

## **METÁFORAS E REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES PRINCIPIANTES: DO ESTUDO DE CASO AOS DESAFIOS DE BOLONHA**

- CONTRIBUTOS PARA O REPENSAR DA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUAS NA FLUP -

*“Partimos, naturalmente, do pressuposto de que a escola é (ou deve ser) o espaço comunitário onde o sujeito da aprendizagem vai à procura de um aumento gradual e intencional das suas competências, por forma a tornar-se um sujeito interpretativo e não apenas um sujeito informativo”.*

Odete Santos<sup>1</sup>

*“The new education policy space can be treated as more than a regulatory arena – as a space in which new European meanings in education are constructed.”*

António Nova e Martin Lawn<sup>2</sup>

### **0. Esclarecimento teórico e metodológico**

O texto que aqui se apresenta é uma reflexão e uma proposta que têm por base uma investigação realizada no âmbito da formação de professores de Línguas Estrangeiras, cujo primeiro objectivo consistiu em analisar a forma como dois

---

<sup>1</sup> SANTOS, O. - *O português na escola hoje*, Lisboa, Editorial Caminho, 1988, p. 19.

<sup>2</sup> NÓVOA, A. e LAWN, M. (org.) – *Fabricating Europe – The Formation of an Education Space*, Dordrecht / Boston / London, Kluwer Academic Publishers, 2002, p. 5.

professores principiantes (que receberam a sua formação inicial sob a responsabilidade da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – FLUP) constroem a sua identidade profissional. Para a sua consecução foi necessário:

- i) descrever e analisar o processo de *aprender a ensinar*<sup>3</sup> durante o primeiro e o terceiro anos de docência. Para o efeito, quisemos conhecer os problemas com que se defrontaram os professores estudados, quer directa, quer indirectamente, conhecer os pensamentos e as crenças curriculares desses professores e identificar o tipo de interações que se verificam nas suas aulas;
- ii) confrontar os dados obtidos no primeiro e no terceiro anos;
- iii) verificar quais as representações que os professores têm sobre a forma como se desenrolou a sua formação e o seu processo de socialização;
- iv) avaliar a coerência existente entre os pensamentos e as realizações desses professores.

Pretendemos, ainda, reflectir sobre os desafios da Declaração de Bolonha, face à necessidade de as Universidades portuguesas, em geral, e da FLUP, neste caso concreto, se adaptarem a novas exigências de ensino-aprendizagem, que se perspectivam implementadas, a curto prazo, na Europa do início do séc. XXI.

Neste sentido, trabalhámos com dois professores - um do sexo feminino, outro do sexo masculino – que realizaram a sua prática pedagógica no ano lectivo de 1994-95, integrada no Estágio Pedagógico do Ramo Educacional da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, na Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (LLM). Leccionaram na mesma escola, acompanhados pela mesma orientadora e supervisionados por uma de nós, por inerência de funções, e obtiveram a mesma classificação final de estágio, de nível Bom. A investigação realizou-se em dois momentos da sua vida profissional: durante o estágio e no terceiro ano de docência<sup>4</sup>.

As páginas que compõem a primeira parte deste texto debruçam-se sobre a questão das representações: é delas que partem; é a elas que pretendem regressar; é nelas que estão mergulhadas. É a linguagem, nomeadamente as metáforas usadas pelos professores no seu discurso didáctico, o suporte da nossa reflexão:

---

<sup>3</sup> MARCELO, C. (org.) - *Aprender a Enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE), 1991.

<sup>4</sup> Para uma análise mais aprofundada, vd. BRAGA, F. - *Formação Inicial e Práticas Curriculares de Professores Principiantes – Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação, Braga, Universidade do Minho, 1998, e BRAGA, F. - *Formação de Professores e Identidade Profissional*, Coimbra, Quarteto, 2001.

evidenciaremos a forte relação existente entre a expressão verbal e o pensamento dos professores, por um lado, e entre o uso de metáforas e a capacidade reflexiva dos mesmos, por outro.

Para a consecução do objectivo inicial que nos moveu, recorremos a alguns conceitos-chave que importa explicitar: *professor principiante*, *iniciação profissional*, *choque de realidade*, *representação*. Referiremos, ainda, o quadro conceptual de que nos socorremos para analisar as *metáforas* presentes no discurso dos professores principiantes e os *níveis de reflexão* para que remetem.

O termo *professor principiante* foi por nós usado neste estudo de acordo com a definição apresentada por Vila<sup>5</sup>: “*es una persona, generalmente joven, que se encuentra al final de su período de formación inicial, y al comienzo de la que se espera, una larga y fructífera vida profesional, en las instituciones escolares. Está, por lo tanto, en un momento de transición*”. Alves<sup>6</sup> usa a mesma expressão para designar aquele docente que, por ainda não ter completado três anos de ensino à data em que com ele se trabalhou, se encontra no período de iniciação profissional. Nesta, que é também a nossa concepção do conceito, considerámos como período de *iniciação profissional* os três primeiros anos de ensino, como Veenman<sup>7</sup>. Assumimos, ainda, que “*la iniciación profesional de los profesores principiantes constituye una de las fases del «aprender a enseñar» que sistemáticamente ha sido olvidada tanto por instituciones universitarias, como por otras instituciones dedicadas a la formación en-servicio de los profesores*”<sup>8</sup>.

Conscientes de que este é um período de tempo em que se faz a transição de estudantes a professores<sup>9</sup>, durante o qual os professores principiantes adquirem conhecimento profissional e buscam o equilíbrio<sup>10</sup>, procurámos detectar evidências das intensas aprendizagens, realizadas em contextos desconhecidos.

Constatámos, na bibliografia consultada, que a iniciação profissional

<sup>5</sup> VILA, J.V. - *El profesor principiante*, Valencia, Promolibro, 1988, p. 25.

<sup>6</sup> ALVES, F.A.C. - *O Encontro com a realidade Docente - Estudo Exploratório (auto)biográfico. Tese de Doutoramento*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1997, p.196.

<sup>7</sup> VEENMAN, S. - *Perceived Problems of Beginning Teachers*, in “Review of Educational Research”, n° 54 (2), 1984, pp. 143-178.

<sup>8</sup> MARCELO, C. - *Introducción a la Práctica Reflexiva de Profesores Principiantes*, in MARCELO, C. (org.) - “El primer año de enseñanza: propuestas para una enseñanza reflexiva”, Sevilla, GID, 1990, p. 3.

<sup>9</sup> BURKE, P. - *Teacher Development*, London, Falmer Press, 1988.

<sup>10</sup> BORKO, H. - *Clinical Teacher Education: The Induction Years*, in HOFFMAN, J. & EDWARDS, S. (org.) - “Reality and Reform in Clinical Teacher Education”, New York, Random House, 1986.

corresponde a um período de intensa socialização na cultura docente<sup>11</sup>, muitas vezes marcada pelo *choque de realidade*. Este conceito foi popularizado por Veenman<sup>12</sup> para evidenciar “*todo o impacto por eles [professores principiantes] sofrido quando iniciam a profissão*”<sup>13</sup>.

Face à constatação, em diferentes países e em diferentes sistemas de formação inicial, de uma transição traumática entre o período de formação inicial e o início do trabalho, marcado pelo princípio da sobrevivência, Esteve<sup>14</sup> acusa os esquemas de formação inicial de serem ideais e normativos, não preparando o professor principiante para a sua integração na cultura docente. São sistemas que não jogam com as ideias prévias que os professores principiantes trazem das suas histórias de vida - este saber do senso comum, *naïf* ou natural, contra o qual qualquer tentativa de aprendizagem fracassa, pois é sobre ele que se constroem as representações de cada indivíduo.

Por representação, entendemos “*une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social*”<sup>15</sup>. Se, enquanto sistemas de interpretação, as representações sociais regem o nosso relacionamento com o mundo - no sentido em que orientam e organizam as nossas condutas e a comunicação -, enquanto fenómenos cognitivos vinculam o sentimento de pertença social do indivíduo - com as consequentes implicações afectivas e normativas -, através da interiorização de experiências, de práticas e de modelos (de conduta e de pensamento) próprios de cada grupo social.

Por tudo o que acaba de ser dito, Jodelet<sup>16</sup> conclui que o estudo das representações “*constitue une contribution décisive à l’approche de la vie mentale individuelle et collective*”, porque “*représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet*”<sup>17</sup>.

Imersos no campo da linguagem, demos especial importância às metáforas, pois considerámos que elas são “*utiles para revelar y comunicar conocimientos*”

---

<sup>11</sup> LUCAS MARTIN, A. - *El proceso de socialización: un enfoque sociológico*, in “Revista Española de Pedagogia”, nº 173, 1986, pp. 357-370.

<sup>12</sup> VEENMAN, S. - *ob. cit.*, 1984, pp. 143-178.

<sup>13</sup> SILVA, C. - *De aluno a professor: Um «salto» no desconhecido (Estudo de caso)*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1994, p. 32.

<sup>14</sup> ESTEVE, J.M. - *El malestar docente*, Barcelona, Ed. Paidós, 1989.

