de recursos administrativos e humanos; as opções pedagógicas, a estruturação das lideranças intermédias; a estruturação física da escola – tudo isso foi motivado pelo projeto educativo que concebemos. Essa ideia que nos norteou transformou a escola numa escola de sucesso.

Para além do cargo de diretor pedagógico adjunto, lecionei Português a algumas turmas e desempenhei outros cargos de liderança intermédia (coordenador do grupo de Português, coordenador de diretores de turma, diretor de turma, elemento do conselho pedagógico). Estes últimos obrigaram-me a renovar métodos de relação profissional e de estratégia de colaboração. Era tempo de acabar com aquilo que Hargreaves (1998) designou de heresia do individualismo, tempo de dar importância ao trabalho colaborativo desenvolvido pelos profissionais, tempo de pôr em prática “os princípios da prática reflexiva sistemática” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 100).

De todos estes papéis desempenhados, penso que devo destacar aqueles que estão ligados à disciplina de Português, porque foi um desafio permanente, tanto como professor como coordenador de grupo. Os alunos exigiam cada vez mais e queriam falar e escrever cada vez melhor. Os encontros em grupo abriam discussões de foro científico-

-pedagógico e debatíamos como é que os alunos poderiam vir a assimilar tal competência, qual o melhor caminho para que eles a integrassem intimamente ou apreendessem explicitamente aquela competência e a usassem com propósito. Porque afinal ensinar não é só transmitir. É sobretudo fazer assimilar/fazer tomar consciência e fazer usar criticamente e com propósito.

Eu já verificara, ao longo dos anos, que a formação que nós recebíamos como professores de Português era defeituosa, muito genérica e vaga, não fornecendo matéria específica sobre que refletir e trabalhar. Por exemplo, o trabalho sobre a coordenação e subordinação (frase e parágrafo textual) resumia-se à identificação das conjunções e pouco mais. Não havia trabalho de distinção semântica e de uma aplicação consequente que objetivamente melhorasse a prática de escrita dos alunos. Desta forma, sem proveito algum, estudar esta matéria tornava-se para eles, alunos, quase execrável.

Olhando a esta distância esses últimos sete anos, compreendo que as ações ou cursos de formação na área da língua / linguística não me acrescentaram maiores capacidades para a função que deveria desempenhar. Das várias sessões de formação que frequentei ao longo desses mesmos sete anos, apenas alguns cursos apresentavam o objetivo de trabalhar sobre a linguística, a saber: «A nova terminologia linguística», em setembro de 2006 (25 horas); «Ensino da Língua Portuguesa – novos desafios, novas práticas», entre outubro e novembro de 2009 (25 horas); «Novo programa de português para o ensino básico – 2.º e 3.º ciclos» entre janeiro e junho de 2010 (50 horas); «Dicionário Terminológico», entre novembro e maio de 2011 (25 horas).⁶

Numa altura em que, com a nova terminologia linguística e os novos programas, houve alterações de fundo tanto na nomenclatura a utilizar como na análise linguística do discurso e da frase, continuo convicto que os professores não tiveram acesso a uma formação capaz de lhes trazer os esclarecimentos necessários para ensinar os alunos como deve ser. Sinto, porém, que essas formações me ajudaram a tomar consciência do problema com que há muito me vinha debatendo, que eu há muito procurava resolver. Se é verdade que, como defende Nóvoa (1988, p. 116), no terreno da formação de professores, “ninguém forma ninguém”, também é verdade que sem formação associada a um contexto – participação na vida da escola e da comunidade – não há desenvolvimento profissional que promova a melhoria da qualidade da educação. Assim, quando tive de ministrar, entre fevereiro e julho de 2011, uma ação de formação aos meus colegas de grupo de Português

⁶ Todas as outras sessões de formação revestiam carácter pedagógico, trabalhando sobre aspetos diversos da pedagogia («O autismo em contexto escolar», em dezembro de 2004; «A adolescência», em janeiro de 2006; «A mediação em contexto escolar: uma proposta para a resolução de conflitos», em fevereiro de 2009) ou sobre questões técnicas ou de legislação («Avaliação de desempenho docente», em outubro de 2007).

precisamente sobre os novos programas de Português, tivemos de procurar soluções através das atividades que desenvolvemos. Embora não tivesse encontrado a solução mágica para o problema, essa experiência criou em mim (em nós todos) a vontade de procurarmos caminhos e soluções, o que acabou por nos trazer uma maior consciencialização do problema e a necessidade de o resolvermos em equipa.

Terá sido através deste sentido de reflexão (no sentido que Schön lhe atribui – reflexão na e sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação), de reflexão sobre a minha prática pedagógica em contexto escolar, que cresceu a necessidade de encontrar uma solução para um problema que muito me tem atormentado ao longo dos anos. Penso que, deste modo, tomei consciência da importância daquilo que Schön (1992), Vieira (1993), Sá-Chaves (2002), Alarcão (2002) e Perrenoud (2007) designaram como escola reflexiva.

No momento em que estou a terminar esta reflexão autobiográfica, ocorrem-me as palavras de Nóvoa (1988, p. 116) que afirma que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. Por isso, quero acreditar que este trabalho que ora desenvolvo me faz “ator que se autonomiza e que assume as suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem” (Josso, 1988) e que me fará capaz de desenvolver através da minha biografia educativa uma maior consciência da minha liberdade na interdependência comunitária.

3. Identificação e definição do problema

Finda a minha autorreflexão biográfica, é com este último pensamento que desemboco no problema que me apoquentava desde o início da narrativa: o problema de uma formação adequada dos professores de Português para o ensino da competência escrita.

Assim, através da realização deste projeto, procuro propor adequações na formação ministrada pelos centros de formação e por outros profissionais da formação aos professores de Português, uma formação que seja mais focalizada numa prática analítica do processo de escrita, em interação com a prática linguística, com vista a responder às reais necessidades dos alunos e dos professores de forma a promover práticas pedagógicas mais eficazes no domínio da escrita da língua materna.

3.1. Justificação da escolha

A escola é sempre o reflexo da sociedade em que vivemos, desta complexa construção humana que pretende ser sempre melhor, embora os caminhos que trilha nem sempre sejam os mais adequados, como a História se vai encarregando de demonstrar.

Se podemos dizer que hoje é mais difícil ensinar os nossos alunos por serem cada vez mais diversos, mais diferentes, mais distintos, também podemos, baseados nas mesmas razões, afirmar que há mais material para trabalhar, mais diamantes brutos para delapidar. Porque as mudanças não se operam só fora de nós, também se operam dentro de nós mesmos, e muitas das vezes é uma mudança para a estagnação, para o comodismo e para imobilidade. Provavelmente, vamos ficando mais rancorosos e menos abertos a determinadas manifestações porque os mais novos já não nos envolvem nelas. Muito provavelmente, a mudança ocorreu mais em nós do que nos outros. A nossa egolatria é que nos dá a ilusão de que não. O nosso sol não é o sol de Copérnico, embora sejamos professores e devêssemos fazer um esforço para o recordar.

Ora, perante este cenário, a mudança em nós só ocorrerá se formos incentivados e se virmos que isso nos poderá trazer vantagens. Essa consciência é de extrema importância porque os alunos, sobretudo os que possuem mais dificuldades, dela beneficiarão. Se queremos ser professores de todos os alunos, e não só dos bons, se consideramos que o princípio de oportunidade e de igualdade para todos os alunos ainda é válido, temos de lutar pela eficácia e pela qualidade da escola, local de excelência para a mudança. Para a mudança dos alunos e, para os mais egoístas, para a mudança de si próprios.

Falando em sociedade, parece que ultimamente, todos se têm vindo a queixar da forma desleixada e incompetente de como os alunos escrevem. Os que mais se queixam ainda são os professores universitários, que em vez de – justamente – se preocuparem em valorizar a correção do conteúdo específico da sua especialidade, têm agora desgraçadamente de ser professores de Português. Os alunos não organizam as ideias, são confusos no que pretendem expressar, dão erros de ortografia que, como dizem os mais velhos, nem no exame da antiga quarta classe se davam. Enfim, os nossos alunos são uma ruína no que à expressão escrita diz respeito. No entanto, continuam a produzir ideias fantásticas na área da ciência, das novas tecnologias, da informática. Têm cabeça para a fantasia, e não a têm para a escrita? Esta constatação parece pôr em causa a máxima do grande pensador austríaco, Wittgenstein (2008, p. 114), que afirmava que “*Os limites da minha linguagem significa os limites do meu mundo*”; parafraseando o autor do *Tratado Lógico-Filosófico*, quase poderíamos dizer que os limites da minha escrita são os limites do

meu mundo, da minha vida, da minha visão, da minha existência⁷. O que será, então, que está errado?

Talvez não sejam os alunos que estão errados. Talvez sejamos nós, os principais responsáveis por essa calamidade que nos tem assaltado. Nós, os adultos, as entidades responsáveis, o governo, os investigadores, os pedagogos – todos. E o que justamente vem provar o que acabo de dizer é que as entidades tiveram de se preocupar com a competência em causa, a competência da escrita, e repensar todo o modelo instituído. Na sequência de uma profunda reflexão, propuseram-se, bem há pouco tempo, os novos Programas de Português do ensino básico (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura & Pinto, 2009), onde se dá um valor acentuado à competência da escrita e onde se prevê o ensino explícito da escrita através de um modelo específico de aprendizagem, o que, no anterior modelo (Programas de Língua Portuguesa, 1991), era uma realidade algo dispersa, apesar de já valorizada (o modelo de 1991 vinha cortar com a conceção clássica da aprendizagem da escrita fundamentalmente como exercício de retórica pela imitação dos grandes autores).

Porque é um assunto que me tem apoquentado ao longo dos anos de trabalho, e porque tenho eu próprio procurado um modelo ideal do ensino da escrita, e ainda não obtive a resposta, decidi debruçar-me sobre o tema.

Assim, parece-me que o problema que despoleta neste trabalho é atual, apelativo, e de grande relevância.

A frequência deste mestrado não me havia conduzido inicialmente por este caminho. Aliás, no tema da especialidade, Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, não cabia, para mim, qualquer tema relacionado com o Português, pelo menos de forma direta. Só depois de frequentada a parte teórica do mestrado, nomeadamente o módulo Modelos e Práticas de Formação de Professores, é que consegui associar a necessidade de formação contínua dos professores ao tema com que agora me preocupo. Foi a partir daí que tudo começou a ganhar sentido: eu tenho uma preocupação profissional que me angustia, para a qual procuro há anos uma solução satisfatória; este mestrado oferece-me a possibilidade de esclarecer a observação e questionamento que me faço há anos – o ensino da escrita –, e de propor, com base científica fundamentada, sugestões e alterações aos profissionais da formação de professores, e até mesmo aos professores, eles mesmos agentes de mudança na escola e da sua própria mudança.

Sabemos que a aprendizagem dos professores não se restringe ao período de formação inicial, que os docentes necessitam de atualizar conhecimentos e competências. E

⁷ Também Olson (1998) assim pensa, quando afirma que a nossa conceção do mundo e de nós mesmos é um subproduto da invenção do mundo do papel. Sendo assim, o ensino da escrita pode ser visto como gerador e construtor de todas as aprendizagens curriculares.

esse é o papel da formação contínua, de um desenvolvimento profissional fundamentado na prática e na colaboração.

Este é um desafio que já abracei, que é um desafio de melhorar, em sentido mais lato, o funcionamento da escola, e que pode promover o desenvolvimento organizacional não só da própria escola como dos centros de formação, fornecendo-lhes dados que, espero, possam vir a ser preciosos no sentido de implementar medidas conducentes ao sucesso, primeiro, dos professores, depois, dos alunos.

Só desejo que, sendo um desafio que me seduz e me apoquento simultaneamente, possa ter um final ligeiramente diferente do de Tântalo, e consiga obter a saciedade com aquilo que procuro.

4. Questões e objetivos de investigação

4.1. Questão de partida

- Que formação contínua de professores de Português é necessária / mais adequada para levar os alunos a assimilar explicitamente processos de redação que lhes possibilite um domínio eficaz da expressão escrita?

4.2. Subquestões

- Que formação tem sido oferecida ao longo dos últimos anos pelos centros de formação na área disciplinar de Português?
- A formação oferecida tem sido reconhecida como útil pelos professores para o domínio/eficácia da expressão escrita dos alunos?
- De que modo uma formação contínua mais focalizada numa prática analítica do processo de escrita, em interação com a prática linguística, poderá trazer melhoria das competências e do desempenho dos alunos na expressão escrita?

4.3. Objetivo geral

- Definir uma formação contínua de professores de Português mais adequada que os capacite no sentido de conduzir os alunos a uma aquisição mais exata e explícita de competências na expressão escrita.

4.4. Objetivos específicos

- Identificar qual a formação que tem sido oferecida ao longo dos últimos anos pelos centros de formação na área disciplinar de Português.
- Estimar a utilidade que os professores de Português (de 2.º e 3.º ciclos) reconhecem na formação recebida que visa o domínio/eficácia da expressão escrita pelos alunos.
- Conceber uma formação que vise a melhoria do ensino e da prática da expressão escrita adequada às necessidades dos professores de Português e dos (seus) alunos (de 2.º e 3.º ciclos).

PARTE II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Formação contínua

Para melhor compreendermos a noção de formação contínua, seguirei dois caminhos conformes à lógica filosófica⁸: o da oposição e o da definição.

Por oposição, começarei por abordar a noção de formação inicial.

1.1. Formação contínua e formação inicial

A formação inicial (de professores) deve ser entendida como uma etapa precedente à entrada na profissão, ao longo da qual se procura que os futuros professores adquiram conhecimentos e desenvolvam competências inerentes à tarefa educativa (como se pode depreender da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE).

A formação inicial tem sido, ao longo dos tempos, aguerridamente debatida no sentido de responder às exigências de uma escola cada vez mais complexa. Nos anos oitenta, tomou-se a consciência que a formação inicial de professores teria de assumir um carácter mais profissionalizante. Até então, e dada a massificação e a democratização do ensino, sentiu-se a necessidade urgente de dotar o sistema educativo de professores que respondesse à necessidade do país⁹. Essa urgência deu origem à coexistência de docentes com percursos de formação diversificados, muitos deles sem a qualidade exigida. Tal facto fez emergir o problema do insucesso escolar, porquanto os docentes não estavam pedagogicamente preparados para enfrentar a realidade humana em que consistiam os alunos. Assim, à deficitária formação pedagógica juntava-se também uma dispersa pluralidade na área de formação dos docentes, o que não contribuía para aferir da uniformidade do ensino nem da avaliação dos alunos. A diversidade de instituições e de qualificações para a docência (currículos), do contexto, da organização e da supervisão (ou da falta delas) colocavam em causa um ensino equitativo e de qualidade.

Mais recentemente, a política educativa no campo da formação inicial de educadores de infância e de professores deu prioridade ao estabelecimento de um sistema de acreditação dos cursos¹⁰, com padrões de qualidade para os cursos de formação inicial e

⁸ Segundo Cabral, Caeiro, Freitas, Morujão, Oliveira e Paim (1989, vol.I, p. 1299), a **definição** consiste em “determinar com rigor a compreensão exacta de um conceito com o fim de o situar em relação a outros conceitos, classificando-o e definindo-o”; a **oposição** (Cabral et al., 1989, vol.III, p. 1246), é a “designação genérica da relação ente ideias ou seres que mutuamente se determinam ou excluem” (cf. *oposição contrária* aristotélica).

⁹ Confrontar o documento «A Formação de Professores no Portugal de Hoje», (I. Alarcão, Freitas, Ponte, J. Alarcão & Tavares, 1997), do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP).

¹⁰ Para o efeito foi criado o INAFOP - Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, que viria a ser extinto em 2002.

perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Tendo em consideração os documentos do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), “A Formação de Professores no Portugal de Hoje” (1997) e “Por Uma Formação de Professores de Qualidade” (2000), nos quais são aprofundados os objetivos e os perfis de competência associados ao ensino nos regimes de monodocência e de pluridocência, constatamos que eles propõem dois modelos distintos para a formação inicial de educadores de infância e de professores, a saber:

1- Formação para o regime de monodocência — formação em que as competências de natureza académica e profissional se devem construir numa articulação profunda e orientada para as saídas profissionais (educação de infância ou primeiros ciclos da educação básica). Propõe-se como formação uma licenciatura de quatro anos de estrutura curricular integrada, que inclua a prática pedagógica e que confira habilitação profissional.

2- Formação para o regime de pluridocência — A aquisição da competência/título profissional para o exercício da docência dos últimos anos da educação básica e do ensino secundário pressupõe uma formação a dois níveis:

- num primeiro nível, o futuro professor adquire uma formação académica de quatro anos cujo objeto principal é a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências em determinada(s) área(s) do saber. Esta formação deve incluir também o estudo dos processos de ensino/aprendizagem, para além de uma formação cultural e ética. A este nível de formação corresponde a obtenção do título académico de licenciado;

- num segundo nível, de ensino pós-graduado, situa-se a formação profissionalizante que inclui a realização de um estágio e cujo objetivo fundamental é a aquisição de competências no domínio da ação educativa. A aquisição desta formação determina a concessão do título de Professor - e a atribuição de uma classificação profissional.

Considerando que a formação inicial, só por si, não seria suficiente para assegurar a qualidade do trabalho do professor ao longo da carreira, a LBSE dispõe que a formação contínua complementa e atualiza a formação inicial numa perspetiva de formação permanente (art.º 30.º, n.º 1).

Para assegurar essa formação contínua de professores, foram criados os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), entidades hoje responsáveis pela maior percentagem do número de ações de formação. Para a acreditação destes CFAE, da

formação contínua e dos formadores que a asseguram, foi criado o Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores, estrutura de concertação social constituída por representantes de entidades diversas e que existiu até 1994, data em que foi substituído pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), órgão de nomeação ministerial.

Antes desta determinação legal, nas décadas de sessenta e setenta, a formação estava associada a uma noção de treino (de saberes, de competências e de destrezas), que teve uma forte influência na formação de professores.

Contrária a esta visão redutora e mais tradicional, foi-se criando um novo conceito de formação contínua (Formosinho, 1991; Ribeiro, 1993; Rodrigues & Esteves, 1993), que apontava já para a renovação de conhecimentos, aptidões, atitudes profissionais tendo em vista a melhoria do ensino/educação. A ideia virá a sofrer uma atualização muito importante no final da década de 90, quando se associa aprendizagem permanente a desenvolvimento profissional dos professores (Hargreaves, 1998; Marcelo, 1999, 2009; Pacheco & Flores, 1999; Day, 2001) numa perspetiva de evolução e continuidade, afastando-se de uma noção de um mero complemento da formação inicial (Marcelo, 1999).

Compreendemos, assim, que a formação contínua pressupõe uma formação inicial, que é atualizada e regenerada ao longo da vida do docente. Deste modo, a noção de *movimento de profissionalização* (Tardif & Faucher, 2010) encontra o seu sentido não só na formação inicial de professores, mas também na sua formação contínua.

Autores há que, em vez de falarem em *movimento de profissionalização*, preferem falar em *desenvolvimento profissional* (Day, 2001). Este é considerado como um processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente, circunscrevendo a profissionalização à primeira etapa desse processo, isto é, ao período de formação inicial que culmina na certificação do aluno/futuro professor e no reconhecimento da sua competência para exercer a profissão.

Como a própria designação indica, a formação contínua é um (pros)seguimento da formação já adquirida inicialmente, a qual pretende atualizar e complementar, de modo a responder à dinâmica (transformacional) do conhecimento, às mudanças nas organizações e às peculiares necessidades dos alunos como indivíduos e como elementos de uma estrutura social em mutação contínua.

A formação contínua é, ainda:

- uma oportunidade de desenvolvimento profissional, de reformular e atualizar a preparação dos professores com enfoque nos domínios da decisão e da inovação;

- uma oportunidade de transformar as práticas curriculares e os modos de trabalho no interior das escolas;
- um contributo educativo valioso para compaginar pensamento e ação, questionando as práticas de ensino, identificando problemas e necessidades dos docentes e das escolas e desenvolvendo novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho.

Inspirado nas teorias da racionalidade técnica de Taylor e da racionalidade prática de Dewey, do pensamento reflexivo e da experiência como primeira fonte da educação, Marcelo (1999) descreve os quatro modelos seguintes de desenvolvimento profissional:

- a) O desenvolvimento profissional autónomo¹¹;
- b) O desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão, isto é, o desenvolvimento de competências metacognitivas que permitam ao professor analisar, identificar, questionar, avaliar as suas necessidades e práticas. Está muito relacionado com os conceitos de *coaching* e de *diálogo profissional*. Implica uma *supervisão clínica* como estratégia reflexiva (planificação e análise para modificações racionais – investigação-ação) e uma *inovação educativa* para melhorar a qualidade educativa envolvendo o maior número de professores;
- c) O desenvolvimento profissional através de cursos de formação;
- d) O desenvolvimento profissional através da investigação, promovendo a imagem do professor, utilizando estratégias de investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008) - este tipo de desenvolvimento profissional implica uma nova atitude do professor – o professor investigador.

Embora se utilizem diversos conceitos para relacionar a formação e a prática docente, tais como *formação permanente*, *formação contínua*, *formação em serviço*, *desenvolvimento de recursos humanos*, *aprendizagem ao longo da vida*, *cursos de reciclagem ou capacitação*, parece-nos que o conceito de *desenvolvimento profissional* se adequa melhor à conceção do professor enquanto profissional do ensino. O termo «desenvolvimento» tem uma conotação de evolução e de continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.

O conceito de *desenvolvimento profissional de professores* surge, na diversa literatura da educação, associado a várias relações de sentido que vão desde as competências do professor, dos seus conhecimentos, da sua capacidade de liderança da

¹¹ A aprendizagem autónoma inclui, segundo Marcelo (1999, p. 53), “todas aquelas actividades de formação nas quais a pessoa (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias actividades de aprendizagem”.

turma em contextos de mudança, à sua participação na vida da escola e da comunidade, e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação. É, de acordo com Day (2001), o processo mediante o qual os professores, enquanto agentes de mudança,

revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 2001, p. 20-21).

Todas estas dimensões fazem entender o desenvolvimento profissional docente como um *processo*, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole. O desenvolvimento profissional vai-se construindo à medida que os docentes ganham experiência, conhecimento e consciência profissional.

Nos últimos anos, o conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se devido à evolução da compreensão do modo de produção dos processos de aprendizagem e de ensino. Tem-se também procurado, como salienta Canário (1991, p. 82), através do conceito de educação permanente, “esbater fronteiras rígidas entre formação inicial e contínua”. Assim, a educação permanente compreende em si este processo, que é de longo prazo, e integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências:

a) Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão (Nóvoa, 1991; Zeichner, 1993);

b) Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios;

c) Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos (as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores, que estão diretamente relacionadas se com o ensino), o qual se realiza, segundo Kelchtermans (2009), num *contexto espacial* (o ensino, como atividade significativa, realiza-se em interação com determinadas condições *organizacionais*: as múltiplas interações sociais com os colegas, pais e diretores; as normas e os valores

partilhados ou contestados, os costumes e as tradições que fazem a «cultura» de determinada escola; as decisões e as medidas políticas que constituem o sistema político e estrutural) e num *contexto temporal* (há sempre um *onde* e um *quando*). As pessoas têm uma biografia, vivem as suas vidas. Como tal, as suas histórias de vida – ou, mais especificamente, as suas histórias de carreira – constituem o contexto temporal em interação com aquilo com que elas negociam e constroem a sua autocompreensão. Os professores dão sentido ao presente, baseando-se nas experiências do passado e nas expectativas em relação ao futuro. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;

d) O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais (Leite, 2003);

e) O professor é visto como um prático reflexivo (Schön, 1992), alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;

f) O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;

g) O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um, e só um, modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

A formação de professores em Portugal, segundo Nóvoa (2007), não tem, de um modo geral, valorizado as dimensões de desenvolvimento pessoal e profissional, ignorando sistematicamente as dimensões do desenvolvimento pessoal, confundindo «formar» e «formar-se». Day (2001) chama a atenção também para que se adote uma perspetiva da formação centrada mais no aprendente do que na instrução. Leite (2003) vem justamente alertar para esta questão, e reclamar a necessidade de se colocar o (des)envolvimento

peçoal dos professores no cerne da formação contínua, pois uma escola inteligente é uma “instituição que, em vez de se limitar a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social” (Leite, 2003, p.124).

Por outro lado, também não se tem valorizado uma articulação entre formação e os projetos das escolas (Barroso, 2003), inviabilizando, deste modo, que “a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente” (Nóvoa, 1992, p. 24). É que, como afirma o mesmo autor, “falar de formação contínua de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola” (Nóvoa, 1992, p. 29).

A formação contínua não pode, deste modo, ser descurada, e deve-se-lhe atribuir, segundo Canário (1991), um carácter prioritário, pois ela assume importância extrema na vida dos professores, já que “é razoável pensar que as situações de formação vividas ao longo de trinta anos de carreira serão bem mais importantes que quatro ou cinco anos de formação prévia ao exercício da profissão” (Canário, 1991, p. 82).

1.2. Formação contínua e identidade profissional

É durante a década de 90 que em Portugal se começa a dar importância aos temas «identidade», «profissionalidade» e «desenvolvimento profissional» (Lopes, 2004).

A identidade profissional é frequentemente associada a uma forma particular de uma identidade social, podendo ser associada a um processo de socialização na profissão, através do qual o sujeito assume papéis, valores e normas do seu grupo profissional (Lopes, 2001). Dubar (2003) faz esse reconhecimento, destacando como central o próprio processo laboral à roda do qual se (re)constrói ou (re)formula a identidade profissional:

O trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, porque é no trabalho e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua actividade. É também através do seu trabalho, conferindo-lhe um sentido, isto é, dando-lhe, ao mesmo tempo, uma significação subjectiva e uma direcção objectiva, que os indivíduos acedem à autonomia e cidadania (Dubar, 2003, p. 51).

A identidade profissional dos docentes não foge a esta regra.

Quando é, porém, que o professor começa a tomar consciência da sua identidade profissional? Não é de uma forma imediata que essa consciência se adquire. Diamond (citado em Nóvoa, 2007, p. 16) afirma que este é um processo que demora e que precisa de tempo, tempo para acomodar inovações e para assimilar mudanças, pois “A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”.

Moreira (citado em Loureiro, 1997) considera que é na fase de «estabilização», ou seja, entre o quarto e o sétimo ano, que o docente se torna consciente dessa mesma identidade. Assim, o docente compreende que a construção do seu *eu* profissional é uma realidade, e que também evolui porque pode ser influenciada por fatores como a escola ou as reformas.

Um dos autores que tentou compreender esta questão e analisar o perfil do conceito e o modo como os professores constroem e integram uma identidade profissional foi Nóvoa (2007, p. 16), que destaca desde logo a natureza mutável desta realidade, afirmando que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto” e que “A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão”. Assim também Day (2007) confirma esta mutabilidade, pois a identidade, estando intimamente ligada ao eu pessoal, dele depende e a partir dele se define, sendo a sua arquitetura descontínua, fragmentada e sujeita a mudanças.

1.2.1. Características da identidade profissional docente

Não obstante a mutabilidade inerente a este conceito, a existência de uma identidade profissional contribui para a perceção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um fator importante para que este se converta num bom professor. A identidade é influenciada por aspetos pessoais, sociais e cognitivos, conforme defende Marcelo (2009) ao associar a identidade profissional do professor a um processo evolutivo de construção do «eu profissional» e, conseqüentemente, diferenciador de qualquer outro docente.

Kelchtermans (2009) considera que, para se compreender a identidade do professor, é essencial colocar-se algumas questões: o que significa ser professor? Como é que o pensamento dos professores – crenças, conhecimentos – afeta as suas ações? De que modo as condições de trabalho nas escolas determinam as práticas na sala de aula? Como podemos melhorar a formação inicial ou formação contínua dos professores

de modo a garantir aos (futuros) professores oportunidades de aprendizagem mais adequadas?

Assim, o mesmo autor identifica cinco componentes que caracterizam a autocompreensão dos professores: a autoimagem, a autoestima, a motivação profissional, a perceção da tarefa e a perspetiva futura.

A autoimagem é a componente descritiva, a forma como os professores se tipificam a si próprios enquanto professores.

A componente avaliativa ou autoestima remete para a apreciação, por parte dos professores, dos seus desempenhos profissionais (*Como me estarei a sair como professor?*).

Intimamente ligado a isto, está a componente normativa da perceção da tarefa. Esta componente engloba a noção que o professor tem daquilo que constitui o seu programa profissional, as suas tarefas e os seus deveres de modo a poder desempenhar bem a sua função. Isto reflete a resposta pessoal do professor às perguntas: o que é que será necessário fazer para ser um bom professor?; que tarefas essenciais terei de desenvolver para fazer um bom trabalho?; que deveres considerarei legítimos ou deverei recusar como parte da «minha profissão»?

A motivação profissional (ou componente volitiva) refere-se às razões ou caminhos que levam as pessoas a tornarem-se professores, a permanecerem no ensino ou a desistirem e optarem por outra carreira. Finalmente, a autocompreensão também inclui o elemento tempo: a perspetiva futura revela as expetativas dos professores sobre o seu futuro na profissão (*Como me vejo como professor nos próximos anos e como me sinto em relação a isso?*).

Estas cinco componentes podem ser distintas, mas estão todas interligadas e articulam-se entre si. E só compreendendo essa articulação se conseguirá partir para a construção consciente de uma noção de identidade profissional.

Neste momento, o conceito de identidade profissional docente está sujeito a uma revisão. Do ponto de vista de Bolívar (2006),

as mutações das últimas décadas geraram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise da identidade profissional docente deve ser entendida no quadro de um certo desmoronamento dos princípios da modernidade, que davam sentido ao sistema escolar (Bolívar, 2006, p. 13).

Estas mudanças não têm só a ver com a própria profissão docente, mas também com “um quadro mais geral de transformações sociais, que tem esbatido os espaços tradicionais de identificação sexual, religiosa, familiar ou laboral” (Bolívar, 2006, p. 25). Transformações essas em que o local e o global, a estabilidade e a mudança, estão a assumir um papel desestabilizador, quando comparamos com as certezas que as nossas sociedades tinham noutras épocas. As mudanças e as novas realidades, referidas por Bolívar, requerem que se observem as repercussões que estão a ter nos professores.

1.2.2. Crise de identidade – pessoal ou profissional?

Nos últimos anos, temos assistido a uma situação de *stress* e desmotivação entre os docentes.

Esta situação também se deve ao momento que está a ser vivido pelas escolas do ensino básico, um momento de mudanças curriculares contínuas decretadas pelo Ministério da Educação, que assentam em novas conceções de currículo e dos papéis dos professores, exigindo, por isso, não só novas mentalidades, como também novos dispositivos de organização e desenvolvimento do currículo. Tais alterações colocam os professores perante situações que lhes exigem esforços acrescidos quanto ao exercício do papel de «ser professor», ou seja, “introduzem mudanças significativas nas formas de organizar o trabalho dos professores e implicam, necessariamente, uma (re)configuração do sentido da profissão docente” (Leite & Fernandes, 2003, p. 362).

