

Línguas e Educação:

perfis profissionais de professores e de investigadores

Um estudo no distrito de Aveiro

Línguas e Educação: construir e partilhar a formação

(PTDC/CED/68813/2006; FCOMP-01-0124-FEDER-007106)

2007-2010

Línguas e Educação:

perfis profissionais de professores e de investigadores

Um estudo no distrito de Aveiro

Línguas e Educação: construir e partilhar a formação

(PTDC/CED/68813/2006; FCOMP-01-0124-FEDER-007106)

2007-2010

Título

**Línguas e Educação: perfis profissionais de professores e de investigadores.
Um estudo no distrito de Aveiro**

Organização

Carlota Fernandes Tomaz
Ana Isabel Andrade
Ângela Espinha
Ana Sofia Pinho
Ana Raquel Simões

Participação na construção e análise dos questionários

Carla Melo, Cristina Manuela Sá, Filomena Martins,
Gillian Moreira, Lurdes Gonçalves, Manuel Bernardo Canha,
Maria Helena Araújo e Sá, Sílvia Gomes

Design, serviços pré-press e impressão

Officina Digital - Impressão e Artes Gráficas, Lda
Lote 15 • Zona Industrial de Taboeira
3801-101 Aveiro

Edição

Universidade de Aveiro
CIDTFF (Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores)
Departamento de Educação
Campus Universitário de Santiago
3810-193 Aveiro – Portugal

Data

Julho de 2010

Tiragem

200 Exemplares

ISBN

978-989-96794-4-3

Depósito legal

316582/10

Financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)

Esta publicação não reflecte necessariamente a posição da FCT e não implica em nada a sua responsabilidade

Reservados todos os direitos. Esta publicação não pode ser reproduzida ou transmitida, no todo ou em parte, por qualquer processo, electrónico, mecânico, fotocópia, gravação ou outros, sem prévia autorização do Editor.

ÍNDICE

Introdução	5
1. Representações no desenvolvimento profissional – uma passagem obrigatória	7
2. Metodologia de investigação	9
2.1 Inquérito por questionário.....	10
2.1.1 Questionário dirigido aos professores do 1º CEB e de línguas dos ensinos básico e secundário.....	10
2.1.2 Questionário dirigido aos investigadores/formadores	12
2.2 Inquérito por entrevista	13
3. Análise dos dados e interpretação dos resultados	15
3.1 Perfil e representações dos professores do 1º CEB e de línguas dos Ensinos Básico e Secundário	15
3.1.1 Caracterização pessoal e profissional dos professores do 1º CEB e de línguas dos Ensinos Básico e Secundário	15
3.1.2 Representações sobre <i>formação, investigação e desenvolvimento profissional</i>	22
3.1.3 Representações sobre <i>educação em línguas</i>	33
3.1.4 Colaboração numa segunda fase da investigação.....	39
3.1.5 Conclusões preliminares sobre as representações dos professores do 1º CEB e de línguas dos Ensinos Básico e Secundário	41
3.2 Perfil e representações dos Investigadores/ Formadores	42

3.2.1 Caracterização pessoal e profissional dos investigadores.....	42
3.2.2 Expectativas e motivações para participar no projecto	43
4. Algumas reflexões para continuar	45
Bibliografia	47
Anexos	51
Anexo 1	
Questionário dirigido aos professores do 1º CEB e aos professores de Línguas dos Ensinos Básico e Secundário ...	53
Anexo 2	
Questionário e guião da entrevista dirigido aos investigadores / formadores	63
Equipa de Investigadores	68
Consultores	68
Fizeram parte da equipa numa fase inicial	68

Introdução

O projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* desenvolveu-se na Universidade de Aveiro entre 2007 e 2010 com a grande finalidade de construir conhecimento sobre modos de trabalho colaborativo na área da educação em línguas, no sentido de poderem ser fortalecidas parcerias entre diferentes actores (professores, formadores e investigadores) que se ocupam das questões da linguagem verbal nas múltiplas formas que podem ganhar em contexto escolar.

De uma forma mais pormenorizada, o projecto perseguiu as finalidades a seguir enunciadas:

- Caracterizar profissionais da educação em línguas (professores do 1º CEB, e de línguas dos ensinos básico e secundário e investigadores/formadores), no contexto de intervenção da instituição formadora proponente do projecto, relativamente a motivações e representações sobre formação, investigação, desenvolvimento profissional, colaboração e educação em línguas.
- Construir conhecimento sobre comunidades de desenvolvimento profissional (CDP) em Educação em Línguas, estudando dinâmicas de construção de uma CDP (organização, gestão, papéis...), compreendendo trajectórias de desenvolvimento profissional e o contributo das dinâmicas de trabalho colaborativo para esse mesmo desenvolvimento profissional.
- Antecipar cenários de desenvolvimento de CDP.
- Contribuir para a investigação e política de formação na área da educação em línguas.

A primeira tarefa da equipa do projecto consistiu na caracterização dos actores que se movimentam na área da educação em línguas, na procura da identificação e compreensão dos seus percursos profissionais e das representações que evidenciam sobre *formação, investigação, desenvolvimento profissional, colaboração e educação em línguas*.

É desta primeira tarefa que se dá conta nesta publicação que se compreende

como um relatório de inquérito por questionário a professores, formadores e investigadores que, na região de Aveiro, têm a responsabilidade intervir nas questões da educação em línguas, e como um conjunto de dados¹, alguns dos quais não foram possíveis de serem analisados no período de tempo de duração do projecto e que, por isso mesmo, se disponibilizam para análises mais aprofundadas e/ou mais focalizadas sobre cada uma das temáticas, objecto de inquérito através dos instrumentos de recolha de dados que também apresentamos (Anexos 1 e 2).

O texto que agora se apresenta não se trata de um estudo sobre a formação de professores de línguas, desde o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) ao Ensino Secundário (ES), mais concretamente, no distrito de Aveiro nas escolas afectas à Direcção Regional de Educação do Centro (DREC). Trata-se, antes, neste texto, de apresentar uma investigação embrionária a necessitar de olhares mais avisados, por um aprofundamento teórico das temáticas que este estudo convoca e pelo confronto com outros dados do nosso Sistema Educativo e da nossa população docente, incluindo os formadores e os investigadores que se movem nesta área.

¹ Os dados tratados e analisados nesta publicação poderão ser disponibilizados a quem pedir em CD-ROM para análises mais aprofundadas e com outros objectivos.
(E-mail: linguaseducacao@dte.ua.pt | aiandrade@ua.pt)

1. Representações no desenvolvimento profissional – uma passagem obrigatória

Os espaços de formação e investigação em Didáctica de Línguas, que se pretendem alicerçados em práticas e culturas de colaboração capazes de potenciar o desenvolvimento profissional de todos os implicados e a construção de uma educação em línguas com sentido para todos, não podem deixar de se preocupar com o pensamento de professores, formadores e investigadores, ou seja, com os seus quadros de referência, de natureza representacional, e o modo como estes interagem com, dão forma e potenciam novas aprendizagens e relações de trabalho.

Com efeito, este universo interpretativo ganha centralidade no contexto do desenvolvimento profissional desses actores, na medida em que, como referem Sanches & Jacinto, as representações são entendidas no seio de “redes de significações, de intencionalidades, de concepções, crenças, valores e perspectivas que movem a pessoa ao longo do seu percurso pessoal e profissional”, tornando-se “fontes de legitimação dos critérios e acção” e “podendo constituir-se como “modelos praxeológicos” (2004: 133). Enquanto *constructos* sociais, profundamente enraizados nas situações e nos contextos em que se formam, as representações são entendidas “como configurações simbólicas, construídas e partilhadas, ancoradas em diferentes processos constitutivos dos percursos dos sujeitos e dos grupos (históricos, sociais, cognitivos, identitários...), que influenciam o modo como estes percebem a realidade e interagem com ela [e se perspectivam nessa mesma realidade] (cf. Castellotti & Moore, 2002; Moore, 2001)” (Araújo e Sá et al., 2009: 3). A reconstrução de representações é, por isso, central em processos de desenvolvimento profissional, sobretudo se atentarmos na sua natureza afectiva e volitiva, condição para o envolvimento e a implicação tanto de professores como de formadores/investigadores em novos desafios, como o colocado pelo projecto *Línguas & Educação*.

Como estudos na área da Didáctica de Línguas evidenciam (Andrade et al., 2006; Araújo e Sá, 2002; Pinho, 2008), e no contexto da construção de comunidades de desenvolvimento profissional, enquanto estruturas de

relacionamentos (Day, 1999) e de práticas discursivas, logo espaços de circulação e de (re)construção de representações, conhecer as representações destes actores sobre a educação em línguas, formação e investigação, bem como sobre o trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional como tarefa inicial mostrou-se relevante para a conceptualização de trajectórias de investigação e rumos didácticos no contexto de actuação em que nos situamos.

É, nesta medida, que para a concretização do projecto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação*, bem como para a concepção de outras acções de formação nesta área, o acesso ao pensamento dos actores (professores, formadores e investigadores) se torna uma base de trabalho. Indicia-se neste espaço a importância de conhecermos as ideologias educativo-formativas (Correia, 2000) dos educadores em línguas, isto no sentido de podermos construir alternativas que reforcem a sua profissionalidade pela possibilidade de protagonizarem *outros* projectos educativos, formativos, investigativos. Assim, é neste levantar de representações que se tenta compreender os profissionais (Estrela, 2001) da educação em línguas – ser professor de línguas (em diferentes contextos) que passam também pela auscultação de formadores e investigadores. Para avançarmos, importa não esquecermos que a finalidade última deste trabalho é identificar e compreender constrangimentos à construção de comunidades de desenvolvimento profissional mais sustentáveis e com mais resultados nas práticas do terreno.

2. Metodologia de investigação

Reconhecendo-se, no contexto do *Projecto Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, a importância da construção de Comunidades de Desenvolvimento Profissional (CDP) assentes em torno de um projecto comum e numa cultura de aprendizagem e de investigação colaborativas, tornou-se fundamental, como primeira tarefa do projecto, caracterizar profissionais de educação em línguas, no contexto de intervenção da instituição formadora proponente do projecto, relativamente a motivações e representações sobre formação, investigação, desenvolvimento profissional, colaboração e educação em línguas. Sendo a Universidade de Aveiro a instituição formadora², por excelência, do distrito de Aveiro, os profissionais de educação em línguas alvo desta tarefa são os professores do 1º CEB e de línguas dos ensinos básico e secundário a exercerem a sua actividade profissional nas escolas adstritas à Direcção Regional Educativa do Centro (DREC) e investigadores/formadores que fazem parte integrante da equipa proponente deste projecto de investigação / formação.

Tratando-se de um primeiro passo no processo investigativo, com esta tarefa pretende-se analisar e descrever as culturas profissionais dominantes dos potenciais interessados em integrar Comunidades de Desenvolvimento Profissional ou redes de trabalho colaborativo, no âmbito da educação em línguas, com o intuito de podermos conceber e pôr em acção, de forma mais fundamentada e sustentada, dispositivos de formação e de investigação de tipo colaborativo, capazes de potenciarem o desenvolvimento profissional dos actores da educação em línguas e, conseqüentemente, de melhorarem as práticas dos contextos educativos.