<sup>15</sup> JODELET, D. - *Représentations sociales: un domaine en expansion*, in JODELET, D. (org.) - “Les représentations sociales”, Paris, Presses Universitaires de France, 1989, p. 36.

<sup>16</sup> JODELET, D. - *ob. cit.*, 1989, p. 37.

<sup>17</sup> *Idem, ibidem.*

sobre la enseñanza; para expresar emociones fuertes; para aproximarnos a la realidad de la vida del aula, y para representarla. Para describir la actividad mental que requiere la enseñanza y para reflejar concepciones sobre la misma; para ilustrar problemas, etc.”<sup>18</sup>.

As categorias de análise foram retiradas de Mingorance<sup>19</sup>, que utiliza a classificação de Lakoff e Johnson (1980):

- i) metáforas orientacionais - jogam com as coordenadas espaço-temporais da aula;
- ii) metáforas ontológicas - remetem para experiências com os objectos físicos, especialmente com o nosso corpo;
- iii) metáforas estruturais - exprimem um conceito em termos de outro, mais claramente delineado.

Esta questão aparece, como veremos, intimamente relacionada com a reflexividade evidenciada por cada um dos inquiridos.

Encontrámos em Ross<sup>20</sup> o quadro teórico em que nos baseámos:

Quadro 1 - REFLEXÕES DOS PROFESSORES

Nível 1	Nível 2	Nível 3
<p>i) dá-se um exemplo, mas são fornecidos poucos detalhes e não se justifica as razões da conduta;</p> <p>ii) o informante centra-se só num aspecto da conduta a analisar;</p> <p>iii) mostra-se o acordo repetindo o enunciado, mas não se acrescenta uma interpretação própria.</p>	<p>i) realiza-se a crítica coerente de uma actuação, a partir de uma perspectiva, mas sem ter em conta que podem existir outros factores;</p> <p>ii) apresentam-se detalhes, mas as diferenças entre as opções não são justificadas; iii) não se dão argumentos que fundamentam as decisões .</p>	<p>i) as situações de ensino são vistas segundo múltiplas perspectivas; ii) a influência das acções do professor é analisada no alcance que terá para além do momento de ensino.</p>

Zeichner e Liston<sup>21</sup> forneceram-nos a categorização do discurso em quatro itens:

- i) factual - preocupação com o que ocorreu ou pode ocorrer;

<sup>18</sup> MARCELO, C. (org.) - *ob. cit.*, 1991, pp. 177- 178.

<sup>19</sup> MINGORANCE, P. - *Un estudio de caso a traves de la metáfora*, in MARCELO, C. (org.) - “El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica”. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, 1991.

<sup>20</sup> ROSS, D. - *First Steps in Developing a Reflective Approach*, in “Journal of Teacher Education”, v. 40, nº2, 1990, pp. 22-30.

<sup>21</sup> ZEICHNER, K.M. & LISTON, D. - *Varieties of Discourse in Supervisory Conferences*, in “Teaching and Teacher Education”, nº 1 (2), 1985, pp. 155-174.

- ii) propositivo - sugestões sobre o que fazer e avaliação do que se fez;
- iii) justificativo - apresentação de razões para as acções;
- iv) crítico - avaliação dos valores implícitos no currículo e nas práticas.

Serão estes os parâmetros que seguiremos na leitura do discurso dos professores principiantes que aqui nos propomos realizar.

Quanto ao segundo objectivo deste trabalho, o qual, como já referimos, se prende com a necessidade de se reflectir, segundo os princípios da Declaração de Bolonha<sup>22</sup>, subscrita, em 1999, por vinte e nove países europeus (entre os quais Portugal), traçaremos, depois de realizada uma breve apresentação das ideias-chave dessa Declaração, o perfil de um modelo de formação inicial para professores de Línguas Estrangeiras, que contemple, simultaneamente, as conclusões da análise dos casos estudados e os desideratos do texto de Bolonha.

Para tal, servir-nos-emos de uma definição de currículo que abrangerá as questões do saber, do poder e da identidade<sup>23</sup>, chamaremos a atenção para a necessidade da reformulação da relação pedagógica a implementar nesta formação, necessariamente multicultural, tendo como texto de apoio de referência o parecer dado pelo CNE, em 31 de Janeiro de 2002<sup>24</sup>. Tentaremos, em suma, sugerir algumas das medidas práticas que urge implementar, se quisermos continuar a formar professores de Línguas Estrangeiras para o séc. XXI, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, segundo os padrões europeus de qualidade.

## 1. Metáforas e Representações de Professores Principiantes: estudo de caso

Neste ponto é nosso intuito apresentar a relação existente entre o estágio pedagógico e o universo de pensamento - crenças e práticas curriculares - em que dois professores principiantes se encontram submersos. O texto foi redigido com base no seu discurso, em entrevista realizada um ano após terem terminado o seu processo de formação inicial no Ramo Educacional de Francês da FLUP.

Na tentativa de aceder ao seu universo de representações acerca da iniciação profissional, analisámos as metáforas de que se servem para verbalizar as

---

<sup>22</sup> Vide texto da Declaração de Bolonha de 19 de Junho de 1999 in (Em linha) Disponível em <<http://www.sup.adc.education.fr/europectu/french/index.html>>.

<sup>23</sup> SILVA, T. T. - *Teorias do currículo - Uma introdução crítica*, Porto, Porto Editora, 2000.

<sup>24</sup> CACHAPUZ, A. - *Declaração de Bolonha: novas perspectivas para a Universidade Portuguesa, Sessão de Trabalho*, Porto, Faculdade de Letras, 2003.

experiências relatadas e confrontámos as conclusões com as que são apresentadas por investigadores que estudaram o mesmo fenómeno noutros contextos.

### 1.1 As aprendizagens e as relações interpessoais

Quando convidados a relacionar o papel que o estágio assumiu nas suas curtas vidas profissionais com aquele que a experiência desempenhou, a professora usou a seguinte metáfora: quando se inicia a vida profissional sem ter passado pela formação inicial dão-se *“cabeçadas durante anos e anos [...]”*; pelo contrário, na formação inicial *“podemos num ano dar o maior número de cabeçadas possível, mas aprender logo...”*. Parece, pois, que a aprendizagem é vista como um processo doloroso e sujeito ao efeito tentativa-erro. Usando uma metáfora ontológica, esta professora principiante deu mais alguns elementos para a compreensão do seu conceito de aprendizagem profissional: ela é caracterizada pela diversidade *“a professora [...] bebeu água de muitos sítios, de muitas fontes”*, mas a sua assimilação é tanto maior, quanto mais se tiver feito sentir a necessidade da sua aquisição. Por isso, a mesma professora afirmou: *“o facto de ter dado aulas antes do estágio foi decisivo para eu querer agarrar tudo”*, devido às *“muitas dificuldades [sentidas] no ano anterior”*.

Balanço diferente fez o professor entrevistado, para quem *“no ano de estágio, aquilo parece tudo cor-de-rosa [...] o estágio cria uma situação cor-de-rosa”*, logo, desadequada à realidade das escolas.

No mesmo sentido, as aprendizagens realizadas durante o estágio pedagógico apareceram, nas palavras da docente, sob a forma de *“bombardeamentos de informação”*. A esta ideia associou a segunda metáfora orientacional do peso: *“estágio é um trabalho um bocado pesado [...] cheguei à escola estava mesmo de rastos”* e a seguinte metáfora ontológica: *“apresentar todo o tipo de estratégias [...] adquiri-las [...], espalhar as estratégias todas num ano”*.

Os excertos transcritos sugerem, simultaneamente:

- i) a excessiva quantidade de informação;
- ii) o seu carácter técnico, porque palpável, observável e mensurável;
- iii) a concentração num curto período de tempo das aprendizagens consideradas necessárias à passagem institucional de aluno a professor.

Os orientadores apareceram, nas metáforas destes professores principiantes, como alguém de quem a entrevistada tentou *“beber ao máximo os conhecimentos”*, *“dois pilares enormes”* da sua vida. Se as metáforas ontológicas materializaram o trabalho do orientador, na ideia de fonte e de dádiva, a metáfora estrutural, ao remeter para o domínio da arquitectura, apelou à solidez do trabalho realizado.

Outra das categorias usadas no tratamento do discurso sobre a formação inicial recebida diz respeito à avaliação. A metáfora orientacional usada a esse propósito pelo entrevistado admite que o trabalho do estagiário se realiza muitas vezes “*deixando de lado o aluno*”. Justificou o facto afirmando, numa metáfora ontológica, que tal acontece porque é preciso “*mostrar aquilo que o professor vale*”.

No que respeita ao relacionamento entre estagiários, só a docente usou uma metáfora, a propósito, orientacional: “*no ano de estágio toda a gente se acotovela*”, embora tivesse afirmado também que, no seu núcleo, “*nunca ninguém tentou passar a perna ao outro*”.