Estes e outros factos têm conduzido, segundo (Day, 2001), a períodos de desestabilização, ao aumento do volume de trabalho e a crises de identidade profissional por parte de muitos professores.

Nessas alturas de crise, os professores procuram saber, afinal, o que são e quem são. Procuram a sua identidade como profissionais e a razão daquilo que fazem. E muitas vezes essa procura não é apenas (nunca é) de foro profissional, porque o ato de ser professor alicerça-se, como esclareceu Nóvoa (2007), nos três AAA que sustentam o processo identitário dos professores, palavras que relevam essencialmente valores radicados no carácter pessoal: adesão (ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores); ação (postura pedagógica baseada nas crenças e experiências pessoais); autoconsciência (processo de reflexão que conduz à mudança e inovação).

Simões (1995) afirma que a identidade profissional também se liga com

as representações de importantes aspectos da função docente que têm a ver não só com a capacidade para intervir educativamente mas também com os valores e objectivos subjacentes a essa prática e com factores contextuais de ordem diversa que envolvem, como é o caso da valorização social do papel do professor (Simões, 1995, p. 172).

Também é possível afirmar que este sentido de perda momentânea de identidade está relacionado com a dimensão da temporalidade do mundo contemporâneo, dominada pelo fenómeno da mudança.

Leite & Fernandes (2003) sugerem que:

Face ao enorme leque de tarefas a que a profissão de “ser professor” hoje obriga, e partilhando a ideia daqueles que defendem que a profissionalidade passa pelo exercício de uma actividade acompanhada de uma procura constante da sua fundamentação e melhoria, consideramos que o sentido da profissão docente está num momento de grande transformação. E é no quadro destas transformações, e perante algumas incertezas e dúvidas dos professores relativamente aos seus papéis, que, na nossa óptica, faz sentido questionar o contributo da formação contínua (Leite & Fernandes, 2003, p. 364).

Por esse motivo, a formação contínua integra-se nessa lógica de mudança e pode globalmente definir-se como “um processo indefinido de adaptações sucessivas, cujo sentido é o da optimização da integração funcional das competências no campo do trabalho” (Matos, 1999, p. 241).

Bransford, Darling-Hammond & LePage (citados em Marcelo, 2009) defendem que, para dar resposta às novas e complexas situações em que se encontram os docentes, é conveniente pensar nos professores como «peritos adaptativos», pessoas que estão preparadas para fazer aprendizagens eficientes ao longo da vida. Isto, porque a mudança a nível social é uma constante e cada vez mais se pede às pessoas que saibam combinar competência com capacidade de inovação.

Bransford, Derry, Berliner & Hammerness (citados em Marcelo, 2009) assinalaram a necessidade de estabelecer a diferença entre o «perito rotineiro» e o «perito adaptativo». São ambos peritos que aprendem ao longo da vida. O perito rotineiro desenvolve um conjunto de competências que vai aplicando ao longo da vida, cada vez com mais eficácia. Pelo contrário, o perito adaptativo tem uma maior disponibilidade para transformar as suas competências, aprofundá-las e ampliá-las continuamente. Conforme ilustra o esquema seguinte, defendem a existência de duas dimensões relevantes no processo de conversão

em professor perito: inovação e eficiência. Desenvolver uma só dimensão pode não apoiar o desenvolvimento da capacidade adaptativa.

Marcelo (2009, p. 14), a partir de Bransford, Derry, Berliner & Hammerness, adaptou o seguinte esquema, onde ilustra o processo de desenvolvimento profissional.

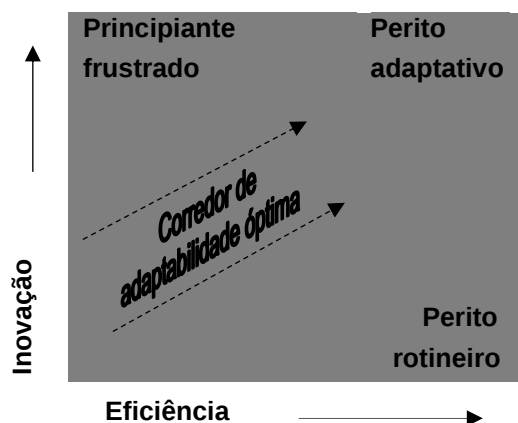


Figura 1 – O perfil do professor e o progresso na carreira (figura transcrita de Marcelo, 2009, p. 14).

O estudo dos presentes autores mostrou que as pessoas que mais beneficiam das oportunidades de aprendizagem são aquelas que conseguem articular as duas dimensões, situando-se dentro do corredor de adaptabilidade ótima.

Este conceito de professor como perito adaptativo implica uma nova atitude por parte dos docentes, uma atitude que pode designar-se de inquietação e simultaneamente de responsabilidade profissional, que o impulsionem no sentido da procura de soluções. Esta nova atitude é designada por Day (2001) como um novo profissionalismo, e que movimenta o professor em direção a novas formas de relacionamento com os colegas, com os alunos e com os pais, um relacionamento mais próximo, mais intenso e mais colaborativo, que implicará também uma negociação mais explícita de funções e responsabilidades (Hargreaves, citado em Day, 2001). Para que esta aprendizagem da proximidade e da corresponsabilidade suceda, é importante que os professores não descurem a sua formação continuada no tempo, porque, segundo o mesmo autor, os professores tornam-se tanto mais profissionais quanto mais compromissos, relações de trabalho e alianças eficazes estabelecerem com quem se situa fora da sua esfera profissional.

1.2.3. Consciência para a formação

É essencial, então, que os professores não percam nunca de vista a disponibilidade para aprofundar e ampliar continuamente as suas competências (Marcelo, 2009) – e mesmo até transformá-las –, em benefício do seu crescimento pessoal mas também das necessidades da escola.

É neste sentido que podemos dizer que o desenvolvimento profissional está intimamente ligado à formação. Ele pretende, no entender de Marcelo (2009), provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores. Por sua vez, a mudança nos conhecimentos e crenças provocará uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados na aprendizagem dos alunos. Pretende-se, deste modo, promover o sucesso educativo.

Numa carreira de 40 anos como é a do professor, manter elevados padrões de ensino, interagir de forma diferenciada, responder às exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente não é uma tarefa fácil (Day, 2001).

Só a formação contínua permitirá um normal desenvolvimento da carreira, uma atualização permanente e uma resposta adequada à necessidade de inovação (Gonçalves, 2007). E a procura dessa resposta poderá conduzir os professores à definição de uma renovada identidade. Dubar (2003, p. 51) considera, na linha deste pensamento, que a formação constitui um processo essencial na construção da identidade profissional dos professores, na medida em que “facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional”.

Compreendemos, agora, que a formação contribui de forma decisiva para a construção de uma identidade da profissionalidade docente. Porém, será legítimo perguntar se toda a formação assume cabalmente esse papel. Ou pelo menos perguntar, uma vez que ninguém forma ninguém, se a formação não deveria partir dos próprios professores (já que são eles os agentes da formação dos alunos e os agentes da sua própria formação).

Autores há como Rodrigues (2003) que defendem que

a formação de professores não deve ser propriedade de gestores da formação, mas reclamada como propriedade dos professores que saberão recorrer a outros actores sociais sempre que os seus saberes ou competências assim o sugerirem, apoiando-se em dispositivos pedagógicos que se podem construir na escola, desde grupos de reflexão aos projectos de investigação-acção, ou quaisquer outros mecanismos que facilitem a regulação rigorosa da acção educativa pelos seus agentes primeiros (Rodrigues, 2003, p. 33).

Assim, é de grande importância o diagnóstico e a avaliação das necessidades de desenvolvimento profissional, como defende Hargreaves (citado em Day, 2001), para que a

continuidade e a progressão sejam alcançadas. Esta questão não é absolutamente nova, pois já na década de oitenta, Patrício (1989), partindo do pressuposto que a formação contínua não pode dissociar o projeto pessoal de formação do professor do profissional, salientava que

a formação profissional deste faz parte da sua formação pessoal, dela não devendo ser separada nem desenquadrada. Haveremos de querer que o professor seja um profissional valioso dentro de uma pessoa valiosa. Todo o valor da pessoa do professor passa, e deve passar, para a sua dimensão profissional. Assim, a formação contínua do professor terá de ser – e deverá ser – a realização do seu próprio projecto cultural como pessoa. Tal implicará uma grande flexibilidade da formação – nas suas modalidades e nos seus conteúdos (Patrício, 1989, p. 244).

Neste sentido, aponta-se para a necessidade de haver oportunidades de desenvolvimento que sejam personalizadas e diferenciadas, pois é “impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (Nóvoa, 2007, p. 17).

1.3. Formação contínua e Centros de Formação

A formação contínua é uma pretensão prioritária, e por isso justifica “a necessidade crescente de investir em formação”, de acordo com Marcelo (1999, p. 11). Também Day (2001, p. 233) não subestima a relevância que a formação contínua pode ter para o desenvolvimento profissional dos professores, afirmando que ela é “uma área necessária e potencialmente rica”.

Assim, devemos considerar a formação contínua em sentido amplo, no que diz respeito a um largo conjunto de ocasiões de formação, que podem ser proporcionadas através de colóquios, seminários, congressos, ações de formação de curta duração. O seu sentido ainda poderá ser mais alargado se quisermos ter em conta que ela não abrange apenas a atualização permanente dos professores mas também a formação/o formar-se em múltiplas dimensões, pois para além das sessões formais muitas outras existem de carácter mais informal, mas que revestem uma intencionalidade formativa. Falamos, por exemplo, de experiências pedagógicas, iniciativas integradas em projetos de investigação, ou ainda a autoformação. As ocasiões de formação contínua, como destaca Campos (2002, p. 60), “são apenas um subconjunto mais vasto do desenvolvimento profissional e organizacional que integra ainda o processo de socialização aprofissional e ocasiões informais de autoformação”.

Iremos, todavia, concentrar-nos naquilo que esse mesmo conceito possui de formalidade e institucionalização, de acordo com a lei vigente e as estruturas que para a sua existência foram criadas.

Considerando que a formação inicial, só por si, não seria suficiente para assegurar a qualidade do trabalho do professor ao longo da carreira, foi criada uma Lei de Bases que provocou “uma alteração significativa das políticas educativas e curriculares” (Pacheco, 2001, p. 167) e veio lançar os alicerces para a institucionalização da formação contínua: a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Esta lei (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) dispõe que a formação contínua complementa e atualiza a formação inicial numa perspetiva de formação permanente (art.º 30.º, n.º 1).

Afastando-se de uma perspetiva tradicionalista, a referida lei aponta-nos já uma outra visão do processo de formação, que é visto agora como um processo contínuo que assenta sobre a pedra basilar da formação inicial e que a vai completando, ao longo dos anos de profissão. O professor precisa reajustar-se às mudanças continuadas da educação, da ciência e da sociedade em geral (Hargreaves, 1998), e essas mudanças nunca poderão ser acompanhadas por professores acomodados. É preciso, então, como prescrevem as alíneas c) e d) do art.º n.º 30 da LBSE, uma “formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional” e simultaneamente uma formação que seja integrada numa “articulação teórico-prática”.

Os Decretos-Lei 139-A/90 de 28 de abril (que define o Estatuto da Carreira Docente) e 249/92 de 9 de novembro (que estabelece o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – RJFCP) vêm complementar a normatividade da formação contínua em Portugal, ainda que alterados e atualizados posteriormente.

O RJFCP define os objetivos e os princípios a que a formação deve obedecer (artigos n.º 3 e n.º 4), assim como as áreas de formação em que deve incidir (art.º 6.º), e as modalidades de ações de formação contínua (art.º 7.º). Aventa as possibilidades e alternativas que podem ser adotadas, umas de carácter mais tradicional – como os cursos de formação, os módulos, a frequência de disciplinas singulares em instituições de ensino superior, seminários – outras de carácter mais inovador – como os círculos de estudos, as oficinas de formação, os projetos. Para além disso, designa as entidades formadoras consignadas no art.º 15.º, apresentando-se como instituições que asseguram a formação contínua: i) instituições de ensino superior; ii) os centros de formação das associações de escolas; iii) os centros de associações profissionais ou científicas; iv) os serviços da administração central ou regional de educação.

O mesmo RJFCP prevê os direitos e deveres dos formandos (o que não vamos escamotear por não haver relevância de momento). É importante destacar aquilo que Estrela (2003, p. 47) designa de “concepção desenvolvimentista e personalista da formação”

que nos é trazida pelo RJFCP, já que o sistema de formação fundamentado na oferta e na procura por parte dos professores estimulou a uma relação individualizada.

A Lei 60/93 regulamenta a atividade dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE's). O ano de 1993 é, assim, um período marcante no que diz respeito à história recente da formação contínua de professores. Barroso (2003, p. 82) designa esses centros de formação como “a novidade no sistema”. Críticos houve, como Canário (1994), que foram mais longe, chegando ao ponto de afiançarem esses mesmos centros como as pedras basilares da educação em Portugal, os quais se configuram “não como «mais uma inovação», mas como uma mudança de cariz estratégico, relativamente ao futuro quer do sistema escolar, quer da (re)construção da profissionalidade docente” (Canário, 1994, p. 15).

A importância destes CFAE não pode ser relativizada, porque foram eles que, até à presente data, asseguraram ao longo dos anos a grande maioria das modalidades de formação contínua dos professores¹².

No ano seguinte, o Decreto-Lei n.º 274/94 cria o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) (em substituição do Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores). No seu Preâmbulo apresenta, como preocupações centrais, a eficiência e a eficácia da formação no sentido de “atribuir-se maior exigência dos formadores, de modo a criar condições para uma maior qualidade e eficácia da formação”.

O CCPFC assegura o processo de acreditação da formação contínua e especializada, nomeadamente das entidades formadoras, de todas as ações de formação contínua e dos cursos de formação especializada. Só deste modo esta formação é financiada pelo Estado e conta para a progressão na carreira docente. Esta condição *sine qua non* acarretou consigo, porém, aquilo a que alguns chamaram de consumismo da formação, pois desta forma, de acordo com Pacheco e Flores (1999, p. 142), passou a privilegiar-se mais “a presença do que a participação dos professores” e, assim, a contribuir para “uma formação deslocada das práticas dos professores e distante da estratégia nuclear da observação/investigação”. É aquilo que pode ser designado de modelo centrado nas aquisições, em vez de uma formação centrada nas práticas curriculares e que promova a inovação das práticas em sala de aula.

Sabemos que a melhoria da qualidade educativa passa, indubitavelmente, pela necessidade de uma formação contínua que contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e, consequentemente, dos contextos educativos onde exercem

¹² O Relatório de Atividades de 2010 do CCPFC dá conta do número de ações de formação acreditadas por todas as entidades formadoras. Assim, os CFAE somaram 2215 contra 976 das Instituições de Ensino Superior e 561 das Associações de Professores.

funções. Mas para tal é necessário compreender qual o papel destes CFAE nas exigências da atual situação educativa em Portugal e compreender também as novas responsabilidades que são exigidas aos professores num contexto político-social cada vez menos motivador.

É verdade que tem havido, ultimamente, uma aproximação da formação das escolas e dos problemas vividos pelos professores. Todavia, as últimas *démarches* de fusão/centralização administrativa dos CFAE poderão ter consequências (ainda não estudadas por proximidade temporal) que esse tipo de gestão geralmente acarreta – tratamento pouco diferenciador; acumulação de funções; sobrecarga de atividade; peso burocrático. Neste contexto, os CFAE terão de ser capazes de criar as suas próprias subestruturas para dar resposta às necessidades e aos anseios da escola, que são muitos (a formação de professores deve centrar-se na escola e a escola centrar-se na formação, em vez de ser apenas requisito para a progressão na carreira ou para a avaliação de desempenho) e, ao mesmo tempo, favorecer “a criação de uma cultura colegial dos professores” (Estrela, 2003, p. 48). Porque o professor é um ator organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho, “é um profissional que precisa de formação e de suportes contextualizados, tal como outras profissões complexas. Assim, o professor é alguém que precisa de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais” (Formosinho, 2002, p. 12).

Assim, para subsistirem, os centros de formação “não poderão continuar a elaborar planos de formação marginais às escolas” e “é preciso que esses planos se tornem mais coerentes e integrem sistematicamente as necessidades de desenvolvimento dos professores e as necessidades de desenvolvimento organizacional das escolas” (Estrela, 2003, p. 53).

1.3.1. Modalidades de formação

Neste momento, as modalidades de oferta de formação contínua são aquelas que o art.º 7.º do RJFCP regulamentam, e que apresentamos seguidamente no quadro 1:

Quadro 1 – *Modalidades de Formação Contínua*

Modalidade	Caracterização	Objetivos	Métodos	Duração
Círculo de Estudos	Exige uma relação estreita entre o formando e a sua realidade experimental; Exige a partilha e a	a) Implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais; b) Incrementar a cultura democrática e a	Vários métodos, como, por exemplo: - Os estudos de caso; - O método dos problemas; - O método da	Deverá decorrer num horizonte temporal mínimo de 10 semanas.

	capacidade de interrogação sobre a cultura do grupo; Permite desencadear a busca e o trabalho colaborativos perante o emergir de questões problemáticas.	colegialidade; c) Fortalecer a autoconfiança dos participantes; d) Consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade.	discussão; - O guia de estudo; - O método da representação, - O estudo de situações.	
Curso/ Módulo	Apresenta-se com uma função global de aquisição de conhecimentos, capacidades e competências por parte dos professores, no sentido de desenvolver a autoformação e a inovação educacional.	a) Actualizar e aprofundar conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; b) Adquirir e desenvolver capacidades e instrumentos de análise e problematização das experiências dos professores em formação; c) Aperfeiçoar competências profissionais.	Utilização de modelos de análise (oferecidos ou construídos no curso), elaborando produtos de formação que explicitam os novos saberes e que se tornam, por sua vez, instrumentos e recursos para o desenvolvimento das práticas na sua ação profissional.	Não se definem, em princípio, limites de duração mínima ou máxima, pois o critério que determina essa duração é a correspondência adequada aos objetivos propostos.
Disciplinas Singulares do Ensino Superior	Integram o currículo de um curso, realizado em regime de frequência obrigatória e ministradas por instituições de ensino superior com vocação adequada ao domínio a que respeitam.			Doutoramento 600horas; Mestrado 400h; Parte curricular de Mestrado, Licenciatura ou Curso de Estudos Especializados 300 horas
Estágio	Realizado predominantemente segundo componentes de saber-fazer prático ou processual.	a) Refletir sobre práticas desenvolvidas; b) Tratar aspetos específicos da atividade profissional; c) Adquirir novas competências; d) Construir novos saberes, designadamente práticos ou processuais.	Para além da prática efetiva, importa criar situações de socialização em que cada um dos participantes da ação relate as suas práticas, as partilhe com os outros colegas, as interroge. Devem existir, em particular, “sessões presenciais conjuntas”.	O período de realização de um Estágio não deve ultrapassar um ano letivo e terá de incluir “sessões presenciais conjuntas” cuja duração oscile entre 15 e 30 horas de formação.
Oficina de Formação	Realizada predominantemente segundo componentes de saber-fazer prático ou processual. A identificação prévia e objetiva das necessidades de formação desempenha um papel relevante.	a) Delinear ou consolidar procedimentos de ação ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas; b) Assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas;	É necessário que sejam criadas situações de socialização, em que cada um dos participantes relate as suas práticas efetivas, as partilhe com os colegas, as interroge, e a partir deste trabalho equacione novos meios – processuais e técnicos – de as pôr no terreno. Para isso, devem existir “sessões presenciais	O período de realização não deve ultrapassar um ano letivo. O número de horas das “sessões presenciais conjuntas” oscila entre 15 e 50 horas.

		c) Refletir sobre as práticas desenvolvidas; d) Construir novos meios processuais ou técnicos.	conjuntas", nas quais se produza um trabalho conjunto, de natureza reflexiva ou prática.	
Projeto	Revela-se como uma estratégia de grande alcance quer na sua forma de resolução de problemas socioprofissionais, sociocomunitários, socioescolares, ou relativos ao universo dos alunos, quer na sua forma de construção de saberes e de saberes-fazer no âmbito do currículo.	a) Desenvolver metodologias de investigação-formação centradas na realidade experimental da vida escolar e/ou comunitária, no território educativo; b) Incrementar o trabalho cooperativo em equipa e o diálogo pluri e interdisciplinar; c) Favorecer a capacidade para resolver problemas e desenvolver planos de acção; d) Aprofundar a capacidade para relacionar o saber e o fazer, a aprendizagem e a produção; e) Potenciar a integração afectiva, a socialização e a realização de interesses pessoais e grupais.	Enquadra-se em vários modelos e métodos de ensino, entre os quais se destacam os cognitivos, os sociais e de interação social, e os humanistas, revelando-se como uma boa estratégia à formação centrada na escola e nos contextos e territórios educativos, bem como à consolidação de atitudes de mudança e de produção de conhecimento. Deve prever a existência de "sessões presenciais conjuntas" onde se produzem relatos do trabalho intermédio realizado, discutem metodologias e acertam mecanismos de desenvolvimento futuro.	O período de realização não deve ultrapassar o horizonte de um ano letivo. Em princípio o número de horas das "sessões presenciais conjuntas" oscilará entre 15 e 50.
Seminário	Trata-se de um procedimento clássico para promover competências de investigação, de estudo autónomo e de reflexão crítica.	Destina-se a exercitar os formandos no estudo autónomo e nos métodos e processos do trabalho científico, bem como na elaboração de relatórios e de outras produções escritas decorrentes do estudo e do trabalho científico.	Envolve o relato, em grupo, de estudos e de investigação desenvolvidos pelos formandos, e o seu comentário e debate promovido pelos pares e pelo formador. Cada um dos participantes deve apresentar, durante o seminário, um ensaio escrito sobre os estudos realizados ou relatório científico da investigação produzida.	O seminário não deverá ultrapassar 3 horas semanais, distribuídas ao longo de 12 a 20 semanas.

Fonte: Relatório de atividades 2010 do CCPFC, pp. 40-58.

2. A escrita

“(...) a escrita é uma função: é a relação entre a criação e a sociedade, é a linguagem literária transformada pelo seu destino social (...)”

(Barthes, 1973, p. 23)

2.1. A escrita como expressão

Falar de expressão escrita é, antes de tudo, falar de uma forma de expressão. Iniciaremos, assim, este capítulo pelo esclarecimento daquilo que designamos de expressão.

A etimologia da palavra está radicada no verbo latino *exprimere* (que, por sua vez, é proveniente do verbo *premere*, que significa *apertar, comprimir, fazer pressão sobre*). Ao verbo simples foi acrescentado o prefixo *ex-* que pretende transmitir a ideia de colocar no exterior. O verbo *exprimere* significa, deste modo, *fazer sair apertando; extrair; tirar de* (Torrinha, 1987). Por extensão semântica, passou a designar a ação de extrair algo do indivíduo. Como observa Jeoffroy-Fagianelli (1981, p. 10), pode constatar-se nesta ação “a existência de um esforço a executar, de um esforço a exercer” para se conseguir fazer brotar algo. A substância assume, assim, “forma sensível, passando do interior para o exterior de um corpo.”

Esta ação de fazer passar do interior para o exterior é a expressão, aquilo que cada indivíduo necessita de fazer para que possa exprimir-se e, desse modo, corporizar através de uma realização algo muito pessoal, do carácter do indivíduo, da sua forma de se pensar e de se sentir, a si e ao mundo. O Homem possui essa necessidade profunda de exteriorizar aquilo que pensa e sente e fá-lo de muitas maneiras. A forma física que assume essa manifestação traduz-se de muitas maneiras – em expressão plástica, corporal, tecnológica, musical, verbal. É, enfim, uma realização de carácter antropológico.

Se todas as expressões são importantes na concretização do indivíduo como pessoa, há, porém, uma que, pelo seu carácter transversal, ocupa um lugar privilegiado – a expressão verbal. Ela testemunha com imediatez interações que existem entre o indivíduo e o seu meio. Ocupa um lugar privilegiado nas relações que se estabelecem entre os seres e serve de meio para a apreensão das realidades e produção das outras expressões. A expressão verbal constitui-se, por consequência, como meio de compreensão e expressão da(s) realidade(s).

Contudo, ela não se esgota apenas como *meio de*; assume-se também como forma de realização expressiva em si mesma. Se a expressão oral, pelo seu carácter prático de

comunicação e de transmissão de informação, é grandemente um *objecto para*, a expressão escrita possui um carácter mais pessoal, mais individual, mais original, que não se esgota apenas na transmissão para atingir determinado objetivo comunicacional imediato, mas vai para além dele, “parece[ndo] sempre simbólica, introvertida, ostensivamente voltada para o lado de uma vertente secreta da linguagem” (Barthes, 1973, p. 27).

Para concretizar esta expressão (comunicar pensamentos ou sentimentos), o indivíduo recorre a signos estabelecidos através de um código, o código linguístico, que deverão ser compreendidos pelos outros. Assim, na definição dos novos Programas de Português (Reis et al., 2009), a escrita será

o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planificação, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto) (Reis et al., 2009, p. 16).

Desses processos cognitivos e translinguísticos trataremos no capítulo 2.6.2., **Modelo cognitivo.**

2.2. Escrita e fala

A expressão verbal é uma aprendizagem que se consubstancia, inicialmente, na fala, como é facilmente observável no percurso da infância. É também um ato comunicativo constante, pois a criança nasce e desenvolve-se num mundo em que a fala está sempre presente. Desde os primeiros dias de vida o recém-nascido encontra-se em situação comunicativa, contactando diretamente com a mãe, através de vocalizações ou movimentos da boca, dos olhos ou outros gestos. Será por intermédio dos adultos que a criança conhecerá as situações e aprenderá técnicas de comunicação. A criança é, desde logo, um ator comunicante, seja como ouvinte seja como emissor de mensagens.

Linguistas e psicólogos concordam que a aprendizagem da língua falada facilita a aprendizagem da escrita, ainda que a mensagem desta não corresponda exatamente às formas com que aquela se veste (Rebelo, 1990). Há muitos fatores que as diferenciam, entre elas desde logo psicológicas, sociais, intelectuais. Para além disso, a fala está ligada diretamente à ação, enquanto que a escrita gera uma distanciação entre o sujeito e o objeto real da escrita. Assim, aceita-se que a escrita não surge diretamente, mas passa pela mediação da linguagem oral. Rebelo (1990) assinala que, num estudo realizado por si, a regulação dos movimentos da mão para escrever se fazia por meio da vocalização; os movimentos dos lábios na pronúncia de palavras eram estímulos para a escrita.

Mata (2003) afirma que quando aplicamos à língua a qualificação «escrita» é porque queremos diferenciá-la da língua oral ou falada. E que, por isso, há diferenças substanciais entre uma e outra:

- **o modo de aquisição** – todas as crianças aprendem a falar espontaneamente. Pelo contrário, para aprender a escrever, “as crianças têm de realizar uma atividade consciente e sistemática” (Mata, 2003, p. 12), que é realizada geralmente no contexto escolar. Pelo carácter formal, a atividade da escrita é mais consciente por pressupor um processo psicológico de análise (quando escrevemos, temos de pensar no que vamos dizer e como vamos dizer), que prescinde do contexto presente e que Olson (citado em Mata, 2003) e Vygotsky (citado em Lomas, 2003) designaram, respetivamente, por autocontextualização e descontextualização.

- **o grafismo como meio para transmitir mensagem** – várias habilidades de carácter perceptivo e psicomotor estão incluídas no que o termo grafismo pretende veicular. Para escrever, é preciso instrumentos físicos e uma coordenação consciente das habilidades motoras e cognitivas, contrariamente ao que é preciso para falar, para o que usamos apenas os órgãos fisiológicos. Uma das consequências imediatas é a velocidade de produção – a escrita é bastante mais lenta. Esta lentidão influi na extensão e na complexidade da frase, pois como o indivíduo só é capaz de reter os elementos essenciais da realidade observada ou imaginada, faz com que ele escreva frases curtas e simples, incapaz, de início, de estabelecer conexões discursivas e facilmente observáveis na ausência de marcadores textuais diferenciadores (sobretudo os mais complexos – condicionais, concessivos, consecutivos, relativos). Para além disso, é preciso aprender os signos (letras), identificá-los com/distingui-los dos sons e ainda aprender a desenhá-los.

- **a situação de comunicação** – a comunicação por escrito é uma comunicação à distância, que supera as condicionantes tempo e espaço. A expressão escrita, ainda que seja atividade dialógica¹³, realiza-se na ausência de qualquer ação ou diálogo. Isto é, o que se comunica não está presente, assim como também não está presente o interlocutor/leitor. Por esse motivo, é mais difícil comunicar por escrito, pois a ausência, ou melhor, a não partilha da situação material da enunciação (contexto espaço-temporal e elementos paralinguísticos – entoação, gestos, movimentos), característica do diálogo vivo *in*

¹³ Segundo Bachtin (citado em Lomas, 2003, p. 203-204), o uso da linguagem escrita é sempre dialógico por dois motivos fundamentais: 1) nunca nenhum texto é um primeiro texto: é sempre resposta a outros textos anteriores, está inserido numa trama comunicativa que possibilita a sua interpretação, que lhe dá sentido; 2) o escritor não inventa o seu texto de uma maneira solitária, é um reflexo do diálogo entre vozes distintas. O escritor faz falar, direta ou indiretamente, as palavras de outros, pois a sua própria experiência discursiva “forma-se e desenvolve-se graças à interação com os enunciados dos outros.”

praesentia, exige que essa mesma situação material da enunciação seja expressa através de palavras numa coerência/trama textual complexa. É aquilo que Luria (1969) designa de sintaxe explícita (estruturas próprias da linguagem escrita), e o escritor, para a atingir, tem de reestruturar os usos da língua na interação oral.

Barthes (1973) diferencia ainda a estrutura comunicativa das duas expressões, afirmando que

A fala tem uma estrutura horizontal, os seus segredos estão na mesma linha das suas palavras, e o que ele esconde é revelado pela própria duração do seu contínuo; na fala tudo é oferecido, destinado a uma usura imediata, e o verbo, o silêncio e o seu movimento precipitam-se para um sentido abolido: é uma transferência sem rasto e sem atraso (Barthes, 1973, p. 21).

Barthes vai ainda mais longe quando proclama o esgotamento da fala em si mesma, na superficialidade das palavras:

O que opõe a escrita à fala é que a primeira parece sempre simbólica, introvertida, ostensivamente voltada para o lado de uma vertente secreta da linguagem, enquanto a segunda não passa de uma duração de signos vazios, dos quais só o movimento é significativo. Toda a fala está nessa usura das palavras, nessa espuma levada sempre para mais longe, e só há fala quando a linguagem funciona claramente como uma voragem que só arrasta a ponta móvel das palavras; a escrita, pelo contrário, está sempre enraizada num além da linguagem, desenvolve-se como uma germe e não como uma linha, manifesta uma essência e uma ameaça de um segredo (Barthes, 1973, p. 27-28).