Assim, e para a caracterização das representações dos professores do 1º CEB e de línguas dos ensinos básico e secundário, privilegiou-se como técnica e instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário. Relativamente à caracterização dos investigadores/formadores, foram utilizados dois instru-

² De notar que a Universidade de Aveiro foi em Portugal uma das instituições de ensino superior pioneiras na inclusão de programas e cursos de formação de professores.

mentos de recolha de dados: (i) o inquérito por questionário, para fazer a caracterização da sua experiência profissional e investigativa e (ii) o inquérito por entrevista semi-estruturada, para se aferirem dados relativamente às expectativas e motivações dos investigadores/formadores para participarem no projecto, bem como para identificar as suas representações sobre formação, investigação, desenvolvimento profissional, colaboração e educação em línguas.

2.1 Inquérito por questionário

O questionário pode constituir-se como um importante instrumento de recolha de dados na área da educação (Tuckman, 1978; 2000) pelas inúmeras vantagens que apresenta. Com efeito, trata-se de um instrumento susceptível de ser administrado a uma amostra lata da população em estudo, não necessitando da presença do investigador no terreno, oferecendo garantias de anonimato, podendo, ainda, o inquirido escolher o momento mais conveniente para responder ao mesmo (Pardal & Correia, 1995). Estas vantagens, aliadas à natureza do objectivo de investigação inerente à primeira tarefa do projecto, levou a que se optasse pela utilização do inquérito por questionário como um dos instrumentos de recolha de dados privilegiados nesta primeira tarefa.

2.1.1 Questionário dirigido aos professores do 1º CEB e de línguas dos ensinos básico e secundário

A construção do questionário dirigido aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Línguas dos Ensinos Básico e Secundário das escolas do distrito de Aveiro adstritas à DREC, e conforme se referiu anteriormente, teve como principal objectivo recolher dados que nos permitissem caracterizar do ponto de vista profissional a população abrangida pelo estudo e compreender as suas representações sobre formação, investigação, desenvolvimento profissional, colaboração e educação em línguas.

Trata-se de um questionário com questões de resposta fechada e questões de resposta aberta para incentivar a explicitação da opinião de cada um sobre as questões colocadas (ver Anexo 1). Em algumas questões, os inquiridos têm de escolher as respostas a partir de um conjunto de alternativas fornecidas (respostas de escolha múltipla).

As questões colocadas foram agrupadas em quatro blocos, tendo em conta os objectivos do questionário:

Bloco I – Dados pessoais e profissionais. Com este bloco de questões pretende-se que os inquiridos disponibilizem informações que permitam a sua caracterização ao nível pessoal (sexo, idade e habilitações literárias) e profissional (tempo e experiência profissional).

Bloco II – Formação, investigação e desenvolvimento profissional. Este bloco de questões incide sobre a formação e a investigação e sobre o papel que estas duas dimensões podem ter no desenvolvimento profissional dos professores.

Bloco III – Educação em línguas (materna e / ou estrangeira). Este bloco centra a sua atenção nas representações dos participantes sobre as finalidades e os desafios que se colocam à educação em línguas, bem como sobre potenciais medidas para que as práticas de educação em línguas possam melhorar.

Bloco IV – Colaboração numa segunda fase da investigação. Este bloco integra apenas uma questão com o objectivo de se averiguar se os inquiridos estariam disponíveis, ou não, para participar na segunda fase do projecto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação*, isto é, pretende saber se os inquiridos estariam disponíveis para integrar uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional, baseada em parcerias entre professores, formadores e investigadores.

De forma a diminuir-se a possível ambiguidade das questões e assegurar que as mesmas seriam bem compreendidas, o questionário foi sujeito a um processo de validação através de um pré-teste (Hill & Hill, 2000). Para o efeito solicitou-se a um conjunto de professores do 1º CEB e de línguas dos ensinos básico e secundário não pertencentes a escolas adstritas à DREC que

respondessem ao questionário. Após a sua análise introduziram-se algumas modificações, passando-se à etapa seguinte, ou seja, ao seu envio para as escolas não agrupadas e para os agrupamentos de escolas do distrito de Aveiro (pertencentes à DREC), o que decorreu durante o mês de Maio de 2008.

Os dados recolhidos a partir do questionário foram analisados através do programa de software Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 15.0, para cálculo das análises estatísticas descritivas e correlacionais.

As questões de resposta fechadas foram sujeitas a uma análise quantitativa e as questões de resposta aberta forma sujeitas a uma análise de conteúdo.

Conforme se pode observar na Tabela 1, do total de questionários enviados ($n = 1503$) obtivemos uma taxa de reenvio na ordem dos 28%, correspondendo a uma amostra constituída por 422 respondentes.

Nível de Ensino	Nº. de questionários enviados	Nº. de questionários recebidos
Agrupamentos de escolas (professores do 1º CEB e de línguas do Ensino Básico)	1.131	288
Escolas não agrupadas (professores de línguas dos Ensinos Básico e Secundário)	372	134
TOTAL	1.503	422

Tabela 1: Questionários enviados e recebidos

2.1.2 Questionário dirigido aos investigadores/formadores

Com o objectivo de caracterizar pessoal e profissionalmente os investigadores/formadores participantes no projecto, também foi elaborado um inquérito por questionário, de forma a recolhermos dados relativamente a aspectos como: sexo; idade; habilitações literárias; frequência (ou não) de cursos de Pós-Graduação; situação profissional; local onde exerciam funções no momento; elementos relevantes do passado profissional; Centro

de Investigação ao qual pertenciam; Laboratório de que faziam parte e áreas/disciplinas que leccionavam e/ou apoiavam no ano lectivo em que os dados foram recolhidos.

Do total de 30 investigadores/formadores envolvidos no projecto, 23 responderam ao inquérito por questionário, tendo sido os dados sujeitos a uma análise descritiva estatística, com ajuda do programa Microsoft Office Excel 2007.

2.2 Inquérito por entrevista

Uma das formas de complementar a recolha de dados no trabalho de campo e aprofundar os já obtidos através de outros instrumentos de recolha, é a realização de entrevistas. A entrevista é definida por Haguette (1997: 86) como um “processo de interacção social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objectivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Sendo uma das técnicas mais utilizadas no processo de trabalho de campo na área educacional, a entrevista permite recolher dados de diferente ordem, nomeadamente os que poderão designar-se como mais subjectivos, relacionados com os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados. Este tipo de recolha de dados dá ainda a possibilidade de obter informações mais precisas que podem ainda ser confrontadas e comprovadas de imediato.

Dos diferentes tipos de entrevista existentes, optou-se por realizar entrevistas semi-estruturadas (Quivy & Campenhoudt, 1992), que se caracterizam pela existência de um guião previamente preparado que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista, onde não se exige uma ordem rígida na formulação das questões, mas em que todas devem ser cobertas aquando da realização da entrevista. O desenvolvimento deste tipo de entrevista vai-se, pois, adaptando ao entrevistado, mas mantém-se um elevado grau de liberdade na exploração das questões.

Assim, para além preencherem o inquérito por questionário, foi também

pedido aos investigadores/formadores que respondessem a um inquérito por entrevista, que tinha como principais objectivos: (i) identificar as razões que os levaram a participar no projecto (ii) identificar as expectativas relativamente ao desenrolar do mesmo e ao desenvolvimento de comunidades educativas, (iii) identificar representações acerca do que é ensinar línguas, aprender línguas e fazer investigação em educação em línguas e (iv) compreender a relação entre essas representações e a implicação dos investigadores no projecto sobre a formação e a investigação na sua relação com o desenvolvimento profissional (ver Anexo 2).

Do total de 30 investigadores/formadores envolvidos no projecto, 19 acederam a responder ao inquérito por entrevista, sendo depois esta transcrita na íntegra e os dados sujeitos a uma análise de conteúdo. Nesta publicação apenas centraremos a nossa análise nos resultados relativos aos dois primeiros objectivos.

3. Análise dos dados e interpretação dos resultados

3.1 Perfil e representações dos professores do 1º CEB e de línguas dos Ensinos Básico e Secundário do distrito de Aveiro

No pressuposto de que os sujeitos constroem as suas identidades pessoais e profissionais nas suas histórias de vida (Nóvoa, 1992), nas suas biografias, foi nossa intenção traçar um retrato dos profissionais da educação em línguas na região em que a Universidade de Aveiro joga a sua esfera de influência. Recolhendo simples indicadores de vidas profissionais, procurámos ter acesso a percursos em desenvolvimento no sentido de melhor podermos intervir, contribuindo para tornar esses percursos mais ricos e mais capazes de responder aos desafios de uma educação em línguas cada vez mais complexa e diversificada.

3.1.1 Caracterização pessoal e profissional dos professores do 1º CEB e de línguas dos Ensinos Básico e Secundário

Conforme se pode verificar no Gráfico 1, os respondentes são maioritariamente do sexo feminino.

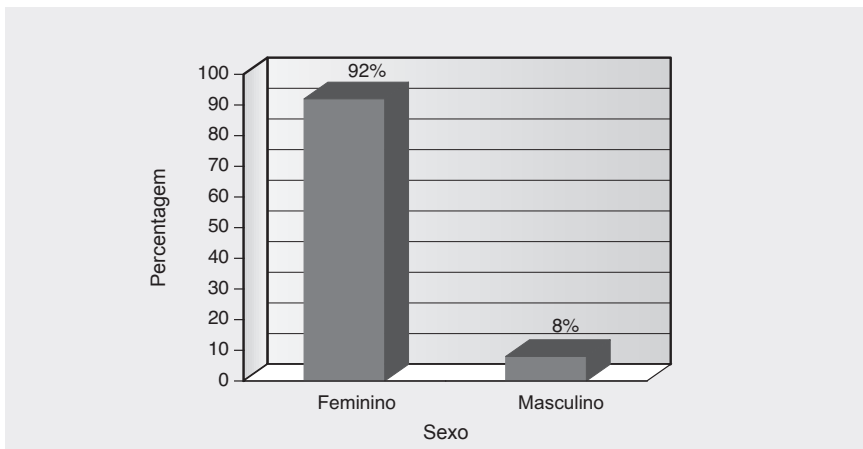


Gráfico 1: Distribuição dos professores respondentes por sexo.

Estes resultados vêm de certa forma corroborar uma certa tendência para a feminização da profissão docente, tendência esta que, segundo Araújo (1990) se começou a desenhar a partir dos finais do século XIX, tornando-se mais evidente nas décadas seguintes, em particular ao nível do Ensino Básico – 1º ciclo, mantendo-se até à actualidade, tanto em Portugal como noutros países (cf. Unesco, 1998).

Ao observar-se do Gráfico 2, constata-se que a amostra é constituída, essencialmente, por sujeitos de duas faixas etárias (38-43 e 44-49) num total de 49%.

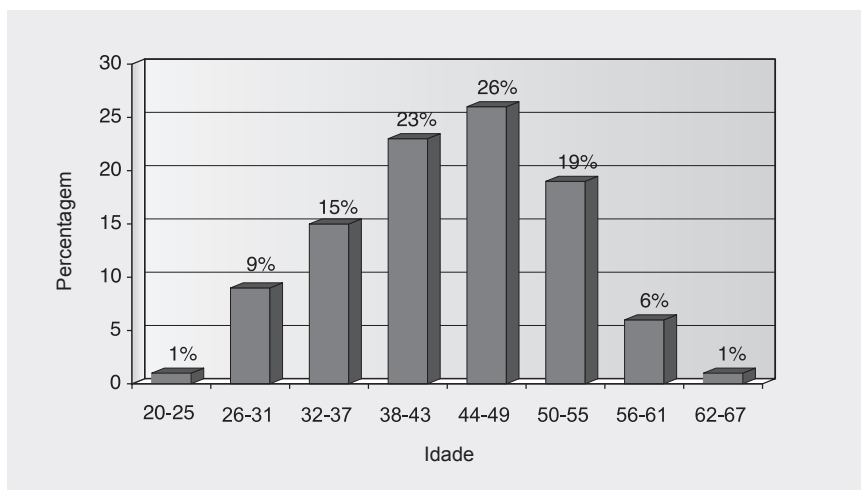


Gráfico 2: Distribuição dos professores respondentes por idade.

