

Disponibilidades e auto-implicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo

Willingness and commitment: professional
development towards plurilingualism

MARIA DE LURDES GONÇALVES*

ANA ISABEL ANDRADE**



RESUMO – A crescente importância e o relevo que o plurilinguismo vem adquirindo, alargou o âmbito do trabalho dos docentes de línguas. Assim, a educação plurilingue e intercultural constitui um importante desafio para o crescimento profissional de um educador em línguas, sendo os programas de formação, enquanto mecanismos de desenvolvimento profissional, uma condição necessária para responder a esse desafio. Este texto apresenta um programa de formação para o desenvolvimento do plurilinguismo e analisa as disponibilidades e auto-implicação que esta proposta de formação encontrou no seio do grupo de professores de línguas de uma escola secundária em Portugal.

Descritores – Plurilinguismo; desenvolvimento profissional; auto-implicação.

ABSTRACT – The increasing relevance attributed to plurilingualism in the last years has broadened the scope of the language teacher's work. Thus, plurilingual and intercultural education is a current challenge for the professional growth of a Language Educator. In-service teacher education programmes can be considered as a possible and precious answer to face this challenge.

This text presents a teacher education programme intended to enhance plurilingualism. It analyses the willingness and commitment of a language teachers' group, in a Portuguese secondary school, within this opportunity of professional development.

Key words – Plurilingualism; professional development; commitment.



* Professora Titular do Ensino Básico e Secundário Escola Sec/3 Dr. Maria Cândida, Mira.
E-mail: mgoncalves@ua.pt

** Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro. *E-mail:* aiandrade@ua.pt
Artigo recebido em: agosto/2007. *Aprovado em:* agosto/2007.

INTRODUÇÃO

“If changes in teaching are to take place, the teachers’ frames must change.” (Barnes, 1992:121, in PINAR et al., 1995:764)

O papel fulcral da formação contínua para o desenvolvimento profissional tem vindo a ser cada vez mais reconhecido, já que este é crucial para a melhoria educacional e para a redefinição da profissão docente (GUSKEY & HUBERMAN, 1995; NÓVOA, 2002). Embora considerando o desenvolvimento profissional como uma actividade pessoal, ela depende de dinâmicas dos contextos em que esses profissionais se inserem (GUSKEY, 1995), tendo que se considerar o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (NÓVOA, 2002: 38). Deste modo, emerge a questão central a considerar neste âmbito: “how can ideas be used to link the domains of personal learning, organizational functioning and school change in a serious way?” (Miles, 1995, in GUSKEY & HUBERMAN, preface, viii). Por conseguinte, um dos desafios da formação contínua é a criação de espaços e metodologias que apoiem e estimulem os professores a estabelecer os elos necessários para que se possa gerar conhecimento e promover o desenvolvimento profissional. Se, de acordo com Alarcão nos posicionamos na quinta etapa da construção da profissão docente, ou seja, na fase da “consciencialização, pelos professores, da especificidade do seu conhecimento profissional” (2001: 8), o papel primordial da formação contínua é criar espaços e momentos para que essa consciencialização se processe. Assim, a valorização das situações de trabalho e das experiências pessoais, assumem grande relevância para o crescimento profissional. Apesar do conhecimento construído pela experiência ser algo válido e determinante na construção do conhecimento profissional, sem uma análise disciplinada e organizada da própria experiência e da dos outros, o ensino pode transformar-se em rotina, com fracas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, já que não se aprende pela experiência em si mesma, mas através da reflexão sobre a experiência (KOLB, 1984; SHULMAN, 1993). Importa, então, compreender o tipo e a qualidade da experiência, incluindo a experiência no âmbito da formação, que conduz ao conhecimento e ao desenvolvimento profissional.

Neste texto apresenta-se uma experiência de formação contínua na área de educação em línguas, nomeadamente sobre o trabalho curricular para uma educação plurilingue e intercultural, alargando e expandindo o conhecimento profissional base dos professores. Concebido e desenvolvido por uma docente da escola¹, este programa apela à participação dos seus colegas numa clara tentativa de inovação e mudança, oferecendo uma oportu-

tunidade de consciencializar e reconstruir “teachers’ frames”, para utilizar as palavras de Barnes na abertura deste texto.

Através da análise de alguns dos dados recolhidos, nomeadamente questionários aos professores e reflexões finais das professoras que participaram na formação, pretende-se reflectir sobre o modo como os professores se disponibilizam para participar em programas de formação que exigem essa reflexão sobre a prática, mais concretamente, o modo como percebem o desenvolvimento profissional e como se implicam num programa que envolve o desenvolvimento do conhecimento profissional ao nível de uma nova dimensão. Abordaremos em primeiro lugar os conceitos de *desenvolvimento profissional*, *formação contínua* e *plurilinguismo*, para depois apresentar o programa de formação contínua. Reflectiremos, de seguida, através da análise a dois questionários, sobre o modo como a proposta de formação foi acolhida pelos docentes de línguas da escola e como foi avaliada pelas docentes que nela participaram. Terminaremos com algumas reflexões finais.

1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA

Muitos autores se têm debruçado sobre o conhecimento profissional dos professores, sua natureza, dimensões e características. Se atentarmos nas palavras de Christopher Day facilmente nos apercebemos da complexidade da tarefa;

“O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do 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 profissional eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais” (2001: 20-21).