O psicólogo russo Vygotsky (citado em Niza, Segura & Mota, 2011¹⁴) coloca a expressão escrita num nível superior de realização linguística ao da fala, afirmando que

A linguagem escrita é precisamente a álgebra da linguagem. E tal como a assimilação da álgebra não é uma repetição do estudo da aritmética, mas representa um plano novo e superior do desenvolvimento do pensamento matemático abstracto o qual reorganiza e eleva a um nível superior o pensamento aritmético que se elaborou anteriormente, assim a álgebra da linguagem (a linguagem escrita) permite à criança o acesso ao plano abstracto mais elevado da linguagem, reorganizando por isso mesmo, também, o sistema psíquico anterior ao da linguagem oral (Vygotsky, citado em Niza et al., 2011, p. 13).

Na continuidade dessa ideia, o mesmo psicólogo vai mais longe afirmando que a linguagem escrita desempenha funções determinantes no desenvolvimento da linguagem oral, pois afeta a consciência e a própria cognição, ao fornecer um modelo para o discurso,

¹⁴ Este documento é conhecido por *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Escrita* – GIP-E.

uma teoria para se refletir sobre o que se diz e sobre o que os outros dizem. Quer isto dizer que, após a aquisição da escrita, a fala passa a ser modelada pela escrita, ou seja, a escrita torna-se num modelo para a fala.

2.3. Escrita e leitura

Se considerarmos que para escrever é necessário saber ler, então entenderemos que a aprendizagem da leitura é uma condição prévia para que a escrita se efetue. Para saber ler, pelo contrário, não é essencial saber escrever, embora haja uma relação muito íntima entre estas duas competências.

Com naturalidade, concluiremos que a escrita é, então, um ato mais complexo, pois implica o domínio de capacidades de interpretação dos enunciados textuais.

Os novos Programas de Português (Reis et al., 2009, p. 16) do ensino básico definem leitura como o “processo interativo entre leitor e texto em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo”. É também um processo de pensamento que implica reconhecer os signos (linguísticos), associá-los à representação simbólica da realidade e da atividade humana e interpretar a relação que eles estabelecem para veicular determinada mensagem.¹⁵

Como se pode constatar pela definição, existe um conjunto de processos (mentais, visuais) implicados no ato de ler e, até que o leitor possua alguma maturidade como tal, tem de passar por fases diferentes de leitura. No início, é um processo percetivo de reconhecimento de símbolos; depois, tem de haver uma transferência para conceitos intelectuais, que se alarga progressivamente em frases e em unidades linguísticas.

Não quer isto dizer que só depois de o indivíduo saber ler bem é que começa a aprender a escrever. Já todos observámos que as crianças, quando veem alguém a escrever, tentam imitar o adulto desenhando letras inventadas, fazendo tentativas de escrita. Essas tentativas ajudam-nas a tomar consciência da natureza alfabética do código escrito (o que poderá ajudar também na aprendizagem da leitura através do domínio mecânico do desenho das letras). Significa isto que a escrita é uma aprendizagem que se desenvolve (que se deve desenvolver) em paralelo com a leitura, mas que se distingue dela na intenção, nos processos e na tomada de consciência.

É importante frisar que, para uma aprendizagem eficaz e melhorada da escrita, o ato de ler é essencial. Basta para isso lembrarmo-nos do processo de revisão textual (para o qual o escritor também tem de se implicar como leitor para avaliar o seu enunciado e poder

¹⁵ A leitura pode também ser entendida como atividade que incide sobre textos noutros suportes e linguagens, para além da escrita verbal.

modificar aquilo que está a escrever) ou do trabalho de composição escrita em pares/grupo (em que eu como leitor avalio o enunciado do outro e sugiro alterações que demonstram a minha consciência metalinguística¹⁶, e que me serão úteis em novas construções escritas).

2.4. Escrita, realização superior da linguagem

Da relação que estabelecemos anteriormente entre os modos comunicativos – escrita, fala, leitura – podemos concluir que a escrita se constitui como aquele em que o indivíduo realiza com mais complexidade a linguagem.

A crença popular de que «ler muito faz escrever bem» não corresponde à realidade, pois efetivamente para aprender a escrever é necessário escrever muito e compreender conscientemente os processos que nesse ato estão implicados.

Vimos que a atividade de ler não implica escrever, enquanto que toda a atividade de composição escrita integra em si a leitura.

Estudos atuais, que sugerem a ligação dos modos comunicativos como potenciadora de melhores resultados na sua utilização, referem “que há mais transfer da escrita para a leitura do que o contrário” (Rijlaarsdam, Bergh & Couzijn, 2005, p. 241). Também já concluímos das alterações que se produzem nos atos de fala (Ong, 1982) quando o indivíduo assimila determinadas competências de escrita, e que o levam a melhorar a produção oral pela consciência das implicações (sociais) dos seus enunciados. (cf. cap. 2.2. **Escrita e fala**).

Para além disso, a escrita obriga ainda à resolução de problemas de carácter gramatical para os quais apela à reflexão aprofundada, acelerando a sua aprendizagem e o seu uso mais adequado.

Enfim, poderemos dizer que a atividade escrita potencia uma aprendizagem mais eficaz e acelerada da leitura, da fala e do conhecimento explícito da língua (gramática), pois obriga a uma reflexão continuada sobre as estruturas (micro e macro) e as formas textuais para efetivar a transmissão idealizada da mensagem.

2.5. Finalidades da escrita

Segundo determinação dos novos Programas de Português do ensino básico (Reis et al., 2009), a escola deverá proporcionar situações para que os alunos escrevam com três

¹⁶ Consciência metalinguística – É a “capacidade para compreender a linguagem como um objeto e para comentá-lo (não apenas para utilizá-lo ou compreendê-lo). É uma capacidade metacognitiva que supõe, portanto, um controle consciente.” (Mata, 2003, p. 111). Implica, enfim, o controlo dos recursos linguísticos (em relação contínua com os conhecimentos de estrutura e de conteúdo) com vista a uma produção escrita de sucesso.

finalidades diferenciadas: escrever para aprender a escrever; escrever para construir e expressar conhecimento; escrever em termos pessoais e criativos.

A primeira finalidade determina o ato de escrita como exercício de aperfeiçoamento de si mesma numa lógica de progressão, já que esse ato nunca está completo nem totalmente perfeito. É sempre possível aperfeiçoar um pouco mais a nossa competência de escrita. Esta determinação pretende conduzir o escritor à produção de textos na língua padrão, melhorando o recurso a um vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais com complexidade sintática, e em que se manifestem o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais e se apliquem corretamente regras de ortografia e pontuação.

A segunda finalidade, escrever para construir e expressar conhecimento, revela-nos transparentemente a escrita como tecnologia, pois é através dela que chegamos à compreensão do mundo, ao conhecimento científico e à compreensão da vida psicológica. O conhecimento é, assim, consequência dos nossos processos de construir e interpretar textos escritos.

Para além disso, o processo da escrita é o gerador e o construtor de todas as aprendizagens curriculares. Na verdade, a aprendizagem da História, da Geografia, da Filosofia e de todos os outros saberes de carácter científico ou humanístico não seria possível sem o domínio explícito da competência escrita, sem a qual a escola contemporânea não poderia existir.

Deste modo, a aquisição da linguagem escrita permite-nos algo que o registo oral isoladamente não possibilitaria: reavaliar, estudar, reinterpretar.

Finalmente, escrevemos para expressar a nossa individualidade em termos pessoais e criativos. É, quiçá, a finalidade em que a originalidade e a marca individual mais se destaca, por força do cariz íntimo que nela empregamos. E através dela, da escrita, também nos descobrimos como seres humanos possuidores de uma densidade psico-emocional intensa que se (re)constroi através das palavras escritas e se (in)satisfaz na sua realização física e na comunicação com o(s) outro(s) como leitor(es).

Enfim, escrevemos para aprender a escrever; para responder a necessidades específicas de comunicação; para conhecer, partilhar e produzir conhecimento; para expor representações e pontos de vista pessoais. E, para tal, temos de dominar técnicas e processos que nos permitam autonomia e fluência de forma a produzir textos corretos (organização, articulação e coesão) que prossigam a sua finalidade comunicativa/social.

Para que os alunos aprendam, então, a escrever, é essencial que a ação de ensino da escrita seja explícita. No prosseguimento desse objetivo, tem-se tentado estabelecer um modelo ideal. Desses modelos falaremos seguidamente.

2.6. Modelos didáticos de ensino da produção escrita

Os vários modelos teóricos sobre a composição escrita podem reduzir-se a dois se atendermos ao aspeto essencial em que recai a avaliação – o modelo behaviorista, focado no produto, e o cognitivo, focado no processo.

2.6.1. Modelo behaviorista

O modelo behaviorista, focado no produto, pressupõe que o aluno aprende a escrever mediante exemplos (Mata, 2003), ou construídos pelo professor ou até dos grandes escritores. Deste modo, a escrita é entendida como atividade de desenvolvimento de habilidades independentes e na aprendizagem e aplicação de regras. Assim era na época em que a iniciação à composição escrita consistia na leitura seguida de cópia e ditado e na construção de frases a partir de modelos que garantiriam a apreensão da estrutura frásica/textual. Treinavam-se, por um lado, modelos estruturais para atingir a perfeição formal e, por outro, a combinação de frases para assegurar uma adequada coesão. Se o aluno cumpria eficazmente a sua realização, era gratificado, se não, era corrigido e castigado.

Esta conceção de escrita pressupõe o aluno quase como adivinho que percorre, sozinho, as veredas sombrias do texto à procura da descoberta do seu sentido. Só muito penosamente o aluno atinge o segredo do discurso, que terá de desconstruir mediante as defeituosas ferramentas que adquiriu. Se para compreender profundamente o funcionamento de um computador, por exemplo, eu preciso de estudar as teorias que o conceberam, usá-lo nas mais variadas utilizações, depois desmanchá-lo para que entenda os seus componentes e quais as suas funções, assim também, para que compreenda o processo de escrita, terei de compreender-lhe as teorias, as implicações e as fases de construção usando-o nos mais diferenciados usos e funções.

2.6.2. Modelo cognitivo

O modelo cognitivo mais conhecido, que à frente apresentaremos, é o de Flower e Hayes (1981). Este modelo baseou-se nos estudos que nas décadas anteriores se fizeram sobre a relação entre linguagem e pensamento.

Estas duas potencialidades do comportamento humano – uso da linguagem e elaboração de atividades cognitivas – andam de tal forma associadas que muitas vezes aparecem confundidas.

2.6.2.1. Linguagem e capacidades intelectuais

Uma das maiores discussões que contribuíram para um maior esclarecimento sobre esta questão foi a que opôs Piaget e Vygotsky, relativamente a duas considerações: a relação pensamento / linguagem; a função da linguagem na criança desde que nasce.

Piaget (citado em Rebelo, 1990) considerava que a linguagem se relaciona sempre com o pensamento ou o desenvolvimento cognitivo. Para ele, a inteligência humana resulta da concretização de leis biológicas que se observam a outros níveis de organização vital. O ser vivo, dotado de uma organização, de uma estrutura interna, tende a adaptar-se ao meio ambiente. Exposto a este, o ser humano dispõe dos processos autorreguladores, os mecanismos cognitivos, que originam as formas de equilíbrio estáveis – as estruturas da inteligência. A linguagem revela o pensamento e então os enunciados são o reflexo dos mecanismos da inteligência. Para o psicólogo de Genebra, a origem da linguagem está na tentativa de representação da realidade e do meio que envolve o ser humano primeiro através de imagens mentais, depois de símbolos e finalmente de signos linguísticos (Rebelo, 1990, p. 46). Para ele, a linguagem não é mais do que uma das várias manifestações da função simbólica elaborada pelo ser humano no âmbito da sua interação com o meio e a sociedade. Não é a linguagem que estrutura o pensamento, mas o pensamento que estrutura a linguagem.

Para além disso, Piaget defende também uma outra ideia importante para a nossa discussão: o desenvolvimento do pensamento parte do individual para o social. Quer isto dizer que a cognição é um pressuposto para a interação social.¹⁷

Esta perspetiva de Piaget foi fortemente rebatida quanto a estes dois pressupostos pelo psicólogo russo Vygotsky (citado em Rebelo, 1990). Este afirmou que a função essencial da linguagem é sempre a comunicação, o contacto social. A criança que brinca e monologa fá-lo para antecipar o que irá passar-se, sem esquecer os acontecimentos precedentes. Porém, esta capacidade advém de uma orientação primeira dos adultos que orientam a criança, dando-lhe ordens. São as relações com os adultos que lhe facilitam a apropriação das capacidades humanas. Mais tarde a criança dará ordens a si própria. Esta primeira linguagem utilizada pela criança é designada por Vygotsky de linguagem social, e não desaparece, mas transforma-se em linguagem interior.

Quanto à relação entre cognição e linguagem, Vygotsky também contesta Piaget admitindo a existência de atividades comunicativas independentes de atividades intelectuais, e afirmando que existe uma linguagem pré-verbal. As duas funções, separadas

¹⁷ Piaget exemplifica esta direção descrevendo a ação de uma criança que brinca sozinha, que monologa para reforçar ou mudar uma ação em curso. Chama-lhe **linguagem emotiva**, que não tem nada a ver com a comunicação, pois a criança está voltada para si própria. Só por volta dos 6-7 anos é que ela dá lugar à **linguagem socializada**.

inicialmente, vão convergir em dado momento, possibilitando a emergência de outras capacidades humanas como a capacidade de representar uma realidade ausente, a de analisar dados, a de elaborar estratégias. A linguagem resulta do encontro de duas evoluções: a da inteligência sensorial-motora e a dos modos de interação de comunicação.

Esta perspetiva revolucionária vem alterar a conceção que se tinha de desenvolvimento humano, deixando de ser apenas biológico e passando a ser sócio-histórico. Assim, o desenvolvimento da criança depende do seu domínio da significação social do pensamento, ou seja, da linguagem.

Os estudos do psicólogo russo (bem como de outros como Luria, 1969, e Liublinskaya, 1967) demonstraram o enorme impacto que a linguagem provoca no desenvolvimento e como atuam no comportamento da criança e nos enunciados do adulto.

Uma outra perspetiva é a de Chomsky (citado em Rebelo, 1990), que acredita que a aquisição da linguagem se explica pela presença de dispositivos inatos, inscritos no potencial genético da espécie humana. É uma competência inata que se traduz numa gramática interiorizada e que é a única possibilidade de se progredir na linguagem. Esta competência linguística, uma das propriedades essenciais do espírito humano, designou-a Chomsky de criatividade linguística individual, e que supõe a convicção de que qualquer ser humano possui a capacidade de criar a sua própria linguagem, utilizando-a de forma nova e inovadora quando fala, para produzir enunciados que nunca ouvira antes. Para este autor, qualquer falante é capaz, assim, de produzir e compreender um número infinito de frases usando um número finito de unidades (fonemas, morfemas, lexemas). Este comportamento linguístico prova a existência de um mecanismo (faculdade de linguagem) que permite produzir todas as frases possíveis.

A partir destas considerações, Chomsky vê na linguagem uma fonte autónoma de conhecimento distinta dos outros processos mentais – a faculdade da linguagem é um sistema criativo e a única fonte de conhecimento humano.

2.6.2.2. O modelo cognitivo de Hayes e Flower

A partir destas descobertas, surgiram os modelos de orientação cognitiva, que são os que melhor explicam o processo de expressão escrita e os que revelam os componentes cognitivos do processo de produção. Segundo Mata (2003), vários pressupostos subjazem a todos os modelos cognitivos sobre a composição escrita:

1. A escrita supõe processos e atividades cognitivas que, por sua vez, implicam subprocessos (...) em cujo nível mais alto se situa o controle do processo global.
2. A composição é um processo iterativo.
3. Os processos na escrita têm um carácter flexível e recursivo. Isso significa que o desenvolvimento dos processos não segue uma ordem linear, mas que se pode voltar

de um processo a outro anterior, para voltar de novo ao processo que se tinha deixado sem concluir.

4. Os processos e a estrutura da composição escrita são afetados e controlados por variáveis tanto internas (conhecimento prévio das restrições linguísticas e do tema da escrita) como externas (o contexto comunicativo e a audiência).

5. A habilidade de escrever é multidimensional, ou seja, na habilidade estão envolvidas muitas outras capacidades psicológicas do sujeito.

6. A habilidade de escrever, como é óbvio, tem uma base linguística.

7. A habilidade de escrever tem um carácter evolutivo (Mata, 2003, p. 14).

Hayes e Flower conceberam um modelo didático de ensino da composição escrita bastante completo (Hayes, 1995), e que foi sendo aperfeiçoado. Dos quadros seguintes (2 e 3), podemos deduzir dessa conceção.

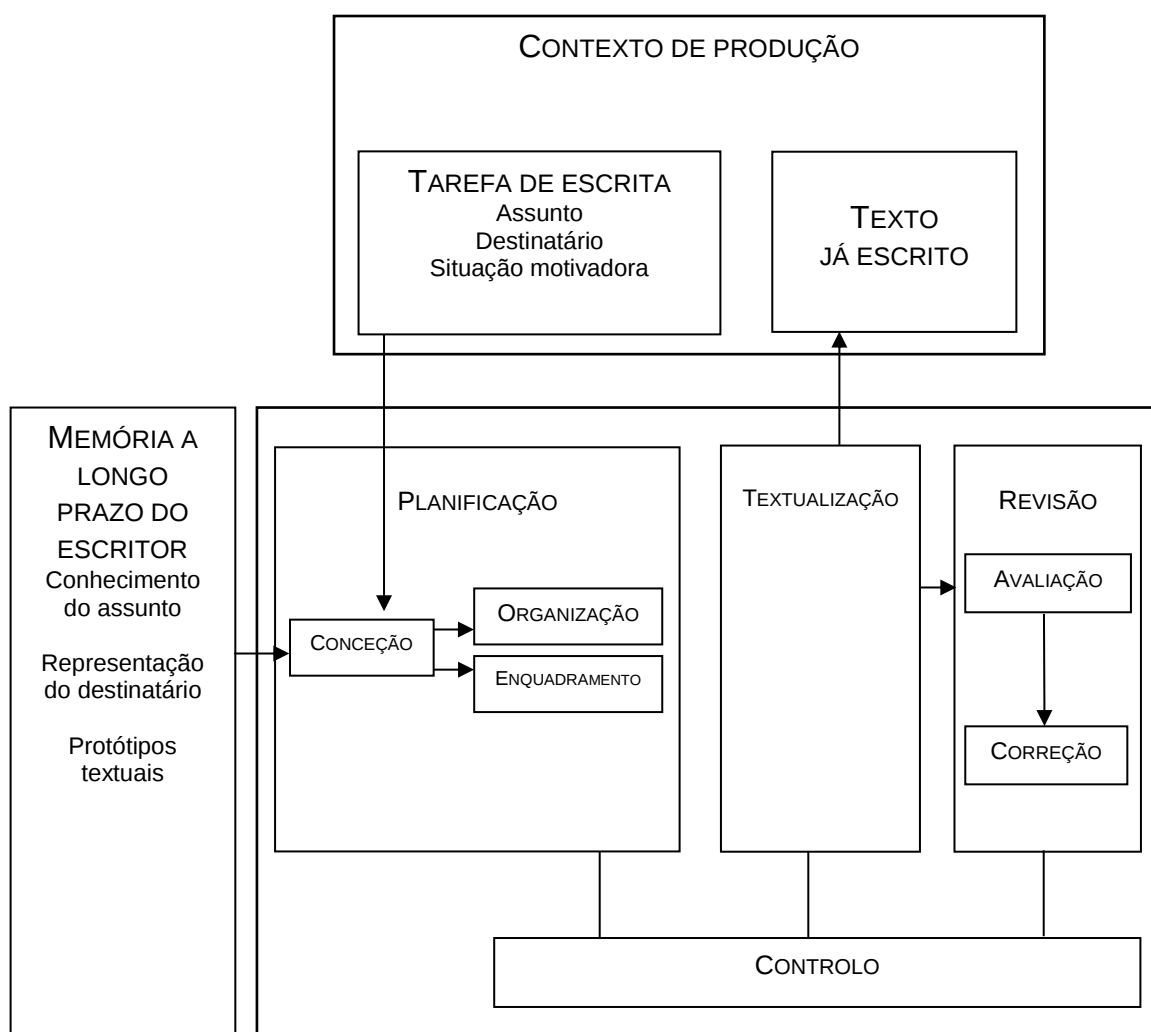


Figura 2 – Modelo de 1981, de Hayes e Flower. (Pereira, 2000, p. 60)

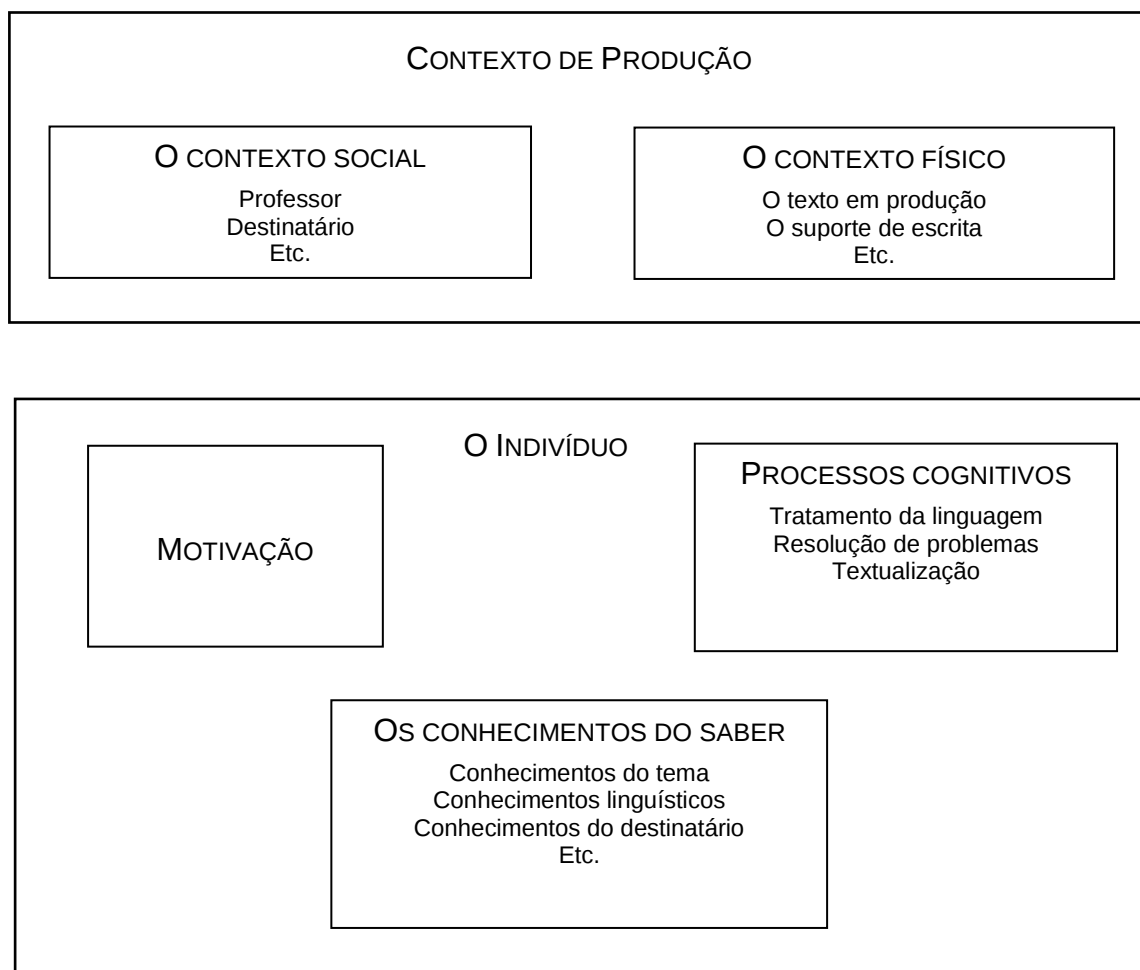


Figura 3 – Visão geral do novo modelo de Hayes e Flower. (Pereira, 2000, p. 62)

Estes modelos baseiam-se nos seguintes pressupostos:

- a) no processo de escrita intervêm vários processos cognitivos;
- b) os processos, na escrita, são organizados hierarquicamente em estreita relação;
- c) o escritor é capaz de formular novos objetivos durante o processo.

Estes modelos explicam o processo de escrita como um processo de resolução de problemas em cujo desenvolvimento o escritor utiliza procedimentos de planificação, análise e inferência.

Na estrutura do primeiro modelo, diferenciamos três unidades essenciais:

1. A memória a longo prazo, concebida como depósito de conhecimentos do escritor, que ele recupera no processo da composição. Esses conhecimentos referem-se a três categorias: a) conteúdos temáticos (conhecimento do assunto); b) esquemas/protótipos textuais; c) destinatário(s) da mensagem.

2. O contexto de produção escrita, que se refere a problemas relacionados com: a) a intenção do escritor (situação motivadora); b) o destinatário; c) o tema/assunto do texto; d) o próprio texto produzido.
3. Os processos cognitivos – a) planificação; b) textualização; c) revisão.

No primeiro modelo, compreende-se a importância que ocupa a memória (a longo prazo) ao nível dos três processos cognitivos essenciais, e será ela que fará com que, na interação desses mesmos processos, seja possível ao escritor poder fazer modificações, tal é o movimento recursivo existente entre eles. O processo de revisão pode, por exemplo, incidir sobre o processo de planificação (designado de nível alto, pela complexidade que acarreta), e não apenas sobre questões superficiais como a ortografia (de nível baixo). O acesso à memória e a adaptação da informação são tarefas que envolvem uma certa dificuldade. A essa capacidade de controlo mental que influi na tomada de decisões e de recursividade dá-se o nome de processo metacognitivo.

No novo modelo, os autores fizeram algumas alterações. A primeira tem a ver com o contexto de produção, onde fazem a distinção entre contexto social e físico. Com a primeira designação – contexto social –, quiseram os autores marcar o carácter socializante do texto a produzir, pois ele é marcado claramente por estas restrições que o condicionam, que limitam o âmbito de produção. Para além dessa alteração, os autores acrescentaram uma outra, que é aquela que não aparecia (pelo menos distintamente) no primeiro modelo: o indivíduo. A grande diferença é aquela que tem a ver com a integração da motivação e da afetividade na relação com os processos cognitivos. Delas falaremos mais adiante (capítulo 2.8.), mas importa saber desde já que elas têm uma importância relevante no processo da composição escrita.

Importa também compreender os principais processos cognitivos que os autores destacam. São eles a planificação, a textualização e a revisão.

A fase da **planificação** corresponde ao rascunho mental da produção escrita. Planificar significa realizar uma tarefa a nível abstrato antes de a realizar a nível concreto. Assim, nela produzem-se os seguintes subprocessos:

- conceção ou génese das ideias. É nesta altura que o escritor seleciona informações necessárias para o seu trabalho de escrita, mas também recursos linguísticos e retóricos. Assim, as ideias referem-se àquilo que se vai escrever e ainda ao modo como se vai escrever. As estratégias utilizadas refletem, por parte do indivíduo, diferenças de sensibilidade perante as exigências de coerência textual.

- organização e estruturação dos conteúdos para produzir o texto. Neste subprocesso, o escritor estabelece uma ordem para apresentar os elementos já seleccionados, fazendo simultaneamente o seu enquadramento temático e categorizando-os segundo a pertinência e a relação (causa, efeito, condição, consequência, integração, etc.). Esta organização é também determinada pela estrutura formal do texto a construir e representa o conhecimento que o indivíduo possui/deverá já possuir sobre a mesma estrutura.
- determinação de objetivos. Serve para controlar o ato de composição. De facto, o ato de planificação consiste mais numa determinação de objetivos do que numa concretização de ações. Este subprocesso cognitivo desenvolve-se à medida que os alunos são confrontados com diversas hipóteses de planos. Por isso é essencial a intervenção do professor nesta fase, não só na reordenação dos objetivos e das informações mas também na apresentação de modelos de planificação distintos, de acordo com o tipo de texto a produzir-se. Comprova-se a eficácia dessas estratégias na evolução dos planos dos alunos, pois se inicialmente são pouco distintos do produto final, conforme se adestram na tarefa de escrita eles devem evoluir no nível de abstração verificável em planos mais telegráficos, mais esquemáticos. Este adestramento no ato de planificação está relacionado também com o desenvolvimento daquilo a que Bereiter e Scardamalia (1987) chamaram de mecanismos de (auto)regulação.

A fase da **textualização** consiste em traduzir as ideias pensadas numa linguagem visível, a forma linguística. Trata-se, então, de transpor do plano aquilo que estava organizado de forma hierárquica/espacial para uma sequência linear, o texto em si. Para que este processo cognitivo possa ter êxito, é necessário que o escritor possua competências que são não só da abrangência linguística mas também neurológica, e uma capacidade de as inter-relacionar eficazmente (processo metacognitivo). A execução gráfica (das letras ou signos) situa-se a um nível perceptivo-motor e a escolha léxica, por exemplo, a um nível cognitivo-linguístico. Para além disso, é também importante o domínio daquilo a que vulgarmente chamamos gramática, e que pode interferir/perturbar as operações de produção escrita a nível do conteúdo (de nível alto) se não estiver ao nível da maturidade sócio-intelectual de quem escreve. Os processos de nível baixo não devem interferir ao ponto da perturbação dos processos de nível alto. Deve haver preocupação com eles, sim (tipografia da página, grafia, ortografia), porém sem que interfiram na construção global.

A fase de **revisão** consiste na análise do texto já produzido e a sua eventual transformação.

Esta fase inclui dois subprocessos, o da avaliação daquilo que se escreveu, e o da correção. Na avaliação, avaliamos o texto (resultado ou produto) em função dos conteúdos

que havíamos inicialmente selecionado e ordenado no plano, e em função dos objetivos e destinatário determinados. De acordo com esta avaliação, corrigimos de imediato aquilo que não cumpre ao que nos propusemos. Assim, a revisão pode revestir-se de três formas segundo os aspetos em que incide: a) revisão de conteúdo, para confrontar o texto escrito com o que planeámos; b) revisão formal, para melhorar a coerência e a coesão textual, de acordo com as regras da escrita, e conformes à gramática; c) revisão funcional, para ajustar o todo final à sua finalidade/destinatário, colocando-nos como leitores do nosso próprio texto. Neste processo, como é fácil de ver, há uma relação íntima com o processo de leitura e ainda uma funcionalidade cíclica dos subprocessos de revisão, já que, depois de detetado o problema, corrigimos, reavaliámos, tornamos a ler e a corrigir, se necessário for.