Temos ainda uma percentagem considerável de sujeitos na faixa etária dos 50 a 55 anos (19%). Tendo como referência os ciclos da carreira docente descritos por Huberman (1992), podemos equacionar que os respondentes se situarão entre o que se designa por (i) “meio da carreira” (entre os 35-50 anos), um período sintomaticamente caracterizado por questionamentos fruto de uma sensação de rotina, de desencanto perante uma possível monotonia da vida quotidiana em sala de aula e (ii) uma fase de alguma serenidade e distanciamento afectivo (entre os 45-55 anos), caracterizada por um menor nível de investimento no trabalho docente e maior serenidade perante as situações em sala de aula.

Contudo, conscientes das limitações de uma perspectiva cronológica e estruturada da vida profissional e da importância de se compreender o desenvolvimento profissional na sua arbitrariedade, numa lógica identitário-narrativa (Nóvoa, 1992), porque nos referimos a um processo dinâmico em função da biografia dos sujeitos e da sua relação com os contextos (Uwamariya & Mukamurera, 2005), esta interpretação carece de maior comprovação juntos dos sujeitos e dos terrenos de actuação profissional.

No que diz respeito à indicação das habilitações literárias, dos 422 inquiridos apenas 400 responderam a esta questão. É de salientar que grande parte dos respondentes seleccionou mais do que uma das hipóteses contempladas para esta questão no questionário. Na Tabela 2 apresentam-se, apenas, o número de respostas para cada uma das hipóteses.

Habilitação	Frequência	%
Complemento de formação de professores do 1º Ciclo	7	2%
Magistério Primário	23	6%
Bacharelato	33	8%
Licenciatura	320	80%
Curso de Formação Especializada	29	7%
Mestrado	33	8%
Doutoramento	1	0,3%
Não responderam	22	5,5%

Tabela 2: Distribuição dos professores respondentes por habilitações literárias.

Conforme se pode ver na Tabela 2, a grande maioria dos professores possui uma licenciatura. Embora a percentagem de professores já com cursos de especialização e de mestrado concluídos não seja muito expressiva, indicia um movimento de procura de formação pós-graduada inscrito num paradigma de aprendizagem ao longo da vida. Este movimento é corroborado pelas respostas à questão 3.1 onde se pergunta aos inquiridos se se encontravam, no momento, a frequentar algum curso de pós-graduação. Com efeito, 17 dos inquiridos afirmaram estar a frequentar um curso de formação pós-graduada (7 um curso de Doutoramento, 6 um curso de Mestrado e 4 um Curso de For-

mação Especializada). Assim, o total de professores que procurou ou procura formação pós-graduada situa-se em 20 % da amostra. Questionamo-nos se esta tendência não será um indício da valorização que tem sido atribuída à formação pós-graduada para efeitos de progressão na carreira, sendo, no entanto, importante vir a confrontar estes resultados com outros estudos que incidam sobre esta questão.

Relativamente à situação profissional e à natureza do vínculo com a entidade patronal, a Tabela 3 permite verificar, por um lado, que os professores com mais tempo de serviço pertencem, na sua maioria, ao Quadro de Nomeação Definitiva (64,7%) ou ao Quadro de Zona Pedagógica (22,7%); e, por outro lado, como seria de esperar, os professores com menos tempo de serviço possuem uma situação profissional mais precária. Na altura da aplicação do questionário, do total de respondentes, 30% eram professores titulares³.

Situação Profissional \ Tempo de Serviço (anos)	Tempo de Serviço (anos)						Total	%
	≤ 1	1-3	4-6	7-18	19-30	31-40		
Professor (a) do Quadro de Nomeação Definitiva	0	0	2	51	167	44	264	64%
Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica	0	0	4	64	25	0	93	23%
Professor(a) Contratado(a)	5	10	15	18	0	0	48	12%
Professor(a) do Programa de Generalização do Inglês no 1º CEB	2	1	0	0	0	0	3	0,7%
Professor(a) que trabalha a recibos verdes	1	0	0	0	0	0	1	0,3%
Total	8	11	21	133	192	44	409	

Tabela 3: Distribuição em função da análise correlacional entre situação profissional e tempo de serviço.

³ A categoria de professora titular foi criada com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, que introduziu alterações na carreira docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, passando esta a ser estruturada de forma hierarquizada em duas categorias distintas – a de *professor* e a de *professor titular*.

Dado que a leccionação de línguas (incluindo a língua portuguesa desde o 1.º ano de escolaridade) pode ser feita por professores com diferentes formações, interessou-nos saber quais os professores que, leccionando no 1º CEB, se consideravam especialistas em línguas. Definiram-se como professores generalistas do 1º CEB, 36% (152), e como professores de línguas, 47,4% (200), sendo que 16,6% (70) não respondeu.

Os professores que se definiram como professores de línguas, quando questionados relativamente ao nível de ensino em que se encontravam a leccionar no ano lectivo 2007/2008 (altura em que os dados foram recolhidos) e, tal como mostra a Tabela 4, responderam os que se encontravam a leccionar no 3º CEB e / ou no Secundário (67%). Apenas 5% dos professores respondentes leccionava no 1º CEB e 17% no 2º CEB. De realçar que alguns professores actuavam em mais do que um ciclo de ensino.

Nível de ensino	Frequência	%
1º Ciclo	13	5%
2º Ciclo	46	17%
3º Ciclo	66	24%
Secundário	38	14%
3º Ciclo e Secundário	78	29%
2º e 3º Ciclos	5	2%

Tabela 4: Distribuição dos professores de línguas pelo nível em que leccionam

No que diz respeito às línguas que se encontravam a leccionar, aquando do preenchimento do questionário, foi apresentado aos professores um conjunto de hipóteses possíveis. Uma vez que grande parte dos respondentes seleccionou mais do que uma das hipóteses, na Tabela 5, apresentamos, apenas, o número de respostas para cada uma das hipóteses.

Línguas	Frequência	%
Português	107	40%
Inglês	105	39%
Francês	58	21%
Espanhol	5	2%
Alemão	2	0,7%
Português Língua não materna	2	0,7%
Latim	0	0%
Grego	0	0%

Tabela 5: Distribuição dos professores respondentes em função da língua que leccionam

Tal como se pode observar, no momento em que procedemos à recolha dos dados, os professores inquiridos estavam, maioritariamente, a leccionar Português (40%) e Inglês (39%), havendo também uma percentagem considerável de professores a leccionar Francês (21%), sendo que todas as outras línguas foram referidas em percentagem bastante inferior.

Relativamente às Áreas Curriculares Não Disciplinares, constatamos que, no ano lectivo de 2007/2008, do total dos professores que se definiram como professores de línguas, 39% foi responsável pela Área de Estudo Acompanhado, 23% pela Área de Formação Cívica e 17% pela Área de Projecto.

Quanto aos cargos desempenhados e que, na opinião dos inquiridos, mais contribuíram para o seu desenvolvimento profissional, verifica-se, a partir da análise da Tabela 6, que são os cargos de Director de Turma, de Coordenador de Departamento e de responsável pela dinamização de clubes/projectos, aqueles que são apontados como tendo sido os mais relevantes para o desenvolvimento profissional.

Cargos	Frequência	%
Director de Turma	199	47,2%
Coordenador de Departamento	115	27,3%
Responsável pela dinamização de clubes/projectos	110	26%
Coordenador Escola	77	18,2%
Orientador/Supervisor da Prática Pedagógica	70	16,6%
Membro do Conselho Executivo	57	13,5%
Coordenador de Directoras de Turma	25	5,9%
Outros ⁴	21	5%
Presidente do Conselho Pedagógico	8	2%

Tabela 6: Cargos desempenhados considerados relevantes para o Desenvolvimento Profissional

Os respondentes consideraram que os três cargos referidos anteriormente contribuíram para o seu desenvolvimento profissional na medida em que lhes permitiram ter, sobretudo, um conhecimento mais aprofundado da realidade escolar. Consideram ainda que o exercício destes cargos lhes possibilitou (i) interagir mais regularmente com a comunidade em geral (pais, encarregados de educação, alunos, docentes), contribuindo para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem dos alunos, (ii) construir uma visão mais abrangente da função docente, pela capacidade de reflexão sobre a profissão, (iii) desenvolver a capacidade de tomar decisões, (iv) trabalhar em equipa, (v) aprofundar conhecimentos ao nível pedagógico e legislativo, e, finalmente, (vi) desenvolver a capacidade de conceber e implementar projectos.

Pelas razões apontadas, podemos depreender que estes cargos parecem conduzir, na perspectiva dos inquiridos, a uma melhor compreensão da realidade escolar e ao desenvolvimento de capacidades inerentes à profissão docente.

⁴ Outros Cargos indicados: Membro da Assembleia de Escola; Membro do Conselho Pedagógico; Coordenador de Biblioteca Escolar e de Centro de Recursos; Formador; Coordenador de Núcleo.

3.1.2 Representações sobre *formação, investigação e desenvolvimento profissional*

Sendo o projecto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação* um projecto que procura aliar as dimensões investigativa e formativa na área da educação em línguas e que assume como principal finalidade estudar dinâmicas de construção de conhecimento profissional de forma colaborativa e partilhada, no seio de comunidades de actores que se ocupam da educação linguística (professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Línguas dos Ensinos Básico e Secundário, formadores e investigadores), considerou-se importante conhecer as representações dos participantes, nesta fase do estudo, sobre *formação, investigação e desenvolvimento profissional*.

Assim, e com o objectivo de conhecer qual a formação (complementar e/ou pós-graduada) frequentada pelos inquiridos, procurando-se compreender de que modo essa mesma formação contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, solicitou-se aos sujeitos respondentes que indicassem, na questão 13, as acções de formação frequentadas até um máximo de 3, referindo para cada uma o tema, o tipo e/ou modalidade da acção, e justificando a importância que lhe atribuíram.

No que se refere aos professores de línguas dos ensinos básico e secundário, e conforme se pode observar na Tabela 7, a área mais referenciada é a das Tecnologias da Informação e Comunicação. Constata-se, também, que a frequência de acções de formação na área da educação em línguas assume pouca expressividade.

Temas	Frequência	%
TIC	117	58,5%
Didáctica e Desenvolvimento Curricular	62	31%
Matemática	46	23%
Actualização Linguística	45	22,5%
Didáctica da Língua	41	20,5%
Ciências da Educação	40	20%
Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural	25	12,5%
Leitura	24	12%
Organização e Gestão Escolar	24	12%
Escrita	9	4,5%
Supervisão	8	4%
Investigação	2	1%
Educação Especial	1	0,5%
Animação Sócio-Cultural	1	0,5%

Tabela 7: Acções de Formação frequentada pelos professores de Línguas

Relativamente aos professores Generalistas do 1º CEB, e tal como se pode verificar na Tabela 8, consta-se que a formação frequentada na área da educação em línguas assume um carácter residual, surgindo com valores mais expressivos formações de carácter mais transversal.