Assim, parece ser lícito afirmar que o conhecimento profissional dos professores é uma matéria complexa que envolve diversas dimensões e perspectivas e é diferente de acordo com a experiência individual de cada um.

Porlán et al. sugerem que o conhecimento científico, as crenças ideológicas, a experiência quotidiana e as interacções entre estas três di-

mensões epistemológicas, são as fontes principais do saber profissional dos professores. A natureza interactiva do conhecimento profissional enfatiza a incompletude de cada dimensão, sendo a construção do conhecimento profissional resultado do processo de interacção entre as diferentes dimensões (1996, in ALONSO 1998: 139).

Shulman (1987) identifica “the management of ideas within classroom discourse” como eixo do conhecimento profissional, articulando outros tipos de conhecimento de natureza diversa (e que desempenham papéis diferentes), convocados de uma forma irregular e desequilibrada de acordo com a unicidade de cada situação educativa num contexto que também é único. Nesta linha, podemos dizer que o conhecimento profissional é multidimensional e a sua natureza é marcadamente estratégica. É o que Schön (1987) identifica como “knowing in action”, um exercício reflexivo, que nunca deve descurar três aspectos: a ética, porque os professores trabalham com pessoas; o conteúdo, porque os professores devem saber o que ensinam; e o processo, que implica a gestão estratégica de competências de ensino, de análise e reflexão para ajudar os aprendentes a monitorizar a sua aprendizagem e os seus sentimentos relativos ao processo educativo (SÁ-CHAVES, 2002).

Na perspectiva de Andrade et al. (2003) e no quadro de uma educação em línguas, o conhecimento profissional base pode organizar-se em três tipos de conhecimento: *conhecimento acerca do objecto*, sobre o funcionamento da(s) língua(s), sobre o seu papel, origens, família, etc.; *o conhecimento de si*, acerca do seu perfil individual, linguístico-comunicativo e de aquisição, acerca das suas competências desenvolvidas e a desenvolver, do conhecimento adquirido e a adquirir, das qualidades próprias, fraquezas e potencialidades, etc.; e *o conhecimento acerca da profissão e das comunidades que a exercem*, acerca da escola e comunidade educativa, acerca da sala de aula e de como organizar a aprendizagem, enfim, acerca das funções que os professores incluem na suas competências. A organização destes três tipos de conhecimento profissional pode articular-se com os três eixos estratégicos de acção formativa propostos por Nóvoa: “investir a pessoa e a sua experiência; investir a profissão e os seus saberes, investir a escola e os seus projectos” (2002: 56).

Esta perspectiva, contrária à perspectiva de défice na formação, baseada na ideia de que algo falta ou necessita de ser corrigido, (GUSKEY & HUBERMAN, 1995: 269), defende que os professores desempenham o papel principal no seu desenvolvimento e crescimento profissional. A formação continua é então um espaço privilegiado que pode proporcionar e contribuir para o crescimento e desenvolvimento do conhecimento profissional base, que está em constante evolução e expansão, tal como as neces-

sidades da sociedade e da educação. Como nos recordam Alarcão e Tavares “a formação inicial é apenas uma etapa na formação que hoje se designa por formação ao longo da vida, estabelecendo assim uma continuidade entre o que se apelidava de formação inicial e de formação contínua e desfazendo a linha divisória, temporal que existia entre as duas” (2003: 6).

Porém, o modelo de formação contínua em vigor em Portugal remonta ao início dos anos sessenta e tem apostado mais em situações de instrução directa, o que faz pressupor que se inscreve na tendência de défice atrás mencionada. Deste modo, o modelo tem vindo a ser posto em causa por não valorizar as situações de trabalho, ou seja, a experiência individual, como atestam as palavras de Canário e Correia:

“Le système national de formation continue des enseignants, mis en place au Portugal depuis 1993, se situe aux antipodes de cette perspective de valorisation des situations de travail. Il a établi une liaison directe, linéaire et nécessaire entre la consommation des stages de formation, l’accumulation de certificats et la progression dans la carrière” (1999: 141).

Importa ainda não esquecer que, quando falamos de formação contínua, falamos de formação de adultos, sendo crucial, deste modo, uma perspectiva de construção de conhecimento a partir da prática, reconhecendo o valor da experiência profissional e pessoal adquirida, para desenvolver a própria prática, em detrimento de uma perspectiva aditiva de novo ou mais conhecimento para desenvolver essa mesma prática (ALARCÃO, 1992/2006; Wally e Tom, 1988: 6, in ALONSO, 1998: 114). Assim, é no contexto dos problemas específicos da escola que se podem operar mudanças de convicções, condutas e formas de compreender dos professores, sendo os próprios professores inventores e actores dessa mudança. Tendo em conta o que atrás foi referido, o programa de formação que neste texto se apresenta pretende contrariar o modelo que tem prevalecido até aqui e inserir-se nos eixos de formação apontados: “investir a pessoa e a sua experiência; investir a profissão e os seus saberes, investir a escola e os seus projectos” de modo a possibilitar a construção de conhecimento acerca de si, acerca do objecto, e acerca da profissão e das comunidades que a exercem.