Em íntima relação com a formação inicial surgiu, neste estudo, a mais forte característica da iniciação profissional - o choque de realidade. Ainda que referido por ambos os professores principiantes, as causas identificadas para a sua ocorrência foram bastante diferentes nos dois casos: a ex-estagiária assinalou, através de uma metáfora orientacional, o excesso de trabalho; afirmou “*estar entalada entre muito trabalho e muitos trabalhos para corrigir*”. Mas lembrou o seu início, ocorrido antes da preparação específica dada pelo estágio pedagógico, “*com cabeçadas, com encontros*”; são esclarecedoras metáforas ontológicas que mostram que “*foi tudo descoberto na pele*”, pois a pessoa é “*atirada completamente às feras*”.

Para o ex-estagiário - cujo início profissional se processou em simultâneo com a realização do estágio pedagógico - o choque da realidade prendeu-se com questões mais domésticas, como a distância de casa. Todas as metáforas usadas revelaram uma pessoa deprimida e insatisfeita: quer as metáforas orientacionais (“*estava justamente em baixo [...] naquela coisa do... da desmotivação*”), quer as metáforas ontológicas (“*não saía criatividade nem nada*”, porque “*parece que há ali um... um muro*”), quer ainda as metáforas estruturais (“*a escola do ano passado foi exílio; é o exílio*”). Novas metáforas, ontológicas e estruturais, mostraram a diferença: “*Este ano, já estou a começar a... a renascer. Podemos dizer isso. E então já estou a... respirar*”, isto porque “*aqui... eu acho que aqui é uma... tipo... uma fronteira... que tenho que atravessar... todos os dias*”, diz-nos o professor, “*já começo a ficar outra vez solto*”.

Ao inserirmos as representações que estes professores principiantes revelaram acerca da formação inicial no universo mais amplo das representações que possuíam relativamente ao mundo da educação, surgiram as metáforas da arquitectura, da mecânica e da economia, entre outras. Este facto aproximou a investigação por nós realizada da que tinha sido desenvolvida por Marcelo<sup>25</sup> em Espanha. Por esse motivo, apresentaremos de seguida este paralelo.

---

<sup>25</sup> MARCELO, C. (org.) – *ob.cit.*, 1991, pp. 177- 178.

Para os professores com que Marcelo tinha trabalhado, as metáforas estruturais eram muito marcantes. A arquitectura era a grande fonte de inspiração, sendo o sistema educativo um grande edifício, cuja pré-escola era o cimento. O processo formativo consistia em construir, tendo o cuidado de não começar a casa pelo telhado. A mecânica também o era, quando os professores referiam que os alunos funcionam, uns bem outros mal. Do mesmo modo, era-o a economia, sendo as organizações escolares empresas, nas quais se redigem contratos relativos ao funcionamento da sala de aula.

O professor por nós entrevistado revelou, também, no seu discurso, a presença da metáfora da mecânica: a aula “*desenrola-se*”, há um “*clic*” que permite a interacção, os alunos “*explodem*” e “*ligam*”... ou não. Também a metáfora da economia aparece, com as mesmas referências ao “*contrato*” e à “*negociação*”, com a “*pressão*” e a necessidade de “*apresentar*” e “*adquirir*” estratégias; especialmente, quando o manual é “*pobre*”.

Para além destas metáforas, revelou-se, no discurso deste docente, a metáfora da família e da igreja: o professor foi por duas vezes identificado como “*pai*” e como um “*padre*”, que faz um “*sermão*” e “*dá uma moral*”.

No discurso da professora, foi visível a metáfora da arquitectura, quando a professora identificou as orientadoras como “*dois pilares*” da sua vida profissional. Também a metáfora da economia apareceu, quando referiu “*escolas pobres*” e “*peças ricas por dentro*”, ou quando identificou a escola a uma fábrica e os professores a operários, mas onde o carácter de gratuidade também apareceu nas orientadoras que “*dão o estágio*”. Utilizou a metáfora da família, quando comparou a escola a um “*lar educativo*”, um “*segundo lar*”, assim como a metáfora guerreira: as “*guerras de giz*” dos alunos nos corredores, as “*batalhas que trava*” contra as coisas com que não concorda e o “*bombardamento de informação*” em que o estágio tinha consistido, as aprendizagens com “*cabeçadas e encontros*”, assim como as colegas que, durante esse período, “*se acotovelam*” e “*passam a perna*” umas às outras. Apareceu, finalmente, a metáfora da natureza, ao referir os “*terrenos*”, as “*raízes*” e as “*feras*”, e também as “*fontes*” onde se “*bebem conhecimentos*”, a “*água*” do saber que se “*agarra*”.

Porém, se a escola é um “*segundo lar*”, um “*lar educativo*”, ela é também “*a fábrica mais importante que o país tem*”, sendo os professores os “*operários*”; e “*encontrar escolas pobres sai mesmo do esforço*”. É interessante notar nestas definições que se, por um lado, as metáforas usadas apelam à formação do ser, ao envolvimento e à comunhão, conotadas com a ideia de “*lar*”, por outro, a mercantilização do ensino evidenciou-se com a metáfora economicista da “*fábrica*” e dos “*operários*”, que “*formam pessoas*”, como se de uma linha de montagem se tratasse, em que a obra, uniformizada e sem defeito, é construída segundo as necessidades de mercado.

## 1.2. A relação professor-aluno

A ideia explicitada no parágrafo anterior foi corroborada pela metáfora que o professor principiante usou, com a mesma finalidade; afirmou que *“a turma também funciona como uma sociedade, mas mais pequenina”*, isto é, com as mesmas regras e solicitações. Referindo-se às relações que se estabelecem no seio da escola, este docente afirmou, através de uma série de metáforas orientacionais, que *“na escola do centro da cidade [...] é aquela distância”*, enquanto na província o professor se sente *“mais perto do aluno”*. E rematou: *“Eu gosto de estar junto com os alunos. [...] E quero estar perto do aluno”*, especialmente em certos momentos, *“em que tem que ser mais chegado a eles”*. Tal como a professora, este professor usou uma metáfora estrutural para reivindicar um papel protector, familiar, face ao aluno, *“como se [eu] fosse o pai dele, ao fim e ao cabo”*, e, logo de seguida, uma metáfora ontológica: porque *“há momentos em que tem que se dar uma moral”*, que nos conduziu a outra, do mesmo tipo, através da qual o professor afirmou simultaneamente a sua convicção da vantagem desta postura, animizando a *“comunicação”* que, segundo conta, se estabeleceu, mas também evidenciando a irritação que os comportamentos desviantes dos alunos nele provocam, ao usar um adjectivo normalmente utilizado para caracterizar a domesticação de animais: *“houve uma altura durante o ano em que ele tornou-se manso [...] até parece que houve ali uma comunicação, alguma coisa que passou e fez com que ele... reagisse”*.

Nas escolas, a meritocracia reina, segundo os professores de Marcelo (1991). Com recurso a metáforas orientacionais, o nosso entrevistado esclareceu que, quando não se pertence ao círculo, *“é preciso pedir de joelhos”*, acto que a entrevistada verbalizou com a metáfora *“baixar a cabeça”*, o que afirmou recusar fazer; ela considerou que há pessoas que estão *“logo em cima”*, mas há coisas de que *“não abre mão”*.

Os pais, segundo os professores do estudo de Marcelo, deixam os filhos guardados nas escolas-parques de recolha. A docente referiu que *“os pais andam em cima”*, sempre; assinala-se, porém, que o elemento masculino com que trabalhámos os criticou com a metáfora estrutural que dá materialidade a uma atitude próxima da que é relatada pelos professores espanhóis: os pais *“não ligam”*. Quanto aos castigos, as críticas dela apareceram sob a forma de metáforas orientacionais: *“a mãe dá-lhe um apertão em casa e tal e as coisas ficam assim [...] os meninos são apertados, portanto, dá-se um apertão, dá-se um bate barbas [...]; os meninos acolhem, enfiam-se pelo chão dentro, e pronto”*, para, logo a seguir, numa metáfora estrutural, afirmar: *“Eu acho que tenho travado uma enorme batalha contra isso”*.

Contrariamente aos professores com quem Marcelo Garcia tinha trabalhado, os quais tinham considerado o aspecto disciplinar mais relacionado com as

características intrínsecas da turma do que com a actuação do professor, os professores principiantes que entrevistámos têm a preocupação de questionarem as suas acções, nomeadamente quando constatarem comportamentos desviantes nos alunos.

Referiram este aspecto através de metáforas dos diferentes tipos. O professor afirmou que, por vezes, “*os alunos vão por ali fora*”, “*explodem*”, “*passam-se da cabeça*”, criando “*turbulência*”, especialmente quando o “*professor tem uma visão curta*”. Por esta razão, este docente manifestou receios relativamente ao futuro, devido às “*vagas de indisciplina, vandalismo, agressões*”. A docente, embora tendo manifestado uma perspectiva menos pessimista da questão, referiu que os alunos, nos corredores, “*vão para cima do professor*”. Cabe a este, no entanto, “*estar em cima dos alunos*”, mostrando o controle que exerce sobre eles.