Temas	Frequência	%
Matemática	36	23,7%
TIC's	24	15,8%
Actualização Linguística (24)	24	15,8%
Didáctica e Desenvolvimento Curricular	23	15,1%
Didáctica	21	13,8%
Ciências da Educação	10	6,6%
Didáctica da Língua	5	3,2%
Organização e Gestão Escolar	4	2,6%
Supervisão	3	1,9%
Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural	2	1,3%
Animação Sócio-cultural	2	1,3%
Investigação	0	0%

Tabela 8: Acções de Formação frequentada pelos professores generalistas

No que se refere ao tipo de formação frequentada, e de acordo com a Tabela 9, constata-se que a formação contínua foi a mais indicada pelos participantes, apresentando a formação pós-graduada e a formação especializada valores residuais. Se tivermos em consideração, e tal como se observou na Tabela 2, que do total de participantes 63 realizaram formação pós-graduada (Cursos de formação especializada, Mestrado, Doutoramento), verifica-se que apenas 26 desses participantes parecem valorizar a formação pós-graduada como contributo para o seu desenvolvimento profissional.

Quanto à modalidade, a oficina de formação parece ser a mais frequentada pelos participantes, parecendo, assim, evidenciarem alguma disponibilidade para participarem em oficinas de formação como as que o projecto *Línguas e Educação: Construir e Partilhar a Formação* pretendia propor ao nível da dimensão formativa do projecto àqueles que viessem a integrar a Comunidade de Desenvolvimento Profissional.

Tipo e modalidade de formação		Frequência	%
Formação Contínua	Oficina de formação	155	36,7%
	Acção de formação	8	2%
	Seminário	7	1,7%
	Círculo de estudos	5	1,1%
	Projectos	1	0,2%
Formação pós-graduada		18	4,3%
Formação especializada		8	1,9%

Tabela 9: Tipo e modalidade da formação frequentada

Em relação aos problemas que se colocam à formação de professores em Portugal, foi solicitado aos inquiridos que assinalassem até um máximo de três opções de um lista identificada com base na literatura da especialidade. De acordo com a Tabela 10 verifica-se que, para os participantes, os principais problemas que se colocam à formação de professores se prendem, por ordem de prioridade, com a falta de tempo para investir na formação, com a desadequação das modalidades de formação às necessidades sentidas dos professores e com a instabilidade na carreira que tem caracterizado a profissão. Embora com menor expressividade do que as opções anteriores, o facto da formação que tem sido disponibilizada aos professores não ser centrada na escola também aparece como um problema que se coloca àqueles que responderam a este inquérito.

Problemas que se colocam à formação de professores	Frequência	%
Falta de tempo para investir na formação.	264	62,6%
Desadequação das modalidades de formação às necessidades dos professores	205	48,6%
Instabilidade na carreira profissional.	200	47,4%
Formação não centrada na escola.	118	28%
Falta de colaboração entre as instituições de formação e as escolas	71	18,8%
Formação inicial deficitária	60	14,2%
Falta de oferta de cursos de pós-graduação	27	6,4%
Falta de implicação do sujeito no processo de formação	24	5,7%
Outro	8	?
Desajuste entre a investigação, a formação e a realidade escolar.	?	?

Tabela 10: Problemas que se colocam à Formação de professores em Portugal

Quando questionados sobre o grau de satisfação relativamente ao seu percurso profissional, constata-se que 70% dos professores parecem sentir-se globalmente satisfeitos (satisfeitos / muito satisfeitos / extremamente satisfeitos) com o seu percurso. Embora o número de professores insatisfeitos seja pouco expressivo (cf. Tabela 11), é no entanto de salientar que 21,6% dos professores inquiridos se sentem “pouco satisfeitos” com o seu percurso profissional.

Grau de satisfação	Frequência	%
Extremamente satisfeitos	7	1,7%
Muito satisfeitos	87	20,6%
Satisfeitos	195	46,2%
Pouco satisfeitos	91	21,6%
Insatisfeitos	27	6,4%

Tabela 11: Grau de satisfação quanto ao percurso profissional

Quando solicitados, em questão aberta que foi sujeita a análise de conteúdo, a justificar a opção assinalada na questão anterior, observa-se um número elevado de não respostas (144 - 34,1%) e dos 70% dos inquiridos que se afirmaram satisfeitos com o seu percurso profissional, apenas 27% justificaram a sua satisfação.

Constatamos que o *gosto pela profissão* e a *progressão na carreira* são as principais razões apontadas para estarem satisfeitos (4,3%) ou não satisfeitos (26,6%) com o seu percurso profissional.

Com o objectivo de conhecer as representações destes professores relativamente à utilidade que atribuem à investigação educacional para a prática docente, solicitou-se que os mesmos indicassem se, na sua opinião, a investigação educacional em Portugal tem sido útil para a prática docente (questão 16). Dos 396 inquiridos que responderam a esta questão, 27,9% (n=118) consideram que tem sido útil, 23,5% (n=99) não lhe reconhecem utilidade e 32,5% (n=179) afirmam desconhecer a utilidade dessa investigação.

Quando solicitados, em questão aberta (questão 16.1), a justificarem a opção assinalada na questão anterior, dos 27% dos inquiridos que consideram que a investigação educacional tem sido útil para a prática docente, apenas 18,8% justificam a sua opção. Embora argumentem, na sua globalidade, que a mesma tem sido útil para o ensino, 2,6% dos inquiridos refere a falta de informação relativamente à investigação desenvolvida. Se aceitarmos que a prática da investigação influencia o desenvolvimento profissional dos professores, considera-se necessário repensar os seus modos de difusão e de participação, de modo a tornar mais acessível o conhecimento construído e a construir pelos diferentes actores educativos docentes. Relativamente aos 23,5% que não reconhecem utilidade à investigação educacional, somente 15,4% justificam a sua posição, afirmando que a investigação está desajustada da realidade escolar (9,2%) ou não apresenta soluções práticas (6,2%). Dos 32,5% que dizem não saber se a investigação educacional tem sido útil ou não para as práticas docentes, 25,1% não justifica a sua opção. Aqueles que justificam a sua posição apresentam como argumentos os seguintes: a falta de divulgação da informação (8,1%), a não contribuição para o desenvolvimento educacional (6,4%), a falta de diálogo entre as partes envolvidas no processo investigativo (1,7%) e, por fim, a manipulação da investigação educacional (1,2%).

Apesar de na questão 16, 23,5% dos inquiridos ter afirmado não reconhecer a utilidade da investigação educacional para a prática docente e 32,5% (n=179) ter afirmado não saber, quando questionados, na questão 17, se procuram, ou não, manter-se informados sobre a investigação realizada em Portugal na área da educação em línguas (materna e/ou estrangeira e/ou clássicas), verifica-se que uma maioria significativa (81,5%) diz manter-se informada sobre a mesma conforme se pode observar na Tabela 12.

Informação sobre a investigação	Frequência	%
Sim	344	81,5%
Não	60	14,2%
Não responde	18	4,3%

Tabela 12: Procura manter-se informado sobre a investigação em educação em línguas

Aos 81% dos participantes que responderam *sim* a esta questão, foi-lhes solicitado que indicassem, de um leque de possibilidades definidas *a priori*, como têm procurado manter-se informados sobre a investigação realizada em Portugal na área da educação em línguas, tal como se pode verificar a partir da Tabela 13.

Modos de se manter informado	Frequência	%
Lendo livros ou artigos da especialidade	264	62,6%
Participando em projectos de investigação	28	6,6%
Participando em acções de formação	267	63,3%
Participando em encontros, colóquios, congressos	210	49,8%
Dialogando com outros investigadores	40	9,5%
Dialogando com outros professores	317	75,1%
Outro(s). Qual(ais)? INTERNET	11	2,6%

Tabela 13: De que forma tem procurado aprofundar conhecimentos na área da educação em línguas

Em relação aos 14,2% que afirmaram não se manter informados sobre a investigação realizada em Portugal na área da educação em línguas, justificam a sua postura apresentando argumentos como a falta de disponibilidade (5%), a falta de informação (2,1%), o desinteresse (1,7%) e a difícil conciliação entre o trabalho e a família (0,5%), sendo ainda de referir que 6% não apresentou qualquer tipo de justificação.

Tal como já se teve oportunidade de referir, sendo *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* um projecto de investigação e de formação que assenta na constituição de uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional (CDP) que reúna, em torno de uma mesma vontade e disponibilidade de desenvolvimento profissional, professores, formadores e investigadores, pareceu relevante construir algum conhecimento de base sobre as representações dos professores relativamente aos parceiros e à situação de trabalho a propor, nomeadamente no que toca à investigação (seu papel e pertinência) e ao trabalho colaborativo como via de promoção do desenvolvimento profissional mútuo.

Assim, com a questão 18 do questionário procurou saber-se se os professores respondentes já haviam integrado equipas de investigação. Uma maioria muito significativa dos inquiridos (92%) afirma não ter integrado, até ao momento, qualquer equipa desta natureza (Gráfico 3).



Gráfico 3: Distribuição das respostas obtidas à questão "Já integrou / integra equipas de investigação?"

Embora o número de respondentes que afirma já ter integrado equipas de investigação seja pouco expressivo (8%), é de salientar que tal integração foi percebida de forma muito positiva pelos mesmos.

Em relação às representações dos professores inquiridos relativamente aos participantes na investigação educacional, construiu-se, para o efeito, uma questão com cinco afirmações, relacionadas com modelos possíveis de participação na construção do conhecimento, solicitando a cada inquirido que assinalasse a opção com que mais concordava.

O Gráfico 4 mostra de um modo muito expressivo que a quase totalidade dos respondentes (97%) considera que a investigação deve ser uma actividade colaborativa entre investigadores/professores do Ensino Superior e professores dos Ensinos Básico e Secundário. Os inquiridos parecem, assim, evidenciar alguma disponibilidade para um “profissionalismo interactivo”, conforme referem Formosinho e Machado (2008: 6), ou o reconhecimento de que investigadores e professores devem agir em conjunto e em função de uma mesma finalidade: a qualidade da educação. Estes resultados mostram ainda que reconhecem os investigadores como parceiros de percurso, com funções relevantes a desempenhar nas situações educativas.

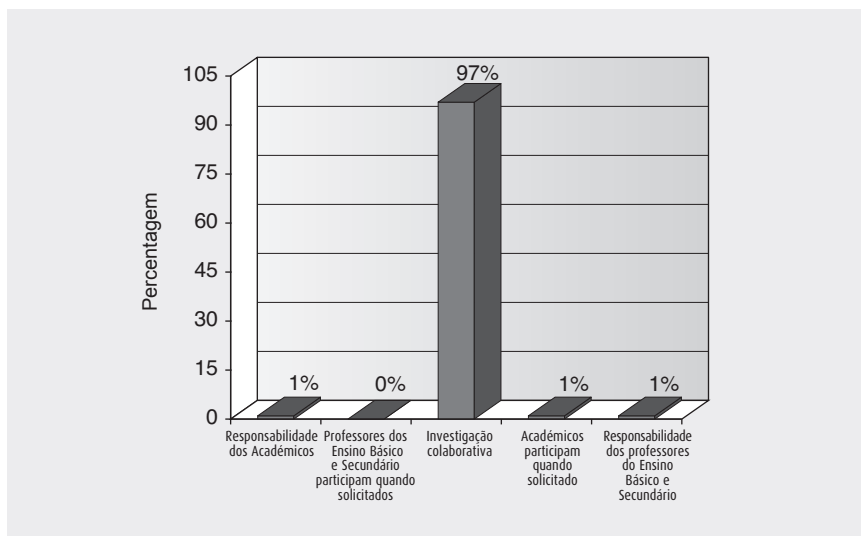


Gráfico 4: Distribuição das respostas obtidas à questão "Relativamente aos participantes na investigação educacional, assinale a opção com que mais concorda."