Este carácter recursivo entre os subprocessos cognitivos da revisão (e mesmo entre os três processo cognitivos apresentados – planificação, textualização, revisão) é essencial para que se possa ter êxito na escrita. Bereiter e Scardamalia (1987) estudaram esse processo e chegaram à conclusão de que, nas diversas fases que a produção escrita implica, é importante ter em conta os mecanismos de autorregulação, que são capacidades de processamento da informação ou de execução. Podem – e talvez devam – ser entendidos como rotinas que se conjugam para a realização de uma tarefa. Assim, o que distinguirá um bom escrevente de um aprendiz será a frequência do recurso a esses mecanismos (planear, verificar, controlar, rever, avaliar) por comparação com outros mecanismos de natureza não reguladora (gerar informação ou redigir).

Os autores foram mais longe afirmando que, ao promovermos estes mecanismos de autorregulação, não só facilitamos a tarefa como ainda promovemos o desenvolvimento cognitivo que se traduz posteriormente em alteração de comportamentos devido à automatização e incorporação de novos procedimentos.

Bereiter e Scardamalia (1987) fazem referência a duas estratégias de desenvolvimento de mecanismos de autorregulação – a *concretização de objetivos*; a *facilitação processual* ou *de processos*.

A *concretização de objetivos* consiste em tornar os objetivos de uma tarefa mais concretos e específicos, facilitando a sua realização. Se solicitarmos, por exemplo, aos alunos a produção de um comentário pessoal a determinado texto, eles pedirão de imediato que se lhes diga o que devem referir. Mesmo que esta tipologia textual já esteja ensinada (através de exemplos e produção coletiva), eles precisam de dados mais concretos que lhes possibilite avançar na planificação. Assim, se eu desdobrar o objectivo inicial, *fazer um comentário*, em a) *criticar o comportamento de uma personagem*, b) *destacar um episódio relevante*, c) *relacionar com a minha experiência pessoal*, os alunos irão planificar o seu

texto com base nestes três objetivos simples, e na revisão poderão confrontar, com mais controlo, o produto escrito com aquilo que haviam predeterminado.

A segunda estratégia é a *facilitação processual*. Este mecanismo de regulação implica manusear mais informação e, por isso, mais gastos de recursos. Assim, tem de aprender a usar-se de forma a que a ele se recorra com controlo. É, por isso, importante criar rotinas que permitam introduzir e abandonar o mecanismo sem alterar o procedimento executivo (planificação ou outro).

No processo de revisão, por exemplo, ao aplicarmos a estratégia da facilitação processual, iremos:

- comparar a representação mental do texto e o texto realmente escrito;
- diagnosticar: se ao comparar se deteta discrepância, investigamos a causa, buscando na memória de longo prazo;
- agir: mudar o texto ou a sua representação mental.

Para ilustrar melhor esta fase, podemos utilizar a metáfora da bicicleta que Bernardin (2003) usou, no estudo que realizou, para esclarecer os alunos:

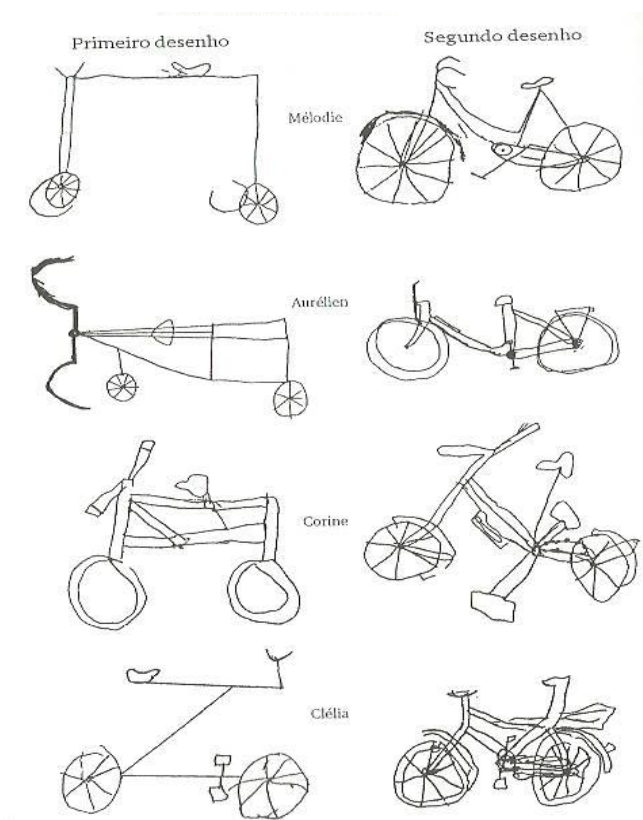


Figura 4 – Metáfora da bicicleta (Bernardin, 2003, p. 152)

A partir da indicação inicial – “Desenhem uma bicicleta para mim.” (Bernardin, 2003, p. 145) –, as crianças assinalaram nos seus primeiros desenhos (à esquerda) alguns dos elementos do objeto, aqueles que para si estavam ligados à sua função utilitária, mas omitiram outros, ou corromperam-nos, por falta de consciência funcional. Após um processo de interrogação progressiva, o autor foi conseguindo, paulatinamente, que as crianças compreendessem a necessidade da presença dos elementos indispensáveis, por um lado, para a marcha (rodas, guiador, selim), por outro, para o funcionamento relativo (pedais, travões, correia, eixo), por outro ainda, para o funcionamento do todo através da relação que entre as partes se estabelece (correia-pedais; rodas-travões; guiador-rodas). Através deste método indutivo, e obedecendo ao princípio da progressão, os alunos aperceberam-se explicitamente dos erros cometidos e refizeram os seus desenhos (segundos desenhos, à direita).

Estabelecendo um paralelo com a metáfora anterior, é da mesma forma que os alunos encaram o texto escrito, formulando uma primeira hipótese através da textualização e chegando a um produto que deve ser melhorado através da intervenção atempada e provocadora do professor como questionador, orientador, facilitador.

Bereiter e Scardamalia (1987) demonstraram que os alunos do ensino básico fazem, de facto, alterações importantes nos seus textos (elaboração, reordenação, combinação, adição).

2.6.3. Modelo sociocognitivo

O modelo atual de ensino da composição escrita, que pode designar-se de modelo sociocognitivo (Camps, 2003), é um modelo que deriva do cognitivo e com ele partilha a maioria das características. Foi defendido, por exemplo, por Camps (1990 e 1992) e, em traços gerais, pode sintetizar-se nos seguintes aspetos essenciais:

1. A composição escrita é um fenómeno complexo, no qual se integram processos e subprocessos cognitivos que se inter-relacionam em diferentes níveis e de forma recursiva. Significa isto que, por exemplo, as tarefas de planificação “não serão levadas a cabo da mesma maneira nem implicarão as mesmas operações mentais se escrevermos um diário pessoal, um conto para um concurso literário, um trabalho sobre a célula ou uma carta a pedir trabalho” (Camps, 2003, p. 207).

2. Se a aprendizagem é o resultado de práticas sociais (Vygotsky, 2002), logo, a escrita como aprendizagem é também uma atividade social. O escritor deve, pois, adequar o seu texto ao contexto social e à audiência.
3. A produção escrita deriva da compreensão leitora. A competência da escrita mantém uma íntima relação com as outras competências da linguagem.
4. A fala é anterior à escrita. Contudo, o desenvolvimento da fala não é suficiente para escrever.
5. A habilidade da escrita aprende-se escrevendo. É o postulado da prática assente na teoria.
6. Na aprendizagem da escrita, é necessária a intervenção de um interveniente experiente. É essa a função do professor.
7. Para ensinar a escrever, é necessário ensinar o código (a gramática) mas também as regras do discurso.
8. O controlo consciente supõe tornar explícitos os conhecimentos sobre a escrita (processos e características textuais). Deste modo, aprender a escrever será aprender uma grande diversidade de géneros discursivos específicos, cada um deles com as suas funções próprias e com as suas características linguísticas específicas. “Assim, ter-se-á que ensinar e aprender a argumentar, a narrar, a descrever, a expor uma ideia abstracta (...)” e “(...) cada um destes tipos de discurso terá concretizações distintas.” (Camps, 2003, p. 211).

2.6.3.1. O modelo sociocognitivo e os novos Programas de Português

Os novos Programas de Português do ensino básico (Reis et al., 2009), no que se refere ao ensino da competência escrita, estão claramente construídos sob a orientação do modelo sociocognitivo.

Basta lermos os resultados esperados descritos para compreendermos que eles estão subordinados aos grandes princípios atrás enunciados desse mesmo modelo. Relativamente ao 2.º ciclo, são os seguintes:

1. Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas de seleção, registo, organização e transmissão da informação.
2. Utilizar com autonomia processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas.
3. Escrever em termos pessoais e criativos, em diferentes suportes e num registo adequado ao leitor visado, adoptando as convenções próprias do tipo de texto.
4. Produzir textos coerentes e coesos em português padrão, com tema de abertura e fecho congruente, com uma demarcação clara de parágrafos e períodos e com uso correcto da ortografia e da pontuação (Reis et al., 2009, p. 77).

Os do 3.º ciclo são uma complexificação dos do 2.º ciclo, obedecendo ao princípio da progressão:

1. Escrever para responder a necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos e como instrumento de apropriação e partilha do conhecimento.
2. Recorrer autonomamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão, utilizando diferentes instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.
3. Escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da comunicação, adoptando as convenções próprias do género seleccionado.
4. Produzir textos em termos pessoais e criativos, para expor representações e pontos de vista e mobilizando de forma criteriosa informação recolhida em fontes diversas.
5. Produzir textos em português padrão, recorrendo a vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais com complexidade sintáctica, manifestando domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais e aplicando correctamente regras de ortografia e pontuação (Reis et al., 2009, p. 117).

Para melhor compreender essa ordenação, poderíamos catalogá-los segundo os princípios do modelo sociocognitivo. Assim:

Quadro 2 – Modelo sociocognitivo e os novos Programas de Português do ensino básico (2.º e 3.º ciclos)

Princípios do modelo sociocognitivo	Resultados esperados		Descritores de desempenho		Tipologia textual	
	2.º ciclo	3.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
A composição escrita é um fenómeno complexo, no qual se integram processos e subprocessos cognitivos que se inter-relacionam de forma recursiva.	Utilizar com autonomia processos de planificação, textualização e revisão.	Recorrer autonomamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão.	Produzir textos que obrigam a uma organização discursiva bem planificada e estruturada.	Utilizar, com autonomia, estratégias de preparação e de planificação da escrita de textos. Utilizar, com autonomia, estratégias de revisão e aperfeiçoamento de texto.	Paráfrase, reconto, resumo, notícia, relato, exposição, descrição, receita, anúncio, artigo, comentário, texto de opinião.	
A escrita como aprendizagem é também uma atividade social. O escritor deve, pois, adequar o seu texto ao contexto social e à audiência.	Escrever em termos pessoais e criativos, em diferentes suportes e num registo adequado ao leitor visado, adotando as convenções próprias do tipo de texto.	Escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da comunicação, adotando as convenções próprias do género selecionado.				
A habilidade da escrita aprende-se escrevendo.	Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas de seleção, registo, organização e transmissão da informação.	Escrever para responder a necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos e como instrumento de apropriação e partilha do conhecimento.				
Para ensinar a escrever, é necessário ensinar o código (a gramática) mas também as regras do discurso.	Produzir textos coerentes e coesos, com uma demarcação clara de parágrafos e períodos e com uso correto da ortografia e da pontuação.	Produzir textos recorrendo a vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais com complexidade sintática, manifestando domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais e aplicando correctamente	Definir a temática, a intenção, o tipo de texto, o destinatário e o suporte em que o texto vai ser lido.	Selecionar tipos e formatos de textos adequados a intencionalidades e contextos específicos.	Texto narrativo, expositivo, descritivo, instrucional, conversacional; comentário, texto de opinião.	Textos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos, instrucionais, dialogais e dramáticos, preditivos, do

		regras de ortografia e pontuação.		Redigir textos coerentes, seleccionando registos e recursos verbais adequados.		domínio dos <i>media</i> , do domínio das relações interpessoais.
Aprender a escrever será aprender uma grande diversidade de géneros discursivos.			Utilizar técnicas específicas para seleccionar, registar, organizar ou transmitir informação.	Utilizar a escrita para registar e tratar a informação e para estruturar o pensamento e sistematizar conhecimentos.	Recado, aviso, lembrete, SMS. (Todos os outros tipos e formatos de textos com intencionalidade e contexto específicos, assinalados na linha anterior).	Notas, esquemas, sumários, sínteses. (Todos os outros tipos e formatos de textos com intencionalidade e contexto específicos, assinalados na linha anterior).

2.7. Concepções dos professores acerca do ato de escrever

Para compreendermos que uma maioria dos professores tem uma concepção deturpada do ato de escrita, Mata (2003) descreve-nos sucintamente os sintomas que nos conduzem a essa conclusão. Refere o autor que:

- em geral, os professores tendem a adotar atitudes relativamente diretivas quando propõem tarefas ao aluno; quando as há, algumas fases do processo (pré-escrita, planificação) recebem mais atenção que outras (revisão, edição).
- os alunos dedicam pouco tempo a atividades de escrita; essas atividades restringem-se a aspetos formais do texto. Essa ênfase nos aspetos formais reflete uma orientação do ensino centrada no produto e não no processo. Os alunos limitam-se a copiar o que o professor (ou o texto) lhes indica em vez de construírem um texto próprio.
- o professor é normalmente o destinatário dos textos que os alunos produzem na escola. Não existe nenhuma outra função social do texto; os alunos não escrevem para comunicar com alguém mas porque o professor ordena. Para além disso, quando os alunos escrevem textos por iniciativa própria, dedicam-se essencialmente a escritos de carácter pessoal e não funcional/social.

Através destes sintomas, Mata (2003) tira conclusões importantes sobre a concepção que os professores têm acerca da atividade escrita:

- os professores não compreendem a atividade escrita como um processo global. Não conhecem os processos cognitivos que estão na base da composição escrita. Por isso, desconhecem a natureza recursiva da escrita e concebem-na como um processo linear.
- os professores pensam a escrita como uma consequência mais ou menos óbvia de que ela é um efeito do desenvolvimento da linguagem oral e da leitura. De facto, essa crença está tão enraizada na comunidade escolar que muitos professores dão indicação aos pais que os seus filhos devem ler mais para que a escrita se desenvolva.
- os professores ensinam os tipos de texto porque vêm nos programas, e não porque têm a convicção que devem ser ensinados, pois têm estruturas, objetivos e destinatários diferentes.
- os professores não compreendem o carácter instrumental da escrita, pois ela serve inclusive para demonstrar o conhecimento adquirido. Todos os processos e estratégias cognitivas são extensíveis à construção de qualquer tipo de texto e em qualquer área do saber, e estão sempre ao serviço da aquisição/transformação/comunicação dos conhecimentos com que os alunos lidam.
- os professores focam a sua atenção mais sobre o produto do que sobre o processo. Evidência disso são as correções que o professor faz sobre os textos dos alunos na sua

ausência, dando-lhes indicações posteriores para *passar a limpo* ou corrigir apenas aspetos formais como a ortografia.

De facto, este último aspeto denota a falta de conhecimento que muitos professores têm acerca do processo da composição escrita e da insegurança que possuem para se aventurarem na atividade escrita focalizada no aluno – porque esta exige uma reavaliação constante das dificuldades e dos progressos realizados pelos alunos e uma renovação das indicações quanto a estratégias de regulação das diferentes fases de escrita. Orientam-se ainda por um modelo behaviorista, ainda que os manuais escolares já incluam atividades de escrita mais ou menos conseguidas segundo um modelo cognitivo. Os professores adotam, assim, uma pedagogia de mestria centrada em si próprios, em detrimento de uma pedagogia de interação formativa centrada no aluno.

Esta atitude pedagógica é contraproducente, pois os resultados menos conseguidos dos alunos passarão por uma correção sobre aspetos que ele desconhece e que ele não aprendeu. A consequência lógica disso será uma repetição dos erros (sobretudo de conteúdo e de estruturação) no próximo texto que ele produzir, acrescido da falta de motivação que poderá retrainir o aluno até à inibição completa numa atividade que é altamente influenciada pela afetividade.

2.8. Aspetos afetivos e emocionais da atividade escrita

Num processo que implica vencer inúmeras dificuldades, e em que os alunos precisam assimilar estruturas, tipologias, experimentar estratégias para resolver com êxito os seus problemas no processo de escrita, é essencial uma atitude pedagógica motivadora e que incite os alunos a escrever cada vez mais. Quando o professor dá como instrução a reescrita ou pede alterações (*“Deves alterar os dois primeiros parágrafos. Vê lá se dizes isso melhor.”*), ou retalha o texto com correções confusas e sem outro tipo de instruções, os alunos ou deixam de escrever ou de mostrar os seus textos. Demory (citado em Bach, 1991, p. 23) afirma mesmo que “Sendo quase certo que o que ele poderá dizer será cortado aos bocados, o aluno chega a operar uma censura da sua própria imaginação.” Então, ele “cala-se, faz-se calar, até ao momento em que a sua imaginação se torne completamente muda.” Freinet (1997, p. 10) assevera também que “o fracasso, em qualquer domínio, suscita sempre um choque” e que, para se chegar ao sucesso, é necessário experimentar¹⁸.

¹⁸ Freinet (1997, p. 22) chamou a esta técnica **Tentativa Experimental**, que negava com repúdio o ensino escolástico. Consiste no impulso vital que a criança tem em experimentar para resolver um problema com que se depara. Assim, a experimentação que obtém êxito tende a reproduzir-se no alcance de um segundo êxito. Afirmava o autor, relativamente à escrita, que há alunos que dominam na perfeição as regras gramaticais mas são incapazes de criar um pequeno texto com marca da sua personalidade, de exprimir os seus pensamentos e desejos.

Também a escrita, sendo um ato de aprendizagem, necessita de ser experimentada pelas crianças e, simultaneamente, acompanhada. Por isso, “A função do educador será justamente a de abolir as barreiras, a de ultrapassar ou a de estabelecer degraus que permitirão chegar ao objectivo, sem crise, por uma sucessão de êxitos” (Freinet, 1997, p. 30). Porque a competência desenvolve a apetência.

Bach (1991), a propósito da abordagem da escrita como ato de prazer, começou por afirmar que os professores, antes de tudo, deverão clarificar(-se). Eles têm concepções erradas acerca da aprendizagem da escrita (cf. capítulo anterior, 2.7.) e da pessoa do aluno. É importante esclarecer, com base nas teorias da aprendizagem e na experiência pessoal, estes dois princípios. O aluno não é um incapaz. Necessita de alguém que o discipline mas também que deposite em si confiança, tratando-o com o respeito e a dignidade que merece. Neste sentido, é importante que os professores se questionem acerca da forma como eram tratados quando eram estudantes, e qual a forma como encaravam as atividades de escrita perante a atitude deste ou daquele professor. Assim, a análise das questões *Como gostava que me tratassem?*, *Como foi a minha aprendizagem da escrita?*, *Como tratavam os professores os meus textos?* é essencial para uma aprofundada reflexão, individual ou partilhada, sobre como foram motivados para a composição escrita.

Mata (2003) estabelece três princípios didáticos de carácter geral a aplicar na composição escrita: i) motivação para escrever; ii) individualização e autonomia do aluno; iii) conexão da leitura e da escrita.

A propósito dos dois primeiros princípios, o autor vai de encontro às afirmações de Bach (1991) que se focou na questão do clima de trabalho. Ele sintetizou um conjunto de indicações que deverão ser apanágio dos professores sempre que partam para uma atividade de escrita, e que consistem em:

1. Dar segurança.

Os professores devem acreditar nos alunos, nas suas possibilidades, valorizá-los e dar-lhes confiança nas suas próprias capacidades. Devem ainda dar aos alunos tempo necessário para escrever no desenvolvimento de cada tarefa (há alunos que precisam de mais tempo que outros), colocando em funcionamento um sistema de orientação/avaliação formativa diferenciada. É importante lembrar que a criatividade só pode exprimir-se na ausência de qualquer julgamento. Para além disso, é necessário desdramatizar o erro e evitar a fixação sobre esse problema, assinalando a primazia do conteúdo sobre a forma (ainda que esta não deva ser descurada, mas abordada cautelosamente). Deve também transferir-se para o aluno o controlo da escrita e o sentido da sua propriedade de modo a

que ele, progressivamente, se vá tornando mais autónomo tanto no encadeamento dos processos cognitivos como na ativação das estratégias de regulação.

2. Motivar.

Os professores necessitam de escolher situações e temas que tenham largamente em conta os interesses dos alunos e a sua realidade.

Para além disso, devem colocá-los em situação real de comunicação (Mata, 2008), e diferenciando escrita funcional de escrita pessoal. Esta questão é muito importante, pois sendo o ato de escrita um ato social, deve ter repercussão objetiva desenvolvendo, por exemplo, o sentido de audiência, seja presencial (leitura feita em sala de aula), seja através da divulgação das suas produções em jornais de turma, jornais de escola, página virtual da escola, blogues.

Devem também valorizar os trabalhos e implicar-se nas atividades de revisão e de correção dos mesmos. No final, é importante dar um sentido à avaliação, que deve ser essencialmente construtiva, mais do que valorativa.

Finalmente, é importante que o professor mostre entusiasmo pela escrita e se implique, ele próprio, como escritor, dentro e fora da sala de aula. Nada é menos motivador do que um mestre que pretende ensinar uma arte para a qual não tem qualquer motivação.

Relativamente ao terceiro princípio didático, Mata (2003) considera muito importante estabelecer uma relação de continuidade entre as duas competências, leitura e escrita, destacando semelhanças e diferenças entre elas, e aponta um conjunto de atividades que se podem concretizar para que tal seja conseguido:

- ler autores literários e escrever depois sobre o tema de leitura;
- mudar os papéis das personagens;
- escrever o início ou o final diferentes do texto original;
- planejar atividades de escrita para serem realizadas antes, durante ou depois da leitura;
- usar a lógica da aprendizagem: refletir sobre o que se aprendeu ao longo do dia/semana sobre determinada matéria.

2.9. Escrita e gramática

Se o objetivo do ensino da gramática foi, desde sempre, o aperfeiçoamento da capacidade de usar a linguagem (ler, falar, escrever), então ela deve estar intimamente ligada com a utilização real dessa mesma linguagem nas formas que ela reveste, isto é, com os enunciados orais e escritos.

Já anteriormente falámos da consciência metalinguística como a capacidade metacognitiva para compreender a linguagem como um objeto e para comentá-lo (não apenas para utilizá-lo ou compreendê-lo) e que, para isso, exige um controlo consciente. Para que ela se adquira, é essencial então que o indivíduo reflita sobre a natureza dos fenómenos que ocorrem na linguagem em si mesma e nas possibilidades que eles oferecem para criar novos enunciados (cf. linguística generativa de Chomsky¹⁹). Essa reflexão consiste então no questionamento dos princípios gramaticais, e através dela se encontram noções e regras que o indivíduo passa conscientemente a dominar, um domínio que não é apenas de designação/definição mas outrossim de capacidade de aplicação e de transformação.

Podemos dar como exemplo a frase “*Ele passeou pela cidade.*”, em que a regência verbal é a esperada (*passear por*), o que demonstra da parte do escritor conhecimento explícito da construção sintática. No entanto, a redação consciente da frase “*Ele passeou a cidade.*” não só demonstra o conhecimento explícito da mesma construção como a capacidade de a transformar em favor da criação de novos sentidos. Se a primeira frase se ajusta ao sentido que dela esperávamos, *dar um passeio pela cidade*, na segunda frase a inesperada ausência da regência sintática provoca em nós estranhamento ao ponto de lhe acrescentarmos outra interpretação. O escritor não pretende apenas referir-se ao percurso percorrido, mas sobretudo à forma como intimamente sentiu a cidade durante o percurso, à forma como ela o envolveu e àquilo que ela lhe despertou interiormente.

O exemplo que acabámos de dar mostra-nos como a reflexão sobre a gramática em contexto nos conduz a um conhecimento mais explícito da língua e, ainda, à exploração de novos sentidos através da escrita.

Quando os alunos desenvolvem uma tarefa de escrita, essa reflexão gramatical impõe-se, também, como necessária. Se antes já dissemos que a forma não deve ser a preocupação central dos alunos no início de uma tarefa de escrita (Bach, 1991), pois pode desfocá-los do objetivo principal, também não pode descurar-se como se de nada valesse, como se tivesse apenas um valor residual. Deverá, sim, ter-se em conta um conjunto de cuidados para que os alunos possam, pouco a pouco, integrá-la como importante para

¹⁹ “Generativa – corrente da linguística que estuda o conjunto de regras que permitem a formação de um conjunto infinito de orações numa língua.” (Lomas, 2003, p. 303).

moldar a sua escrita. O momento mais oportuno para que se efetive essa reflexão poderá ser o pós-textualização/revisão. O professor que orienta os alunos durante a textualização compreende quais os conteúdos a nível gramatical que os alunos menos dominam, e que, de uma forma geral, lhes provocam nessa tarefa constrangimentos e obstáculos a uma escrita ajustada. Assim, poderá abordá-los em contexto sem que para isso se sinta o estigma da correção ou da punição. Os tipos de frase associados à pontuação, à entoação e aos atos de fala são um excelente exemplo de um conteúdo/descritor que se pode abordar (ou reforçar a leção já antes realizada) após a textualização escrita.

De acordo com o ciclo de ensino e os conteúdos/descriptores correspondentes, assim o professor fará uma gestão adequada dos mesmos de forma a integrar a gramática na atividade de escrita.

Mata (2003) enunciou alguns princípios em que se deve basear o ensino da gramática:

1. Adaptação ao desenvolvimento psicológico dos alunos – a aquisição e o uso da língua devem preceder a reflexão consciente sobre ela.
2. Integração da atividade gramatical – o ensino da gramática deve estar integrado no ensino da língua, visto que ela tem uma conexão funcional com as habilidades linguísticas; isto é, o conhecimento da gramática contribui para melhorar as habilidades linguísticas (falar, ler, escrever).

A gramática não deve ser ensinada por si mesma sem se estabelecer alguma finalidade funcional. Logo que estudada, deve ser aplicada.

Para além disso, o mesmo autor precisou um modelo didático em que esse ensino deve ter em conta dois enfoques:

– **o enfoque textual:** “(...) o trabalho sobre a gramática oracional deve ser incluído no contexto do discurso (...). Deve-se ensinar aos alunos, de forma explícita, as relações específicas entre forma e função e como determinados tipos de discursos têm uma forma determinada.” (Mata, 2003, p. 111);

– **o enfoque linguístico:** “Toda a atividade didática na área linguística deve culminar na reflexão gramatical. Embora a criança tenha um conhecimento intuitivo e implícito da gramática, é trabalho da escola torná-lo explícito.” (Mata, 2003, p. 111).

Ensinada a gramática a partir de atividades de escrita que a integram, isso permitirá, segundo Camps (2003), que ela adquira sentido a partir do momento em que se converte num instrumento para a melhor compreensão e produção de textos. E os alunos passarão a respeitá-la na medida em que lhes proporciona uma escrita mais ajustada, mais clara, mais criativa.

PARTE III

DESCRIÇÃO DO PROBLEMA E PROPOSTA DE RESOLUÇÃO

1. Descrição do problema

O estudo que apresentamos, ao situar-se no âmbito do desenvolvimento profissional e também da formação contínua, entendida como um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, pretende analisar até que ponto a formação contínua de professores de Português (oferecida pelo Centro de Formação dos Agrupamentos de Escolas de Arouca, Vale de Cambra e Oliveira de Azeméis – CFAE AVCOA) tem sido adequada de forma a fazer propostas válidas para que se potencie a melhoria da competência escrita dos alunos.

No entanto, também nos questionamos sobre que formação tem sido oferecida aos professores de Português ao longo dos últimos anos pelos centros de formação em questão.

Analisar a(s) forma(s) como os professores aprendem, o que aprendem e em que circunstâncias o fazem constitui, segundo Flores (2003, p. 985), “uma questão central quando se pretende (re)pensar a sua formação, numa óptica de desenvolvimento profissional”. Por outro lado, a autora acrescenta que “é também fundamental conhecer a(s) suas perspectiva(s) de formação e de desenvolvimento profissional, bem como a(s) forma(s) como pensam o ensino e como se vêem a si próprios enquanto professores, em suma, como encaram o (seu) profissionalismo docente e a sua identidade profissional” (Flores, 2003, p. 985).

Para além disso, também perscrutamos a visão pessoal dos professores relativamente à formação recebida quanto à utilidade na sua prática letiva.

Pretendemos, ainda, questionar o modo como a formação contínua no Português, nomeadamente para a competência escrita, tem sido ministrada aos professores, e qual o destaque que lhe é reservado durante essa mesma formação.

Assim, colocadas as questões e determinados os objetivos consequentes (cf. capítulo 4., Parte I), pretendemos agora resolvê-los.

Antes de tudo, para cumprir os dois primeiros objetivos (a saber, «Identificar qual a formação que tem sido oferecida ao longo dos últimos anos pelos centros de formação na área disciplinar de Português.» e «Estimar a utilidade que os professores de Português (de 2.º e 3.º ciclos) reconhecem na formação recebida que visa o domínio/eficácia da expressão escrita pelos alunos.»), tivemos de recolher informação junto das entidades competentes.

Começámos por contactar o Centro de Formação da área, que inclui os concelhos de Arouca, Vale de Cambra e Oliveira de Azeméis (AVCOA), e solicitámos informação sobre as ações de formação ministradas nos últimos quatro anos, dirigidas aos professores de Português de 2.º e 3.º ciclos. As ações desenvolvidas, todas com a data de 2010, e com duração entre as 50 e as 60 horas, foram as seguintes: «Oficina de formação para os novos programas de Português do ensino básico» (anexo I); «Novo programa de Português do

ensino básico (PPEB)» (anexo II); «Projeto de formação para o novo programa de Português do ensino básico» (anexo III); «Quadros interactivos – produção de materiais pedagógicos para Língua Portuguesa» (anexo IV). Analisando, desde logo, a designação das ações, podemos concluir que as três primeiras têm por intenção principal o esclarecimento relativo aos novos programas. De facto, lendo os conteúdos a ministrar, todas elas vão precisamente de encontro a isso. Porém, nenhuma delas trata exclusivamente a competência escrita. Ou seja, esta é abordada numa perspetiva geral, de forma complementar às restantes competências. Assim, podemos ler que os conteúdos das ações são sempre designados tendo em conta a exploração de todas as competências, o que, se, por um lado, promove a interligação entre as mesmas, por outro, impede que se possa desenvolver um trabalho específico e incisivo sobre cada uma delas. Encontramos, assim, designações como «Desenvolvimento das práticas pedagógicas, no âmbito das competências específicas – compreensão e expressão oral; leitura; escrita; conhecimento explícito da língua»; «Programas de Português do ensino básico – conhecimento e análise do texto programático»; «As competências específicas do currículo nacional do ensino básico no PPEB – descritores de desempenho e conteúdos associados»; «Metodologia do ensino da Língua Portuguesa». Em nenhuma delas encontramos uma especificação do tratamento da competência escrita, nem da teorização da sua aprendizagem nem dos processos cognitivos que lhe subjazem, nem sequer das estratégias a experimentar para o treino e/ou criação de materiais pedagógicos adequados. Em duas delas, pode pressupor-se criação de materiais («Projeto de formação para o novo programa de Português do ensino básico»; «Quadros interactivos – produção de materiais pedagógicos para Língua Portuguesa»), porém não sabendo que lugar está reservado para a escrita.