2 PLURILINGUISMO

Desenvolver a competência plurilingue é valorizar a construção da identidade através do contacto com outras línguas e culturas pela promoção de uma educação para a cidadania de abertura e respeito pela diferença. Pressupõe-se, neste quadro, que o contacto com outras vivências e outros

modos de ser e estar na vida promove o enriquecimento humano e fomenta uma maior abertura de espírito conducente à compreensão e aceitação de outras maneiras de pensar, de encarar a realidade e de agir, pela construção de uma competência plurilingue e intercultural (BEACCO & BYRAM, 2003). Tendo em mente este objectivo, as práticas de educação em línguas terão que se reconceptualizar “preocupando-se em fazer do sujeito, não um bilingue perfeito, mas alguém dotado de uma competência que evolua no sentido de uma competência plurilingue” (ANDRADE e ARAÚJO E SÁ, 2001: 155).

Esta competência designa a capacidade de cada falante activar capacidades e conhecimentos que possui, ou seja, diz respeito ao conjunto do repertório linguístico de que o falante dispõe de forma a ser capaz de comunicar e compreender mensagens numa dada situação de comunicação que se constrói pela presença de mais do que uma língua, “esta competência é relativamente autónoma face aos conteúdos e materiais escolares, já que se estrutura e evolui para além da escola, noutros contextos que são os contextos de vida e de formação dos próprios sujeitos, afirmando-se como uma competência plural, evolutiva e flexível, necessariamente desequilibrada e aberta ao enriquecimento de novas competências em função de novas experiências verbais” e que se decompõe em quatro grandes dimensões: dimensão socio-afectiva; dimensão da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, dimensão da gestão dos repertórios de aprendizagem e dimensão da gestão da interacção (ANDRADE e ARAÚJO E SÁ, 2001: 155).

Assim, para trabalhar a competência plurilingue importa ajudar os aprendentes “a construir a sua identidade cultural e linguística através da integração nessa construção da experiência diversificada do outro; e a desenvolver a sua capacidade para aprender, através dessa mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 190). Julga-se desta forma que assegurar o desenvolvimento harmonioso da competência plurilingue nos aprendentes passa por implementar uma abordagem que tenha em consideração as línguas presentes no repertório linguístico-comunicativo dos aprendentes e suas respectivas funções. Desta forma, a função do professor passa a ser não só ensinar uma língua particular mas possibilitar a construção e o desenvolvimento da competência plurilingue, respeitando, valorizando e incluindo outras línguas na sua prática curricular.

3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO

“Investir a pessoa e a sua experiência; investir a profissão e os seus saberes, investir a escola e os seus projectos” (NÓVOA, 2002: 56) constituem três eixos norteadores de uma intervenção formativa quando se

pretende actuar para promover o desenvolvimento profissional e, em última instância, a qualidade educacional. Assim, o programa de formação que a seguir se apresenta constitui uma possível resposta a este desafio. Aproveitando a mais valia do conhecimento base e experiencial dos professores e através da análise de rotinas, este programa pretende promover a discussão e partilha de conceitos cruciais para a Educação em Línguas, alargando o conhecimento base das professoras e possibilitando o seu crescimento profissional em contexto. Há que salientar que a formadora também faz parte do corpo docente da escola e que esta formação se inclui num projecto de investigação² mais alargado o qual foi apresentado ao Conselho Pedagógico da escola, tendo obtido o seu parecer favorável.

O programa de formação, intitulado *Trabalhar com o Portfolio, desenvolver a competência plurilingue*, pretendeu consciencializar para o que pode ser um educador em línguas, procurando motivar para um trabalho colaborativo, reflexivo, utilizando o portfolio enquanto ferramenta pedagógica promotora do plurilinguismo e da interculturalidade e, conseqüentemente, integradora da diversidade linguística e cultural. Os objectivos que o nortearam foram:

1. reexaminar os pressupostos habituais com que se trabalha na prática lectiva, de modo a consciencializar as imagens do objecto língua, do seu ensino e aprendizagem;
2. encorajar os colegas a enunciar o mais explícita e claramente possível as suas bases teóricas e os seus procedimentos práticos no sentido de os confrontar com outros modos de fazer e ser professor em direcção a uma educação mais plurilingue e intercultural;
3. levar os professores a compreender em que medida a construção de um portfolio fomenta o desenvolvimento de competências quer dos alunos quer do professor;
4. ajudar a (re)construir modelos de intervenção no sentido do desenvolvimento de uma abordagem mais plurilingue e intercultural;
5. fomentar o crescimento profissional individual e colectivo com reflexos na inovação das práticas lectivas.

O programa de formação desenvolveu-se em duas fases distintas nos anos lectivos de 2004/2005 e 2005/2006. A primeira fase, (FI), decorreu entre Janeiro e Junho de 2005 e a segunda fase, (FII), coincidiu com o ano lectivo, ou seja de Setembro de 2005 a Junho de 2006.

A primeira fase intitulada *Trabalhar com o portfolio, desenvolver a competência plurilingue*, configurou-se em Oficina de Formação, de acordo com as modalidades de formação contínua previstas legalmente. Foram estabelecidas 25 horas para sessões presenciais e 25 para trabalho individual, num

total de 50 horas, tendo-se realizado 10 sessões presenciais. Entre as sessões presenciais realizaram-se tarefas às quais chamámos *Portos de Visita*, que serviram o duplo propósito de alargar e consolidar as temáticas abordadas em cada sessão, orientando, deste modo, o trabalho de cada formanda.