Quando solicitados, em questão aberta que foi sujeita a análise de conteúdo, a justificar a opção assinalada na questão anterior (Gráfico 5), 26% dos respondentes argumentam que a investigação educacional, enquanto actividade colaborativa, contribui para o desenvolvimento profissional de todos os intervenientes, pelo que será de todo o interesse que investigadores e professores dos diferentes níveis de ensino, do básico ao superior, colaborem nesta investigação. É de referir, também, que para 19% dos respondentes, a aproximação entre a teoria e a prática se constitui numa das grandes vantagens da investigação colaborativa. Salienta-se, ainda, que 17% dos inquiridos justificam a sua opção referindo a importância que a investigação colaborativa poderá ter na realidade escolar, para compreensão dessa mesma realidade, bem como para a sua transformação em função de práticas mais adequadas e mais ricas. Para este fim, parece lógico que o caminho mais seguro passe por uma investigação verdadeiramente colaborativa. As duas últimas opções de resposta encontram-se, de alguma forma, ligadas às anteriores: a colaboração poderá conceder mais alguma abrangência à investigação (8%) e à validação dos seus resultados (7%).

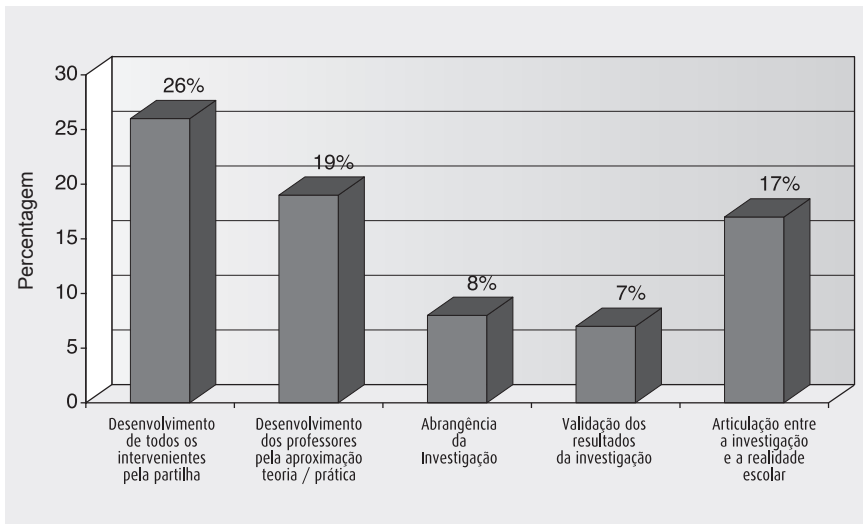


Gráfico 5: Distribuição das respostas obtidas à questão “Justifique a resposta dada em 19 [relativamente aos participantes na investigação educacional].”

No sentido da compreensão das representações sobre as finalidades atribuídas à investigação em educação em línguas pelos inquiridos, apresentou-se na questão 20 um conjunto de finalidades, solicitando-lhes que indicassem o grau de importância que atribuíam a cada uma, usando para o efeito uma escala de 1 a 5, sendo 1 *Nada importante*, 2 *Pouco importante*, 3 *Importante*, 4 *Muito importante*; 5 *Extremamente importante*, tal como se pode observar na Tabela 14.

Finalidades da Investigação em Educação em Línguas	1+2	3	4+5	NR
Melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos	0,7%	8,8%	87,4%	2,8%
Reflectir sobre as práticas e diagnosticar problemas	2,2%	8,3%	85,6%	3,8%
Construir conhecimento sobre o ensino/aprendizagem	2,8%	20,5%	76,8%	4%
Produzir sugestões pedagógico-didáticas	3,1%	19,4%	74,5%	2,8%
Experimentar e avaliar práticas inovadoras de educação em línguas	3,7%	20,1%	70,3%	5,5%
Testar e validar teorias	13,1%	38,4%	42,9%	5,5%
Estudar e avaliar políticas educativas	21,9%	30,8%	41,7%	5,5%

*Tabela 14: Distribuição das respostas obtidas na questão 20
“Finalidades da Investigação em educação em línguas”*

De acordo com a análise dos resultados expressos na Tabela 14, constata-se que, apesar de os professores parecerem compreender o papel da investigação na construção de conhecimento sobre educação em línguas (finalidade apontada em terceiro lugar, com 76,8%), parecem valorizar uma investigação aplicada, instrumentalizada, capaz de dar “receitas” e resultados imediatos e (aparentemente) eficazes para solucionar problemas da realidade educativa. Neste sentido, o discurso dos inquiridos parece apontar como principal objectivo da investigação educacional a aplicação imediata em sala de aula, a que parece estar subjacente uma visão pragmática e tecnicista da

investigação capaz de contribuir para a *melhoria da aprendizagem dos alunos* (87,4%). A preocupação com os resultados de aprendizagem e com a *produção de sugestões pedagógico-didáticas* (74,5%) parecem concorrer para esta perspectiva sobre a investigação. Neste panorama, os professores parecem não ver na investigação um espaço de enriquecimento / desenvolvimento profissional de transformação de si mesmos numa capacitação para a transformação dos contextos. No entanto, a finalidade de *reflectir sobre as práticas e diagnosticar problemas* atinge valores de 85,6%.

Parece faltar a ideia de investigação como algo a realizar para dar “sentido à existência e criar o hábito de decidir bem, na lógica [...] de «uma ciência prudente para uma vida decente»” (Boavida & Amado, 2008: 319). Importa, no entanto, problematizar estes resultados face às possibilidades de resposta indicadas pelo questionário, uma vez que nelas não figurava a perspectiva da investigação como uma estratégia de formação de si próprio como professor, de apoio na tomada de decisões pedagógicas e de esclarecimento das práticas numa atitude crítica e indagadora, socialmente implicada.

3.1.3 Representações sobre Educação em Línguas

Sendo a educação em línguas um dos eixos centrais no âmbito do projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, considerou-se relevante conhecer as representações dos professores em relação às principais finalidades do ensino/aprendizagem de línguas. Em questão aberta, foi-lhes solicitado que enunciassem as principais finalidades e justificassem a sua respostas.

Na Tabela 15, encontram-se as principais finalidades do ensino/aprendizagem de línguas enunciadas pelos inquiridos, após análise de conteúdo.

Finalidades de ensino-aprendizagem de línguas	Frequência	%
Formar para saber aprender (competência de aprendizagem)	12	2,8%
Formar para conhecer o mundo (competência cognitiva/referencial)	18	4,3%
Formar para saber ser e estar (competência existencial)	18	4,3%
Formar para conhecer uma cultura (competência sociocultural)	19	4,5%
Formar para saber agir, intervir (competência de realização)	27	6,4%
Formar para conhecer a língua (competência linguística)	35	8,3%
Formar para valorizar a diversidade (cultural) (competência intercultural e plurilingue)	54	12,8%
Formar para saber comunicar (competência comunicativa)	86	20,4%
Resposta desajustada	16	3,8%
Não respondeu	137	32,5%
Total	422	100%

*Tabela 15: Distribuição das respostas obtidas na questão 21
“Finalidades do ensino/aprendizagem das línguas”*

Observa-se que os respondentes valorizam a competência de comunicação (20,4%) como grande preocupação do processo de educação em línguas. Subjacente a estes resultados parece emergir uma valorização da dimensão pragmática da aprendizagem linguístico-comunicativa, em detrimento de uma dimensão mais formativa e política (cf. Gonçalves 2010). Nesta mesma linha, é de realçar a pouca valorização da competência de aprendizagem (2,8%) e da competência existencial (4,3%), enquanto competências transversais, o que pode significar uma excessiva preocupação com a comunicação e com a língua como conteúdos a apresentar aos alunos dando, assim, destaque à especificidade do ensino da língua como objecto a dominar com correcção, sem uma centração sobre o ensinar a aprender, isto é, sem uma preocupação clara de centrar o ensino sobre o processo ou sobre o aluno e os seus repertórios linguístico-comunicativos com vista ao desenvolvimento da autonomia como capacidade. Verifica-se ainda a valorização da diversidade e da interculturalidade (12,8%), parecendo, no entanto, não haver uma consciência da importância dos repertórios individuais e da sua mobilização. Constata-se,

assim, o valor que é atribuído ao produto em detrimento do processo (vejam-se, por exemplo, as competências definidas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Conselho da Europa, 2001).

Analise-se agora as representações dos professores inquiridos relativamente aos desafios que hoje se colocam aos professores de línguas. Tendo em vista este objectivo, construiu-se uma questão com doze afirmações, relacionadas com esses desafios com base na literatura, solicitando que se indicasse o grau de importância que atribuído a cada um, usando para o efeito uma escala de 1 a 5, sendo 1 Nada importante, 2 Pouco importante, 3 Importante, 4 Muito importante, 5 Extremamente importante, tal como se pode observar na Tabela 16.

Desafios que se colocam aos professores de Línguas	1+2	3	4+5	NR
Gerir o stress da profissão docente	6,4%	20,4%	60,2%	13%
Manter um bom relacionamento com os colegas	3,5%	19%	64,5%	13%
Gerir a interacção com os pais e encarregados de educação	4,2%	22%	61,4%	12,3%
Manter-me actualizado(a) do ponto de vista linguístico-comunicativo e cultural	1%	7,3%	81,5%	10,2%
Manter-me actualizado(a) do ponto de vista pedagógico-didáctico	0,7%	7,1%	82,9%	9,2%
Motivar os alunos para as línguas e culturas	0,5%	5,2%	84,8%	9,5%
Dar resposta a novas finalidades da educação em línguas	2,8%	18%	67,3%	11,8%
Gerir a heterogeneidade dos alunos (linguística, cultural, cognitiva, etc)	1%	16,1%	73%	10%
Fomentar a reflexão dos alunos sobre as línguas	5%	27,5%	55,9%	11,4%
Fomentar hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem dos alunos	1,4%	9%	79,4%	10,2%
Avaliar competências diversificadas (linguístico-comunicativas, de aprendizagem, etc)	2,6%	19,7%	66,3%	11,4%
Educar para a cidadania	1,2%	12,1%	75,6%	11,1%
Outras	—	—	—	—

Tabela 16: Distribuição das respostas obtidas na questão 22 “Grau de importância atribuído aos desafios que se colocam aos professores de línguas”

No panorama geral, e face aos desafios apresentados no questionário, verifica-se que aqueles aos quais é atribuído maior grau de importância se situam a dois níveis: o da acção educativa (no qual encontramos *motivar os alunos para as línguas e culturas, fomentar hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem dos alunos, educar para a cidadania e gerir a heterogeneidade dos alunos*) e o do desenvolvimento profissional (ou seja, *manter-se actualizado do ponto de vista linguístico-comunicativo e cultural e do ponto de vista pedagógico-didáctico*).

Especificando em termos decrescentes, *motivar os alunos para a aprendizagem de línguas* (84,8%) apresenta-se como o maior desafio apontado, seguindo-se os desafios da actualização ao nível do conhecimento profissional, nas suas dimensões linguístico-comunicativa e cultural (conhecimento do conteúdo) (81,5%) e pedagógico-didáctica (82,9%). Aos desafios do desenvolvimento profissional seguem-se desafios relacionados com a educação linguística: *fomentar hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem dos alunos* (79,4%), *educar para a cidadania* (75,6) e *gerir a heterogeneidade dos alunos* (73%). De destacar que, neste âmbito, o desafio com menor grau de importância é o de *fomentar a reflexão dos alunos sobre as línguas* (55,9%).