Neste domínio das relações que se estabelecem na sala de aula, as metáforas usadas pelos professores entrevistados por Marcelo tinham-se dividido em dois grupos:

- i) um constituído pelos profissionais a quem desagradam as relações frias - preconizam a necessidade de se centrarem no aluno, e a importância do professor se fazer entender e agradar;
- ii) o outro grupo composto por professores que pretendem guardar distâncias.

No estudo por nós realizado, pudemos, como vimos, constatar que o dilema relativo ao tipo de relações a estabelecer na sala de aula existiu dentro de cada um dos entrevistados e revelou-se através de metáforas. Muitas eram orientacionais: por um lado, o docente referiu a “*distância*” entre o professor e o aluno, usando a expressão “*em cima*” para evidenciar o primeiro, afirmando que, no estágio, os professores (e ele próprio também) “*deixam de lado o aluno*”; por outro lado, referiu a proximidade dos seus alunos, usando por duas vezes o vocábulo “*perto*” e também os substantivos “*amigo*”, “*jogo*” e “*brincadeira*”, mas assumiu gostar de evidenciar um “*vocabulário rico*”, isto é, gostar de mostrar “*o que vale*”.

A descrição da forma como decorrem as interacções também corroborou o que acabámos de evidenciar, se atendermos às metáforas ontológicas presentes. Assim, o discurso de ambos os professores pareceu evidenciar a existência de uma comunicação bilateral, centrada no papel aglutinador do professor e, especificamente no caso do elemento masculino, também na visibilidade das aprendizagens e da sua utilidade. Este professor falou-nos, assim, em “*comunicar o conhecimento*” e em “*passar uma comunicação*”. A representante feminina, por sua vez, tendeu mais para a valorização da comunicação não verbal; falou em “*apanhar as participações*”, referiu “*o seu sorriso onde cabe toda a gente*” e afirmou: “*toda eu falo*”.

Confrontando os dados relativos às relações que se estabelecem na sala de aula com os que referem a disciplina, concluímos da sua importância para os professores com quem Marcelo tinha trabalhado, sendo visível a valorização que dela fazem nas metáforas ontológicas que utilizaram. Referiram a necessidade de se transformarem em “*polvos*”, para tudo abarcarem e tudo controlarem com os seus “*tentáculos*”. A propósito, convém referir que um dos docentes que entrevistámos, a professora, também utilizou esta metáfora, mas “*o polvinho*” representou, para esta professora principiante, a procura ávida de ensinamentos que a tornassem numa profissional competente.

De tudo o que foi dito, ressaltam representações acerca dos alunos. O trabalho de Marcelo tinha evidenciado a imagem da passividade, expressa através de metáforas estruturais que comparam os alunos a máquinas. No trabalho por nós realizado, as metáforas relativas às representações dos professores acerca dos alunos só ocorreram no discurso do professor. É, tal como aqui acontece, a metáfora da máquina, que “*desliga*” ou “*não liga*”, sendo, por vezes, necessário “*puxar*” por ela. E é a metáfora do recipiente, a “*cabecinha*” onde é pressuposto “*introduzir*” coisas, pois o bom aluno deve “*ficar com as coisas na cabeça*”.

Interessante nos parece referir que esta metáfora apareceu também quando o professor falou dele próprio; a “*cabeça*” é o local onde se concentra o saber e o professor vangloriou-se do que tinha “*dentro*” de si. Mas também o trabalho aparece no discurso dele como um recipiente fechado em que se “*entra*” ou não. O ideal é “*ficar dentro do assunto*”, e o peso é diferente em função do grau e dificuldade; há, por exemplo, “*textos mais pesados*” e outros menos.

O discurso do professor foi ainda pródigo em metáforas, quando se referiu às características dos alunos. Do mesmo modo que as metáforas orientacionais referiram o “*desenrolar da aula*”, sugerindo a linearidade de que parecia revestir-se a concepção de aprendizagem deste professor, elas ocorreram quando comparou os alunos: “*uns estão muito avançados*”, outros “*ficam [...] atrás [...] não aguentam*”, isto é, “*aqueles que não sabem [...] estão mais atrasados*”, pelo que se torna difícil “*acompanharem*”. Relativamente aos comportamentos, não houve nenhum que fosse “*muito... por ali fora*”, pois a maior parte dos alunos “*entra nessa de trabalho*”; porém, há alguns que “*estão ali mais para... para deixar passar*”. As metáforas ontológicas também ocorreram com alguma frequência na caracterização que o docente fez dos seus alunos: as aprendizagens “*vêem-se*”, o barulho é “*turbulência*” que ocorre quando os alunos “*explodem*”. E, embora sabendo que estes alunos “*ainda não passaram pelos vícios que há no Porto*”, contou que um aluno “*de vez em quando passava-se assim da cabeça*”. Depois, falou de outros que “*não ligam*” e de outros que “*desligaram completamente*”.

### 1.3. Primeiras conclusões

Face ao que aqui apresentámos, não é de estranhar que a professora tenha exprimido o domínio do espaço com metáforas orientacionais e ontológicas: “*Eu sou um polvinho*” que pretende “*começar a apalpar o terreno [...] criar as minhas raízes*” e que ele tenha transmitido esse mesmo domínio com metáforas orientacionais e estruturais, em termos eufóricos: a capacidade de “*dar a volta a tudo*”, a “*posse*” de uma “*cultura de revolta*”. É que este professor atribui ao saber (à língua, neste caso) características empresariais, sujeitas às mais-valias económicas, ao considerar-se: “*um professor, que [...] tem um vocabulário muito rico*”.

Em coerência com todo o perfil aqui traçado, os entrevistados manifestaram expectativas, medos e desejos, através de metáforas orientacionais. Claro que a sua profissão era algo que tencionavam “*levar para a frente*”, na qual pretendiam ter êxito, mas ninguém sabe o que está “*pela frente*” e os aspectos menos vantajosos são os que aparecem “*por cima*”. A materialização da sua visão profissional evidenciou-se na metáfora estrutural usada pela ex-estagiária: “*É a mesma coisa que ter um filho!*”.

Pudemos concluir que, no discurso dos professores principiantes estudados, as metáforas orientacionais fizeram referência a formas de entender a relação educativa com base na interdependência entre professor e aluno dentro das coordenadas espaço-temporais da aula; deram conta das distâncias e dos êxitos, das relações e dos laços existentes entre os protagonistas, dos sentimentos de protecção e distância, mas também de êxito e felicidade ou, pela inversa, de perda e de falta de escapatórias. As metáforas ontológicas remeteram para experiências com os objectos físicos, especialmente com o nosso corpo, pois os acontecimentos e as acções conceptualizaram-se metaforicamente como objectos, as actividades como substâncias, os estados como recipientes; utilizou-se a parte para exprimir o todo, identificou-se o continente com o conteúdo, deu-se vida própria às ideias, personificaram-se os problemas, sob a forma de animismo e de personificação. As metáforas estruturais, exprimindo um conceito em termos de outro, geralmente mais claramente delineado do que o primeiro, permitiram dar alguma ordem ao universo ainda confuso onde estes professores principiantes estão submersos.

A frequência com que ocorreram metáforas orientacionais e estruturais em ambos os entrevistados evidenciou a preocupação em organizarem o seu universo de referências, encontrando ideias-força e vectores tensionais para as suas acções. Relativamente às metáforas ontológicas, elas foram menos frequentes nos dois professores principiantes. Este facto parece-nos sintomático, no que respeita ao nível da flexibilidade revelado no seu discurso, pois ambos os professores

principiantes desdobraram os seus enunciados verbais em descrições de acontecimentos do quotidiano, sem interpretações nem fundamentações, segundo o que Zeichner e Liston<sup>26</sup> consideram ser o discurso factual e Ross<sup>27</sup> considera o nível um de reflexividade. No entanto, ela recorreu algumas vezes a um discurso propositivo, fazendo juízos de valor; desenvolveu conceitos, deu a sua visão pessoal do assunto, e apresentou propostas alternativas, enunciando princípios pedagógicos e humanos - nível dois de Ross<sup>28</sup>. Esta atitude foi coerente com o tipo de metáforas usado.

Se as interpretações que fazemos do processo de formação adquiriram melhor inteligibilidade, ao cruzarmos a caracterização do pensamento dos professores principiantes com a análise da linguagem que lhes deu forma, essa análise só fica completa quando a cruzamos com os desafios da educação e da formação no século XXI.

A diferença de níveis de flexibilidade e o facto de estes dois professores principiantes terem tido avaliações próximas e valorizadas durante o estágio pedagógico (Francês) remeteram-nos para a constatação de que a formação em análise valorizou a acção rotineira, a eficácia das escolhas e não tanto a procura dos fundamentos das acções. Parece ter sido privilegiada a aquisição de destrezas fragmentárias e não a dimensão intelectual da profissão, o que significa que não foram incluídas, de forma sistemática, nos programas de formação, as competências reflexivas. Na verdade, as diferenças existentes entre os dois professores principiantes - algumas das quais foram evidenciadas neste texto - estão relacionadas com as experiências de vida de cada um e com o seu desenvolvimento pessoal, exterior à formação.