Na segunda fase de formação, intitulada *Trabalhar com o portfolio, desenvolver a competência plurilingue: implementação da formação*, decorrida no ano lectivo de 2005/2006, desenvolveu-se um trabalho de acompanhamento e monitorização das práticas. Esta fase foi organizada na modalidade de projecto, de acordo com a legislação em vigor para a formação contínua, tendo-se realizado nove sessões de formação que se ocuparam com a planificação de aulas a serem observadas e videogravadas para posterior análise e discussão em sessões de trabalho.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

No decurso do programa de formação, e no âmbito da investigação já mencionada, foram recolhidos vários dados. Neste texto, analisar-se-ão as respostas a dois questionários, para compreendermos as disponibilidades dos docentes de línguas da escola para participarem em programas de formação e o modo como percebem o seu desenvolvimento profissional. O primeiro questionário (Quest. I) distribuído a todos os docentes de línguas da escola, no início do ano lectivo, tinha como objectivo caracterizar o corpo docente da área de línguas e foi dividido em duas partes: a primeira “Elementos Pessoais e Profissionais” abrangia um âmbito mais geral para caracterização do histórico e da situação profissional de cada docente e, ainda, opiniões sobre a profissão e a formação contínua; a segunda parte “Actividade Docente” sobre os modos de actuação na prática da educação em línguas. O segundo questionário (Quest. II) foi elaborado e distribuído no final do ano lectivo aos docentes de línguas, exceptuando-se, desta feita, as participantes na formação. Este questionário pretendeu averiguar se os docentes de línguas tinham conhecimento da formação proposta e desenvolvida pelas colegas na escola.

Analisaremos também as reflexões finais das docentes que participaram na formação, quando avaliam o programa de formação no que se refere ao seu desenvolvimento profissional, nomeadamente ao conhecimento construído sobre o modo de incluir o plurilinguismo e a interculturalidade na sua actividade docente.

a) Caracterização dos professores

Todos os professores de línguas da escola foram informados do programa de formação. Analisando a sua participação na investigação, apre-

sentada no Gráfico 1, podemos observar que cinco docentes participaram na formação, o que equivale a uma percentagem de 16%.

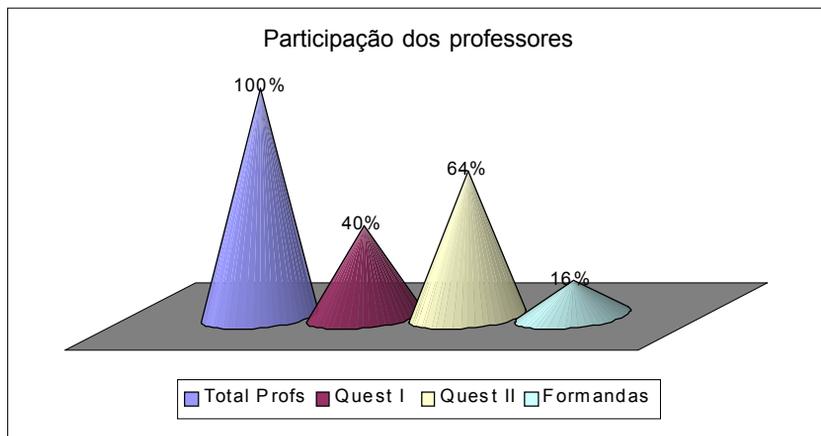


GRÁFICO 1 – Participação dos professores na investigação

Os resultados apontam para uma fraca adesão à formação oferecida na escola e para um interesse quase nulo pelo trabalho que se desenvolveu, apenas um professor menciona ter um conhecimento muito vago do trabalho desenvolvido e os restantes afirmam não terem conhecimento ou não respondem à questão.

Tendo-se verificado fraca adesão ao programa de formação, procuramos identificar, através das respostas ao questionário inicial (Quest. I), factores que, de algum modo, pudessem explicitar as (in)disponibilidades registadas. Para tal, centramo-nos na descrição e análise de dados relativos às opiniões expressas sobre formação contínua e desenvolvimento profissional e, ainda, sobre educação em línguas.

Assim, os docentes de línguas desta escola associam à formação não só o papel institucional ligado à necessidade de progredirem na carreira, mas também o desenvolvimento pessoal e profissional. Referem a necessidade de formação mais ligada à especificidade de cada disciplina e consideram as acções de curta duração demasiado teóricas. Há uma noção clara da importância da prática lectiva na formação e desenvolvimento profissional, devendo este focalizar-se mais na formação científica das áreas disciplinares.

Da análise destas opiniões poder-se-á inferir que estes docentes valorizam uma formação que lhes permita desenvolver a capacidade de

compreender como o “conhecimento científico” se inscreve na prática lectiva, possibilitando e promovendo a actualização e construção do conhecimento profissional que informa e responde a questões da prática.

Os docentes consideram a escola como um espaço importante da formação, mas escolhem formação “à la carte” de acordo com preferências pessoais, independentemente das necessidades da escola. Estes docentes têm também a noção de que a formação baseada na obtenção de créditos não promove o desenvolvimento profissional, mesmo não tendo a maioria aderido à proposta (só 16% o fizeram).