Os resultados relativos à educação linguística parecem ir, em parte, ao encontro das representações evidenciadas relativamente às finalidades do ensino-aprendizagem de línguas consideradas prioritárias na questão anterior (questão 21): *formar para saber comunicar (competência comunicativa) e formar para valorizar a diversidade (cultural) (competência intercultural e plurilingue)*. Isto é, poder-se-á estabelecer um paralelo com as questões da *motivação para as línguas/culturas* e com o desenvolvimento de uma *educação para a cidadania*. Contudo, parece haver um contra-senso na esfera das representações sobre as questões da autonomia e da consciência linguística, entre o que os inquiridos consideraram como menos prioritário como finalidade – *formar para saber aprender (competência de aprendizagem)* (2,8%) e como segundo maior desafio na acção educativa – *fomentar hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem dos alunos* (79,4%). De realçar, além disso, que a questão da reflexividade/consciencialização linguística, surgindo em último lugar como desafio com apenas 55,9%, indicia uma desvalorização de uma dimensão *meta*, essencial para o desenvolvimento de um conhecimento linguístico mais geral (consciencialização dos fenómenos linguísticos) e para o desenvolvimento das

duas competências mais valorizadas, pelos inquiridos, como finalidades (competência comunicativa e competência plurilingue e intercultural) do processo de ensino/aprendizagem de línguas. Nesta medida, o desafio que os professores, ao nível do seu discurso, parecem perceber como o menor, parece ser o do desenvolvimento de capacidades de reflexão nos alunos.

Em suma, os professores parecem conferir maior destaque ao desenvolvimento de práticas que permitam aos alunos produzir e usar a língua com fins comunicativos, parecendo acreditar que estas poderão conduzir ao desenvolvimento de uma maior motivação para a aprendizagem linguística. Por outras palavras, os resultados parecem apontar para a ideia de que a motivação se desenvolve através de maior capacitação para a comunicação, para a actuação em situação. Ao passo que as questões da capacitação para a aprendizagem e reflexividade linguística, também elas fundamentais para o desenvolvimento da autoconfiança e auto-motivação (e para um maior ou menor envolvimento e esforço nas tarefas linguísticas), de cidadãos mais participativos e socialmente responsáveis e críticos, parecem não se perceber como aspectos muito importantes para responder aos desafios educativos actuais.

Estes resultados parecem ir ao encontro de estudos como o de Pinho (2008), no qual se verificou que os professores de línguas parecem privilegiar o trabalho de sala de aula em torno do repertório linguístico-comunicativo dos alunos, muito embora reconheçam a importância de ir além dele. A activação e o desenvolvimento de conhecimentos de natureza mais processual, ligados ao desenvolvimento da competência de aprendizagem, bem como o desenvolvimento da competência existencial são dimensões da educação em línguas que se revestem de maior dificuldade de concretização na interacção didáctica, ainda que projectados numa fase de péri-execução (Andrade & Araújo e Sá, 2002).

Podemos ainda dizer que, na generalidade, os maiores desafios relacionados com a acção educativa (que integra aspectos que vão além da educação linguística) situam-se no contexto da sala de aula e na relação pedagógica com os alunos, ao passo que a relação com a comunidade escolar alargada – os pares (*manter um bom relacionamento com os colegas*, 64,5%) e os pais/encarregados de educação (*gerir a interacção com os pais e encarregados de educação*, 61,4%) – parece não se colocar como um dos desafios mais prementes.

No que diz respeito aos dois desafios no domínio do desenvolvimento profissional, o alto grau de importância que lhes é atribuído poderá ser um indicio da preocupação com as questões da profissionalidade, na medida em que a construção de saberes e das competências linguístico-profissionais necessários para o exercício da profissão (saber-ensinar linguístico) parece ser um domínio que os professores estarão a encontrar maior dificuldade em gerir. Este desafio parece estar em conformidade com um dos problemas colocados à formação de professores apontados na Questão 14, relacionado com a *falta de tempo para investir na formação* (1.º problema apontado por 62,6% dos respondentes).

No que se refere às representações dos inquiridos quanto aos possíveis modos de melhorar as práticas de educação em línguas, a análise teve por base a apresentação de um conjunto de potenciais medidas a adoptar, conforme se pode observar na Tabela 17, tendo-se solicitado que os professores indicassem o grau de importância que atribuíam a cada uma, usando para o efeito a escala já apresentada em questões anteriores (1 – *Nada importante*; 2 – *Pouco importante*; 3 – *Importante*; 4 – *Muito importante* e 5 – *Extremamente importante*).

Medidas para melhorar as práticas de Educação em Línguas	1+2	3	4+5	NR
Reformular o currículo escolar (incluindo os programas e a carga horária)	4,3%	20,1%	65,1%	10,4%
Dinamizar uma cultura de avaliação das práticas educativas	7,8%	30%	75,1%	10,7%
Melhorar o sistema de formação continua de professores	2,1%	17,3%	71,5%	9%
Investir no Projecto Curricular de Escola e de Turma	8,3%	35,8%	45%	10,9%
Investir num trabalho mais individualizado com os alunos	1,9%	17,8%	69,9%	10,4%
Incentivar a participação da comunidade educativa alargada (autarquias, empresas, etc.)	11,8%	38,6%	38,1%	11,4%
Encontrar formas de trabalho colaborativo na escola (actividades de supervisão; grupos de trabalho; etc.	6,9%	23,5%	59%	10,7%
Promover a participação dos professores em redes de investigação/intervenção educacional.	7,3%	26,8%	54,3%	11,6%

*Tabela 17: Distribuição das respostas obtidas na questão 23
“Medidas para melhorar as práticas de educação em línguas”*

Na análise desta questão, destacam-se as cinco medidas mais importantes na óptica dos inquiridos. De notar que a prioridade em termos de melhoria da educação em línguas se situa nas questões da *avaliação das práticas educativas* (75,1%), sendo de se questionar se, perante o actual cenário da avaliação do desempenho dos professores, subjacente a esta perspectiva estará uma orientação no sentido de prestação de contas, de um profissionalismo controlado, de uma lógica de performatividade e de causalidade linear, ou se uma perspectiva de avaliação reflexiva inter-pares e de auto-questionamento crítico e problematizador das práticas, uma avaliação que concorra para a compreensão dos fenómenos educativos.

Seguidamente, das hipóteses de resposta apresentadas, os professores parecem considerar primordial a tomada de *medidas de melhoria do sistema de formação contínua* (71,5%), o que se mostra coerente com os resultados obtidos na Questão 14 (*Quais os problemas que se colocam à formação de professores em Portugal?*), em que a *desadequação das modalidades de formação às necessidades dos professores* foi apontada como o segundo problema (48,6%).

Em terceiro lugar, surgem medidas do foro pedagógico-curricular, como o *investimento num trabalho mais individualizado com os alunos* (69,9%) e a *reforma do currículo escolar (incluindo programas e carga horária)* (65,1%), seguindo-se medidas que promovam o *trabalho colaborativo na escola (actividades de supervisão; grupos de trabalho; etc.)* (59%).

3.1.4 Colaboração numa segunda fase da investigação

Finalmente, e com o objectivo de se identificar, do total de respondentes, qual a percentagem que se mostrava disponível para participar em projectos colaborativos na área da educação em línguas, verificou-se, nas respostas à questão directa colocada, que mais de metade (59%) não se mostrou disponível para se envolver e participar em projectos de investigação/formação/intervenção colaborativos (não obstante, como se viu, reconhecerem o seu valor e importância, o que configura respostas aparentemente dissonantes a merecerem uma atenção mais detalhada, em particular, procurando-

se compreender em que acções pensam os professores não apenas ser necessário investir, tendo em vista a qualidade da educação, mas em que estão efectivamente dispostos em comprometer-se).

Embora 24% dos respondentes não justifique a sua indisponibilidade, 35% apresenta como justificação, conforme se pode verificar no Gráfico 6, onde se sistematiza a análise de conteúdo efectuada às suas palavras: falta de tempo, desinteresse, falta de disponibilidade mental e motivos familiares.

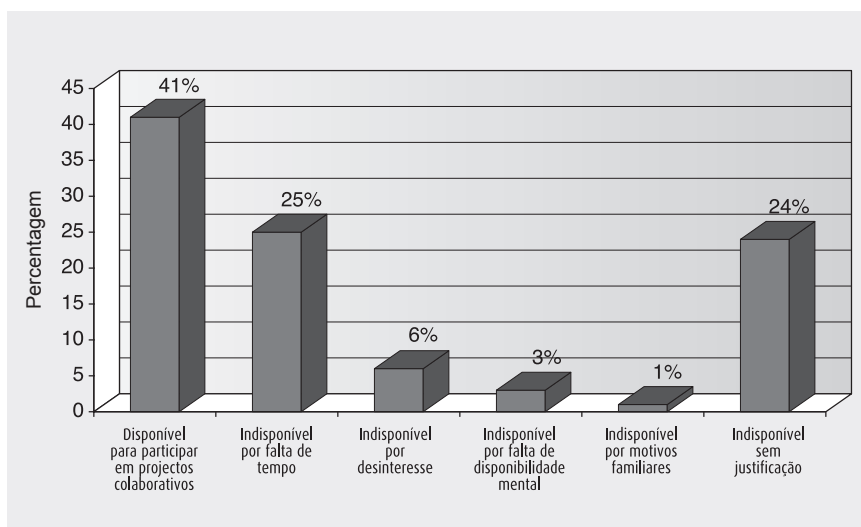


Gráfico 6: Distribuição das respostas obtidas na questão "Estaria disponível para participar em projectos colaborativos concebendo, experimentando e avaliando materiais/projectos na área da educação em línguas? Se respondeu NÃO, justifique."

Não obstante este resultado, não se pode deixar de considerar que 41% dos respondentes manifesta a sua disponibilidade para participar e se envolver em projectos colaborativos concebendo, experimentando e avaliando, com outros parceiros, situados noutros territórios de trabalho, materiais e projectos na área da educação em línguas.

3.1.5 Conclusões preliminares sobre as representações dos professores do 1º CEB e de línguas dos Ensinos Básico e Secundário do distrito de Aveiro

De acordo com esta primeira análise dos dados recolhidos através de inquérito por questionário, primeira tarefa do projecto em que se insere o presente estudo, parece ser possível constatar que estes professores têm, na generalidade, uma sólida formação profissional e uma situação de trabalho estável, bem como bastante experiência de ensino generalista do 1º CEB e na leccionação das disciplinas de Português, Inglês e Francês, as línguas mais representadas nos níveis de ensino em que, preferencialmente, actuam. Alguns deles têm ainda procurado realizar formação avançada, num claro investimento na profissão, e os cargos desempenhados, na opinião destes professores, são bastante importantes para o seu desenvolvimento profissional.

Verifica-se, ainda, o reconhecimento, por parte dos respondentes, da importância da participação em actividades de investigação, no seio de comunidades colaborativas, envolvendo professores, formadores e investigadores de diferentes níveis de ensino e actuando em espaços de intervenção diferenciados. Em particular, o valor que os respondentes atribuem à investigação colaborativa prende-se com o facto da mesma poder contribuir para: o desenvolvimento profissional de todos os intervenientes; uma maior articulação entre a teoria e a prática; uma maior compreensão do fenómeno educativo; e para a validação dos resultados da investigação.