As considerações aqui apresentadas fizeram-nos rever a questão colocada por Perrenoud<sup>29</sup>: *“Supondo que concebíamos e organizávamos uma formação inovadora, inspirada pelas ideias mais avançadas [...] Será que podemos mudar as práticas ao mudar a formação?”*. Este trabalho mostrou que a formação só influencia as práticas em determinadas condições e dentro de certos limites.

Com efeito, os dois professores com que trabalhamos estiveram sujeitos às mesmas condições de formação e responderam de formas próximas às exigências que lhes tinham sido feitas, no ano de estágio. No entanto, volvidos dois anos, as

---

<sup>26</sup> ZEICHNER, K.M. & LISTON, D. *ob.cit.*, 1985.

<sup>27</sup> ROSS, D. *ob. cit.*, 1990.

<sup>28</sup> *Ibidem.*

<sup>29</sup> PERRENOUD, Ph. - *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas*, Lisboa, Publicações Dom Quixote (Instituto de Inovação Educacional), 1993, p. 99.

suas práticas, crenças e representações evidenciaram-se em tudo diferentes. O Ser de cada um revelou-se, como eles próprios afirmam, mais forte do que toda a formação e, parece mesmo, mais forte do que toda a socialização posterior. É a força do “*sistema de crenças*”<sup>30</sup> que cada um traz que, mais do que qualquer outro dado, este trabalho nos permitiu comprovar. É esta a resposta que obtivemos para o objectivo que nos moveu, em relação a este ponto do nosso estudo: analisar a forma como dois professores principiantes constroem a sua identidade profissional.

Comprovámos, assim, que a construíram, aproveitando todas as experiências que se revelaram coerentes com as representações que possuíam, previamente; recusaram todas aquelas que entraram em choque com o seu sistema de crenças anterior.

Quatro conclusões merecem, por conseguinte, referência:

- i) O estágio é um *processo de intensa aprendizagem*, marcado pelo *princípio de sobrevivência*, e reduz o choque com a realidade;
- ii) A formação aí fornecida é “teórica” e “ideal”, contrariamente à realidade vivida posteriormente, marcada pelo predomínio da *ética do prático*<sup>31</sup>;
- iii) Se o estágio, realizado ao longo de todo um ano e sob o acompanhamento de um orientador, favorece o desenvolvimento profissional do docente, a pertinência do que aí se faz depende do perfil do orientador (no caso da FLUP, depende do acaso, uma vez que não há escolha feita segundo critérios pré-determinados pela Instituição, nem formação específica desses parceiros de formação para o desempenho dessas funções) e da forma como ele orienta o desenvolvimento pessoal e profissional, no sentido do desenvolvimento social do indivíduo;
- iv) A utilidade da formação durante o estágio pedagógico depende das condições que os estagiários têm para captar a sua essência, as quais parecem emergir do desenvolvimento pessoal de cada um, isto é, das ideias prévias que possuem, por um lado, da necessidade que sentem, por outro, e, ainda, das condições externas que os marcam.

Haverá, por conseguinte, razões suficientes que nos levam à necessidade de repensar a formação de professores de Línguas, na FLUP, aproveitando, para o efeito, inclusivamente, os desafios trazidos pela nova política europeia sobre educação / formação.

---

<sup>30</sup> ESTRELA, M. T. - *Deontologia e formação moral dos professores*, in SPCE (org.) – “Ciências da Educação em Portugal - situação actual e perspectivas”, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991, p. 589.

<sup>31</sup> Veenman, *ob. cit.*, 1984.

## 2. A Declaração de Bolonha e o seu impacto na formação inicial dos professores

Como é sabido, a Declaração de Bolonha<sup>32</sup> não se limita a ser um texto meramente político, no sentido corrente do termo, mas perfila-se como um programa de acção, destinado a criar, no espaço europeu, um ensino superior coerente, compatível e competitivo.

É um cenário novo, bem diferente do que existe, nos nossos dias, em cada um dos países pertencentes à União Europeia, nomeadamente no que se refere à necessidade de se adoptar políticas comuns de ensino superior de qualidade que correspondam às exigências de formação do cidadão europeu do século XXI.

Como sublinha Machado dos Santos<sup>33</sup>, *“A dimensão europeia constitui, necessariamente, o pano de fundo para a análise do caso português, na medida em que as eventuais reformas a introduzir, devendo salvaguardar as especificidades e a diversidade do sistema nacional, não poderão deixar de ter em atenção os problemas inerentes à construção da União Europeia. O processo de Bolonha afecta inexoravelmente todos os sistemas e instituições de ensino superior na Europa, sujeitando a um sério risco de isolamento aqueles que o procurem ignorar.”*

### 2.1 Algumas ideias-chave

Neste sentido, destacaremos da Declaração de Bolonha as seguintes ideias fulcrais:

- i) mobilidade (de estudantes, de professores, mas também de pessoal administrativo), com intuitos de um enriquecimento da respectiva formação e de perspectivação / compreensão de diferentes contextos de vida e de aprendizagens, bem como de tornar mais acessível a questão da empregabilidade;
- ii) competitividade internacional (ao nível da atractividade das formações oferecidas e dos *designs* que lhes correspondem), com plena garantia da defesa da qualidade;
- iii) generalização de sistemas de créditos compatíveis com o ECTS, cuja filosofia de base não se compadecerá com a simples “transposição” do sistema, actualmente em vigor em Portugal, definido por “aulas teóricas”, “aulas práticas” e “aulas teórico-práticas”, para cargas horárias lectivas

---

<sup>32</sup> Declaração de Bolonha: <http://www.sup.adc.education.fr/europedu/french/index.html>.

<sup>33</sup> SANTOS, S. M. - *Declaração de Bolonha – o caso português*. in “Boletim da Universidade do Porto”, nº 35, 2002:51.

fixas e impostas unilateralmente pela Instituição de Ensino Superior, forçando o aluno a fazer “opções” obrigatórias, no tecido da sua formação, mas que exigirá a compreensão dos professores, dos estudantes e da sociedade em geral que a formação de nível universitário não se faz somente em sala de aula, mas passa por outros espaços e outros agentes de ensino-aprendizagem, bem como pelo desenvolvimento da autonomia do aluno, a quem deve ser dado tempo (não lectivo) para que possa aprender;

- iv) defesa da cooperação inter-universidades, na co-formação dos respectivos estudantes, tendo em vista a adopção de critérios e metodologias comparáveis;
- v) uniformidade de critérios de referência de qualidade comum, mas não de uniformização dos currícula, dos diplomas ou dos perfis das Instituições, que viabilizem e facilitem a comparação dos diplomas e até do “Suplemento do diploma”<sup>34</sup>;
- vi) valorização profunda das “qualificações” adquiridas ao longo da vida (com acreditação europeia), independentemente do local, da instituição ou do modo como foram apreendidas, mas privilegiando os *skills* e as competências que proporcionam;
- vii) respeito pleno pela diversidade de culturas, de línguas, de sistemas educativos nacionais e da autonomia das universidades;
- viii) necessidade de as Instituições de Ensino Superior se adaptarem a estes princípios, até 2010.

## **2.2. Implicações directas da adopção pela FLUP dos princípios de Bolonha:**

### *2.2.1. Uma redefinição de currículo*

Face aos princípios consignados na Declaração de Bolonha, percebe-se que as formações de nível universitário terão que ser repensadas em Portugal.

A definição flexível de currículo que elas introduzem não se compadece com o esquema rígido e parcelado do ensino-aprendizagem de saberes unicamente

---

<sup>34</sup> Neste “Suplemento de diploma” serão registadas todas as formações não curriculares realizadas pelo cidadão, por sua iniciativa, ao longo da vida, e que constituirão uma mais-valia na sua evolução e no avanço dos seus conhecimentos científicos, técnicos ou outros.

declarativos,<sup>35</sup> desenvolvido em compartimentos disciplinares e temporais estanques, no qual, por exemplo, alguém que pretende ser professor de Línguas Estrangeiras “aprende” das “8h30 às 10h30” saberes culturais, das “10h30 às 12h30”, saberes linguísticos e das “16h30 às 18h30”, saberes metodológico-profissionais, durante dois, três, quatro anos, após o Ensino Secundário. E não é tão pouco a semestralização deste esquema de formação que, no nosso entender, dará resposta aos desafios de Bolonha.

Assim sendo, terá a Universidade portuguesa, em geral, e a Faculdade de Letras da Universidade do Porto<sup>36</sup>, em particular, que repensar os cursos de formação inicial de professores de Línguas que pretende oferecer aos estudantes (nacionais e estrangeiros) deste início do século XXI, ao nível dos objectivos, dos conteúdos, das metodologias de ensino e de aprendizagem a adoptar, em função, justamente, do perfil de professor que se pretende pôr no terreno, capaz de dar resposta satisfatória aos problemas que a sociedade actual lhe coloca, como vimos na primeira parte deste trabalho.