No que se refere à prática de educação em línguas, este grupo de docentes, embora defendendo o ecletismo metodológico, refere que seria desejável a alteração de métodos de ensino, um ensino mais centrado no aprendente o que, necessariamente, levaria a uma alteração de instrumentos de avaliação para o que seria também desejável um trabalho colaborativo, com maior responsabilização ética e redução do absentismo docente. Sugerem ainda a criação de espaços de reflexão e partilha, com a diminuição do número e duração de reuniões.

Nas aulas referem o manual como um dos materiais mais utilizados, mesmo se afirmam recorrer a outros manuais e materiais, como dicionários, mapas e filmes. Dizem fazer amplo uso dos meios audiovisuais existentes na escola, sendo interessante notar que nenhum dos docentes se refere aos programas oficiais ou ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001), documento crucial para a definição da política linguística europeia.

No que diz respeito ao que entendem ser um professor(a) de línguas há uma variedade e amplitude de respostas, que vão desde uma visão mais restrita do ensino da língua, confinado quase exclusivamente à sua estrutura, a uma visão mais holística que procura englobar a língua, a cultura, a literatura, e que se perspectiva como enriquecedora para a construção pessoal dos alunos.

A maioria dos professores valoriza a língua materna porque ligada a questões de identidade e reconhece a utilidade da língua inglesa no mundo actual. Sobre as reestruturações curriculares afirma que mudaria a carga horária atribuída às línguas, bem como a extensão dos conteúdos gramaticais.

Em termos globais, podemos dizer que, de acordo com os dados analisados, a opinião expressa por este grupo de professores vai no sentido de um retrato da diversidade de conhecimento profissional no âmbito da educação em línguas, podendo incluir o plurilinguismo no seu repertório educacional, reclamando mais conhecimento científico dentro da sua área

de ensino bem como a alteração de métodos e estratégias de trabalho. Porém, perante a possibilidade real de participação num espaço de formação para o seu desenvolvimento profissional, dotado das características que referem adequadas a um desenvolvimento profissional consistente, uma larga maioria não adere.

Importa olhar mais atentamente para o grupo de professoras que se disponibilizou para a formação. Embora as cinco professoras em causa se enquadrem na análise acima efectuada, é pertinente salientar que sobre a prática da educação em línguas, estas professoras revelam um olhar mais centralizado sobre o aluno e sobre o seu desenvolvimento como pessoa, abordando, em detalhe a língua como objecto curricular; referem-se nomeadamente, tanto a aspectos do processo de ensino-aprendizagem como às condições em que ele ocorre, salientando os constrangimentos (número de alunos por turma e os programas oficiais). Pode dizer-se que há uma noção clara daquilo que cada uma identifica como mais importante para si enquanto professora, reclamando um conhecimento mais centrado sobre as línguas. Parece, pois à partida estarem mais disponíveis para se centrarem em aspectos relativos à prática de educação em línguas de um modo focalizado e alargado no tempo.

b) Avaliação da formação pelas participantes

Estando à partida um pouco mais disponíveis para participar, importa ver como, no final, avaliam a formação tanto no que se refere ao seu desenvolvimento profissional, como no que se refere à eventual partilha com os colegas da mais valia construída.

Para avaliar a formação, seleccionámos as Reflexões Finais (RF), elaboradas no final da segunda fase do programa de formação, porque nelas as professoras se referem a todo o processo, abrangendo os dois anos lectivos de formação. Na análise efectuada, tentámos identificar marcas que pudessem apontar para um processo de reconstrução do conhecimento sobre a profissão e sobre si próprias, no sentido de um desenvolvimento profissional capaz de privilegiar práticas docentes plurilingues e interculturais.

Da análise das reflexões escritas podemos dizer que o conhecimento base das professoras começa a ser reconstruído a partir da prática, da auto-observação e da reflexão sobre o que fizeram, como fizeram e como poderiam ter feito. Quanto mais profunda é a reflexão maior é possibilidade de reconstrução e mais capacitadas se sentem, embora, por vezes, frustradas – RF C *Ao longo destes dois anos de trabalho, aprendi muito sobre aspectos que sempre considerei importantes, mas sobre os quais nunca tinha reflectido muito; RF E Foi fundamental visionar a nossa prática e*

reflectir sobre ela. Reconhecer e reflectir sobre os aspectos positivos e aspectos menos positivos, reflectir sobre o que poderia ter feito, o que posso ainda fazer, o que devo mudar A consciencialização do meu trabalho enquanto professora motiva a um trabalho enquadrado na colaboração, reflexão e inovação. Concluí que é fundamental reorganizar as minhas atitudes e práticas para constantemente para chegar aos objectivos delineados; Em suma, esta acção permitiu-me alargar os meus horizontes, tornou-me melhor pessoa e profissional, mais consciente da minha prática, consciente da necessidade de reflexão para melhorar.

Apesar das fragilidades, olhando para o discurso das formandas, podemos dizer que estas adquiram uma maior consciencialização e capacidade de reflexão sobre as suas práticas, sobre o modo como as podem melhorar e, sobretudo, sobre o valor da partilha para o desenvolvimento profissional. Sem esquecer que é fundamental um trabalho individual, encontraram na formação um espaço de troca que impulsionou e alimentou a reflexão individual, promovendo o desenvolvimento profissional e pessoal. Deste modo, a disponibilidade iniciada no questionário (Quest I) no que diz respeito à auto-análise e predisposição para outros modos do fazer profissional foi rentabilizada, explorada e alargada.