Outro aspeto que parece importante, e que revela, a nosso ver, a falta de tratamento da competência escrita como central, é a bibliografia concedida. Aparece indicada, em duas das ações, apenas uma referência bibliográfica centrada no ensino da escrita («Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). O ensino da escrita: a dimensão textual. Lisboa: ME-DGIDC»). Das duas ações de formação, a formadora é a mesma.

Não querendo ficar apenas por aqui, quisemos saber se nos centros de formação das áreas geográficas envolventes se passava o mesmo. Contactámos o centro de formação das Terras de Santa Maria. As ações de formação oferecidas para o mesmo efeito, para o mesmo período de tempo e para os mesmos destinatários foram de encontro aos conteúdos descritos nas ações do CFAE AVCOA: novo programa de português do ensino básico e dicionário terminológico. Algumas das ações foram ministradas pelos mesmos formadores que encontramos no CFAE AVCOA.

1.1. Recolha e leitura dos dados

Seguidamente, no nosso caso, e tendo em atenção os objetivos propostos para este projeto, optámos por realizar uma recolha de dados baseada num questionário/inquérito (apêndice I). Ao optarmos pelo questionário, elaborado para o efeito, tivemos em conta os objetivos pretendidos, o número de professores inquiridos, o tempo disponível e a facilidade de recolha de dados. Elaborámos, simultaneamente, uma grelha de verificação (apêndice II) que contextualiza o referido questionário e que servirá de guia de análise dos resultados e da sua interpretação.

O questionário, para além de ser um instrumento que permite obter um grande número de dados num curto espaço de tempo, possibilita a recolha de informações específicas relevantes que podem ser interpretadas e, de certa forma, aprofundadas, apesar de De Landsheere (1976, p. 75), afirmar que “o questionário cobre dificilmente todos os aspectos de um problema”.

O questionário, na sua versão definitiva, é constituído essencialmente por questões fechadas, com algumas respostas tipo escala de Likert (*Discordo totalmente* a *Concordo totalmente*), estando estruturado em seis partes organizadas do seguinte modo:

Secção A – Dados pessoais e profissionais, com o objetivo de identificar as características pessoais e profissionais dos respondentes.

Secção B – Dados sobre o número de ações frequentadas e as instituições que promoveram as ações de formação; ainda acerca dos locais onde foram frequentadas as ações de formação.

Secção C – Compreensão das razões que motivaram a frequência da formação e das repercussões que a formação realizada teve no desenvolvimento pessoal/profissional.

As respostas possíveis aos itens distribuídos na Secção C variam entre: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Concordo 4. Concordo totalmente.

Secção D1 – Confirmação da frequência de formação contínua na área do Português língua materna pelos professores e das repercussões na sua prática letiva.

O questionário inclui duas questões abertas com espaço para observações, um para assinalar o impacto da formação frequentada na forma atual de lecionar; outro para considerar a repercussão sobre as competências/resultados dos alunos.

Secção D2 – Perceção da importância que tem sido dada pelos professores ao ensino da competência escrita no âmbito das ações de formação de Português. Perceção da adequação do ensino da competência escrita no âmbito das ações de formação de Português.

Secção E – Reconhecimento do percurso didático seguido pelo professor quando ensina a competência escrita e das suas crenças acerca da aquisição/aprendizagem da mesma competência. Conhecimento da pertinência de formação contínua na competência escrita.

Esta parte do questionário inclui respostas fechadas, de opção e de ordenação por grau de importância.

Depois de definida a população para este estudo, concebemos um modelo virtual do questionário/inquérito através do programa Acrobat²⁰ que recolhe e faz o tratamento automático dos dados. Seguidamente, recolhemos informação do endereço eletrónico de todos os coordenadores de Português dos vários agrupamentos e escolas em questão para que os mesmos pudessem fazer a divulgação junto dos professores de Português dos 2.º e 3.º CEB. Desse modo, todos os professores dos referidos ciclos tiveram oportunidade para preencher *on-line* o respetivo documento. Responderam ao presente questionário 40 professores, o que, para o nosso projeto, nos parece uma amostra válida para o universo a que nos referimos.

Passamos a descrever os dados e a fazer deles uma interpretação.

Quanto à primeira Secção, a maioria dos professores respondentes possuem já uma experiência vasta, entre 11 e 20 anos (38%) e entre 21 e 30 anos (50%). 70% desses mesmos professores lecionam Português ao 3.º ciclo.

Também a maioria (60%) pertence ao Grupo 300 (Português 3.º ciclo e secundário), sendo que os restantes a variados grupos como o 320 (Português-Francês 3.º ciclo e secundário), o 330 (Português-Inglês 3.º ciclo e secundário), 200 (Português e Estudos Sociais/História 2.º ciclo), 210 (Português-Francês 2.º ciclo) e 220 (Português-Inglês 2.º ciclo).

Relativamente à Secção B, 63% dos professores frequentou duas ou três ações de formação creditadas nos últimos quatro anos, organizadas na maioria pelo CFAE associado e assistidas num agrupamento ou escola pertencente a um agrupamento também associado.

Quanto à Secção C, que perscruta das razões que motivaram a frequência da formação e das repercussões que a formação realizada teve no desenvolvimento pessoal/profissional, a grande maioria das respostas situa-se no nível *Concordo*, dividindo-se as restantes pelos níveis *Discordo* e *Concordo Totalmente*.

Assim, de uma forma global, as ações de formação foram satisfatoriamente ao encontro das expectativas dos docentes, respondendo às suas necessidades e interesses pessoais e profissionais. Não quer isto dizer que os resultados obtidos no final tenham sido

²⁰ Encontra-se aninhado no endereço eletrónico https://www.adobe.com/pt_BR/acrobat/formscentral/pt_BR/pricing.html

os esperados, pois se permitiram, por um lado, a reflexão/troca de experiências com outros professores (33% concorda totalmente), por outro, não permitiram aos docentes utilizar na sua prática pedagógica conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos nas ações (28% responderam *Discordo*), nem contribuíram para alterar metodologias de ensino (33% *Discordo*) ou desenvolver projetos de inovação com os alunos (38% *Discordo*) nem muito menos para quebrar o isolamento profissional (38% responderam *Discordo*!).

Podemos concluir desta secção que as ações de formação foram de encontro aos interesses dos professores, que estes adquiriram atualização de saberes (passividade). Porém, ao nível do processo transformacional, aquele que se relaciona com métodos e formas de agir (atividade), não houve mudanças profundas.

Relativamente à Secção D1, a grande maioria dos professores respondeu ter frequentado pelo menos uma ação de formação relacionada com os novos Programas de Português EB (figura 5).

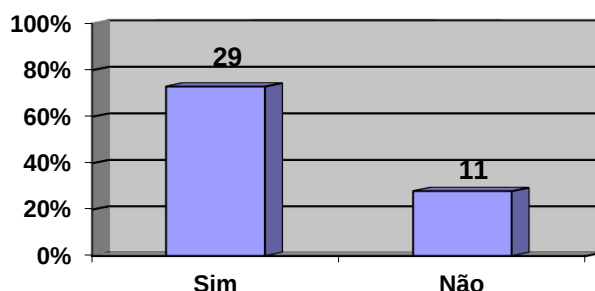


Figura 5 – Frequência de pelo menos uma ação de formação nos últimos quatro anos civis relacionada com os novos Programas de Português.

A grande maioria dos professores declarou também que, após a frequência dessa(s) formação(ões), sentiu ter melhorado as suas competências profissionais (figura 6):

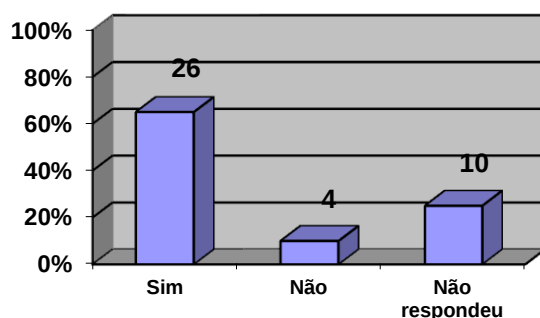


Figura 6 – Melhoria das competências científicas / pedagógicas.

Ainda assim (e englobando todo o universo dos respondentes), poucos foram aqueles que assinalaram mudanças na maneira de ensinar (apenas 14 em 40 assinalaram essa mudança – figura 7):

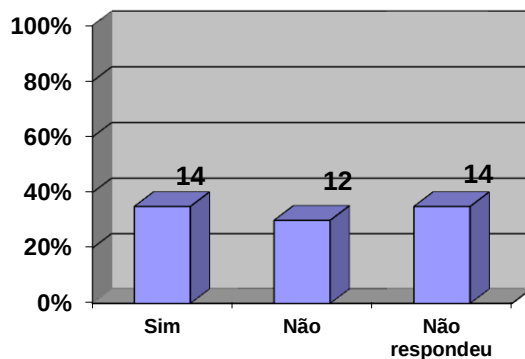


Figura 7 – Mudança na maneira de ensinar.

Na seguinte secção, Secção D2, apenas 16 dos 40 respondentes (40%) declararam ter tido formação para o ensino da competência escrita nas ações de formação que frequentaram (figura 8), e que foram assinaladas na figura 1:

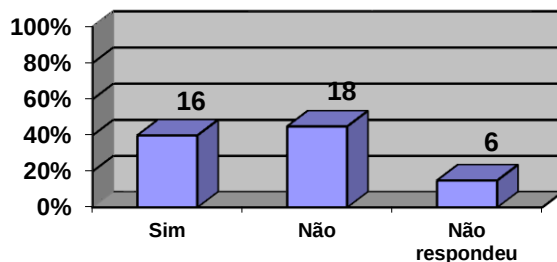


Figura 8 – Formação para o ensino da escrita nas ações de formação frequentadas.

E esses o que fizeram foi sobretudo trabalho passivo, ou seja, leitura dos documentos gerais (novos programas e GIP-E).

Apenas 11 dos docentes declararam ter criado materiais didáticos sobre o ensino da planificação da escrita, e 9 (desses mesmos docentes), materiais didáticos para o ensino da escrita (figura 9):

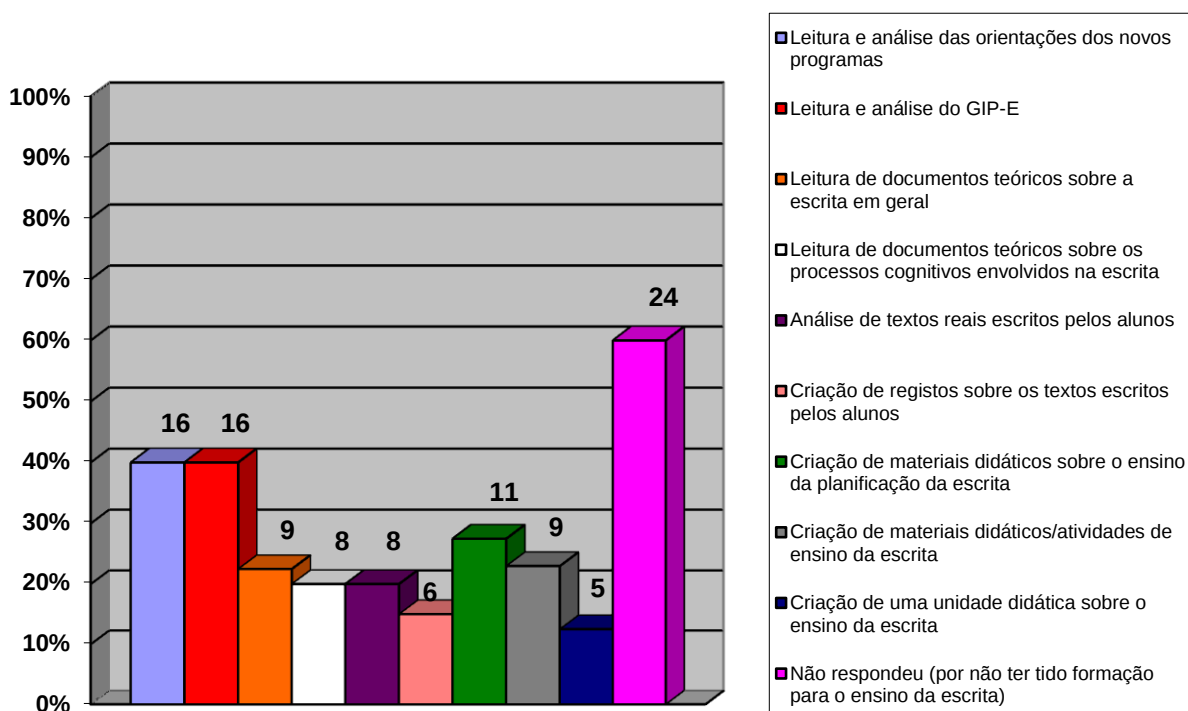


Figura 9 – Atividades que revestiu a formação para o ensino da competência escrita.

Relativamente à última secção, Secção E, as respostas às questões 23. a 35. situam-se na expectativa para este questionário, o que demonstra que os professores têm, em geral, consciência dos procedimentos a ter durante o desenvolvimento de uma atividade de escrita. Os professores transmitem confiança aos alunos inicialmente (80% sempre), planificam o texto com os alunos (20% sempre, 78% às vezes), fazem registo dos problemas individuais de escrita dos alunos (33% sempre, 65% às vezes), comunicam aos alunos, oralmente ou por escrito, as suas dificuldades (60% uma vez por mês); têm por hábito, durante a atividade de escrita, fazer a revisão de conteúdos gramaticais (30% sempre, 60% às vezes) ou relacionados com a estrutura do texto (30% sempre, 68% às vezes) que os alunos não dominam.

Porém, encontramos também dados que nos preocupam. Por exemplo:

a) só 80% dos professores determina sempre a tipologia textual, quando é essencial que todos o façam, e sempre, para que os alunos saibam o que vão fazer (a tipologia determina, de imediato, um destinatário, o tipo de vocabulário a selecionar, a estrutura textual);

b) só 53% faz reforço motivacional durante o momento em que os alunos textualizam (e quantos alunos se perdem durante a textualização, e se desmotivam, dizendo para si mesmos que não são capazes de fazer a tarefa!; e muitos acabam mesmo por não a fazer ou acabá-la porque tem de ser, se não o professor *dá-lhes negativa...*);

c) só 55% respondeu fazer sempre revisão com os alunos quando eles textualizam;

d) só 23% declarou que os seus alunos fazem atividade de escrita uma vez por semana (70% uma vez por mês).

Quanto à revisão de conteúdos gramaticais durante a atividade de escrita, os docentes demonstraram dar relevo aos domínios campo lexical/sinonímia, conectores/marcadores discursivos, retoma anafórica; ou seja, à gramática da palavra (léxico, sem o qual é impossível construir um bom texto) e à gramática do texto (ordenação e ligação das microestruturas textuais). Dão menos relevo à gramática da frase, que é aquela que se situa entre a gramática da palavra e a do texto. Ou seja, parece que os professores se concentram mais no ponto de partida e no ponto de chegada, descurando o caminho que se percorre e talvez por essa razão se dê mais relevo, depois, a uma avaliação centrada no produto e não tanto no processo.

A forma mais vulgar de divulgação dos textos é a sua leitura na aula (93%), o que nos parece sinceramente pouco, tendo em conta a natureza e a vocação social dos escritos. Se já à partida é necessário enveredar por textos ligados ao contexto real (textos que os alunos reconheçam como úteis), se os textos que os alunos produzem com tanto esforço (pois que a atividade escrita envolve um enorme esforço mental e motivacional) não são publicados de vez em quando, eles não lhes sentirão utilidade e acabarão por desvalorizar o esforço e as conquistas linguísticas que fizeram na sua produção. Imagine-se a motivação e a autoconfiança que se pode transmitir a um aluno quando o seu texto sai no jornal da escola ou no jornal da cidade! Esse reconhecimento pode ser bastante mais importante que muitas das explicações que o professor lhe dá.

Para completar a leitura dos dados, os professores manifestaram a sua opinião acerca do que consideram mais importante para a aprendizagem da escrita (figura 10). Não houve respostas unânimes, o que é, deveras, surpreendente! Aliás, as respostas são tão díspares que quase impedem uma leitura lógica.

Os que são destacados como mais importantes são *Conhecer o destinatário do texto* (42,5%), *Ensinar conteúdos e estruturas gramaticais* (20%), *Ensinar a tipologia textual* (15%) e *Ensinar vocabulário/campo lexical* (15%).

Estes dados por si só demonstram a enorme confusão que parece existir quando se ensina a escrita. Por um lado, dá-se enorme importância ao conhecimento do destinatário, o que poderia indiciar que os professores têm consciência da função social dos textos a escrever. No entanto, essa importância não tem correspondência no ensino da tipologia textual. Percebe-se que os professores não associam um conteúdo ao outro, quando o deveriam fazer: a tipologia textual está diretamente relacionada com o destinatário, implica-o, bem como implica um determinado vocabulário a empregar. Aliás, se observarmos com atenção, a maioria das respostas quanto ao ensino da tipologia textual está situada na cauda das preferências, somando nos últimos três níveis 55%, contrariando a relevância para este conteúdo dado pelos novos Programas de Português.

Outra das correspondências que nos parece que devia existir (e que não existe) é aquela que está relacionada com os itens *Ensinar conteúdos e estruturas gramaticais* (20% como mais importante) e *Ensinar a coesão textual/articulação das ideias* (5% como mais importante). Ainda que ensinar conteúdos gramaticais não se esgote na coesão textual, contudo, este é um dos aspetos mais importantes a focalizar quando aqueles se ensinam. Grande parte da linguística descritiva (morfologia – flexão; classes das palavras – pronomes, determinantes, conjunções; sintaxe – concordâncias, articulações; lexicologia – léxico e vocabulário, semântica lexical; semântica – valor) contribui para que a coesão textual possa funcionar convenientemente.

No que respeita aos itens que mencionam os processos cognitivos da escrita – *Ensinar a planificar o texto*, *Ensinar a estruturar o texto com coerência*, *Ensinar a rever o texto* –, percebemos que não lhes é dada a importância que mereciam. Aliás, com base nos dados, é quase escandaloso perceber que só a partir do terceiro nível de preferência é que aparecem com alguma relevância. Apresentam, respetivamente, uma preferência, como mais importante, de 0%, 5% e 0%. Avançando para o terceiro grau de importância, só o último item, *Ensinar a rever o texto*, ganha volume de preferência (25%).

Para além disso, também se entende que há um total desfasamento entre as preferências destes três itens, o que revela desconhecimento da íntima relação e da recursividade entre os processos cognitivos empregues na escrita. Olhando para a cauda das preferências, nos últimos três níveis observamos que: o item *Ensinar a planificar o texto* soma 70%; *Ensinar a coesão textual/articulação de ideias*, 35%; *Ensinar a rever o texto*, 22,5%.

A motivação do aluno não possui também, para a maioria dos professores, a importância que deveria (só um professor considerou este item como o mais importante). Aliás, como já constatámos na questão 23. (Secção E), alguns professores (20%) chegam mesmo a afirmar que motivam os alunos/transmitem-lhes confiança apenas às vezes.

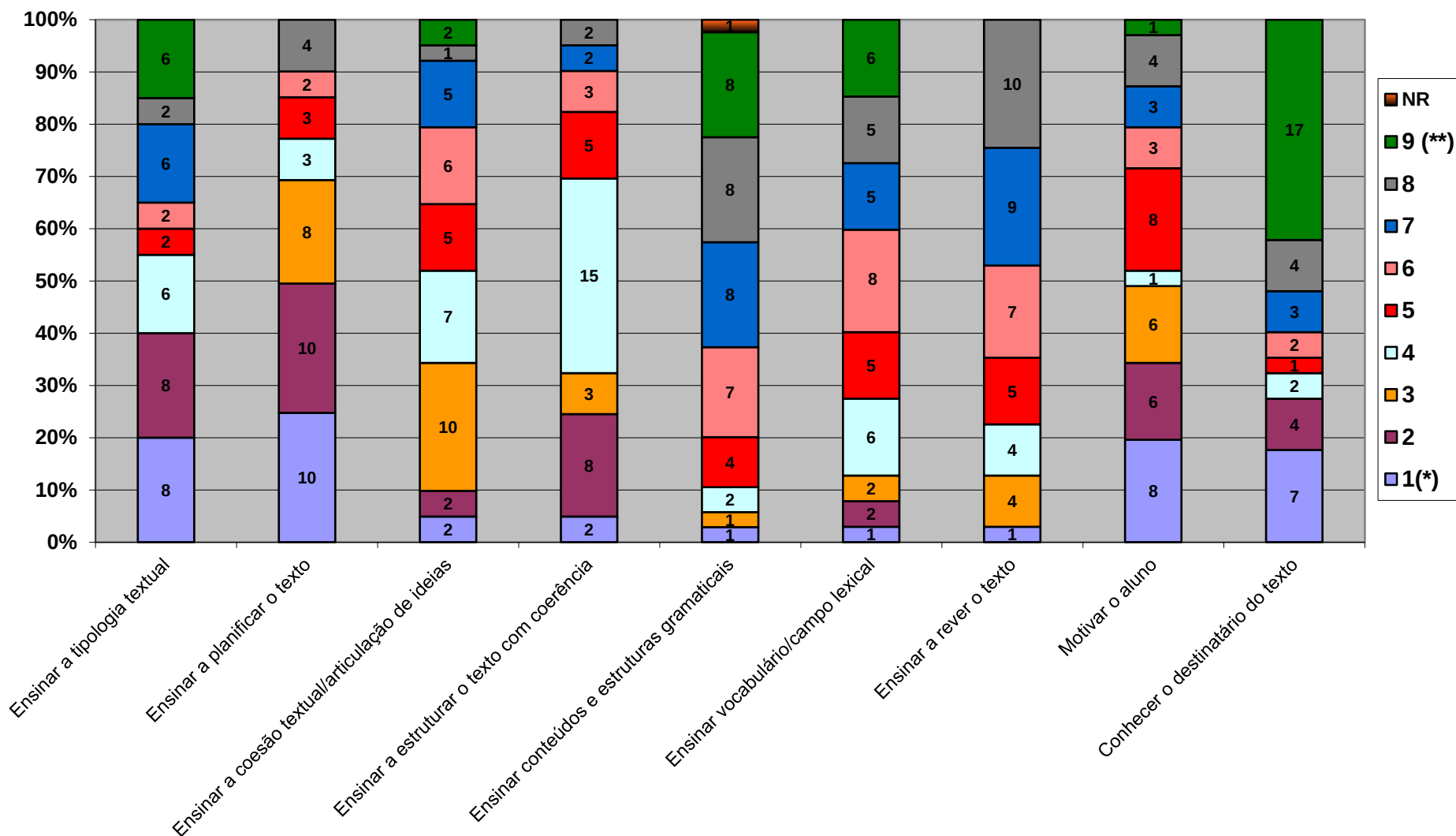


Figura 10 – Consideração dos professores sobre o que é mais importante para a aprendizagem da escrita pelos alunos: 1 (*) - menos importante; 9 (**) - mais importante.

Por último, questionados acerca da pertinência de formação sobre o ensino/aprendizagem da escrita (figura 11), a resposta foi unânime: 100% considerou-a muito pertinente (numa escala de *Nada pertinente*, *Pertinente*, *Muito pertinente*).

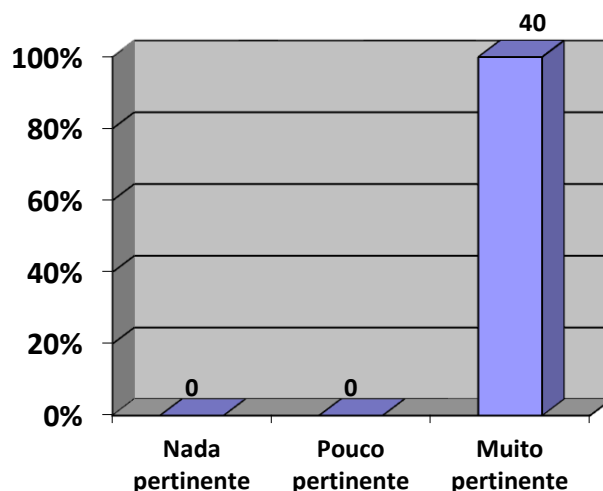


Figura 11 – Pertinência de formação sobre o ensino / aprendizagem da escrita.

Cabe aqui, neste momento, fazer uma leitura sintética dos dados apresentados anteriormente. Assim:

1. A formação oferecida até aqui foi urgentemente de encontro às mudanças realizadas na área disciplinar de Português e ao conhecimento das mesmas, isto é, os novos programas e o dicionário terminológico. Pelas dificuldades que estas mudanças acarretam, não se tem dado a devida relevância ao processo do ensino/aprendizagem da escrita.
2. Os professores reconhecem a utilidade da formação realizada para atualizar conhecimentos, mas não para a transformação das práticas nem de concepções.
3. Mantendo-se as concepções dos professores, mantêm-se os mesmos métodos/processos de ensino, não havendo um verdadeiro desenvolvimento profissional que conduza à mudança, isto é, à transformação fundamentada das práticas.
4. Não tem havido experimentação suficiente, na sala de aula, ao nível do ensino da escrita, nomeadamente através de métodos conscientes de planificação da escrita, da revisão da escrita, da avaliação da escrita.
5. Há uma clara relação entre a não compreensão dos processos sociocognitivos envolvidos na expressão escrita e a prática parcial e/ou desintegrada dos mesmos na atividade da escrita.

6. Os professores valorizam a gramática, porém não a relacionam intimamente com os processos de construção integrada (coerência, revisão) dos textos. Dão muita importância ao produto e não ao processo da atividade escrita – não valorizam o momento de partida nem o de revisão (recorrente e contínuo, de carácter recursivo), nem o da envolvimento afetiva/motivação para a escrita.
7. Consequentemente, a avaliação é realizada sobre um produto adquirido em bruto. Não se dedica tempo suficiente à explicação do erro, nem se criam oportunidades para discutir possibilidades de melhoramento. O que significa que os alunos cometerão os mesmos erros na próxima atividade escrita, com a agravante de sentirem, agora, a angustiada sensação de não saber como melhorar.
8. Apesar de se reconhecer a importância do destinatário, não se dá grande relevo à função social dos textos, nem na sua conceção (ligação direta à realidade/contexto vivencial dos alunos) nem na sua divulgação, perecendo a maioria destes lugubremente na sala de aula.

Olhando os dados, e em forma de conclusão, podemos dizer que há a clara necessidade de propor uma solução para a questão que colocámos inicialmente, e que cumpre o objetivo que nos propusemos: **Conceber uma formação que vise a melhoria do ensino e da prática da expressão escrita adequada às necessidades dos professores de Português e dos (seus) alunos (de 2.º e 3.º ciclos).**

Para cumprir esse objetivo, abordaremos, seguidamente, a resolução do problema.

2. Resolução do problema

2.1. Metodologia

Identificados os problemas, passamos a apresentar o projeto que tem a pretensão de os resolver.

Para isso, quisemos que o presente projeto não constituísse apenas uma proposta descontextualizada, mas que fosse de encontro às expectativas daqueles que, implícita ou explicitamente, estão envolvidos no contexto²¹.

Hargreaves (citado em Day, 2001, p. 205) salienta que “a maior parte da formação contínua que existe sob a forma de cursos tem lugar fora das escolas e é realizada para

²¹ Segundo o Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação na modalidade Oficina de Formação do CCPFC, as ações de formação devem resultar do levantamento prévio de necessidades educativas, emergentes da escola, ou dos contextos socioeducativos, em relação aos quais surjam expectativas de apoio, que venham dar sentido às práticas profissionais.

benefício individual. Não surge a partir de necessidades institucionais, nem existe um mecanismo de divulgação dos seus resultados nas escolas”.

Barroso e Canário (1999, p. 150) já afirmavam há uma década que, quanto ao contexto português, muita da oferta formativa ainda é “marcada por uma dupla exterioridade relativamente aos professores (como pessoas) e às escolas (como organizações)”. Por outro lado, produziu-se “o divórcio entre os centros e as escolas que as impediu de se tornarem pólos de formação e limitou drasticamente o eventual impacto de formação na mudança da cultura organizacional da escola” (Estrela, 2003, p. 59).

Se o que pretendemos é uma mudança e um verdadeiro desenvolvimento profissional que não seja algo que se impõe, mas que se opere “a um nível mais profundo e contínuo”, temos de envolver “a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que enformam a prática” (Day, 2001, p. 153).

Assim, se por um lado a recolha de dados se baseou no universo dos professores sobre quem se pretende agir, também a proposta de formação se fez ao CFAE AVCOA ao qual estão agregados os professores ora designados. Essa proposta foi feita tendo como intenção validar e acreditar a ação de formação, na modalidade de oficina de formação, pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC).

Optámos pela modalidade de oficina, pois, segundo a caracterização do Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação do CCPFC, pretendemos com ela: construir novos meios processuais; delinear e consolidar procedimentos de ação; produzir materiais de intervenção como resposta adequada ao aperfeiçoamento das intervenções educativas; assegurar a funcionalidade e a utilidade dos produtos obtidos para a transformação das práticas.

Para além disso, pensamos que a oficina de formação assume a natureza daquilo que Formosinho (1986) designou como modelo ideal integrado, o qual, de entre os quatro modelos que conceitualizou, é aquele que, de forma mais consistente e adequada, articula a componente da teoria com a componente da prática no processo formativo.

Tendo em conta que a nossa proposta era pertinente, o Diretor do CFAE AVCOA acedeu a ela. A mesma ação de formação, designada «Ensino e Aprendizagem da Competência Escrita», está encaminhada para ser proposta para acreditação pelo CCPFC – apêndice III).

Esta aceitação por parte do CFAE constitui, no nosso entender, um consentimento tácito de que, de facto, o problema que atrás descrevemos existe e que a nossa proposta é um projeto valioso para a sua resolução.