A reflexão que aqui se apresenta é um contributo direccionado para esse fim. Nesse sentido, apoiar-nos-emos no Parecer do Conselho Nacional de Educação, dado em 2002, intitulado “A Declaração de Bolonha e o Sistema de Graus no Ensino Superior”, com o qual concordamos em absoluto, para, na defesa intransigente de uma formação de qualidade, chamarmos a atenção para uma questão fulcral em toda esta renovação que se impõe: a relação pedagógica.

### 2.2.2. *Uma nova relação pedagógica*

Com efeito, os princípios consignados na Declaração de Bolonha rompem, definitivamente, com as aulas expositivas e a relação “ex cathedra” do professor, na transmissão do saber.

Defendendo um processo construtivista de aprendizagem<sup>37</sup>, em que o professor

---

<sup>35</sup> TARDIF, J. – *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, distingue conhecimentos declarativos (os saberes ditos científicos, propriamente ditos), dos saberes processuais (o *saber como*) e dos saberes condicionais (o *saber quando e porquê*).

<sup>36</sup> Dela falamos, porque é nela que desenvolvemos, actualmente, a nossa actividade profissional no âmbito da formação de professores de Francês.

<sup>37</sup> ABRAMI, P. C. *et al.* – *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1996, e VYGOTSKY, L. – *Pensamento e linguagem*, Lisboa, Edições Antídoto, 1979.

assume, fundamentalmente, o papel de tutor e de facilitador das aprendizagens<sup>38</sup>, promove-se metodologias de aprendizagem activas, cooperativas e participativas, “envolvendo uma outra maneira de pensar o ensino e a aprendizagem”<sup>39</sup>, em que o “currículo já não é uma colecção ordenada de matérias”<sup>40</sup>, exigindo novas atitudes, novos saberes, novas competências, quer aos professores universitários, quer aos alunos.

Flexibilidade e diversidade dos percursos de formação de qualidade, geridos pelo próprio estudante e não impostos pela Universidade – são as palavras de ordem.

Valorização das aprendizagens e do trabalho global do aluno (incluindo o que ele desenvolve em ambientes não formais de trabalho / estudo) – passa a ser uma obrigação.

Diversidade de culturas, línguas e valores – serão objecto de defesa intransigente.

Reforço da qualidade da função e das condições da investigação – uma necessidade incontornável.

Valorização da prática da auto-avaliação do estudante, feita regular e periodicamente, tendo em conta não só os conhecimentos, mas também as competências e as atitudes adquiridos, em todo o percurso da sua formação, tendo em vista a preparação de professores reflexivos<sup>41</sup>, logo, críticos e actuaes – uma premência incontestável.

### 2.2.3. Algumas sugestões práticas para a construção de uma nova formação, ao nível da Licenciatura em Comunicação Educacional e da especialização em Ensino de Línguas

Assim sendo, parece-nos lícito propor, em jeito de sugestão, uma formação de professores de línguas destinados aos ensinos Básico e Secundário, desenvolvida na base de uma duração de 4+1 anos.

---

<sup>38</sup> LEE, V. – *An experiment with group learning in diversity*, Conferência apresentada no “2<sup>nd</sup> International Symposium of Students and Professors. University and its Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the new millennium”, Prague, Charles University (texto policopiado), 12-15 September, 2001.

<sup>39</sup> CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – *A Declaração de Bolonha e o Sistema de Graus no Ensino Superior* – Parecer do Conselho Nacional de Educação, p.4. (Em linha), Disponível em <http://www.cnedu.pt/prcnems.html>.

<sup>40</sup> idem, ibidem.

<sup>41</sup> SCHÖN, D. – *The reflective practitioner – How professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983 e SCHÖN, D. – *Educating the reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the profession*, San Francisco, Jossey-Bass Inc., Publishers, 1987 e ALARCÃO, I. (org.) - *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*, Porto, Porto Editora, 1996.

A necessidade de propormos esta estrutura decorre, não só dos princípios defendidos pela Declaração de Bolonha, mas também da decisão governamental portuguesa recentemente anunciada<sup>42</sup>, mediante a qual as licenciaturas a realizar nas nossas Universidades deverão ter a duração de quatro anos.

Parece-nos, contudo, que, face às actuais exigências profissionais de um docente dos ensinos Básico e Secundário, a formação específica de um professor de línguas necessita de mais um ano de formação inicial, que lhe possibilite o início de uma especialização que sabemos ser complexa, exigente e a desenvolver de modo continuado.

Assim sendo, concluídos os quatro primeiros anos, os destinatários desta formação obtêm o grau de Licenciatura em Comunicação Educacional. As respectivas saídas profissionais poderão levá-los a cargos do seguinte tipo: Consultores Pedagógicos, Conceptores de Projectos Educativos, Agentes Culturais, Adidos Linguísticos.

No caso de pretenderem optar pela saída do Ensino de Línguas, esses licenciados devem realizar, obrigatoriamente, uma especialização com a duração de 1 ano, cujas componentes também aqui se esboçam.

Debruçando-nos sobre o perfil destas formações, defenderemos a necessidade de serem contemplados os seguintes itens:

- i) Análise prévia das motivações e qualificações dos candidatos ao primeiro ano, feita pelo viés de uma entrevista realizada por docentes da FLUP;
- ii) Cada um dos quatro anos da Licenciatura, tal como o ano de especialização, contemplará 50 u.c. (1 u.c. = 25 horas de trabalho);
- iii) Tanto a licenciatura como a especialização serão compostos por uma **componente curricular disciplinar** e uma **componente curricular não disciplinar**;
- iv) Relativamente à **componente disciplinar**, os dois primeiros anos contemplarão uma forte formação na Área Científica Específica - Línguas, Culturas, Linguísticas e Literaturas - (40 u.c. / ano), bem como uma disciplina designada “Metodologia e Técnicas de Comunicação e Investigação” (5 u.c.).

No terceiro ano, são introduzidas disciplinas da Área das Ciências da Educação (20 u.c.), mantendo-se a formação na Área Disciplinar Específica (20 u.c.).

---

<sup>42</sup> Vide Proposta da Lei de Bases da Educação de 28 de Maio de 2003 in [Em linha] Disponível em [http://www.portugal.gov.pt/pt/Conselho+de+Ministros/Documents/20030528\\_Proposta\\_LeiBases\\_Educacao.htm](http://www.portugal.gov.pt/pt/Conselho+de+Ministros/Documents/20030528_Proposta_LeiBases_Educacao.htm).

No quarto ano, a componente curricular disciplinar de formação dará um enfoque particular ao ensino-aprendizagem de L1 e L2 (10 u.c.) e de Metodologias Específicas para ambas as línguas (25 u.c. no seu conjunto), assim como de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aplicadas à aprendizagem das LEs (5 u.c.).

Ao longo dos quatro anos da Licenciatura, o estudante deverá realizar um **complemento** curricular de formação (5 u.c. / ano), que viabilizará a possibilidade de se formar noutras áreas científicas na FLUP ou noutra instituição de Ensino Superior (nacional ou estrangeira), com protocolo estabelecido com a Universidade do Porto.

- v) Quanto à **componente não disciplinar de formação**, defendemos a sua presença a partir do segundo ano da licenciatura. Ela consiste na elaboração de um portfólio de formação (15 u.c.), acompanhada tutorialmente por um docente da FLUP, portfólio esse que dará conta da participação do aluno em conferências e eventos afins, bem como da realização de pesquisas feitas e dos contactos estabelecidos, durante o quarto ano, com o mundo do trabalho (num total de 15 u.c.). Este trabalho deverá reflectir não só o percurso de aprendizagem do estudante, como também os respectivos conteúdos, no sentido que lhes é dado por Tardif<sup>43</sup>.

Após a licenciatura, o estudante que pretenda obter uma especialização em Ensino da LE, deverá realizar um estágio pedagógico, conforme à concepção, implementação e avaliação do seu projecto individual de formação (implementado em escola do Ensino Básico e/ou Secundário, com a qual a FLUP estabelecerá protocolo), equivalente a 35 u.c.. O estágio deverá ser efectuado com a colaboração de um acompanhante local<sup>44</sup> e de um supervisor da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O estudante-estagiário deverá, igualmente, realizar, na FLUP, nesse mesmo ano, um Seminário de Investigação e Projecto na área de ensino da LE, que corresponderá a 10 u.c., na componente curricular disciplinar em Metodologias Específicas. A sua formação contemplará, ainda, uma componente não disciplinar de formação, que corresponderá à elaboração do seu portfólio de estagiário (5 u.c.).

Em jeito de síntese, apresenta-se no quadro seguinte as principais linhas desta proposta:

<sup>43</sup> TARDIF, J. – *ob. cit.*, 1992, *idem*.

<sup>44</sup> Com formação especializada para o efeito, que a própria Faculdade de Letras poderia realizar, ao nível da pós-graduação.