As formandas chegam à conclusão que é possível desenvolver e trabalhar a competência plurilingue e intercultural, mas que é necessário um trabalho consistente e sistemático ao longo do tempo, o que reforça a disponibilidade sentida para uma formação de longa duração – RF I *sempre que consegui ultrapassar algumas destas barreiras e que cheguei a concretizar actividades no âmbito desta formação, senti uma grande satisfação, não só pelo reconhecimento de uma meta atingida, mas por constatar como os alunos crescem e apreciam este tipo de abordagens e de que vale mesmo a pena insistir nesta mudança; RF Z Esta acção de formação criou em mim uma nova sensação de conforto quanto ao uso de outras línguas na aula de inglês, nomeadamente a língua materna; RF G Esta acção de formação possibilitou-nos dar os primeiros passos, reconhecer terreno.*

O portfolio, embora reconhecido pelas formandas como um instrumento que promove a competência plurilingue e intercultural não foi implementado de um modo sistemático, o que talvez possa ser explicado através do pensamento de Fullan “change does not involve one implementation, but rather the management of several at once” (HUBERMAN & GUSKEY, 1995: 271); e estas professoras já geriam várias mudanças, nomeadamente mudanças nas suas crenças no que se refere à língua enquanto objecto curricular, no que significa ser “educadora em línguas” e não apenas “professora de línguas estrangeiras”. O portfolio foi principalmente enten-

dido enquanto ferramenta, uma técnica ao dispor das professoras, ficando de lado enquanto eixo estruturante do processo de ensino e aprendizagem (GONÇALVES & ANDRADE, 2007).

Atentando numa análise do discurso destas professoras nas reflexões finais, observamos que as professoras se referem a si próprias usando os pronomes pessoais “eu” e “mim”, exceptuando uma professora que avalia o processo recorrendo ao uso de “nós”. Esta análise indica que a maior parte das professoras se auto-implicou na formação, dando início a um processo de reconstrução e desenvolvimento profissional. A consciencialização dos seus papéis e práticas, bem como da língua enquanto objecto curricular, a reflexão e a discussão nas sessões de formação tiveram um papel fundamental neste processo de construção de conhecimento profissional.

Apesar do desalento – FR C *Também não posso deixar de referir os momentos de angústia, de desalento e de desmotivação como resultado de políticas educativas, onde tudo parece mais importante do que a prática educativa* – e conscientes dos constrangimentos contextuais e institucionais que terão que continuar a enfrentar – RF I *Métodos e práticas pedagógicas anteriores demasiado enraizadas, sobrecarga horária e/ou de serviço, turmas em que os alunos revelam capacidades e competências tão distantes umas das outras e que me exigem um esforço suplementar ou turmas muito grandes, falta de abertura ou disponibilidade intelectual para práticas mais inovadoras, tanto da parte dos alunos como de outros colegas de docência, são alguns dos obstáculos com que frequentemente me deparo e que muitas vezes me condicionam e desanimam* – salientam que vale a pena investir e estar disponível, pois só assim se poderá caminhar no sentido da mudança – RF E *Este tipo de formação deveria ser “obrigatório” para todos os docentes porque temos que começar por algum lado, de modo a lutar contra esta situação. Mas não é fácil!*; RF C *uma preparação para a Viagem que virá a seguir. O meu percurso na carreira docente será marcado por toda a bagagem que preparei nestes dois anos.*

Uma atitude de disponibilidade para a co-construção do saber profissional e uma auto-implicação na aprendizagem permanente no seio da escola com os seus pares, bem como um interesse genuíno e intrínseco pelo próprio desenvolvimento profissional parecem ser as vias que permitem ultrapassar constrangimentos pessoais, atitudinais e institucionais.

Na nossa perspectiva, este grupo de professoras consolidou a sua disponibilidade individual reconhecendo na reflexão e partilha preciosas ferramentas de desenvolvimento profissional. Essa disponibilidade também

ajudou a consolidar a resiliência necessária para ser capaz de partilhar a experiência e conhecimento construído, no sentido de alargar esse conhecimento e construir com os seus pares um espaço a caminho de uma escola reflexiva e aprendente (ALARCÃO, 2003).

REFLEXÃO FINAL

O nosso estudo mostra um fraco interesse e disponibilidade dos professores de línguas de uma escola para participar num programa de formação de longa duração, relacionado com a prática e directamente ligado com a sua área científica, embora a análise das suas opiniões nos leve a concluir que é este o tipo e modelo de formação que consideram relevante, que responde a reais necessidades e que conduz, na sua óptica, ao desenvolvimento profissional. Poderemos então questionar que motivos levam estes professores a optar por satisfazer as suas necessidades formativas e “consciência profissional” frequentando acções de curta duração, com pouco impacto nas práticas, no desenvolvimento profissional ou na melhoria da educação na escola onde exercem a sua profissão. Pensamos que esta atitude poderá ser resultante da tradição do modelo formativo, aliado ao modelo de progressão na carreira docente que tem reinado no nosso sistema educativo. Assim, o desenvolvimento profissional parece ser perspectivado como algo distante, não se considerando os professores construtores e actores da sua formação e do seu desenvolvimento profissional.