O presente projeto usa a metodologia da formação centrada, por um lado, no aluno, pois que dele parte toda a problemática da aprendizagem da competência escrita e, por

outro, centrada no professor, que pretende ativamente compreender/apreender todas as implicações, teóricas e práticas, que estão na base do ensino e aprendizagem da mesma competência. Eles compreenderão que, analisando a sua situação concreta de ensino, os alunos apreendem a escrita de uma forma mais ou menos similar, mas a um ritmo diferenciado, com motivações distintas e usando diferentes modos de recursividade na utilização dos processos cognitivos.

O trabalho colaborativo (por contraposição às outras culturas profissionais – individualismo, balcanização, colegialidade artificial – identificadas por Hargreaves, 1998), a reflexão e a partilha deverão ser a marca desta oficina de formação.

2.1.1. Caracterização do contexto

O atual projeto de formação pretende realizar-se no CFAE AVCOA.

Este CFAE abrange os concelhos de Arouca, Vale de Cambra e Oliveira de Azeméis.

Para entender melhor o enquadramento da formação dos professores, parece-nos importante conhecer também a realidade socioeconómica em que vivem os alunos.

Os concelhos, situados na região do Norte, pertencem ao distrito de Aveiro (Entre Douro e Vouga) e confrontam a norte com os concelhos de S. João da Madeira e Santa Maria da Feira, a sul com Albergaria-a-Velha e a poente com Ovar e Estarreja.

São fortemente industrializados, empregando a população sobretudo no setor secundário (65% da população). O setor terciário conheceu um crescimento médio anual de 2,5% entre 2001 e 2011²².

Porém, os baixos níveis de escolaridade e qualificação profissional de grande parte da população constituem um obstáculo à capacidade competitiva das empresas, à melhoria da qualidade do emprego e ao desenvolvimento social.

A população deste território é pouco escolarizada e tende a abandonar precocemente o sistema de ensino. Com uma taxa de analfabetismo que se apresenta ligeiramente superior à média nacional, os indicadores que constituem esta dimensão revelam que a população mais jovem inicia o seu percurso escolar, mas não conclui a escolaridade obrigatória (até agora o 9.º ano), refletindo-se numa elevada taxa de abandono escolar (sobretudo nos jovens entre os 10 e 15 anos – 5,8% em 2010/2011) e também em valores elevados de saída antecipada do sistema de ensino (entre os 18 e os 24 anos – 16,4% em 2010/2011).

²² Dados referentes aos últimos Censos de 2011.

Estas características escolares das populações residentes justificam o seu exercício de profissões desqualificadas, bem como o grande peso de desempregados de longa duração.

Ao nível dos estratos etários mais baixos, nota-se que, no grupo de indivíduos com 20-24 anos, apenas 11% (contra 8,3% em 2001) dos indivíduos possui uma licenciatura, sendo este grupo que, apesar de tudo, apresenta uma percentagem mais elevada de indivíduos com o ensino secundário (35%).

É neste contexto social que os professores do AVCOA se movimentam. O seu trabalho no domínio da língua materna é um trabalho exigente, que tem claras implicações no futuro dos alunos como trabalhadores e como cidadãos. Por esse motivo, é importantíssimo desenvolver um trabalho muito consistente no que à língua portuguesa diz respeito, de modo a que os alunos se tornem melhores nos desempenhos globais na escola. Para isso, muito contribui a linguagem escrita que, como atrás já referimos, constitui a realização mais complexa da linguagem e, por conseguinte, aquela que é mais libertadora, mais instrutiva, mais civilizadora.

Os agrupamentos dos concelhos de Vale de Cambra e de Oliveira de Azeméis pertencem todos ao CFAE AVCOA. Um agrupamento de Arouca, o AE de Arouca, também faz parte do mesmo CFAE (os restantes agrupamentos do concelho de Arouca pertencem ao CFAE das Terras de Santa Maria).

No quadro 3, apresentamos o número total de agrupamentos, professores e alunos relativos a este CFAE.

Quadro 3 – Agrupamentos, professores e alunos abrangidos pelo CFAE AVCOA²³.

Concelho	N.º AE	Designação AE	N.º alunos		N.º prof. LP
			2.º ciclo	3.º ciclo	
Arouca	1	AE Arouca	130	229	12
Ol. Azeméis	5	Soares de Basto	399	578	18
		Ferreira de Castro	162	273	12
		Dr. Ferreira da Silva	331	519	22
		Fajões	134	220	11
		Loureiro/Alumieira	245	356	15
V. Cambra	2	Búzio	280	460	17
		Dairas	180	360	13
TOTAL	8		1861	2995	120

²³ Os presentes dados foram recolhidos dos Projetos Educativos dos agrupamentos de escola e atualizados segundo informação recolhida da Direção de cada um deles.

2.1.1.1. Caracterização dos participantes

O CFAE AVCOA abrange um universo de 120 professores que lecionam a disciplina de Português aos 2.º e 3.º ciclos. Fazendo fé nos dados do questionário, os professores pertencem na sua maioria ao grupo 300 (Português 3.º ciclo e secundário), sendo que os restantes a variados grupos como o 320 (Português-Francês 3.º ciclo e secundário), o 330 (Português-Inglês 3.º ciclo e secundário), 200 (Português e Estudos Sociais/História 2.º ciclo), 210 (Português-Francês 2.º ciclo) e 220 (Português-Inglês 2.º ciclo).

Tendo em conta este universo, o projeto de formação pretende desenvolver-se num contexto de colaboração entre o máximo de 20 docentes, a exercerem funções de lecionação da disciplina de Português, nomeadamente 2.º e 3.º ciclos, nos agrupamentos abrangidos pelo CFAE AVCOA (naturalmente que não é impeditivo que a formação seja repetida para outros grupos com as mesmas características). Esta última premissa (a exercer funções de lecionação da disciplina de Português) tem de confirmar-se, porquanto, como veremos adiante, uma das formas de operacionalizar a formação é a testagem dos materiais produzidos em contexto de sala de aula.

2.2. Plano de resolução

Nos últimos anos, foi verificada pelas entidades competentes uma acentuada deficiência na expressão escrita dos alunos.

Acreditou-se que a leitura seria uma forma de criar automaticamente escritores, o que, porém, se provou ser um conceito errado (Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1995).

Depois da compreensão dos processos cognitivos que se operam a nível cerebral, percebeu-se que a expressão escrita tinha de ser ensinada explicitamente. Desse modo, os novos Programas de Português vieram dar destaque evidente a essa competência, de modo a criar alunos bons escritores.

Os professores, não obstante as orientações da Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), continuam a ensinar a escrever com base em conceitos deturpados (Mata, 2003). Esses conceitos estão relacionados com a falta de formação dos docentes no que concerne ao ensino da competência escrita. Não lhes reconhecem nem os processos cognitivos nem as funções sociais.

Por esse motivo, apresentamos o presente plano de resolução.

2.2.1. Áreas

Este projeto aborda a área da disciplina de Português (focalizada nos 2.º e 3.º ciclos), numa perspetiva de análise científica (a competência escrita) e pedagógicodidática (ensino/aprendizagem).

Outra das premissas essenciais é a colaboração entre professores e entre alunos e o desenvolvimento profissional numa perspetiva de mudança e/ou melhoria dos métodos de trabalho em sala de aula para desenvolver alunos bons escritores.

2.2.2. Objetivos específicos

Globalmente, a ação de formação visa, por um lado, fazer compreender os processos sociocognitivos que estão envolvidos no processo de expressão escrita e, por outro, dotar os docentes de capacidades para planificar com integração o ensino da escrita. Pretende, também, que os professores construam materiais didáticos que irão experimentar em contexto real para, finalmente, serem analisados, partilhados e melhorados.

Para além dos objetivos já assinalados, tem ainda como objetivos específicos:

– fazer compreender/conhecer, através da leitura e análise de documentos essenciais, os processos sociocognitivos que estão envolvidos no processo de expressão escrita.

Essa primeira etapa tem como finalidades:

- alterar a conceção dos professores relativa ao ensino/aprendizagem da expressão escrita;
- construir materiais pedagógicodidáticos adequados aos alunos (de acordo com as exigências e orientações do novo Programa de Português EB) e adequados aos professores para correção e reformulação;
- planificar unidades de ensino da expressão escrita em integração com as outras competências da língua;
- desenvolver práticas reflexivas e de colaboração.

2.2.3. Ações a desenvolver

Segundo o Regulamento para acreditação e creditação de acções de formação do CCPFC, a oficina de escrita aplica-se à prática e investigação pedagógica e didática. Tendo em conta o nosso trabalho, consideramos, como já antes justificámos, a modalidade adequada para levar a cabo o nosso projeto.

Deste modo, definimos uma formação que decorrerá por etapas, pressupondo situações separadas no tempo para reflexão e constatação individual e, também, para aplicação no terreno da(s) proposta(s) e dos materiais produzidos.

1.º Módulo: Conceção dos professores acerca da escrita.

Data: Outubro de 2013.

Objetivo: Expor as expectativas da atual formação. Partilhar e refletir acerca das conceções dos professores acerca da escrita.

Quadro 4 – 1.º Módulo

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Apresentação	Conhecer o contexto de trabalho da oficina de formação.	Conhecimento dos participantes, dos objetivos, dos conteúdos e da bibliografia.
2	Expectativas dos participantes	Analisar as expectativas que cada um dos professores participantes traz para a formação.	Os professores exporão as expectativas do curso, as quais serão posteriormente debatidas entre os participantes.
3	Critérios de avaliação	Apresentar e discutir o modo de avaliação e de trabalho de oficina.	Será feita a apresentação do modo de avaliação dos participantes ao longo da formação, em que serão tidos em conta os critérios definidos pelo CFAE AVCOA. Será também vincado o trabalho colaborativo e reflexivo como a forma de trabalho que deverá predominar.
4	Conceções dos professores acerca da escrita	Estimular o processo de aprendizagem reflexiva.	Apresentação partilhada das conceções que os professores possuem acerca do aluno, da importância da escrita e da aprendizagem da escrita, relevando o atual <i>modus operandi</i> em sala de aula ²⁴ . Apresentação de bibliografia atualizada referente à temática global.

2.º Módulo: Modelos de ensino da expressão escrita. Aspetos afetivos e emocionais envolvidos na atividade escrita.

Data: Novembro de 2013.

Objetivo: Compreender os vários modelos de ensino da expressão escrita. Refletir sobre a prática letiva e sobre a adequação do modelo de Hayes e Flower.

Quadro 5 – 2.º Módulo

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Modelos de ensino da expressão escrita	Conhecer os vários modelos. Refletir sobre a sua adequação.	Os professores serão confrontados com os vários modelos.

²⁴ Nesta reflexão, caberá um papel importante à leitura dos dados do questionário, nomeadamente as questões da Secção E – Ensino (aprendizagem) da competência escrita no Português, que pressupõem a conceção que os professores possuem acerca da aprendizagem da competência escrita.

2	O modelo de Hayes e Flower	Compreender a lógica do presente modelo.	Apreciação e discussão acerca das implicações que o modelo de Hayes e Flower tem na lógica do ensino da escrita. Leitura e análise crítica de documentos teóricos que suportam tal teoria.
3	Aspetos afetivos e emocionais envolvidos na expressão escrita.	Perceção da importância dos afetos e da motivação na atividade de produção escrita.	Partilha e discussão acerca das implicações que os afetos e a motivação têm na envolvimento dos alunos na escrita.

3.º Módulo: Atividades de planificação, de textualização e de revisão da escrita.

Data: Janeiro de 2014.

Objetivo: Compreender a importância do desenvolvimento de atividades de planificação, de textualização e de revisão da escrita, separadamente e/ou em sequencialidade. Interiorizar a relevância do acompanhamento ativo dos alunos ao longo das três fases indicadas.

Quadro 6 – 3.º Módulo

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Planificação	Compreender a importância de planificar a escrita.	Apresentação de modelos de planificação. Discussão acerca dos mesmos.
2	Textualização	Compreender a lógica da textualização na sequência da atividade de planificação.	Perceção da lógica racional e do processo de recursividade que os alunos empregam na textualização. A importância do domínio lexical segundo o tema e a tipologia – atividade de lexicalização.
3	Revisão	Perceber os processos de revisão e da recursividade utilizada sobre os dois anteriores processos cognitivos. Construir listas de controlo pertinentes.	Apresentação, reflexão e discussão acerca dos modelos de revisão empregues pelos professores e sobre qual deles é o mais adequado. Propostas de atividades de revisão. Construção de listas de controlo (incidência na coerência e na coesão).

NOTA: Esta atividade implicará trabalho em contexto. Os professores conceberão um material isolado de planificação da escrita que aplicarão junto de uma de suas turmas. O trabalho de planificação realizado pelos alunos será recolhido de forma a ser analisado posteriormente.

4.º Módulo: A avaliação da escrita.

A gramática na expressão escrita.

Data: Fevereiro de 2014.

Objetivo: Refletir sobre um modelo de avaliação da escrita mais adequado. Compreender a importância da lecionação da gramática em estrita relação com a atividade da expressão escrita.

Quadro 7 – 4.º Módulo

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Planificação da escrita	Compreender a adequação das atividades de planificação da escrita aplicadas em contexto.	Apresentação das atividades de planificação da escrita aplicadas na turma de lecionação. Reflexão e discussão acerca dos resultados obtidos.
2	A avaliação da escrita	Reconhecer a importância da avaliação formativa no decurso do processo de escrita. Perceber o lugar da avaliação sumativa no ensino da expressão escrita.	Discussão acerca das modalidades de avaliação mais pertinentes no desenvolvimento da expressão escrita. Leitura e análise de modelo de critérios de avaliação da escrita. Contributos para um modelo mais adequado.
3	A gramática	Compreender a importância da gramática na expressão escrita.	Discussão das implicações que o domínio da gramática tem na expressão escrita.
		Desenvolver atividades, a partir do texto escrito, conducentes ao domínio, compreensão e desenvolvimento de conteúdos gramaticais.	Análise de textos escritos pelos alunos com vista a determinar conteúdos gramaticais a abordar e a melhorar. Desenvolvimento de atividades gramaticais a partir de textos escritos pelos alunos.

5.º Módulo: Sequências didáticas de ensino da escrita – conceção e testagem.

Data: Março de 2014.

Objetivo(s): Analisar uma sequência didática de expressão escrita.

Desenvolver uma sequência didática de ensino da expressão escrita.

Quadro 8 – 5.º Módulo

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Sequência didática de ensino da expressão escrita.	Planificar uma sequência didática de expressão escrita.	Análise de uma sequência didática de expressão escrita. Compreensão da implicação das outras competências da língua. Desenvolvimento de uma sequência didática (trabalho em grupo).

NOTA: Esta atividade é o momento de testagem e implicará trabalho em contexto. Depois de concebida, em grupo, em sessão presencial, a sequência didática será aplicada junto de uma das turmas dos professores. O trabalho realizado pelos alunos deverá ser acompanhado e analisado por etapas (planificação, textualização e revisão); não deve esquecer-se a implicação que as outras competências da língua têm na conceção e na aplicação da sequência. O trabalho realizado pelos alunos deverá ser recolhido/fotocopiado de forma a ser analisado posteriormente.

6.º Módulo: Avaliação do trabalho desenvolvido junto dos alunos (lecionação de uma sequência didática de ensino de escrita – testagem). Avaliação do trabalho desenvolvido na oficina de formação.

Data: Maio de 2014.

Objetivo: Avaliar os resultados obtidos na etapa anterior.

Avaliar todo o trabalho desenvolvido na oficina de formação.

Quadro 9 – 6.º Módulo

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Sequência didática de ensino da expressão escrita.	Avaliar a lecionação da sequência didática de expressão escrita.	Avaliação da lecionação da sequência didática de expressão escrita. Abalizamento das atividades e/ou deteção de incongruências – proposta de adequação.
2	Oficina de formação	Avaliar o trabalho desenvolvido.	Avaliação do trabalho desenvolvido ao longo da oficina de formação.

A oficina de formação decorrerá contemplando sessões presenciais (25 horas) e sessões autónomas (25 horas). Nas sessões presenciais, ter-se-ão em conta os vários

processos/ações já designadas, dando relevo à exposição oral, à promoção da reflexão, partilha, troca de experiência e debate de ideias – trabalho colaborativo.

Nas sessões autónomas, pretende-se o desenvolvimento do trabalho prático na sala de aula aplicando os materiais desenvolvidos.

2.2.4. Espaços

O projeto decorrerá no espaço a designar pelo CFAE AVCOA. Será, com certeza, um espaço localizado numa das escolas dos agrupamentos associados, e apresentará condições adequadas à concretização ideal da oficina. Será, então, um local equipado com mobília correspondente aos destinatários e às atividades programadas, com acesso a material de escrita e material informático atualizado para apresentação projetada de conteúdos.

2.2.5. Recursos

Como recursos materiais, consideraremos os textos e todos os outros que envolvem o espaço físico.

Quanto aos primeiros, serão, antes de tudo, os selecionados pelo formador e serão apresentados aos formandos, por um lado, policopiados e, por outro, projetados em quadro interativo.

Quanto aos restantes, estarão disponibilizados pelo CFAE no espaço designado de acordo com a enumeração realizada, e que compreende: computador, quadro interativo, quadro e material de escrita, projetor multimédia e outros materiais tecnológicos de audição.

2.2.6. Calendarização

A oficina de formação decorrerá durante um ano escolar, entre outubro de 2013 e maio de 2014.

Está prevista, mais ou menos, uma sessão presencial por mês.

Número total de horas previstas por cada tipo de sessão:

Sessões presenciais conjuntas: 25 horas

Sessões de trabalho autónomo: 25 horas²⁵

²⁵ O trabalho autónomo incide na conceção, produção, testagem e reformulação da sequência didática e respetivos materiais.

2.2.7. Avaliação

A avaliação será contínua e realizar-se-á, primeiro, ao longo das sessões em diálogo constante com os formandos, aferindo da pertinência dos conteúdos e dos materiais trabalhados. Incentivar-se-á a reflexão crítica de forma a que todos possam participar ativamente na (re)construção dos (novos) conceitos associados à aprendizagem e ao ensino da escrita e à consequente mudança de atitude para com o ensino desta competência da língua materna. Também algumas das sessões (ou parte delas) serão usadas para refletir sobre a prática que cada formando terá aplicado no seu local de trabalho, *in loco*. Far-se-á o balanço das consequências da implementação do mesmo trabalho, bem como da reação dos alunos a esta abordagem da escrita como “processo” e como experimentação.

Serão avaliados, também, os progressos realizados na prossecução dos objetivos previamente definidos, apontando as dificuldades encontradas e as ferramentas que a formação proporcionou para atingir esses objetivos. A reformulação dos materiais realizar-se-á em função das necessidades identificadas nas sessões realizadas em conjunto. Proceder-se-á, assim, aos ajustes necessários ou à sua revisão, para que possam ser aplicados em situações idênticas já com valor de experiência.

Será feita, depois, no final da formação, uma avaliação global das atividades, momento importante de reflexão (o professor como um prático reflexivo, de Schön, 1992), mas também de colaboração na (re)construção de uma identidade profissional mais forte em que se procura a partilha de saberes e se uniformizam modos de proceder quanto ao tratamento da competência em causa. Essa avaliação global será, enfim, subordinada ainda aos critérios estabelecidos pelo CFAE com que trabalharemos, de modo a que o próprio Centro de Formação possa fazer uma leitura crítica desta formação e avaliar as suas fragilidades bem como estimar das suas potencialidades com a finalidade de a tornar mais coerente e valiosa para todos os professores que assim pretendam dela usufruir.

3. Síntese reflexiva

É tempo de refletir um pouco sobre todo o caminho percorrido até chegarmos a este ponto.

Propusemo-nos, desde o início, trabalhar sobre a formação no sentido em que Marcelo (2009) a entende, aquela que é um instrumento de mudança efetiva. Trabalhar sobre formação é poder assumir, deste modo, um papel ativo no campo onde se trabalha acreditando que essa mudança que deduzimos necessária pode ser provocada por nós. Procurámos desbravar o caminho que nos conduzisse a provocar nos profissionais da educação que são os professores uma renovação profunda de algumas crenças e até a aquisição (ou a reformulação, se se quiser) de competências e destrezas. Foi sempre esse o percurso que procurámos fazer de modo a que os professores pudessem usufruir de um verdadeiro desenvolvimento profissional onde se revissem e ampliassem competências no sentido da renovação do seu compromisso ético para com a escola, em particular, e para com a educação, em geral (Day, 2001). Se a mudança pode ser algo a que inicialmente se esteja renitente, porém se for reconhecida como valiosa, os profissionais aceitam-na, defendem-na e cultivam-na.

A competência específica que nos propusemos tratar, a escrita, sempre foi um tema disputado e altamente debatido entre os professores de língua materna, sem que houvesse propriamente uma defesa uníssona de um método de ensino, ou sequer um método preferencial. Talvez também o facto de muitos professores não terem tido formação académica específica nos cursos superiores frequentados tenha agravado essa perspetiva (ou a falta dela), e tenham passado, por isso, a ensinar a escrita com base apenas na experiência pessoal, tanto como alunos que foram como professores que vão sendo. Ora o nosso projeto pretende, de certa forma, preencher esse vazio ou, pelo menos, propor orientações mais concretas e cientificamente fundamentadas que sincronizem modos de atuar.

O projeto de formação que nos propomos concretizar é – sabemos-lo bem – ambicioso, porque não se restringe a fazer pequenas propostas de utilização de materiais já concebidos, propõe-se, antes, atingir o coração e a mente dos professores provocando-lhes o desejo de procurar novos modos de pensar e de proceder no que respeita ao assunto que aqui tratamos, promovendo simultaneamente práticas onde se pode desenvolver a criatividade e competências de ordem cognitiva, afetiva e social (Leite, 2003).

O projeto é, em si mesmo, uma provocação intelectual e de ação, isto é, um desafio ao(s) saber(es) instituído(s) no que aos conceitos diz respeito e um desafio ao comodismo de uma atuação monótona que tem sido o ensino da escrita. Conseguindo fazer entender

que alguns conceitos por que se têm regido estão torcidos e se, conseqüentemente, eles, os professores, em tese os assumirem, cremos que, como profissionais que são, mudarão o seu modo de agir, experimentarão novas abordagens e constatarão das fragilidades antigas, pois os novos modos lhes dão mais segurança e melhores resultados. Os alunos usufruirão desta maneira de construir o saber da expressão escrita, com mais calma, com mais confiança, com mais prazer, pois fazendo-o em processo progredirão, motivados pelas suas conquistas e pelo apreço que os professores manifestarão por eles e pelos seus textos. A esta consequência não se poderá fechar os olhos, tendo em conta que a evidência da melhoria é a melhor maneira de provocar a mudança – e neste caso o próprio desenvolvimento profissional.

O projeto, concretizar-se-á numa oficina de formação que se prolonga durante alguns meses. A presente modalidade de formação permite aos professores uma série de aprendizagens experienciais e contextuais (Formosinho, 2001) bem como a produção de conhecimento através da ação, reflexão e melhoria.

O projeto possui todas as condições para ter êxito, por um lado, porque se construiu sobre uma temática importantíssima e atual, os novos programas de Português do ensino básico, por outro, porque se constitui como uma mais-valia na potenciação dos saberes dos professores e dos alunos. Essa importância foi reconhecida pelo CFAE AVCOA que prontamente acedeu à sua concretização.

A vulgar avaliação que este tipo de formação implica não será, cremos, obstáculo ao papel ativo que os professores assumirão, tal é a importância do tema sobre que se trabalhará. Outra falsa questão é a demais propalada falta de disponibilidade pessoal dos professores, mesmo no contexto de dificuldade em que nos encontramos, porque, contrariamente àquilo em que se tornou moda acreditar, os professores são profissionais esforçados, disponíveis e interessados em ser exemplo e em ser melhores. Todos eles sabem que podem ser modelo, como, um dia, um qualquer professor também o foi para eles.

Esse será também um papel que assumiremos, na procura da inovação e da motivação de quem quer ser melhor profissional e contribuir para uma escola de qualidade, onde se sinta bem como pessoa e como profissional e se orgulhe do seu trabalho e dos alunos/pessoas com quem trabalhou.

FONTES DE CONSULTA

1. BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. Em *Supervisão na formação – contributos inovadores: Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? Em J. Freire, e J. Oliveira-Formosinho, (Org.), *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.). (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J. & Tavares, M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Braga: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- American Psychological Association (2009). *Publication manual* (6.^a ed.). Washington, DC: Autor.
- Azevedo, M. (2011). *Teses, relatórios e trabalhos escolares* (7.^a ed.). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Bach, P. (1991). *O prazer na escrita*. Lisboa: Asa.
- Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de formação das associações de escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE.
- Barroso, J. (2003). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. Em R. Canário, (Org.), *Formação e situações de trabalho*. (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Barthes, R. (1973). *O grau zero da escrita. Seguido de elementos de semiologia*. Lisboa: Edições 70.

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bernardin, J. (2003). *As crianças e a cultura escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Cabral, R., Caeiro, G., Freitas, C., Morujão, F., Oliveira, B. & Paim, A. (Dir.) (1989). *Logos – enciclopédia luso-brasileira de filosofia*. Lisboa/São Paulo: Verbo.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Afrontamento.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. Em *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidade de revisión de los adolescentes. Em *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. Em C. Lomas, (Org.), *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: Asa.
- Canário, R. (1991). Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa. *Inovação*, 4 (1) 77-92.
- Canário, R. (1994). Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro? Em A. Amiguiño, & R. Canário, (Org.), *Escolas e mudança: O papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2007). A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. Em M. A. Flores, e I. C. Viana, (Org.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Cied.
- De Landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Armand Colin/Bourelleir.

- Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. Em R. Canário, (Org.), *Formação e situações de trabalho*. (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2003). A formação contínua entre a teoria e a prática. Em N. Ferreira, (Org.), *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente – dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. Em A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde / Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Flores, A. (2003). Aprendizagem, formação e desenvolvimento profissional: resultados de um estudo empírico. Em A. Estrela e J. Ferreira, (Orgs.), *La formation des enseignants au regard de la recherche*. Actas do XII Colóquio, Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: FPCEUL, 984-996.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. Em *College composition and communication*, 32, 4, 365-387.
- Formosinho, J. (1986). *Quatro modelos ideais de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teorista, o modelo compartimentado e o modelo integrado*. As ciências da educação e a formação de professores. Lisboa: GEP-ME.
- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. Em *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Em B. Campos, (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. INAFOP, Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e educação: Investigação e práticas*. Gedei, 4, 19-35.
- Freinet, C. (1997). *O método natural III – a aprendizagem da escrita*. Lisboa: Estampa.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Asa.

- Ghilardi F. & Spallarossa, C. (1991). *Guia para a organização da escola*. Lisboa: Asa.
- Glickman, C., Gordon, S.P. & Ross Gordon, J. M. (2001). *SuperVision of instruction: a developmental approach* (5.^a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Goleman, D. (1996). *A inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Gonçalves, J. (2007). A carreira das professoras do ensino primário. Em A. Nóvoa (Coord.), *Vidas de professores* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (1994). Studying the teacher's life and work. *Teaching and teacher education*. Oxford, 1 (10), 29-37.
- Goodson, I. (1995). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. Em A. Nóvoa, (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (1992). (Ed.). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Hayes, J. R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. Em J-Y. Boyer, J.-P. Dionné e P. Raymond (Dir.), *La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal: Ed. Logiques.
- Huberman, M. (1989). O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- Huerre, P., Pagan-Reymond, M., & Reymond, J-M. (2000). *A adolescência não existe*. Lisboa: Terramar.
- Jeoffroy-Fagianelli, P. (1981). *Metodologia da expressão*. Lisboa: Notícias.
- Josso, M-C. (1988). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. Em A. Nóvoa e M. Finger, (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde / Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. Em M. A. Flores e A. M. Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2003). Olhar a formação contínua de professores à luz das actuais mudanças curriculares. Em A. Estrela e J. Ferreira (Org.), *La Formation des Enseignants au Regard de la Recherche*. Actas do XII Colóquio, Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: FPCEUL.
- Liublinskaya, A. (1967). Le développement du langage et de la pensée chez l'enfant. Em B. Simon, (Ed.), *Psychology in the soviet union*. Stanford: Stanford University Press.
- Lomas, C. (Org.) (2003). *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: Asa.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE.
- Lopes, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível. *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa da Educação*, 3, 57-127.
- Loureiro, M. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. Em M. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Luria, R. (1969). Speech development and formation of mental processes. Em M. Cole, (Ed.), *A handbook of contemporary soviet psychology*. New York: Basic Books.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Mata, F. (2003). *Como prevenir as dificuldades na expressão escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Matos, M. (1999). *Teorias e práticas da formação. Contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: Asa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. Em A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde / Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. Em *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (2007). Os professores e as histórias da sua vida. Em A. Nóvoa, (Org.), *Vidas de professores* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Oliveira, M. L. (2001). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. Em I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I – Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Olson, D. R. (1998). A escrita e a mente. Em J. Wertsch (Org.), *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy. The technologizing of the word*. Londres: Methuen.
- Pacheco, J. & Flores, A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. (1989). Traços principais do perfil do professor do ano 2000. *Inovação*, 3 (2), 229-245.
- Pereira, A. (2000). *Escrever em Português. Didáticas e práticas*. Porto: Asa.
- Perrenoud, P. (2007). *A prática reflexiva no ofício de professor - Profissionalização e razão pedagógica*. São Paulo: Artmed Editora.

- Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. Em A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde / Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 63-77.
- Ponte, J., Januário, C., Ferreira, I. & Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Braga: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Programa língua portuguesa – Plano de organização do ensino-aprendizagem. Ensino básico 3.º ciclo*. (1991). Lisboa: Ministério da Educação.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, C., Reis, Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (Coord.). (2009). *Programas de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Ribeiro, A. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação* (4.ª ed.). Lisboa: Texto.
- Rijlaarsdam, G., Bergh, H. & Couzijn, M. (Eds.). (2005). *Effective learning and teaching of writing. A handbook of writing in education*. New York: Kluwer Academic Publisher.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. (2003). Necessidades de formação na formação contínua de professores. Em *Elo Especial*, 25-33.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Saramago, J. (2009). *Caim*. Alfragide: Caminho.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Simões, H. R. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: Cidine.

- Tardif, J. & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. Em M. Alves e E. Machado (Org.), *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal.
- Torrinha, F. (1987). *Dicionário latino-português*. Porto: Gráficos Reunidos.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão, uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Asa.
- Vygotsky, L. S. (2002). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Lisboa: Asa.
- Wittgenstein, L. (2008). *Tratado lógico-filosófico / Investigações filosóficas*. (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

2. ELETRÓNICAS

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best school systems come out on top*. Recuperado em 2012, outubro 10, de <<http://www.closingtheachievementgap.org/cs/ctag/view/resources/111>>.

Barros, V., Silva, A., Barros, C. & Nogueira, M. (2007). *“Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de história de vida*. Recuperado em 2012, Fevereiro 6, de <<http://www.fafich.ufmg.br/mosaico/index.php/mosaico/article/viewFile/6/4>>.

Bueno, O. (2002). *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. Recuperado em 2012, outubro 10, de <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>>.