Deste modo, parece ser possível concluir da existência de um terreno fértil para lançar projectos de tipo colaborativo e desenvolvê-los em boas condições. Indicia-se, assim, que este terreno é fértil para acções de parceria e de trabalho colaborativo em torno das práticas educativas. Esta fertilidade é feita, sobretudo, ao que parece pelas respostas dos professores, do reconhecimento do contributo que o outro, parceiro anunciado, pode vir a dar para a compreensão de situações complexas, como são as educativas, e para a capacidade de intervenção sobre essas mesmas situações. Pensa-se ainda estar subjacente a esta disponibilidade a crença na investigação em educação como uma actividade social e com valor praxeológico, que se faz sobre as práticas e a elas retorna, logo, que exige uma condição colaborativa aos seus actores.

Na linha de Sousa Santos (1987), dir-se-ia que, para estes sujeitos, o conhecimento em educação em línguas é útil porque ensina a viver e traduz-se num saber prático e, como tal, não se desenvolve na disjunção nem no dualismo (entre teoria/prática; investigadores e professores; observadores e observados; universidade e escola), antes no encontro e na partilha de desafios e novos projectos de trabalho, em interacções com os outros que sejam vividas como oportunidades estimulantes de aprendizagem, crescimento e transformação.

3.2 Perfil e representações dos investigadores proponentes do projecto

3.2.1 Caracterização pessoal e profissional dos investigadores

De acordo com a análise dos dados recolhidos através do questionário de caracterização dirigido aos investigadores / formadores, constata-se que os sujeitos são do sexo feminino, à excepção de um. No que se refere à idade, verifica-se que a amostra é constituída, essencialmente, por sujeitos de duas faixas etárias (26-30 anos e 46-55 anos), num total 60,8%.

No que diz respeito à formação inicial dos participantes, observa-se que dos vinte e dois que respondem a esta questão, a maioria (n=12) detém uma licenciatura na área da língua portuguesa e de uma língua estrangeira. Dos restantes dez, cinco possuem uma licenciatura na área de línguas estrangeiras, três em estudos clássicos, um em português língua materna e um em Ensino Básico – 1º ciclo. Relativamente ao ano de conclusão da formação inicial, dez dos inquiridos terminaram a sua licenciatura entre 2000 e 2008, nove entre 1978-1988 e três entre 1989-1999.

Dos 23 inquiridos, 11 possuem doutoramento (10 na área da Didáctica e 1 na área da Cultura) e os restantes 12 são alunos de pós-graduação: 1 de Pós-Doutoramento, 10 de Doutoramento e 1 de Mestrado. Em termos vinculativos, a equipa conta com 13 docentes – 12 deles adstritos ao Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) e 1 ao Centro

de Investigação de Línguas e Culturas (CILC) – e 12 bolseiros. Relativamente ao passado profissional, note-se que 19 dos investigadores já tinham exercido funções como professores no Ensino Básico e Secundário.

Quanto à experiência investigativa, constata-se que os inquiridos participaram num total de 47 projectos de investigação, sendo que deste total, dez ainda se encontram em curso, tendo, os membros da equipa, coordenado 18 deles. De acordo com estes dados, podemos afirmar que se trata de uma equipa motivada, jovem, com experiência na área da investigação em educação em línguas, com maior ou menor experiência no terreno escolar e com experiência em trabalhar em equipa, quer em projectos a nível local, quer a nível nacional e internacional.

3.2.2 Expectativas e motivações para participarem no projecto

No que respeita às expectativas e motivações iniciais que conduziram os investigadores/formadores a participarem neste projecto, através da análise dos dados da transcrição das 19 entrevistas efectuadas aos investigadores/formadores, verifica-se que, relativamente às motivações são referidos aspectos como: (i) acreditar nas valências do trabalho conjunto entre pessoas com experiências diferentes e (ii) a valorização de parceiros a desenvolverem a sua actividade no terreno escolar, numa clara aproximação entre a investigação e a prática. O trabalho com professores sobre temáticas de educação em línguas, a aposta na área da educação em línguas como área de investigação e a confiança na formação de professores fundada num trabalho colaborativo e decorrente das necessidades dos mesmos, parecem ser aspectos apontados como as grandes mais-valias que o projecto pode trazer.

Quando questionados acerca do que esperam do projecto em termos do desenvolvimento de uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional e dos sujeitos, os respondentes começam por mencionar aspectos relacionados com alguma preocupação sobre as possíveis dificuldades na operacionalização da mesma, nomeadamente (i) dificuldades logísticas e organizativas; (ii) o contexto actual nas escolas caracterizado também por uma quase inexistente cultura colaborativa; (iii) e questões atitudinais que se prendem com uma certa reserva

dos professores dos ensinos básico e secundário relativamente ao contexto do ensino superior, conduzindo a um afastamento entre estes profissionais. Contudo, se por um lado, apontam o afastamento referido anteriormente, por outro, os sujeitos também antevêm aproximações a nível interinstitucional e interpessoal, bem como um maior reconhecimento e percepção mútua entre todos os envolvidos.

Os entrevistados acreditam, ainda, que poderão ocorrer mudanças nos intervenientes no projecto, conduzindo a novos olhares sobre a educação em línguas e a uma maior capacidade de envolvimento do outro nas suas próprias práticas profissionais, assim como ao nível de uma reconfiguração das representações sobre os papéis profissionais dos actores implicados. Os inquiridos referem, ainda, o desenvolvimento que o projecto pode potenciar na área da educação em línguas e dos projectos até agora desenvolvidos (como por exemplo o ICA/DL⁵) e ao nível do desenvolvimento de competências de investigação em colaboração. Por fim, os sujeitos também salientam algumas implicações no que se refere à constituição de redes/equipas de trabalho. Assim, parece poder perspectivar-se que os professores e investigadores/formadores construam equipas para melhorar a aprendizagem e que o projecto se constitua como um primeiro passo para a consolidação de redes de colaboração sustentadas.

Em síntese, e numa primeira fase, a equipa manifesta, assim, desejo de estabelecer parcerias e trabalhar com diferentes actores educativos, estando consciente de muitas das dificuldades que poderão surgir no estabelecimento de uma comunidade envolvendo parceiros educativos de diferentes contextos. No entanto, enquanto conhecedora das mais-valias do trabalho colaborativo em comunidade de desenvolvimento profissional, mostra-se motivada para este desafio.

⁵ ICA/DL (Investiga, Colabora e Actua em Didáctica de Línguas): estudo desenvolvido no âmbito do projecto de Doutoramento de Manuel Bernardo Canha, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Alarcão.

4. Algumas reflexões para continuar...

Os dados aqui apresentados de modo sumário permitem traçar um retrato muito incompleto dos actores da educação em línguas, numa região específica e restrita de Portugal, no entanto, as características que os professores, formadores e investigadores apresentam permitem-nos compreender traços dos trajectos profissionais em desenvolvimento.

Assim, podemos dizer, de uma forma global, que parece destacar-se no discurso dos sujeitos uma preocupação pelo seguimento das acções de formação e de desenvolvimento profissional em que se têm envolvido e que esse seguimento se processe em situações de trabalho mais colaborativo e mais sustentado pela prática de investigação (veja-se Estrela, 2001). É para o conhecimento destas possibilidades de trabalho que o projecto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação* se orienta, numa vontade de compreender dinâmicas de trabalho colaborativo entre as escolas dos ensinos Básico e Secundário e as instituições de Ensino Superior, também de formação e de investigação. Sabendo que o tempo de duração do projecto não permitiu um conhecimento aprofundado do campo, trata-se de deixar bases para se continuarem percursos de conhecimento dos profissionais da educação, no que diz respeito às suas vontades e disponibilidades para experiências de partilha e de construção de conhecimento enriquecidas pelo olhar do outro.

A análise dos dados que recolhemos parece indicar-nos que importa encontrar corredores de comunicação no tempo e no espaço de trabalho de professores, formadores e investigadores, corredores que permitam consolidar redes mais formalizadas que tragam as práticas de escolas concretas para os espaços tradicionalmente vocacionados à investigação e à formação, bem como a investigação e a formação para os terrenos de prática. Esses tempos e esses espaços necessitam de ser colocados nas agendas de todos os que pretendem abrir esses mesmos espaços e tempos, já que sem eles não haverá diálogo de (des/re)construção das culturas educativas (também investigativas e formativas) que levamos a cabo. Nesta linha, pelo diálogo aprofundaremos conhecimento dos profissionais da educação em línguas, em

ações de intervenção conjuntas que serão necessariamente de auto e hetero-
formação pela compreensão partilhada das possibilidades de transformação dos
contextos.

Bibliografia

- Andrade, A. I.**, (coord.) & Álvares Pereira, L., Araújo e Sá, H., Bastos, M., Canha, M.B., Cardoso, I., Espinha, A., Gomes, S., Gonçalves, L., Martins, E., Martins, F., Pinho, A.S., Sá, C., Sá, S., Santos, L. (2008). *Línguas & Educação: Orientações para um Projecto Colaborativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A.I.**, Canha, M.B., Martins, F. & Pinho, A.S. (2006). As línguas e suas representações: um estudo sobre experiências de formação de professores. In R. Bizarro & F. Braga (org.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 178-191.
- Andrade, A. I.** & Araújo e Sá, M. H. (2002). *Processos de interacção verbal em aula de línguas: observação e formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Andrade, A. I.**, Araújo e Sá, M. H., Moreira, G. (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do Lale, série propostas, nº 4. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M. H.** (2002). Percursos em Didáctica – a sedução das práticas. In: *Anais do XI ENDIPE*. Goiânia: ENDIPE (editado em CD-Rom).
- Araújo e Sá, M. H. et al** (2009). http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P_ANDRADE/P_ARARAUJO&SA;TOMAZ&ESPINHA.pdf

- Araújo**, H. C. G. (1990). As mulheres professores e o ensino estatal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Fevereiro, Porto: FPCEUP, pp. 81-103.
- Boavida**, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra (2.ª ed.).
- Castelloti**, V., Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement*. Strasbourg: Council of Europe.
- Conselho da Europa** (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Correia**, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições ASA.
- Day**, C. (1999). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela**, M. T. (2001). Realidades e perspectivas na formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, nº 1, pp 27-48.
- Formosinho**, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, pp.5-16.
- Gonçalves**, M. L. (2010), *Desenvolvimento profissional e educação em Línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento submetida).
- Haguette**, T. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes.
- Hill**, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Huberman**, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- Moore**, D. (Coord.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.

- Nóvoa, A.** (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. A. & Correia, E.** (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Pinho, A. S.** (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.** (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sanches, F. & Jacinto, M.** (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações. *Investigar em educação: revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 3, pp.131-233.
- Sousa Santos, B.** (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tuckman, B. W.** (1978). *Conducting educational research*. New York: Arcourt Brace Jovanovich, Inc
- Tuckman, B. W.** (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO** (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança. Relatório Mundial de Educação*. Porto: Edições Asa.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J.** (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 31, n. 1, pp. 133-155.

ANEXOS

Anexo 1

Questionário dirigido aos professores do 1º CEB e aos professores de línguas dos Ensinos Básico e Secundário

Questionário QC/Prof

Este questionário insere-se no projecto acima identificado cuja grande finalidade é contribuir para a inovação na área da educação em línguas em todos os níveis de escolaridade, através da criação de equipas de trabalho colaborativo, envolvendo a Universidade de Aveiro e escolas da região. Para tal visa-se, numa primeira fase, recolher elementos para a caracterização pessoal e profissional dos docentes generalistas do 1º Ciclo do Ensino Básico e dos docentes de línguas (Alemão; Espanhol; Francês; Grego; Inglês; Latim; Português) do distrito de Aveiro, através das suas representações sobre a educação em línguas, formação, investigação e desenvolvimento profissional.