**QUADRO 2 - CONTRIBUTOS PARA UM NOVO MODELO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NA FLUP**

	Componente curricular disciplinar de formação			Componente curricular não disciplinar de formação			
	Área Científica Específica	Ciências da Educação	Metodologias Específicas	Elaboração de portfólio de formação	Complemento de formação	Projecto de Formação	
1º Ano	-Lingua 1 <sup>1</sup> -Lingua 2 -Cultura da L1 -Cultura da L2 -Linguística L1 -Linguística L2 -Literatura L1 -Literatura L2 40 u.c.		-Metodologia e técnicas de comunicação e de investigação 5 u.c.		Desenvolvimento de actividades de formação noutras áreas científicas na FLUP ou noutra instituição com protocolo 5 u.c.		
2º Ano	-Lingua 1 -Lingua 2 -Cultura da L1 -Cultura da L2 -Linguística L1 -Linguística L2 -Literatura L1 -Literatura L2 40 u.c.			Participação em conferências e realização de pesquisas 5 u.c.	Desenvolvimento de actividades de formação noutras áreas científicas na FLUP ou noutra instituição com protocolo 5 u.c.		
3º Ano	-Lingua 1 -Lingua 2 -Cultura da L1 -Cultura da L2 -Linguística L1 -Linguística L2 -Literatura L1 -Literatura L2 20 u.c.	-Desenvolvimento Curricular -Psicologia da Aprendizagem -Filosofia e Sociologia da Educação 20 u.c.		Participação em conferências e realização de pesquisas 5 u.c.	Desenvolvimento de actividades de formação noutras áreas científicas na FLUP ou noutra instituição com protocolo 5 u.c.		
4º Ano	-Lingua 1 -Lingua 2 10 u.c.		-Metodologia da L1 e da L2 25 u.c.	Contactos com o mundo do trabalho 5 u.c.	Desenvolvimento de actividades de formação noutras áreas científicas na FLUP ou noutra instituição com protocolo 5 u.c.		
			-TIC aplicadas à aprendizagem da LE 5 u.c.				
5º Ano			Seminário de Investigação e Projecto, para elaboração do portfólio do estagiário 10 u.c.	Participação em conferências e realização de pesquisas 5 u.c.	Estágio pedagógico: concepção, implementação e avaliação de um projecto de formação 35 u.c.	50 u.c.	
	115 u.c.	20 u.c.	45 u.c.	15 u.c.	20 u.c.	35 u.c.	250 u.c.

<sup>1</sup> L1 = LM ou LE1

L2 = Formação numa segunda língua estrangeira

### 3. Conclusões

Utopia? Não. Somente uma tentativa de dar uma resposta às novas necessidades de ensino-aprendizagem dos professores que queremos ajudar a iniciar a formar, neste início de século.

Educar e Formar são desenvolver no indivíduo duas capacidades fundamentais: a de consciencializar o papel que desempenha na sociedade e no contexto educativo e a de responder às exigências, acompanhando *“as transformações sociais, económicas, científicas e tecnológicas que caracterizam a sociedade deste final de século”*<sup>45</sup>. É educar e formar para a cidadania, para a liberdade e autonomia, para os valores e a solidariedade, para a tecnologia e para a cultura, para a criatividade e para a inovação, para o desenvolvimento harmonioso e para a coesão social<sup>46</sup>.

Em momento decisivo de tomada de decisões no binómio qualidade/tempo em que o esforço de europeização nos coloca, a análise aqui feita ganha contornos mais precisos, delineados pelas características da sociedade da informação, que se quer do conhecimento e que poderemos definir pela:

- i) competitividade ou procura de *“formas inteligentes de criação da riqueza, de fortalecimento da coesão social e de preservação dos valores tradicionais”*<sup>47</sup>;
- ii) civilidade ou *“democracia processualista ou contratualizante”*, que garanta que *“o ‘capital social’, a inteligência, será a fonte geradora do sucesso da sociedade da informação”*<sup>48</sup>;
- iii) interdisciplinaridade, *“dando assim um impulso decisivo à reflexão sobre especializações prematuras traduzidas em cursos dicotómicos de banda estreita, incompatíveis com a mobilidade profissional e com uma cultura científica e técnica sólida, com efeitos negativos no emprego”*<sup>49</sup>;
- iv) excelência, isto é, *“tempo de criatividade e de inovação (...) de clima empreendedor, (...) desde que mantenha como último destinatário a pessoa”*<sup>50</sup>;

---

<sup>45</sup> SILVA, M. C. M. - *O primeiro ano de docência: o choque com a realidade*, in ESTRELA, M. T. (org.) - *“Viver e Construir a Profissão Docente”*, Porto, Porto Editora, 1997.

<sup>46</sup> SIMÃO, J. V. et al. - *Ensino Superior: Uma visão para a próxima década*, Lisboa, Gradiva, 2002.

<sup>47</sup> SIMÃO, J. V. et al. - *ob. cit.*, 2002, p. 382.

<sup>48</sup> *idem, ibidem.*

<sup>49</sup> *Idem.*, p. 383.

<sup>50</sup> *Idem, ibidem.*

- v) cooperação, traduzida numa “nova consciência e responsabilização em relação à comunicação social”<sup>51</sup>;
- vi) oportunidade, que “exige o ‘fazer’ em tempo oportuno” (*idem, ibidem*).

Diríamos, pois, que o desafio que este pressuposto coloca aos formadores de professores é o de assumirem a formação do Saber tornar-se, saber evoluir, isto é, do QUERER - consciencialização que transforma a acção em acto de vontade - e do PODER - resposta possível, segundo o saber, saber fazer e o ser que o indivíduo detém.

Foi a consciência deste facto, aliás, que fez partir a supervisão do estágio pedagógico de Francês da FLUP para a reorientação<sup>52</sup>, em 2001, do quadro organizativo da avaliação do estágio pedagógico – Francês – da FLUP.

Tendo, até aí, esta Instituição centrado o eixo da sua formação em três vertentes (o saber, o saber-fazer e o ser), pareceu-nos necessário reorganizar este esquema conceptual, reconvertendo as suas componentes e inserindo-as no binómio QUERER/PODER, pois é nele que se joga toda a força do acto educativo, enquanto acto de comunicação por excelência - a VONTADE e a POSSIBILIDADE para o exercício da docência<sup>53</sup>.

Deste modo, pudemos aproximar-nos, já um pouco, dos desafios de Bolonha, que nos mostram que, no século XXI, “educar não é preparar as novas gerações para a estabilidade, mas para acompanharem o fluir do tempo (...); neste quadro de pensamento, a educação e a formação devem, em permanência, ser concebidas e realizadas em resposta a «indicadores de qualidade» inerentes à natureza do acto de criação, seja ela científica, literária, artística ou educativa, as quais exigem: o domínio de materiais evanescentes expresso no ‘software’ da sociedade da informação; a rapidez de associação e agilidade de pensamento; a economia da narração, quando necessário; a exactidão da linguagem e a precisão dos conceitos; a individualização na observação científica e cultural libertadora da homogeneização; a gestão da multiplicidade como resultado do esforço de encarar conjuntamente os diferentes saberes e códigos; uma visão plural e multifacetada do conhecimento e a negação do texto único; a capacidade de articulação inteligente

---

<sup>51</sup> *Idem, ibidem*.

<sup>52</sup> Entendemos a “reorientação” como uma reorganização de largo espectro, que incluía perspectivas de alteração do trabalho pedagógico desenvolvido (vd. Cachapuz, 2003).

<sup>53</sup> Consultar, a propósito, os documentos em anexo, que constituem os Critérios de Avaliação dos Estagiários que se encontram a realizar o Estágio Pedagógico de Francês da FLUP e que foram aprovados pela Coordenadora do Ramo Educacional de Francês, Prof. Doutora Ana Paula Coutinho Mendes, em Outubro de 2001, e aqui reproduzidos com a sua autorização.

*entre métodos e conteúdos, com rejeição de aproximações ou compartimentação*”<sup>54</sup>.

Assim sendo, e como, decididamente, acreditamos que “Querer é Poder”, subscrevemos por inteiro a opinião de Ronald Sultana, quando afirma: “*It is not unreasonable to expect educational institutions to provide contexts which help individuals and societies to cope with and manage the transformations that have been unleashed. Indeed, educators must be proactive rather than merely reactive, if education is to produce, and not simply reproduce, society. And that is where deliberations about quality education in tomorrow’s Europe should lead us, namely, in a search for educational method that engages Europe and the world as they are, in order to imagine a Europe and a world as they could and should be. To do anything less would be to rescind on our responsibilities towards the present generation and those that are yet to come.*”<sup>55</sup>

É tempo, pois, de agir, já que muito resta ainda por fazer!

Fátima Braga e Rosa Bizarro

---

<sup>54</sup> *Idem*, p. 384.

<sup>55</sup> SULTANA, R. G. - *Quality Education And Training for Tomorrow’s Europe*, in NÓVOA, A. e LAWN, M. (org.) – “Fabricating Europe – The Formation of an Education Space”, Dordrecht / Boston / London, Kluwer Academic Publishers, 2002, pp. 127-128.