Censos 2011. Recuperado em 2013, fevereiro 13 de <http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3>.

Centro de formação das Terras de Santa Maria. Recuperado em 2013, janeiro 22, de <<http://www.cf-terras-feira.rcts.pt/cont.html>>.

Centro de formação de associação de escolas de Arouca, Vale de Cambra e Oliveira de Azeméis. Recuperado em 2013, janeiro 22, de <<http://cfaeavcoa.net/start/>>.

Costa, A. & Trigo, R. (2008). *Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores*. Recuperado em 2012, outubro 11, de <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>>.

Freitas, D. & Galvão, C. (2007). *O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional*. Recuperado em 2012, fevereiro 6, de <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/vol12.pdf>>.

Fullan, M., Cuttress, C. & Kilcher, A. (2005). *Eight forces for leaders of change*. Recuperado em 2012, dezembro 17, de <<http://www.michaelfullan.com/media/13396067650.pdf>>.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22. Recuperado em 2012, abril 29, de <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=8>>.

Moreira, M. A. (2009). *A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica*. Recuperado em 2012, abril 11, de <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>>.

Paquay, L. (Dir.) (2004). *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan. Recuperado em 2012, outubro 11, de <www.didactibook.com/extract/show/55924>.

Projeto educativo 2011-2014 da escola secundária de Arouca. Recuperado em 2013, janeiro 24, de <<https://docs.google.com/file/d/0BwrZ5iTw6zORaIB4aU5OeFdLMkU/edit?pli=1>>.

Projeto educativo 2011-2014 do AE das Dairas. Recuperado em 2013, janeiro 24, de <http://www.eb23-dairas.rcts.pt/documentos_agdairas/pe_agdairas.pdf>.

Projeto educativo 2011-2014 do AE de Fajões. Recuperado em 2013, janeiro 23, de <<http://agrupamento-fajoes.pt/ficheiros/d43034540g5J0k2rWFr.pdf>>.

Projeto educativo 2011-2014 do AE de Pinheiro da Bemposta. Recuperado em 2013, janeiro 23, de <http://aelpb.pt/pastas/Docs_Orientadores/Projeto_Educativo_AEPB/projecto_educativo_AEPB_2009.2012.pdf>.

Projeto educativo 2011-2014 do AE do Búzio. Recuperado em 2013, janeiro 23, de <http://aebuzio.pt/ficheiros/2011_2012/article/25/Projeto%20Educativo%202011%20-14.pdf>.

Projeto educativo 2011-2014 do AE Ferreira de Castro. Recuperado em 2013, janeiro 24, de <http://www.esfcastro.net/portal-a/Docs/legis/PEE_esb3fc_2010-2013_aprov.pdf>.

Regulamento para acreditação e creditação de acções de formação na modalidade Oficina de Formação. Recuperado em 2013, fevereiro 10, de <<http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Regulamento%20para%20acredita%C3%A7%C3%A3o%20e%20credita%C3%A7%C3%A3o%20de%20ac%C3%A7%C3%B5es%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20na%20modalidade%20Oficina%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>>.

Relatório de atividades 2010 do CCPFC. Recuperado em 2012, dezembro 17, de <<http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Relat%C3%B3rio%20actividades%202010.pdf>>.

3. LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril (Estatuto da Carreira Docente de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro (Princípios a que a formação contínua deve obedecer - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro (Criação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 60/93, de 20 de agosto (Alteração por ratificação de alguns artigos do Decreto-Lei 249/92, no que se refere à atividade dos Centros de Formação de Professores).

APÊNDICE A

Apêndice A – INQUÉRITO / QUESTIONÁRIO

Exmo(a). Senhor(a) Professor(a),

Este questionário faz parte de uma investigação de um Trabalho de Projeto correspondente à Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

O objetivo deste questionário é analisar alguns aspetos relacionados com o impacto da Formação Contínua nos Professores de Português dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e visa aferir quais as mudanças operadas pela implementação dos novos Programas de Português no ensino/aprendizagem da competência escrita.

Será respeitado o anonimato. Os dados destinam-se **exclusivamente** ao tratamento estatístico.

A sua colaboração é importante para a investigação que nos propomos realizar pelo que, desde já, aceite o nosso agradecimento.

SECÇÃO A – Dados biográficos e profissionais

1. Idade:

- ☐ 22-35 anos
- ☐ 36-45 anos
- ☐ Mais de 45 anos

2. Tempo de serviço:

- ☐ De 0 a 10 anos
- ☐ De 11 a 20 anos
- ☐ De 21 a 30 anos
- ☐ Mais de 30 anos

3. Professor(a) do:

- ☐ 2.º ciclo
- ☐ 3.º ciclo

4. Grupo de Docência:

- ☐ 300
- ☐ 320
- ☐ 330
- ☐ Outro. Qual? _____

SECÇÃO B – Ações de formação frequentadas nos últimos 4 anos

5. Quantas ações de formação creditadas frequentou nos últimos quatro anos?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ mais de 4

6. Indique as instituições que organizaram as ações de formação creditadas que frequentou:

- ☐ Centros de Formação das Associações de Escolas
- ☐ Centros de Formação de Associações Profissionais (Sindicatos, Casa do Professor...)
- ☐ Serviços de Educação da Administração Central ou Regional
- ☐ Instituições de Ensino Superior
- ☐ Outra Qual? _____

7. Em que local frequentou as ações de formação atrás referidas:

- ☐ Num Agrupamento/escola do Agrupamento/escola onde lecionava
- ☐ No Centro de Formação da Associação de Escolas ao qual pertencia(e) a sua escola
- ☐ Num outro Centro de Formação
- ☐ Numa Universidade
- ☐ Outro Qual? _____

SECÇÃO C – Incidência das repercussões da formação contínua creditada frequentada, nos últimos 4 anos civis, entre 2009 e 2012

Assinale a resposta que melhor corresponde à sua situação particular, colocando um círculo à volta do número correspondente ao seu grau de concordância com os enunciados apresentados de acordo com a seguinte escala:

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Concordo; 4. Concordo totalmente.

As ações de formação contínua que frequentou nos últimos 4 anos...

- | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|
| 8. | Foram ao encontro dos meus interesses pessoais. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. | Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das áreas que leciono. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. | Contribuíram para a atualização dos meus conhecimentos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. | Foram ao encontro dos meus interesses profissionais. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. | Estiveram diretamente relacionadas com a minha prática profissional. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. | Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. | Motivaram-me para a construção de materiais didáticos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. | Permitiram a reflexão/troca de experiências com outros professores. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. | Contribuíram para uma maior motivação/satisfação profissional. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. | Contribuíram para quebrar o isolamento profissional. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. | Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. | Permitiram-me (re)construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. | Levaram-me a desenvolver projetos de inovação com os meus alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 |

SECÇÃO D1 – Ações de formação frequentadas nos últimos 4 anos a Português
--

21. Frequentou alguma ação de formação, nos últimos 4 anos civis, relacionada com os Novos Programas de Português do Ensino Básico?

- ☐ **Sim**
☐ **Não** (se não, passe para a Secção E)

21.1. Se sim, considera que melhorou as suas competências científicas/pedagógicas?

- ☐ **Sim**
☐ **Não** (se não, passe para a Secção D2)

21.2. Se respondeu sim em 21.1., considera que agora ensina de maneira diferente?

- ☐ **Sim**
☐ **Não** (se não, passe para a Secção D2)

21.2.1. O que mudou na sua forma de lecionar? _____

21.2.2. Considera que a formação que fez já teve/terá repercussão sobre os alunos e as suas competências/resultados? _____

SECÇÃO D2 – Ações de formação frequentadas a Português 2.º e 3.º ciclos – competência escrita
--

22. Nas ações de formação contínua que frequentou nos últimos 4 anos civis, teve formação para o ensino da competência escrita?

- ☐ **Sim**
- ☐ **Não** (se não, passe para a Secção E)

22.1. Se sim, em que consistiu essa formação? (Pode assinalar mais de uma hipótese.)

- ☐ leitura e análise das orientações dos novos programas
- ☐ leitura e análise do GIP-E (Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico– Escrita)
- ☐ leitura de documentos teóricos sobre a escrita em geral
- ☐ leitura de documentos teóricos sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita
- ☐ análise de textos reais escritos pelos alunos
- ☐ criação de registos sobre os textos escritos pelos alunos
- ☐ criação de materiais didáticos sobre o ensino da planificação da escrita
- ☐ criação de materiais didáticos/atividades de ensino da escrita
- ☐ criação de uma unidade didática sobre o ensino da escrita
- ☐ outra(s) Qual(ais)? _____

SECÇÃO E – Ensino (/aprendizagem) da competência escrita no Português

Esta Secção (questões 23. a 36.) refere-se à produção de textos pelos alunos (de tipologia variada) que não sejam respostas a questionários ou textos cujo objetivo seja o da avaliação sumativa.

NOTA: A questão 37. Pretende aferir da necessidade de formação na competência específica.

23. Quando solicita tarefa de escrita aos alunos (antes e durante), transmite-lhes confiança no seu trabalho?

☐ sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca

24. Quando solicita tarefa de escrita aos alunos, determina a tipologia do texto pretendida?

☐ sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca

25. Quantos textos produzem os seus alunos?

☐ 1/aula ☐ 1/semana ☐ 1/mês ☐ 1/período

26. Planifica o texto com os alunos?

☐ sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca

26.1. Ou deixa que eles o façam por si próprios?

☐ sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca

27. Faz registo dos problemas individuais de escrita de cada aluno?

☐ sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca

28. Com que frequência comunica oralmente aos alunos as dificuldades específicas que ele tem na competência escrita?

☐ Todas as aulas ☐ 1x/semana ☐ 1x/mês ☐ 1x/período

29. Com que frequência comunica por escrito aos alunos as dificuldades específicas que ele tem na competência escrita?

☐ Todas as aulas ☐ 1x/semana ☐ 1x/mês ☐ 1x/período

30. Quando os alunos textualizam, faz reforço motivacional?

☐ sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca

31. Quando os alunos textualizam, acompanha-os fazendo com eles revisão?

☐ sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca

32. Proporciona oportunidades / tempo / materiais para os alunos reverem o seu texto final?

☐ sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca

33. Tem por hábito, durante a atividade de escrita, fazer a revisão em aula de conteúdos relacionados com a estrutura do texto que os alunos demonstraram não dominar?

☐ sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca

34. Tem por hábito, durante a atividade de escrita, fazer a revisão em aula de conteúdos gramaticais que os alunos demonstraram não dominar?

☐ sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca

34.1. Se respondeu sempre OU às vezes OU raramente, indique por ordem (de 1 a 10 – 1: menos importante; 10 – mais importante) o grau de importância:

☐ anáfora/retoma anafórica

☐ pronominalização

☐ campo lexical

☐ sinonímia

☐ regências verbais

☐ conectores/marcadores discursivos

☐ coordenação / subordinação

☐ ortografia

☐ pontuação

☐ outro(s): ____ Qual(ais)? _____

35. Depois de corrigidos por si os textos dos alunos, tem por hábito divulgar alguns deles?

☐ sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca

35.1. Se respondeu **sempre OU **às vezes** OU **raramente**, como os divulga? (Pode assinalar mais do que uma hipótese.)**

☐ na aula, lendo-os / fazendo-os ler

☐ no placarde da turma

☐ no blogue da turma

☐ no jornal da escola

☐ no sítio eletrónico da escola

☐ em outro local (indique qual: _____)

36. Tenha em conta a seguinte questão. Indique, por ordem (de 1 a 9 – 1: menos importante; 9 – mais importante), o grau de importância.

O que considera mais importante ensinar para a aprendizagem da escrita pelos alunos?

☐ ensinar a tipologia textual

☐ ensinar a planificar o texto

☐ ensinar a coesão textual / articulação das ideias

☐ ensinar a estruturar o texto com coerência

☐ ensinar conteúdos e estruturas gramaticais

☐ ensinar vocabulário / campo(s) lexical(ais)

☐ ensinar a rever o texto

☐ motivar o aluno

☐ conhecer o destinatário do texto

37. Quão pertinente considera a frequência de formação sobre o ensino/aprendizagem da competência escrita?

☐ nada pertinente

☐ pouco pertinente

☐ muito pertinente

Muito obrigado pela sua colaboração.

APÊNDICE B

Apêndice B – GRELHA DE VERIFICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO (*Ensino da escrita*)

GRUPOS TEMÁTICOS	QUESTÃO COLOCADA	OBJECTIVO(S) DA QUESTÃO(ÕES)	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	QUESTÃO PARCELAR	PALAVRA-CHAVE
I - Elementos de referenciação	1. Idade 2. Tempo de serviço 3. Ciclo de ensino 4. Área de especialização/Grupo de docência	. Caracterizar o respondente em termos pessoais e profissionais.			
II – Ações de formação frequentadas no período que abrange os últimos 4 anos civis	5. Conhecimento do número de ações frequentadas. 6. Conhecimento das instituições que promoveram as ações de formação. 7. Conhecimento dos locais onde foram frequentadas as ações de formação.	. Conhecer a quantidade das ações frequentadas nos últimos 4 anos civis. . Conhecer a entidade promotora das ações frequentadas. . Conhecer o local onde foram frequentadas.	Lei n.º 46/86, de 14 de outubro Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril Decreto-lei n.º 249/92, de 9 de novembro	<i>Quantas ações creditadas frequentou o professor nos últimos 4 anos civis?</i>	. Ação de formação
III - Incidência das repercussões da formação contínua creditada frequentada, nos últimos 4 anos civis, entre 2009 e 2012	8.a 20. Compreensão das razões que motivaram a frequência da formação. Compreensão das repercussões que a formação realizada teve no desenvolvimento pessoal/profissional.	. Analisar as dimensões: - eu/prática pessoal; - expectativas e necessidades pessoais; - interação entre professores (partilha e reflexão); - interação professor/aluno.	Zeichner, K. (1993) Day, C. (2001) Canário, R. (1994) Dubar, C. (2003) Kelchtermans, G. (2009) Marcelo, C. (2009) Nóvoa, A. (2007)	<i>As ações frequentadas forma de encontro às suas expectativas/necessidades pessoais/profissionais?</i>	. Formação contínua . Desenvolvimento pessoal e profissional . Motivação e satisfação profissional

IV - Ações de formação frequentadas nos últimos 4 anos a Português	21. Confirmação da frequência de formação contínua na área do Português língua materna e das suas repercussões na prática letiva	. Analisar as ações frequentadas na área do Português e a sua repercussão na prática.	Kelchtermans, G. (2009) Marcelo, C. (2009) Nóvoa, A. (2007)	<i>As ações de formação que frequentou a Português nos últimos 4 anos civis melhoraram as suas competências científicas/pedagógicas?</i>	. Formação contínua . Ensino de Português
V - Ações de formação frequentadas a Português 2.º e 3.º ciclos – competência escrita	22. Perceção da importância que tem sido dada ao ensino da competência escrita no âmbito das ações de formação de Português. 22.1. Perceção da adequação do ensino da competência escrita no âmbito das ações de formação de Português.	Compreender a importância que tem sido dada ao ensino da competência escrita no âmbito das ações de formação de Português. Compreender a adequação do ensino da competência escrita no âmbito das ações de formação de Português.	Flower, L. & Hayes, J. (1981). Camps, A. (2003). Lomas, C. (Org.) (2003). Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). Pereira, A. (2000). Reis, C. et al. (Coord.). (2009). Vygotsky, L. S. (2002).	<i>Teve formação para o ensino da competência escrita?</i>	. Competência escrita. . Formação contínua . Conteúdo da formação
VI - Competência escrita no Português	23. a 36. Reconhecimento do percurso didático seguido pelo professor quando ensina a competência escrita e das suas crenças acerca da aquisição/aprendizagem da mesma competência. 37. Conhecimento da pertinência de formação contínua na competência escrita.	. Analisar: - o percurso didático seguido pelo professor quando ensina explicitamente a competência escrita aos alunos; - as crenças do professor relativamente ao que é mais importante no ensino da escrita. Conhecer a importância que os professores atribuem à formação contínua na competência escrita.	Hargreaves, A. (1998) Mata, F. (2003) Mata, L. (2008) Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011) Reis, C. et al. (Coord.). (2009) Vygotsky, L. S. (2002)	<i>Que prática letiva aplica no ensino da competência escrita, e com base em que crenças?</i>	. Competência escrita . Prática letiva . Crenças dos professores . Pertinência da formação

APÊNDICE C

Apêndice C

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

APRESENTAÇÃO DE AÇÃO DE FORMAÇÃO
NAS MODALIDADES DE ESTÁGIO, PROJETO, OFICINA DE FORMAÇÃO
E CÍRCULO DE ESTUDOS

Formulário de preenchimento obrigatório, a anexar à ficha modelo ACC2

An_{2-B}

N.º _____

1. DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO

ENSINO E APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA ESCRITA

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA AÇÃO: PROBLEMA/NECESSIDADE DE FORMAÇÃO IDENTIFICADO

Nos últimos anos, foi verificada pelas entidades competentes uma acentuada deficiência na expressão escrita dos alunos.

Acreditou-se que a leitura seria uma forma de criar automaticamente escritores, o que, porém, se provou ser um conceito errado.

Depois da compreensão dos processos cognitivos que se operam a nível cerebral, percebeu-se que a expressão escrita tinha de ser ensinada explicitamente. Desse modo, os novos Programas de Português vieram dar destaque evidente a essa competência, de modo a criar alunos bons escritores.

Os professores, não obstante as orientações da DGIDC, continuam a ensinar a escrever com base em conceitos erróneos. Esses conceitos estão relacionados com a falta de formação dos docentes no que concerne ao ensino da competência escrita. Não lhes reconhecem nem os processos cognitivos nem as funções sociais.

Esta ação de formação visa, por um lado, fazer compreender os processos sociocognitivos que estão envolvidos no processo de expressão escrita e, por outro, dotar os docentes de capacidades para planificar com integração o ensino da escrita. Pretende, também, que os professores construam materiais didáticos que irão experimentar em contexto real para, finalmente, serem analisados, partilhados e melhorados.

3. DESTINATÁRIOS DA AÇÃO

3.1. Equipa que propõe (caso dos Projectos e Círculos de Estudos) (Art. 12º-3 RJFCP) (Art.33º c) RJFCP)

3.1.1 Número de proponentes: _____

3.1.2 Escola(s) a que pertence(m): _____

3.1.3 Ciclos/Grupos de docência a que pertencem os proponentes:

3.2. Destinatários da modalidade: (caso de Estágio ou Oficina de Formação)

PROFESSORES DOS 2.º E 3.º CICLOS

Os dados recolhidos são processados automaticamente, destinando-se à gestão automática de certificados e envio de correspondência. O preenchimento dos campos é obrigatório pelo que a falta ou inexactidão das respostas implica o arquivamento do processo. Os interessados poderão aceder à informação que lhes diga respeito, presencialmente ou por solicitação escrita ao CCPFC, nos termos dos artigos 27º e 28º da Lei nº 10/91 de 19 de Fevereiro. Entidade responsável pela gestão da informação: CCPFC - Rua Nossa Senhora do Leite, nº 7-3º - 4701 - 902 Braga.

4. EFEITOS A PRODUZIR: MUDANÇA DE PRÁTICAS, PROCEDIMENTOS OU MATERIAIS DIDÁTICOS

Esta ação de formação visa, inicialmente: _____

– fazer compreender/conhecer, através da leitura e análise de documentos essenciais, os processos sociocognitivos que estão envolvidos no processo de expressão escrita. _____

Essa primeira etapa tem como finalidades: _____

– alterar a conceção dos professores relativa ao ensino/aprendizagem da expressão escrita; _____

– planificar unidades de ensino da expressão escrita em integração com as outras competências da língua; _____

– construir materiais pedagógicos/didáticos adequados aos alunos (de acordo com as exigências e orientações do novo Programa de Português EB) e adequados aos professores para correção e reformulação; _____

– desenvolver práticas reflexivas e de colaboração. _____

5. CONTEÚDOS DA AÇÃO (Práticas Pedagógicas e Didáticas em exclusivo, quando a ação de formação decorre na modalidade de Estágio ou Oficina de Formação)

1. Conceções dos professores acerca da escrita.
2. Modelos de ensino da expressão escrita.
3. Aspetos afetivos e emocionais envolvidos na expressão escrita.
4. A gramática na expressão escrita.
5. Atividades de planificação, de textualização e de revisão da escrita.
6. Sequências didáticas de ensino da escrita – conceção e testagem.
7. Avaliação da escrita.

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO

6.1. Passos Metodológicos

A oficina de formação decorrerá contemplando sessões presenciais e sessões autónomas. Nas sessões presenciais, ter-se-ão em conta os seguintes processos:

- Apresentação dos objetivos, dos conteúdos e da bibliografia bem como das expectativas dos formandos.
- Diálogo sobre as conceções dos professores acerca (do ensino) da escrita.
- Explicitação dos modelos de escrita.
- exploração de:
 - aspetos afetivos e emocionais envolvidos na expressão escrita.
 - a gramática na expressão escrita.
- Desenvolvimento de atividades de planificação, textualização e revisão.
- Apresentação e discussão de uma sequência didática de ensino da escrita.
- Elaboração de planificação e sequência didática de ensino da escrita – trabalho em pequeno grupo.
- Exposição oral.
- Promoção da reflexão, partilha, troca de experiência e debate de ideias – trabalho colaborativo.

Nas sessões autónomas, pretende-se o desenvolvimento do trabalho prático na sala de aula aplicando os materiais desenvolvidos.

6.2. Calendarização

- 6.2.1. Período de realização da ação durante o mesmo ano escolar: entre outubro de 2013 e maio de 2014
- 6.2.2. Número de sessões previstas por mês: pelo menos, 1 sessão presencial por mês.
- 6.2.3. Número total de horas previstas por cada tipo de sessão:
 - Sessões presenciais conjuntas: 25 horas
 - Sessões de trabalho autónomo: 25 horas *

* O trabalho autónomo incide na conceção, produção, testagem e reformulação da sequência didática e respetivos materiais.

7. APROVAÇÃO DO ÓRGÃO DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA:

(Caso da Modalidade do Projeto) (Art.º 7.º, RJFCP)

Data: ____/____/____

Cargo: _____

Assinatura: _____

8. CONSULTOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO OU ESPECIALISTA NA MATÉRIA (Art.25º-A,2 c) RJFCP)

Nome: _____

(Modalidade de Projecto e Ciclo de Estudos) delegação de competências do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Art. 37º f) RJFCP)

SIM

NÃO

Nº de acreditação do consultor

9. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

Avaliação sistemática e contínua do desempenho nas sessões presenciais e avaliação final dos materiais desenvolvidos.

No final da ação, deverão apresentar um trabalho/portefólio por grupo de formação. A avaliação será individual, de acordo com os documentos produzidos.

A avaliação expressa-se de acordo com a tabela de 0 a 10 valores, conforme o n.º 2 do art.º 46.º do ECD e D.L. n.º15/2007, de 19 de janeiro, tendo por base o seguinte:

- . 30% - participação nas sessões (contributos/qualidade da intervenção; assiduidade);
- . 70% - qualidade do trabalho desenvolvido – individualmente e nas sessões de grupo – e contributo do formando para a elaboração do(s) produto(s) final(ais).

10. FORMAS DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO

Questionário de avaliação do formador; questionário de avaliação dos formandos.

Relatório final do formador sobre a validade científica e pedagógica, bem como sobre a adequação ao público-alvo e sobre os documentos constantes no portefólio de cada grupo de formação (resultados alcançados).

11. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. Em Lomas, C. (Org.) (2003). *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: Asa.

Mata, F. (2003). *Como prevenir as dificuldades na expressão escrita*. Porto Alegre: Artmed.

Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Pereira, A. (2000). *Escrever em Português. Didáticas e práticas*. Porto: Asa.

Reis, C., Reis, Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (Coord.). (2009). *Programas de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Vygotsky, L. S. (2002). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Data ____ / ____ / ____

Assinatura _____

ANEXO 1

Anexo 1

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA APRESENTAÇÃO DE ACÇÃO DE FORMAÇÃO NAS MODALIDADES DE ESTÁGIO, PROJECTO, OFICINA DE FORMAÇÃO E CÍRCULO DE ESTUDOS <i>Formulário de preenchimento obrigatório, a anexar à ficha modelo ACC2</i>	An_{2-B} N.º _____
---	--

1. DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO

Oficina de Formação para os Novos Programas de Português do Ensino Básico

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO: PROBLEMA/NECESSIDADE DE FORMAÇÃO IDENTIFICADO

A necessidade de qualificar o ensino do Português, as medidas consubstanciadas no Plano Estratégico para o Ensino do Português, entre elas a elaboração do novo Programa de Português para o Ensino Básico, obrigam a que se proceda nesta fase ao trabalho directo com os docentes, apoiando a implementação deste documento e o trabalho nas escolas.

Assim torna-se premente promover formação que corresponda às práticas pedagógicas propostas no programa, assim como aos avanços metodológicos da didáctica da língua e da didáctica da literatura, aos contributos científicos das áreas do saber mais directamente implicadas no ensino da língua portuguesa, que se consubstanciem na elaboração e testagem de materiais e documentos didáctico-pedagógicos.

A estruturação do texto programático numa lógica de ciclo torna necessária a construção de roteiros de anualização do programa, de acordo com os resultados esperados por ciclo e prevendo a organização equilibrada e progressiva dos descritores de desempenho propostos, nomeadamente através: (i) da construção de sequências e de materiais didácticos, em consonância com os pressupostos do programa e com a estrutura proposta para os roteiros de apoio à implementação destes, da responsabilidade da DGIDC; (ii) da aferição do tipo de actividades para sala de aula; (iii) de propostas de construção de sequências pedagógicas (concepção e execução de sequências didácticas específicas para o 2º e 3º ciclos, com definição de objectivos e exemplos de actividades);

Pretende-se deste modo dotar os professores das ferramentas necessárias a uma didáctica do português cientificamente fundamentada e pedagogicamente validada e de acordo com as orientações propostas pelos novos programas para o ensino básico.

Esta acção destina-se a professores dos 2º e 3º ciclos, de Língua Portuguesa.

3. DESTINATÁRIOS DA ACÇÃO

3.1. Equipa que propõe (caso dos Projectos e Círculos de Estudos) (Art. 12º-3 RJFCP) (Art.33º c) RJFCP)

3.1.1 Número de proponentes: _____

3.1.2 Escola(s) a que pertence(m): _____

3.1.3 Ciclos/Grupos de docência a que pertencem os proponentes:

3.2. Destinatários da modalidade: (caso de Estágio ou Oficina de Formação)

Professores de Língua Portuguesa e de Português dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.

Os dados recolhidos são processados automaticamente, destinando-se à gestão automática de certificados e envio de correspondência. O preenchimento dos campos é obrigatório pelo que a falta ou inexactidão das respostas implica o arquivamento do processo. Os interessados poderão aceder à informação que lhes diga respeito, presencialmente ou por solicitação escrita ao CCPFC, nos termos dos artigos 27º e 28º da Lei nº 10/91 de 19 de Fevereiro. Entidade responsável pela gestão da informação: CCPFC - Rua Nossa Senhora do Leite, nº 7-3º - 4701 - 902 Braga.

4. EFEITOS A PRODUZIR: MUDANÇA DE PRÁTICAS, PROCEDIMENTOS OU MATERIAIS DIDÁCTICOS

Esta formação tem como finalidade possibilitar uma apropriação de técnicas e estratégias de implementação do novo Programa de Português do ensino básico, com base na reflexão sobre diferentes opções didácticas e metodológicas.

Obedecendo a uma orgânica por ciclo, que se demarca claramente dos documentos anteriormente elaborados, o novo programa procura traduzir "uma progressão constante" entre os três ciclos, "obrigando a uma gestão curricular nos momentos de passagem entre eles". O professor, "agente do desenvolvimento curricular", deverá cultivar uma relação activa com estes documentos.

Da apreensão dos princípios assumidos, é necessária a operacionalização em propostas de sequências didácticas e de materiais didácticos que consubstanciem a desejada articulação entre competências específicas e entre competências e conteúdos.

Assim, os formandos deverão:

- desenvolver competências e saberes, de modo a reflectirem sobre as suas práticas lectivas e as adequarem aos pressupostos programáticos;
- conceber sequências didácticas, gerindo o programa de acordo com a especificidade do público-alvo e do contexto de ensino-aprendizagem, incidindo nos descritores de desempenho;
- produzir e testar materiais didácticos em consonância com actividades previstas.

5. CONTEÚDOS DA ACÇÃO (Práticas Pedagógicas e Didácticas em exclusivo, quando a acção de formação decorre na modalidade de Estágio ou Oficina de Formação)

Desenvolvimento das práticas pedagógicas, no âmbito das competências específicas – **compreensão e expressão do oral; leitura; escrita; conhecimento explícito da língua**:

- . planificação da anualização;
- . construção de sequências didácticas cientificamente fundamentadas para o ensino da língua portuguesa;
- . produção de materiais didácticos para aplicação em sala de aula;
- . testagem dos materiais produzidos nas sessões conjuntas e em trabalho autónomo;
- . promoção do debate e da troca de experiências didácticas entre os professores com base nos materiais produzidos nas sessões conjuntas e em trabalho autónomo, reforçando-se as práticas colaborativas entre os docentes.

Todo o trabalho de formação incidirá na transposição didáctica das competências específicas do novo Programa de Português do ensino básico.

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA ACÇÃO

6.1. Passos metodológicos

A formação implicará:

- a) sessões plenárias de formação em grupo: apresentação de conceitos e princípios fundadores;
- b) sessões de trabalho em pequeno grupo: reflexão e mediação pedagógica dos saberes teóricos para aplicação em sala de aula; elaboração de materiais didácticos que promovam aprendizagens significativas;
- c) sessões plenárias finais: apresentação e discussão dos trabalhos realizados nas sessões presenciais e não presenciais;
- d) trabalho autónomo: concepção individual de trabalho prático para aplicação em sala de aula.
- e) partilha dos resultados das aplicações de materiais construídos em oficina.

6.2. Calendarização

6.2.1. Período de realização da acção durante o mesmo ano escolar: Entre

6.2.2. Número de sessões previstas por mês: 4

6.2.3. Número total de horas previstas por cada tipo de sessões:

Sessões presenciais conjuntas: 25 horas

Sessões de trabalho autónomo: 25 horas

7. APROVAÇÃO DO ÓRGÃO DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA:

(Caso da Modalidade do Projecto) (Art. 7º, RJFCP)

Data: ____/____/____

Cargo: _____

Assinatura: _____

8. CONSULTOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO OU ESPECIALISTA NA MATÉRIA (Art.25º-A,2 c) RJFCP)

Nome:

(Modalidade de Projecto e Ciclo de Estudos) delegação de competências do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Art. 37º f) RJFCP)

SIM ☐

NÃO ☐

Nº de acreditação do consultor

9. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

Avaliação sistemática do desempenho e produtividade nas sessões presenciais e avaliação final dos materiais produzidos. Os formandos serão avaliados de acordo com a tabela de 0 a 10 valores, conforme indicado na carta circular CCPFC-3/2007, de Setembro de 2007, utilizando os parâmetros de avaliação estabelecidos pela DGIDC e respeitando todos os dispositivos legais da avaliação contínua.