Todavia, sentindo e conhecendo o peso da tradição, há uma pequena percentagem que se disponibiliza e se auto-implica na formação. Quem o faz é capaz de fazer uma análise mais detalhada do que se passa na sua sala de aula, tentando centrar a sua prática lectiva nos alunos, preocupando-se com o seu desenvolvimento integral e holístico, sabendo que a sua acção educativa pode fazer a diferença. Conscientes da sua acção e da dos outros sabem que estão rodeados por indisponibilidades, mas são capazes de aqui e ali fazer a diferença porque se centram no que é essencial na educação: o desenvolvimento humano integral num processo que faça emergir o Outro.

O desenvolvimento profissional tem na formação contínua um instrumento privilegiado para promover e fomentar a melhoria educacional. No entanto, este depende sempre em última instância da autonomia profissional no sentido que Nóvoa lhe atribui “uma capacidade própria para produzir conhecimento científico, para conceber os instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a pôr em prática” (1991 in ALARCÃO, 2001: 10), ou seja, alterar o *habitus*³ profis-

sional de modo a redefinir a profissão docente. Estamos perante uma tarefa árdua, longa e incerta dado que toca “os limites que cada indivíduo coloca à mudança quando a tomada de consciência o conduz à necessidade da sua transformação enquanto pessoa” (PERRENOUD, 1993, in BRAGA, 2001:50). Mas é precisamente aí que reside o desafio, sair do espaço fechado de cada sala de aula, aumentar o investimento na preparação das actividades, na releitura das experiências e na participação social e política.

Cabe a todos os formadores e investigadores continuarem a trabalhar no sentido da criação de espaços formativos que possam motivar os professores para a construção do conhecimento, ajudando-os a encontrar e a identificar disponibilidades para tal. Estes espaços devem promover a auto-implicação individual e colectiva para a mudança do *habitus* profissional, de modo a inscrever hábitos de reflexão nas próprias práticas e, simultaneamente, inscrever a formação contínua numa perspectiva de formação ao longo da vida. Assim, poderemos falar de uma formação *continuada*, de acordo com o significado que a expressão brasileira lhe confere, isto é, algo sem quebras, um processo em constante evolução e reconfiguração.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Compreendendo e construindo a profissão de professor** – da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor. Universidade de Aveiro: CIFOP, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Continuar a formar-se, renovar e inovar: a formação contínua de professores. In: SÁ-CHAVES, I.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; MOREIRA, A. (Coord.). **Isabel Alarcão** – percursos e pensamento. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992/2006.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica** – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2. ed. revista e desenvolvida. Coimbra: Almedina, 2003.

ALONSO, M. L. G. **Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola** – uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Braga.

ANDRADE, A. I.; ARAÚJO E SÁ, M. H. Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. In: **Inovação**, v. 14, n. 1-2, p. 149-168, 2001.

ANDRADE, A. I., ARAÚJO e SÁ, M. H.; CANHA, M. B.; PINHO, A. S. **Curricular didactics and professional identity: future language teachers' representations**. Internacional Conference Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations (ICHEd), (CD-Rom). 2003.

BEACCO, J. C.; BYRAM, M. **Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe** – de la diversité linguistique à l'éducation Plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe. 2003.

BRAGA, F. **Formação de PROFESSORES E IDENTIDADE PROFISSIONAL**. Coimbra: Quarteto Editora. 2001.

CANÁRIO, R.; CORREIA, J. A. Enseignants au Portugal formation continue et enjeux identitaires. In: **Éducation et Sociétés Sociologie des Savoirs**, DeBoeck Université, v. 4, n. 2, p. 131-142, 1999.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas** – aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Asa Editores, 2001.

DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

GONÇALVES, M. L.; ANDRADE, A. I. Connecting languages: the use of the portfolio as a means of exploring and overcoming frontiers within the curriculum in **European Journal of Teacher Education**, v. 30, n. 2, p. 195-213, May 2007.

GUSKEY, T. R.; HUBERMAN, M. (Eds.). **Professional development in education** – new paradigms & practices. New York: Teachers College; London: Columbia University, 1995.

GUSKET, T. R. Professional Development in Education: In search of the optimal mix. In Guskey, T. & Huberman M. (Eds.) **Professional Development in Education – New Paradigms & Practices**. New York: Teachers College; London: Columbia University, 1995. p. 114-132.

HUBERMAN, M.; GUSKEY, T., R. The diversities of professional development. In: GUSKEY, T.; HUBERMAN, M. (Eds.). **Professional development in education** – new paradigms & practices. New York: Teachers College; London: Columbia University, 1995. p. 269-272.

KOLB, D. **Experiential learning**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PINAR, W., F.; REYNOLDS, W., M.; SLATTERY, P.; TAUBMAN, P., M. **Understanding curriculum**. New York: Peter Lang. 1995. Chapter 1, 13/X, p. 764-770.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco/Oxford: Jossey-Bass, 1987.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching – foundations of the new reform. In: HUTCHINGS, P. (Ed.). **Teaching as community property** – essays on Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1987/2004. p. 84-113.

SHULMAN, L. Calm seas, auspicious gales. In: WILSON, S (Ed.). **The wisdom of practice** – essays on teaching, learning and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 1993/2004 p. 432-452.