## Anexo 1

### **CrITÉrios de avaliaÇão final dos estagiÁrios de FrancÊs da FLUP**

#### **1. Pressupostos teÓricos**

A avaliaÇão dos estagiÁrios do Ramo Educacional FrancÊs da FLUP equaciona a vontade e a possibilidade do candidato a professor para o exercÍcio da funÇão docente. Neste sentido, alicerÇa-se em dois pilares:

1. O QUERER – a capacidade que o estagiÁrio revela em conscienciar o papel que desempenha na sociedade e no contexto educativo (ao nÍvel do ser e do saber);

1. O PODER – a capacidade que mostra de acompanhar as exigÊncias e as transformaÇões sociais, econÓmicas, cientÍficas e tecnolÓgicas que caracterizam a sociedade do sÉc. XXI (ao nÍvel do ser, do saber e do fazer).

Assim sendo, a formaÇão/avaliaÇão dos estagiÁrios faz-se em cinco dimensÓes:

- i) desenvolvimento pedagÓgico,
- ii) desenvolvimento do conhecimento e da compreensÓ de si,
- iii) desenvolvimento cognitivo,
- iv) desenvolvimento teÓrico,
- v) desenvolvimento profissional.

Esta mesma formaÇão pressupÕe o desenvolvimento de diferentes competÊncias:

- i) competÊncias empÍricas – capacidade de diagnosticar e descrever situaÇões, processos, causas e efeitos,
- ii) competÊncias analÍticas – capacidade de interpretar dados segundo teorias aprendidas,
- iii) competÊncias de avaliaÇão – formular juÍzos de valor a propÓsito de resultados:
  - reflexÓ tÉcnica, sensÍvel à eficÁcia dos meios e das aÇões observÁveis,
  - reflexÓ prÁtica, procurando as razÓes que justificam a prÁtica, com vista ao auto-conhecimento,
  - reflexÓ crÍtica, que questiona a prÁtica segundo princÍpios morais,
- iv) competÊncias estratÉgicas – planificar a aÇão e antecipar problemas de operacionalizaÇão e respectivo tratamento,
- v) competÊncias prÁticas – pÕr as teorias ao serviÇo da prÁtica,
- vi) competÊncias de comunicaÇão pedagÓgica:

## METÁFORAS E REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES PRINCIPANTES

- estratégias de credibilidade (segurança linguística, socio-cultural e pedagógica)
- estratégias de sedução (espaço afectivo)

A formação dos estagiários do Ramo Educacional Francês trabalha e avalia ainda as seguintes atitudes:

- mentalidade aberta – aceitação de diferentes perspectivas face às quais se fazem opções,
- responsabilidade – coerência e harmonia das crenças, de forma a prever as consequências dos seus actos,
- entusiasmo – curiosidade intelectual, energia, luta contra a rotina.

### 2. Componentes da avaliação

A avaliação dos estagiários far-se-á a três níveis de desenvolvimento – social, profissional e pessoal – e estruturar-se-á em três patamares:

Desenvolvimento social	Desenvolvimento Profissional	Desenvolvimento Pessoal
------------------------	------------------------------	-------------------------

#### DESEJO DE MUDANÇA

1. Aceitar que o isolamento é um problema	1. Experimentar novas actividades, previamente discutidas em grupo (“teacher as researcher” e “teacher as a learner”)	1. Aceitar um aspecto da minha prática como problemático
---	---	--

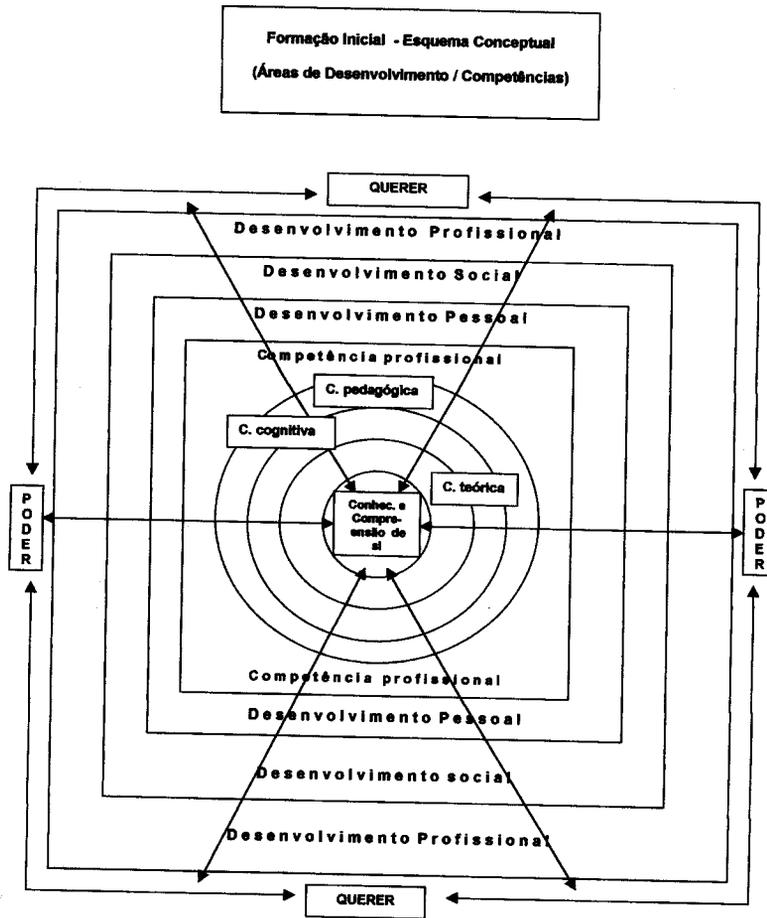
#### RECONSTRUÇÃO

2. Valorizar o trabalho cooperativo e reconstruir o significado de ser professor	2. Desenvolver e praticar as ideias: investigar e agir - clarificar conceitos e crenças, obter informação nova, planificar acções adequadas às características dos alunos	2. Aceitar as limitações e lidar com elas
--	---	---

#### EMPOWERMENT

(= auto-realização transformadora)

3. Iniciar o trabalho cooperativo, com base nos aspectos afectivos	3. Fazer experiências inovadoras	3. Sentir-se realizado / consciente / “empowered”
--	----------------------------------	---



**COMPONENTES DA AVALIAÇÃO**

COMPETÊNCIAS	Conhecimento e compreensão de si	Conteúdo Teórico	Como Contribuir	Sócio. Pedagógica	Como Profissional
ÁREAS DE Desenvolvimento	<p>Q que sou ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Auto-estima (construção / desenvolvimento / ajustamento)</li> <li>Sentido crítico</li> <li>Receptividade à crítica.</li> <li>Segurança pessoal</li> <li>de reação ao impedito</li> <li>Ética profissional</li> </ul>	<p>Q que sei ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimentos de base específicos da sua área:</li> <li>Língua / Cultura</li> <li>Linguística / Literatura</li> <li>Metodologia</li> <li>Enquadramento legal e institucional</li> <li>Desenvolvimento curricular</li> </ul>	<p>Como interpreto o processo curricular?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Competências empíricas.</li> </ul>	<p>Como planeio? Como vivo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidade de seleção</li> <li>Criatividade</li> <li>Comunicação pedagógica</li> <li>Estratégias de seleção</li> <li>Avaliação:</li> </ul>	<p>Como interpreto as várias competências?</p>
Desenvolvimento Pessoal		<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimentos de base específicos da sua área:</li> <li>Língua / Cultura</li> <li>Linguística / Literatura</li> <li>Metodologia</li> <li>Enquadramento legal e institucional</li> <li>Desenvolvimento curricular</li> <li>Psicologia do desenvolvimento;</li> <li>Psicologia da aprendizagem</li> <li>Filosofia da educação</li> <li>Sociologia da educação</li> <li>Tecnologias da informação e comunicação (T. I. C.)</li> </ul> <p>↓</p> <p>Consciência da necessidade de constante actualização ao longo da vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competências analíticas</li> <li>Competências de avaliação:</li> <li>Reflexão ítemica</li> <li>Reflexão prática</li> <li>Reflexão crítica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho Interdisciplinaridade / Interdisciplinaridade</li> <li>Mentalidade aberta</li> <li>Disponibilidade</li> <li>Creatividade:</li> </ul>	<p><b>Q U E R E R</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saberes</li> <li>Atitudes:</li> <li>Responsabilidade</li> <li>Empenhamento</li> <li>Envolvimento</li> <li>Capacidade de decisão</li> </ul>
Desenvolvimento Social	<p>Valorização do relacionamento com os outros</p> <p>Relação crítica sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... pares / alunos</li> <li>... comunidade educativa</li> <li>... meio envolvente</li> </ul>				<p><b>A</b></p>
Desenvolvimento Profissional	<p>Relação esforço / progresso</p>				<p><b>P O D E R</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Competências Estratégicas</li> <li>Competências Práticas</li> <li>Competências de Comunicação e relação Pedagógica</li> <li>Competências de Avaliação</li> <li>Reflexão na e sobre a acção</li> </ul>