10. FORMA DE AVALIAÇÃO DA ACÇÃO

Relatório final de especialista, mediante concretização da formação e avaliação dos formandos.

11. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Ministério da Educação, Lisboa: DEB, 2001.
- Desempenho dos Alunos em Língua Portuguesa – Ponto da Situação*, Lisboa, Ministério da Educação, 2007
- Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*, Lisboa, ME-DGIDC, 2008
- Duarte, I. (1998). "Algumas boas razões para ensinar gramática". In *A Língua Mãe e a paixão de aprender*. Homenagem a Eugénio de Andrade. Actas. Porto: Areal Editores.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*, Lisboa: ME-DGIDC.
- Duarte, Inês & Morão, Paula (org.), *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa/Edições Colibri.
- Figueiredo, O. (2004) *Didáctica do Português Língua Materna – Dos Programas de ensino às Teorias e das Teorias às Práticas*. Porto: Asa.
- Oliveira, F. & Duarte, I. M. (2004). *Da Língua e do Discurso*. Porto: Campo de Letras.
- Organização Curricular e Programas*, Lisboa, DEB, 1991, Vol. I
- Posição dos docentes relativamente ao ensino da Língua Portuguesa*, Lisboa, ME-DGIDC, 2008
- Programas de Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, ME-DGIDC, 1991, Vol. II
- Programas de Português do Ensino Básico*, Lisboa, ME-DGIDC, 2008
- Programas de Língua Portuguesa – uma visão diacrónica*, Lisboa, ME-DGIDC, 2008
- Sim-Sim, Inês. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Freitas, Maria João et alii. (2007). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica*, Lisboa: ME-DGIDC.
- Reis, Carlos (org.) (2008), *Actas da Conferência Internacional do Ensino do Português*, Lisboa, ME-DGIDC

Data 26/02/2010

Assinatura /

ANEXO 2

Anexo 2

CONSELHO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA
APRESENTAÇÃO DE ACÇÃO DE FORMAÇÃO NAS MODALIDADES DE ESTÁGIO, PROJECTO,
OFICINA DE FORMAÇÃO E CÍRCULO DE ESTUDOS

Formulário de preenchimento obrigatório, anexar a ficha modelo ACC2

An₂-B

Nº _____

1. DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO:

NOVO PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO (PPEB)

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO:

Considerando a aproximação da implementação efectiva do novo Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) em 2010/2011 e a revalorização do papel do professor de Português na respectiva gestão e operacionalização, urge preparar os docentes para as mudanças que se pretende venham a operar em contexto pedagógico – didáctico. Do professor de Português espera-se que materialize, na sua prática lectiva, a mudança no ensino do Português que o PPEB encerra e preconiza.

Importa recentrar o papel de agente do desenvolvimento curricular no próprio docente e promover o conhecimento e a reflexão crítica em torno dos pressupostos, conceitos – chave, opções programáticas e referenciais que sustentam o PPEB.

Por outro lado, a nova estrutura do PPEB responsabiliza enormemente os professores e as escolas relativamente à sua operacionalização, no sentido de elaborar uma correcta e coerente anualização, com base em orientações metodológicas e práticas pedagógicas promotoras de aprendizagens significativas. Complementarmente, é necessário criar contextos de formação colaborativa e reflexiva, capazes de permitir aos docentes formandos pensar sobre as suas práticas e, de forma consequente e fundamentada, adequá-las às opções programáticas veiculadas no novo PPEB. Desta forma, será possível aos docentes pôr em prática os conhecimentos adquiridos e preparar a implementação do PPEB na escola, planificando as respectivas sequências de aprendizagem e construindo materiais didácticos úteis e inovadores, devidamente ancorados nos pressupostos do PPEB.

3. DESTINATÁRIOS DA ACÇÃO

3.1 Equipa que propõe (caso dos Projectos e Círculos de Estudo) (Art. 12º-3 RJFCP) (Art. 33º c) RJFCP)

3.1.1 Número de proponentes: ____

3.1.2 Escola(s) a que pertence(m): _____

3.1.3 Ciclos / Grupos de docência a que pertencem os proponentes: _____

3.2 Destinatários da modalidade: (caso de Estágio ou Oficina de Formação):

Docentes do grupo 300 do Ensino Básico e Secundário da Escola Secundária de Arouca

4. EFEITOS A PRODUZIR: MUDANÇA DE PRÁTICAS, PROCEDIMENTOS OU MATERIAIS DIDÁCTICOS

Com esta acção, pretende-se, obviamente, uma mudança de práticas no ensino do Português, que agora se impõe, graças à implementação no novo Programa de Português do Ensino Básico. Assim, com base no trabalho a desenvolver, os docentes deverão querer, poder e saber como:

- * Conhecer o texto programático, a sua estrutura e o seu conteúdo, bem como os referenciais que o suportam e as mudanças conceptuais que lhe estão subjacentes.
- * Analisar e avaliar criticamente as suas práticas lectivas, à luz das opções programáticas do PPEB.
- * Alterar os procedimentos e as práticas, em função dessas mesmas opções.
- * Proceder à anualização do PPEB, no que respeita ao 3º ciclo do Ensino Básico e planificar sequências de aprendizagem, tendo em conta a articulação vertical e horizontal das competências a desenvolver.
- * Criar e adequar materiais didácticos/recursos que apoiem e facilitem uma eficaz implementação do PPEB, recorrendo, sempre que possível às TIC.
- * Gerir e operacionalizar a mudança no ensino do Português, implementando, de forma segura e reflectida, o novo PPEB, com vista a melhores aprendizagens.
- * Partilhar ideias, práticas e materiais, construindo, colaborativamente, uma comunidade aprendente, em prol da melhoria das aprendizagens e dos desempenhos dos alunos.

5. CONTEÚDOS DA ACÇÃO (Práticas Pedagógicas e Didácticas em exclusivo, quando a acção de formação decorre na modalidade de Estágio ou Oficina de Formação)

A. Programa de Português do Ensino Básico - conhecimento e análise do texto programático

- i. Perfil do professor de Português
- ii. Enquadramento curricular do novo Programa de Português do Ensino Básico – documentos referenciais
- iii. Pressupostos teóricos e metodológicos do PPEB
- iv. Chaves de leitura do programa – lógica organizativa e princípios estruturantes.

B. As Competências Específicas do Currículo Nacional do Ensino Básico no PPEB - descritores de desempenho e conteúdos associados.

- i. Compreensão oral e Expressão do oral
- ii. Leitura
- iii. Escrita
- iv. Conhecimento Explícito da Língua – CEL – vários planos.

C. O *Corpus* textual

- i. Critérios globais de selecção
- ii. O referencial de textos para o 3º ciclo

D. Operacionalização do programa e orientações de gestão

- i. Proposta de anualização – enfoques a privilegiar
- ii. Planificação de sequências de aprendizagem, de acordo com os referenciais e as orientações do PPEB
- iii. Construção/criação de recursos didácticos e de instrumentos de apoio à aprendizagem.

6. METODOLOGIA DE REALIZAÇÃO DA ACÇÃO

A METODOLOGIA UTILIZADA É A DE INVESTIGAÇÃO – ACÇÃO SENDO ESTA CARACTERIZADA POR TRÊS COMPONENTES RELACIONADAS ENTRE SI: A INVESTIGAÇÃO (PRODUZIR CONHECIMENTOS NESTA AREA), A ACÇÃO (DAR RESPOSTA AOS PROBLEMAS PRÁTICOS) E A FORMAÇÃO (AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS OBTIDOS PELA FREQUÊNCIA DA ACÇÃO).

6.1 ETAPAS METODOLÓGICAS

- **SESSÕES PRESENCIAIS CONJUNTAS:** (25 HORAS)
 - APRESENTAÇÃO, ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REFLEXÃO CRÍTICA EM TORNO DO TEXTO PROGRAMÁTICO – PPEB – CONFORME OS CONTEÚDOS DA ACÇÃO.
 - MODELOS TEÓRICOS E DIDACTIZAÇÃO DE CONTEÚDOS
 - PROPOSTAS DE OPERACIONALIZAÇÃO E ORIENTAÇÕES DE GESTÃO DO PROGRAMA PARA O 3º CICLO
 - PARTILHA E DISCUSSÃO DE PRÁTICAS E DE MATERIAIS.
- **SESSÕES DE TRABALHO INDIVIDUAL:** (25 HORAS)
 - REFLEXÃO SOBRE EXPERIÊNCIAS PESSOAIS DE ENSINO DO PORTUGUÊS
 - ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS DE PLANIFICAÇÕES PARA DIFERENTES ANOS/TURMAS
 - CRIAÇÃO DE MATERIAIS E EXPERIMENTAÇÃO EM CONTEXTO SALA DE AULA.

6.2 CALENDARIZAÇÃO

6.2.1 PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA ACÇÃO DURANTE O MESMO ANO ESCOLAR:

ENTRE OS MESES DE Novembro 2009 a Junho 2010

6.2.2 NÚMERO DE HORAS PREVISTAS POR MÊS: 3.

6.2.3 NÚMERO DE HORAS PREVISTAS POR CADA TIPO DE SESSÕES:

SESSÕES PRESENCIAIS CONJUNTAS: 25H

SESSÕES DE TRABALHO AUTÓNOMO: 25H

7. APROVAÇÃO DO ÓRGÃO DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA:

(Caso da Modalidade do Projecto) (Artº 7º, 2 RJFCP)

DATA: _____ CARGO: _____ ASSINATURA: _____

8. CONSULTOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO OU ESPECIALISTA NA MATÉRIA

(Artº 25º, 2 c) RJFCP)

(Modalidade de Projecto e Círculo de Estudos)
delegação de competências do Conselho
Científico-Pedagógico da Formação Contínua
(Artº 37º f) RJFCP)

Sim ☐ Não ☐

Nome: _____

Nº de acreditação: _____ / _____

9. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

AVALIAÇÃO QUALITATIVA E QUANTITATIVA, NUMA ESCALA DE 0 A 10, CONFORME O Nº 2 DO ARTIGO 46º DO ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE E DECRETO-LEI Nº 15/2007 DE 19 DE JANEIRO, TENDO POR BASE O SEGUINTE:

- PARTICIPAÇÃO NAS SESSÕES (ASSIDUIDADE E GRAU DE INTERVENÇÃO).
- QUALIDADE DO TRABALHO DESENVOLVIDO (INDIVIDUAL / GRUPO).
- CONTRIBUTO DO FORMANDO PARA A ELABORAÇÃO DO PRODUTO FINAL.

10. FORMA DE AVALIAÇÃO DA ACÇÃO

A AVALIAÇÃO É FEITA PELOS FORMADORES E PELOS FORMANDOS UTILIZANDO OS FORMULÁRIOS DISTRIBUÍDOS E RECOLHIDOS PELO CENTRO DE FORMAÇÃO.

11. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

*MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programas de Português do Ensino Básico*, Lisboa: DGIDC, 2009.

*MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, Lisboa: Departamento da Educação Básica.

*MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Dicionário Terminológico para Consulta em Linha*, Lisboa: DGIDC <http://dt.dgdc.min-edu.pt/>

*AMOR, Emília, *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora, 1996.

*CASSANY, Daniel, LUNA, Marta e SANZ, Glòria. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 2002.

*CASTRO, R. V. de. «A Reconfiguração Contemporânea da Identidade do Professor de Português: Tendências e Possibilidades». In *Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: ME - DGIDC, 2007, pp.127-139.

*DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*. Issy – les – Moulineaux : ESF éditeur, 1998.

*FERREIRA, Ana Luísa, “Saber ouvir e saber falar para aprender a ser: contributos para uma didáctica da oralidade”. In *Actas do 6º Encontro da Associação de Professores de Português*. Lisboa: APP, 2005.

*FIGUEIREDO, Olívia, *Didáctica do Português Língua materna – dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA, 2005.

*FUNK, Gabriela (org.). *(Re) Pensar o Ensino do Português*. Lisboa: Edições Salamandra, 2002.

*PERRENOUD, Ph. «Construindo competências». in *Nova Escola*, Setembro de 2000.

*PINTO, Paulo Feytor (org.), *Português, Propostas para o Futuro 3*. Lisboa: APP, 1999.

*REYZÁBAL, M^a. V., *La comunicacion oral y su didáctica*. Madrid : La Muralla, 1993.

*ROLDÃO, M. do C., *Formação e Práticas de Gestão Curriculares. Crenças e Equívocos*. Col. Cadernos do CRIAP. Porto: ASA, 2005.

*IDEM., *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Lisboa: Presença, 2006.

*SIM-SIM, Inês, Inês DUARTE e Maria José FERRAZ, *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*, Lisboa: Ministério da Educação-Departamento de Educação Básica, 1997.

*SOUSA, Hilário Fernandes, *A Comunicação na Aula de Português*. Lisboa: Edições ASA, 2006.

Data ____/____/____ Assinatura: ____

ANEXO 3

Anexo 3

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA APRESENTAÇÃO DE ACÇÃO DE FORMAÇÃO NAS MODALIDADES DE ESTÁGIO, PROJECTO, OFICINA DE FORMAÇÃO E CÍRCULO DE ESTUDOS <i>Formulário de preenchimento obrigatório, a anexar à ficha modelo ACC2</i>	An _{2-B} N.º _____
--	---

1. DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO

Projecto de Formação para o Novo Programa de Português do Ensino Básico I

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO: PROBLEMA/NECESSIDADE DE FORMAÇÃO IDENTIFICADO

Na sequência da homologação do novo Programa de Português do Ensino Básico (NPPEB), em Março de 2009, foi concebido um Plano de Implementação do mesmo com o objectivo de apoiar as escolas e os professores em práticas pedagógicas que permitam a operacionalização dos novos textos programáticos.

No ano lectivo de 2009/2010, a DGIDC coordenou e apoiou o processo de formação e acompanhamento de docentes de Língua Portuguesa, no âmbito do NPPEB, tendo dinamizado quer formação de formadores quer formação de professores, a nível nacional.

No presente ano lectivo, torna-se premente disponibilizar formação destinada aos docentes que ainda não tiveram contacto com o novo programa, com o intuito de produzir conhecimentos e de promover atitudes de mudança. Pretende-se que os docentes conheçam as propostas de práticas pedagógicas presentes no novo programa, os avanços metodológicos da didáctica da língua e da didáctica da literatura e os contributos científicos das áreas do saber mais directamente implicadas no ensino da língua portuguesa, visando a elaboração e testagem de materiais e de documentos didáctico-pedagógicos.

A metodologia de Projecto revela-se uma boa estratégia para a formação centrada na escola e nos contextos educativos específicos, bem como para a promoção de atitudes de mudança, tendo em vista a melhoria constante das práticas lectivas.

A estruturação do texto programático numa lógica de ciclo torna necessária a construção de roteiros de anualização do programa, de acordo com os resultados esperados por ciclo e prevendo a organização equilibrada e progressiva dos descritores de desempenho propostos, nomeadamente através: (i) da construção de sequências e de materiais didácticos, em consonância com os pressupostos do programa (concepção e execução de sequências didácticas específicas para o 2.º e 3.º ciclos, com definição de objectivos e exemplos de actividades); (ii) da aferição do tipo de actividades para sala de aula.

Pretende-se deste modo dotar os professores das ferramentas necessárias a uma didáctica do Português cientificamente fundamentada e pedagogicamente validada, de acordo com as orientações propostas pelo novo PPEB, com vista a uma mudança das práticas profissionais.

Esta acção destina-se a professores dos 2.º e 3.º ciclos de Língua Portuguesa e professores de Português do Ensino Secundário que, ao nível da escola/agrupamento, irão realizar reuniões de trabalho específico, no âmbito do novo PPEB, para:

- analisar e comentar documentos de referência e de apoio;
- construir, testar e reformular novos materiais pedagógicos;
- partilhar os materiais com os colegas;
- construir e organizar um portefólio final que apoie os trabalhos de implementação do novo

3. DESTINATÁRIOS DA ACÇÃO

3.1. Equipa que propõe (caso dos Projectos e Círculos de Estudos) (Art. 12º-3 RJFCP) (Art.33º c) RJFCP)

3.1.1 Número de proponentes: _____

3.1.2 Escola(s) a que pertence(m): _____

3.1.3 Ciclos/Grupos de docência a que pertencem os proponentes:

Grupos 200 e 210 do 2.º Ciclo de Ensino Básico, grupo 300 do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário

3.2. Destinatários da modalidade: (caso de Estágio ou Oficina de Formação)

Os dados recolhidos são processados automaticamente, destinando-se à gestão automática de certificados e envio de correspondência. O preenchimento dos campos é obrigatório pelo que a falta ou inexactidão das respostas implica o arquivamento do processo. Os Interessados poderão aceder à informação que lhes diga respeito, presencialmente ou por solicitação escrita ao CCPFC, nos termos dos artigos 27º e 28º da Lei nº 10/91 de 19 de Fevereiro. Entidade responsável pela gestão da informação: CCPFC - Rua Nossa Senhora do Leite, nº 7-3º - 4701 - 902 Braga.

4. EFEITOS A PRODUZIR: MUDANÇA DE PRÁTICAS, PROCEDIMENTOS OU MATERIAIS DIDÁCTICOS

Esta formação tem como finalidade possibilitar uma apropriação de técnicas e estratégias de implementação do NPPEB, com base na reflexão sobre diferentes opções didácticas e metodológicas e recorrendo a metodologias de investigação-formação centradas no contexto de cada escola.

Obedecendo a uma orgânica por ciclo, que se demarca claramente dos documentos anteriormente elaborados, o novo programa procura traduzir "uma progressão constante" entre os três ciclos, "obrigando a uma gestão curricular nos momentos de passagem entre eles". O professor, "agente do desenvolvimento curricular", deverá cultivar uma relação activa com estes documentos.

Da apreensão dos princípios assumidos, é necessária a operacionalização em propostas de sequências didácticas e de materiais didácticos que consubstanciem a desejada articulação entre competências específicas e entre competências e conteúdos.

Assim, os formandos deverão:

- desenvolver metodologias de investigação-acção;
- desenvolver trabalho cooperativo, aprofundando a capacidade para relacionar a teoria e a prática;
- desenvolver competências e saberes, de modo a reflectirem sobre as suas práticas lectivas e as adequarem aos pressupostos programáticos;
- conceber sequências didácticas, gerindo o programa de acordo com a especificidade do público-alvo e do contexto de ensino-aprendizagem, incidindo nos descritores de desempenho;
- produzir, testar e reformular materiais didácticos em consonância com actividades previstas e resultados obtidos;
- testar metodologias, procedimentos e conteúdos programáticos, incentivando uma prática reflexiva, problematizadora e actuante por parte dos docentes;
- criar recursos a nível de agrupamento/escola não agrupada para utilização na aula de Língua Portuguesa, de acordo com os novos documentos curriculares, conducentes a uma mudança de práticas.

5. CONTEÚDOS DA ACÇÃO (Práticas Pedagógicas e Didácticas em exclusivo, quando a acção de formação decorre na modalidade de Estágio ou Oficina de Formação)

Desenvolvimento das práticas pedagógicas, no âmbito das competências específicas – **compreensão e expressão do oral; leitura; escrita; conhecimento explícito da língua**:

- . planificação da anualização;
- . construção de sequências didácticas cientificamente fundamentadas para o ensino da língua portuguesa;
- . produção de materiais didácticos para aplicação em sala de aula;
- . testagem dos materiais produzidos nas sessões conjuntas e em trabalho autónomo;
- . promoção do debate e da troca de experiências didácticas entre os professores com base nos materiais produzidos nas sessões conjuntas e em trabalho autónomo, reforçando-se o trabalho colaborativo entre os docentes.

Todo o trabalho de formação incidirá na transposição didáctica das competências específicas do novo Programa de Português do ensino básico.

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA ACÇÃO

6.1. Passos metodológicos

A formação implicará:

- a) sessões presenciais: apresentação de conceitos e princípios fundadores; apresentação e discussão dos trabalhos a realizar nas sessões presenciais e não presenciais
- b) sessões de trabalho autónomo: reflexão e mediação pedagógica dos saberes teóricos para aplicação em sala de aula; construção de novos materiais didácticos que promovam aprendizagens significativas pela sua aplicação em contexto escolar; partilha dos resultados da aplicação de materiais construídos; elaboração de portefólio final.

6.2. Calendarização

6.2.1. Período de realização da acção durante o mesmo ano escolar: Entre Outubro de 2010 e Junho de 2011

6.2.2. Número de sessões previstas por mês: pelo menos, 1 sessão presencial por mês

6.2.3. Número total de horas previstas por cada tipo de sessões:

Sessões presenciais conjuntas: 17 horas

Sessões de trabalho autónomo: 34 horas*

(*) O trabalho autónomo incide, obrigatoriamente, na concepção, produção, testagem e reformulação das sequências didácticas e respectivos materiais.

7. APROVAÇÃO DO ÓRGÃO DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA:

(Caso da Modalidade do Projecto) (Art. 7º, RJFCP)

Data: ____/____/____

Cargo: _____

Assinatura: _____

8. CONSULTOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO OU ESPECIALISTA NA MATÉRIA (Art.25º-A,2 c) RJFCP)

Nome: João Miguel Marques da Costa

(Modalidade de Projecto e Ciclo de Estudos) delegação de competências do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Art. 37º f) RJFCP)

SIM ☒

NÃO ☐

N.º de acreditação do consultor: CCPFC/RFO-20580/06

9. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

Avaliação sistemática do desempenho e produtividade nas sessões presenciais e avaliação final dos materiais produzidos. No final da acção, os formandos deverão apresentar um portefólio por grupo de formação e serão avaliados individualmente, de acordo com os documentos da sua autoria introduzidos no portefólio de grupo. A avaliação expressa-se de acordo com a tabela de 0 a 10 valores, conforme indicado na carta circular CCPFC-3/2007, de Setembro de 2007, respeitando todos os dispositivos legais da avaliação contínua.

10. FORMA DE AVALIAÇÃO DA ACÇÃO

Questionário de avaliação do formador; questionário de avaliação dos formandos.

Relatório final do especialista e do formador* sobre a validade científica e pedagógica, bem como sobre a adequação ao público-alvo, dos documentos constantes no portefólio de cada grupo de formação.

11. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

Amor, E. (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.

Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: ME-DGIDC.

Costa, João *et al.* (2010) *Conhecimento Explícito da Língua - Guião de Implementação do Programa*, edição *online*. Lisboa, ME-DGIDC.

Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Ministério da Educação, Lisboa: DEB, 2001.

Desempenho dos Alunos em Língua Portuguesa – Ponto da Situação, Lisboa, Ministério da Educação, 2007

Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa, Lisboa, ME-DGIDC, 2008

Duarte, I. (1998). "Algumas boas razões para ensinar gramática". In *A Língua Mãe e a paixão de aprender*. Homenagem a Eugénio de Andrade. Actas. Porto: Areal Editores.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*, Lisboa: ME-DGIDC.

Duarte, Inês & Morão, Paula (org.). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa/Edições Colibri.

Figueiredo, O. (2004) *Didáctica do Português Língua Materna – Dos Programas de ensino às Teorias e das Teorias às Práticas*. Porto: Asa.

Oliveira, F. & Duarte, I. M. (2004). *Da Língua e do Discurso*. Porto: Campo de Letras.

Organização Curricular e Programas, Lisboa, DEB, 1991, Vol. I

Posição dos docentes relativamente ao ensino da Língua Portuguesa, Lisboa, ME-DGIDC, 2008

Programas de Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, ME-DGIDC, 1991, Vol. II

Programas de Português do Ensino Básico, Lisboa, ME-DGIDC, 2008

Programas de Língua Portuguesa – uma visão diacrónica, Lisboa, ME-DGIDC, 2008

Sim-Sim, Inês. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: ME-DGIDC.

Freitas, Maria João *et alii.* (2007). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica*, Lisboa: ME-DGIDC.

Reis, Carlos (org.) (2008), *Actas da Conferência Internacional do Ensino do Português*, Lisboa, ME-DGIDC

Silva, Encarnação *et al.* (2010) *Leitura – Guião de Implementação do Programa*, edição *online*. Lisboa, ME-DGIDC.

*Anexa-se lista de formadores do novo PPEB, para aprovação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Data 18/10/2010

Assinatura A

ANEXO 4

Anexo 4

CONSELHO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA APRESENTAÇÃO DE ACÇÃO DE FORMAÇÃO NAS MODALIDADES DE ESTÁGIO, PROJECTO, OFICINA DE FORMAÇÃO E CÍRCULO DE ESTUDOS

An₂-B

Formulário de preenchimento obrigatório, anexar a ficha modelo ACC2

Nº

—
—

1. DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO

QUADROS INTERACTIVOS - Produção de Materiais Pedagógicos para Língua Portuguesa

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO

Com o auxílio dos quadros interactivos e respectivos programas, adequados ao desenvolvimento de conteúdos criativos e originais, poderemos melhorar fortemente o aproveitamento dos alunos e apetrechar o professor com novas competências e práticas pedagógicas capazes de suscitar no aluno uma maior curiosidade e vontade de aprender a língua materna.

A inclusão deste recurso tecnológico no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa permite diversificar substancialmente as actividades de leitura e de escrita, ajudando o aluno a compreender diferentes tipos de texto e ser capaz de escrever de forma mais coerente e fluente.

Constata-se também que os alunos têm vindo a revelar cada vez mais dificuldades ao nível da compreensão e interpretação de textos. Há, pois, uma enorme necessidade de procurar novas metodologias e estratégias de ensino. Através de um processo de reflexão, de pesquisa e produção de novos materiais, conjugando-os com a utilização dos quadros interactivos, os professores poderão encontrar novas soluções para ultrapassar os problemas verificados.

Pretende-se, assim, construir um plano de prevenção das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, através da concepção de materiais específicos em suportes multimédia como da utilização de aplicativos específicos.

3. DESTINATÁRIOS DA ACÇÃO

3.1 Equipa que propõe (caso dos Projectos e Círculos de Estudo) (Art. 12º-3 RJFCP) (Art. 33º c) RJFCP)

3.1.1 Número de proponentes: _____

3.1.2 Escola(s) a que pertence(m): _____

3.1.3 Ciclos / Grupos de docência a que pertencem os proponentes:

3.2 Destinatários da modalidade: (caso de Estágio ou Oficina de Formação)

Professores dos 1º, 2º e 3º grupos do 2ºciclo e dos grupos 8ºA e 8ºB do 3º Ciclo e Secundário

4. EFEITOS A PRODUIR: MUDANÇA DE PRÁTICAS, PROCEDIMENTOS OU MATERIAIS DIDÁCTICOS

Ao longo desta Oficina procuraremos incrementar o trabalho colaborativo entre os participantes, favorecendo assim a sua capacidade para resolver problemas emergentes da sua prática profissional e desenvolver planos de acção conducentes à resolução dos mesmos.

A equipa proponente identificou como objecto de acção a integração da tecnologia nos actuais programas de Língua Portuguesa, pelo que, ao longo desta Oficina, os participantes irão investigar, adaptar, e produzir material pedagógico que vá de encontro às necessidades identificadas nessa área. Espera-se ainda desenvolver saberes profissionais necessários à implementação em sala de aula das propostas pedagógicas criadas.

Reflectindo sobre a integração no currículo, a dinâmica de sala de aula, a avaliação dos alunos mais adequada às tarefas propostas, e promovendo a aplicação em sala de aula dos materiais produzidos, espera-se ainda conseguir uma mudança significativa nas práticas profissionais dos professores envolvidos.

5. CONTEÚDOS DA ACÇÃO (Práticas Pedagógicas e Didácticas em exclusivo, quando a acção de formação decorre na modalidade de Estágio ou Oficina de Formação)

- Metodologia do ensino da Língua Portuguesa
- Aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa
- Recursos e materiais para o ensino da Língua Materna
- Produção e experimentação em sala de aula dos materiais pedagógicos com recurso aos quadros interactivos
- **Avaliação de materiais e recursos mais adequados ao ensino da Língua Portuguesa**

Prevê-se ainda que os participantes explorem as múltiplas potencialidades dos quadros interactivos com o objectivo de consolidar atitudes de mudança, promover a aquisição de conhecimentos teóricos e o domínio crescente de aptidões práticas necessárias ao exercício pleno da sua actividade profissional.

6. METODOLOGIA DE REALIZAÇÃO DA ACÇÃO

6.1 ETAPAS METODOLÓGICAS

SESSÕES PRESENCIAS – 30 HORAS

- Apresentação dos formandos
- Exposição da organização da oficina
- Análise e reflexão sobre metodologias (estudos de caso) de ensino da Língua Portuguesa
- O trabalho colaborativo e estratégias de organização da sala de aula
- Manipulação de recursos e de programas interactivos
- Planificação, elaboração e experimentação de materiais
- Pesquisa, partilha e organização de materiais com auxílio dos Quadros Interactivos
- Reflexão e discussão sobre as actividades e metodologias utilizadas

SESSÕES NÃO PRESENCIAS – 30 HORAS

- Produção de materiais pedagógicos interactivos
- Implementação das actividades em sala de aula
- Avaliação e reformulação das actividades e/ou processos de operacionalização
- Partilha/disponibilização dos materiais na Internet

6.2 CALENDARIZAÇÃO

6.2.1 PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA ACÇÃO DURANTE O MESMO ANO ESCOLAR:

ENTRE OS MESES DE JANEIRO A JULHO

6.2.2 NÚMERO DE HORAS PREVISTAS POR MÊS: 4

6.2.3 NÚMERO DE HORAS PREVISTAS POR CADA TIPO DE SESSÕES:

SESSÕES PRESENCIAIS CONJUNTAS: 30
SESSÕES DE TRABALHO AUTÓNOMO: 30

7. APROVAÇÃO DO ORGÃO DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA:

(Caso da Modalidade do Projecto) (Artº 7º, 2 RJFCP)

DATA: _____ CARGO: _____ ASSINATURA: _____

8. CONSULTOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO OU ESPECIALISTA NA MATÉRIA (Artº 25º, 2 c) RJFCP)	(Modalidade de Projecto e Círculo de Estudos) delegação de competências do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Artº 37º f) RJFCP)
Nome: _____	Sim ☐ Não ☐
Nº de acreditação: _____	

9. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS • Participação nas sessões (assiduidade e grau de intervenção). • Qualidade do trabalho desenvolvido (individual / grupo). • Contributo do formando para a elaboração do produto final
--

10. FORMA DE AVALIAÇÃO DA ACÇÃO • Relatório. • Preenchimento de inquérito. • Concretização da apresentação pública do trabalho desenvolvido.

11. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

Data ____/____/____ Assinatura _