SÁ-CHAVES, I. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

¹ Escola destinada a alunos entre o 7º e o 12º anos de escolaridade.

² Projecto de doutoramento em curso na Universidade de Aveiro, intitulado *O portfolio e a construção do currículo para uma educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar português*, desenvolvido por Maria de Lurdes Gonçalves, professora do quadro da referida escola, em situação de equiparação a bolsista pelo Ministério da Educação e com bolsa da Fundação para a Ciência e Tecnologia – SFRH/BD/19837/2004, ao abrigo do programa POCI 2010.

³ *Habitus*, conceito desenvolvido por Bourdieu que se refere a um “conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” (Bourdieu, 1972, in: BRAGA, 2001: 178-179).



Quest. I O portfolio e a construção do currículo para uma educação em línguas

Caro/a Colega

Este questionário visa caracterizar os docentes de línguas desta escola. Escolha um nome fictício para a sua identificação. Deverá memorizá-lo para utilização em outros momentos no decorrer desta investigação. Os dados recolhidos permitir-me-ão construir de forma consistente o projecto de formação que culminará na dissertação de doutoramento que estou a desenvolver: *O portfolio e a construção do currículo para uma educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Gostaria, pois, que respondesse com o maior rigor possível.

Muito obrigada pela colaboração.

Maria de Lurdes Santos Gonçalves

Doutoranda da Universidade de Aveiro

I. ELEMENTOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Nome: _____ Data: _____

2. Sexo _____ 3. Idade _____ 4. Grau Académico _____

5. Anos de Serviço (absoluto) _____ 6. Anos de Serviço (nesta escola) _____ 7. Situação Profissional _____

8. Grupo de docência _____ 9. Departamento _____

10. Cargos já desempenhados: _____

Situação no presente ano lectivo:

11. Cargos	
12. Língua(s) que lecciona	
13. Nº de níveis a leccionar	
14. Anos que lecciona	
15. Nº de turmas	
16. Nº horas lectivas	
17. Nº de horas não lectivas	

Educação

18. Especifique as acções de formação que frequentou no âmbito da Reorganização Curricular do EB.

19. Especifique as acções de formação que frequentou no âmbito dos novos programas do ES.

20. Inventarie todas as outras acções de formação que frequentou nos últimos 3 anos.

21. Aprecie de forma crítica a formação que frequentou nos últimos três anos.

22. Qual o papel da Escola no desenvolvimento da sua formação?

23. Se tivesse que decidir sobre a formação dos professores, o que faria?

II. ACTIVIDADE DOCENTE

1. Conhece os programas do(s) outro(s) departamento(s) de línguas?

Sim _____ Não _____

2. Dentro do seu departamento, conhece os programas todos?

Sim _____ Não _____

3. Indique os programas que conhece assinalando com (x).

	Sim	Não		Sim	Não
Alemão Ensino Básico			Inglês Ensino Básico		
Alemão Ensino Secundário			Inglês Ensino Secundário		
Francês Ensino Básico			Português Ensino Básico		
Francês Ensino Secundário			Português Ensino Secundário		

4. O que é que mudaria...

- nos seus hábitos de trabalho?
- nos hábitos de trabalho dos professores em geral?
- nos hábitos de trabalho do departamento?
- nos hábitos de trabalho da escola?

5. Como definiria a metodologia ideal para o ensino das línguas em contexto escolar?

6. Que documentos, materiais e instrumentos de apoio ao ensino das línguas conhece e quais os que utiliza normalmente?

7. O que é ser professor(a) de línguas?

8. Que língua(s) é (são) mais importante(s) e porquê?

9. De que modo a aprendizagem de mais de uma língua pode contribuir para ...

- a) o desenvolvimento do conhecimento em línguas?
b) o conhecimento nas outras áreas do currículo?

10. O que é para si aprender línguas?

11. Se pudesse decidir em relação ao ensino das línguas, o que mudaria no currículo escolar português?

12. Se assim o entender, faça um comentário a este questionário.

Outubro 2004

Quest. II O portfólio e a construção do currículo para uma educação em línguas

Caro/a Colega

Este questionário visa caracterizar os docentes de línguas desta escola e é anónimo. Os dados recolhidos serão utilizados na investigação que estou a desenvolver no âmbito do trabalho de doutoramento: *O portfólio e a construção do currículo para uma educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Gostaria, pois, que respondesse com o maior rigor possível.

Muito obrigada pela colaboração.

Maria de Lurdes Santos Gonçalves

Doutoranda da Universidade de Aveiro

1. Sexo _____ 2. Idade _____ 3. Grau Académico _____
4. Anos de Serviço (absoluto) _____ 5. Anos de Serviço (nesta escola) _____ 6. Situação Profissional _____
7. Grupo de docência _____ 8. Departamento _____
9. Teve conhecimento da acção de formação *Trabalhar com o Portfólio, desenvolver a competência plurilingue?* Sim _____ Não _____
10. Enuncie algumas das razões pelas quais não optou por frequentar a acção de formação acima referida.

11. Frequentou alguma acção de formação creditada durante este ano lectivo? Indique qual.

12. Certamente conhece as colegas que frequentam a acção acima descrita. Já falou com elas sobre o assunto? Caso afirmativo, indique as informações/comentários que entender pertinentes.

Junho de 2005