Trata-se de um questionário anónimo, não havendo respostas certas ou erradas: todas as opiniões são igualmente válidas. Agradecemos que respondesse com o maior rigor possível e apenas no espaço que lhe é dado.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

PARTE I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Sexo: • Feminino • Masculino

2. Idade: _____ anos (até 30/09/2008)

3. Habilitações literárias:

	Ano de conclusão
• Licenciatura em _____	
• Curso de Formação Especializada em _____	
• Mestrado em _____	
• Doutoramento em _____	
• Outras. Quais? _____	

3.1. Se se encontra a realizar algum curso para obtenção de um destes graus, indique-o.

4. Situação profissional:

4.1.

• Professor(a) do Quadro de Nomeação Definitiva	
• Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica	
• Professor(a) Contratado(a)	
• Outras. Quais?	

4.2. É professor(a) titular? • Sim • Não

5. Tempo de serviço (contabilizar até ao final do ano lectivo de 2007/2008):

- Menos de 1 ano • De 7 a 18 anos
 • De 1 a 3 anos • De 19 a 30 anos
 • De 4 a 6 anos • De 31 a 40 anos

6. Escola: _____

7. Agrupamento: _____

8. É professor(a) generalista do 1º Ciclo do Ensino Básico?

• Sim • Não

NOTA: Se respondeu **SIM**, passe para a Questão 12.

9. Assinale qual(ais) o(s) nível(eis) de ensino em que lecciona no presente ano lectivo.

- 1º Ciclo • 3º Ciclo
 • 2º Ciclo • Secundário

10. Assinale qual(ais) a(s) língua(s) que lecciona no presente ano lectivo.

- Português • Alemão • Grego
- Francês • Inglês • Outras Quais? _____
- Espanhol • Latim

11. Assinale a(s) Área(s) Curricular(es) Não Disciplinar(es) por que é responsável?

- Estudo Acompanhado • Área de Projecto • Formação Cívica

12. Indique, até ao máximo de 3, o(s) cargo(s) que desempenhou/desempenha e que considera mais importante(s) para o seu desenvolvimento profissional.

- Membro do Conselho Executivo
- Coordenador de Escola
- Presidente do Conselho Pedagógico
- Coordenador de Departamento
- Coordenador dos Directores de Turma
- Director de Turma
- Sub-Coordenador/ Representante de grupo
- Responsável pela dinamização de projectos e/ou clubes
- Orientador/supervisor da prática pedagógica
- Outro(s). Qual(ais)? _____

12.1. Justifique a escolha feita em 12.

PARTE II – FORMAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

13. Indique, no quadro abaixo apresentado, até ao máximo de 3, as acções de formação (incluindo cursos de especialização e pós-graduações) que frequentou e que considera terem sido mais importantes para o seu desenvolvimento profissional. Justifique apontando a(s) razão(ões) da sua importância.

	Tema	Tipo/modalidade da acção	Justificação (da importância)
1			
2			
3			

14. Quais os principais problemas que se colocam à formação de professores em Portugal? Assinale-os, até ao máximo de 3, na lista abaixo indicada.

• Formação inicial deficitária.	
• Falta de oferta de cursos de pós-graduação.	
• Desadequação das modalidades de formação às necessidades dos professores.	
• Desajuste entre a investigação, a formação e a realidade escolar.	
• Formação não centrada na escola.	
• Falta de implicação do sujeito no processo de formação.	
• Instabilidade na carreira profissional.	
• Falta de colaboração entre as instituições de formação e as escolas.	
• Falta de tempo para investir na formação.	
• Outro(s). Qual(ais)?	

15. Qual o seu grau de satisfação relativamente ao seu percurso profissional?

Utilize a escala.

- 1. *Insatisfeito(a)*
- 2. *Pouco satisfeito(a)*
- 3. *Satisfeito(a)*
- 4. *Muito satisfeito(a)*
- 5. *Extremamente satisfeito(a)*

15.1 Justifique a resposta dada em 15.

16. Acha que a investigação educacional em Portugal tem sido útil para a prática docente?

Sim Não Não sei

16.1 Justifique a resposta dada em 16.

17. Procura manter-se informado(a) sobre a investigação realizada em Portugal na área da educação em línguas (materna e/ou estrangeiras e/ou clássicas)?

Sim Não

17.1 Se respondeu **SIM**, assinale de que forma(s) tem procurado aprofundar conhecimentos nesta área.

- Lendo livros ou artigos da especialidade.....
- Participando em projectos de investigação
- Participando em acções de formação
- Participando em encontros, colóquios, congressos
- Dialogando com outros investigadores.....
- Dialogando com outros professores
- Outro(s). Qual(ais)? _____

17.2 Se respondeu **NÃO**, justifique.

18. Já integrou/integra equipas de investigação?

Sim Não

NOTA: se respondeu **NÃO**, passe para a Questão 19.

18.1 Em que medida essa participação foi/é importante para o seu desenvolvimento profissional? Utilize a escala.

1. *Nada importante*
2. *Pouco importante*
3. *Importante*
4. *Muito importante*
5. *Extremamente importante*

18.2 Justifique a resposta dada em 18.1, indicando o projecto em que participou/a.

19. Relativamente aos participantes na investigação educacional, assinale **a opção** com que mais concorda (assinale apenas **uma opção**).

- A investigação deve ser apenas da responsabilidade de investigadores/professores do Ensino Superior.
- Os professores dos Ensinos Básico e Secundário só devem participar na investigação quando solicitados por investigadores/professores do Ensino Superior.
- A investigação deve ser uma actividade colaborativa entre investigadores/professores do Ensino Superior e professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Os investigadores/professores do Ensino Superior só devem participar na investigação quando solicitados pelos professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- A investigação deve ser apenas da responsabilidade de professores do Ensino Básico e Secundário.

19.1 Justifique a resposta dada em 19.

20. Relativamente às seguintes finalidades da investigação em educação em línguas, indique o grau de importância que lhes atribui na escala apresentada, sendo que 1 corresponde a *Nada importante*, 2 a *Pouco importante*, 3 a *Importante*, 4 a *Muito importante* e 5 a *Extremamente importante*.

	1	2	3	4	5
• Produzir sugestões pedagógico-didácticas.					
• Construir conhecimento sobre o ensino/aprendizagem.					
• Melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos.					
• Reflectir sobre as práticas e diagnosticar problemas.					
• Testar e validar teorias.					
• Experimentar e avaliar práticas inovadoras de educação em línguas.					
• Estudar e avaliar políticas educativas.					
• Outras. Quais?					

PARTE III – EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS (MATERNA E/OU ESTRANGEIRAS E/OU CLÁSSICAS)

21. Qual(ais) é(são) a(s) principal(ais) finalidade(s) do ensino/aprendizagem de línguas? Enuncie-a(s) e justifique a sua resposta.

22. Considerando potenciais desafios que se lhe colocam como professor(a) de línguas, indique o grau de importância que lhes atribui, usando a escala seguinte, sendo que 1 corresponde a *Nada importante*, 2 a *Pouco importante*, 3 a *Importante*, 4 a *Muito importante* e 5 a *Extremamente importante*.

	1	2	3	4	5
• Gerir o stress da profissão docente					
• Manter um bom relacionamento com os colegas					
• Gerir a interacção com os pais e encarregados de educação					
• Manter-me actualizado(a) do ponto de vista linguístico-comunicativo e cultural					
• Manter-me actualizado(a) do ponto de vista pedagógico-didáctico					
• Motivar os alunos para as línguas e culturas					
• Dar resposta a novas finalidades da educação em línguas					
• Gerir a heterogeneidade dos alunos (linguística, cultural, cognitiva, etc)					
• Fomentar a reflexão dos alunos sobre as línguas.					
• Fomentar hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem dos alunos					
• Avaliar competências diversificadas (linguístico-comunicativas, de aprendizagem, etc)					
• Educar para a cidadania					
• Outras. Quais?					

23. Considerando as potenciais medidas para melhorar as práticas de educação em línguas que a seguir se referem, indique o grau de importância que lhes atribui usando a escala seguinte, sendo que 1 corresponde a *Nada importante*, 2 a *Pouco importante*, 3 a *Importante*, 4 a *Muito importante* e 5 a *Extremamente importante*.

	1	2	3	4	5
• Reformular o currículo escolar (incluindo os programas e a carga horária).					
• Dinamizar uma cultura de avaliação das práticas educativas.					
• Melhorar o sistema de formação contínua de professores.					
• Investir no Projecto Curricular de Escola e de Turma.					
• Investir num trabalho mais individualizado com os alunos.					
• Incentivar a participação da comunidade educativa alargada (autarquias, empresas, etc.)					
• Encontrar formas de trabalho colaborativo na escola (actividades de supervisão; grupos de trabalho; etc.					
• Promover a participação dos professores em redes de investigação/intervenção educacional.					
• Outras. Quais?					

PARTE IV – COLABORAÇÃO NA SEGUNDA FASE DA INVESTIGAÇÃO

24. Estaria disponível para participar em projectos colaborativos concebendo, experimentando e avaliando materiais/projectos na área da educação em línguas?

Sim Não

Se respondeu **SIM**, indique, se o desejar, alguns elementos que nos permitam contactá-lo(a):

E-mail _____

Telefone/Telemóvel _____

Outro _____

Se respondeu **NÃO**, justifique.

Anexo 2

Questionário e guião da entrevista dirigida aos investigadores / formadores

Questionário

Esta entrevista insere-se no projecto acima identificado, cuja grande finalidade é contribuir para a inovação na área da educação em línguas em todos os níveis de escolaridade, através da criação de equipas de trabalho colaborativo, envolvendo a Universidade de Aveiro e escolas da região. Para tal visa-se, numa primeira fase, recolher elementos para a caracterização pessoal e profissional dos investigadores participantes no Projecto Línguas e Educação: construir e partilhar a formação através da análise das suas representações acerca da educação em línguas, da formação e do desenvolvimento profissional.

Desde já agradecemos toda a sua colaboração.

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1. Sexo: Feminino Masculino

2. Idade: _____ anos

3. Habilitações literárias:

• Licenciatura em _____ Data de conclusão: _____

• Curso de Formação Especializada em _____ Data de conclusão: _____

• Mestrado em _____ Data de conclusão: _____

• Doutoramento em _____ Data de conclusão: _____

• Outra. Qual _____ Data de conclusão: _____

4. Encontra-se, de momento, a frequentar alguma Pós-Graduação?

Sim Não

4.1 Qual? _____

5. Habilitação profissional para a docência: _____

Data de conclusão: _____

6. Situação profissional actual:

Assinale com uma cruz a(s) opção(ões) correspondentes à sua **situação actual**.

Tipo de função actual		Há quanto tempo?
<input type="checkbox"/>	Professor no Ensino Superior: _____ (categoria)	
<input type="checkbox"/>	Professor no Ensino Secundário	
<input type="checkbox"/>	Bolseiro de _____ (tipo de bolsa)	

7. Local onde exerce funções:

Departamento/Universidade: _____

Centro de Investigação: _____

Outra instituição: _____

PARTE II – VIDEOGRAVADA

QUESTÕES:

1. Se tivesse que explicar o Projecto ***Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*** a alguém, o que diria? (Quais as grandes finalidades do projecto?)
2. Que razões o levaram a participar neste projecto?
3. Qual julga que vai ser o seu contributo para o desenvolvimento do projecto?
4. O que espera do projecto em termos de desenvolvimento das comunidades educativas (e dos sujeitos que delas fazem parte – professores, com investigadores, formadores –)?
5. O que é, para si, ensinar línguas?
6. O que é, para si, aprender?
7. O que é, para si, fazer investigação em educação em línguas?

Equipa de Investigadores

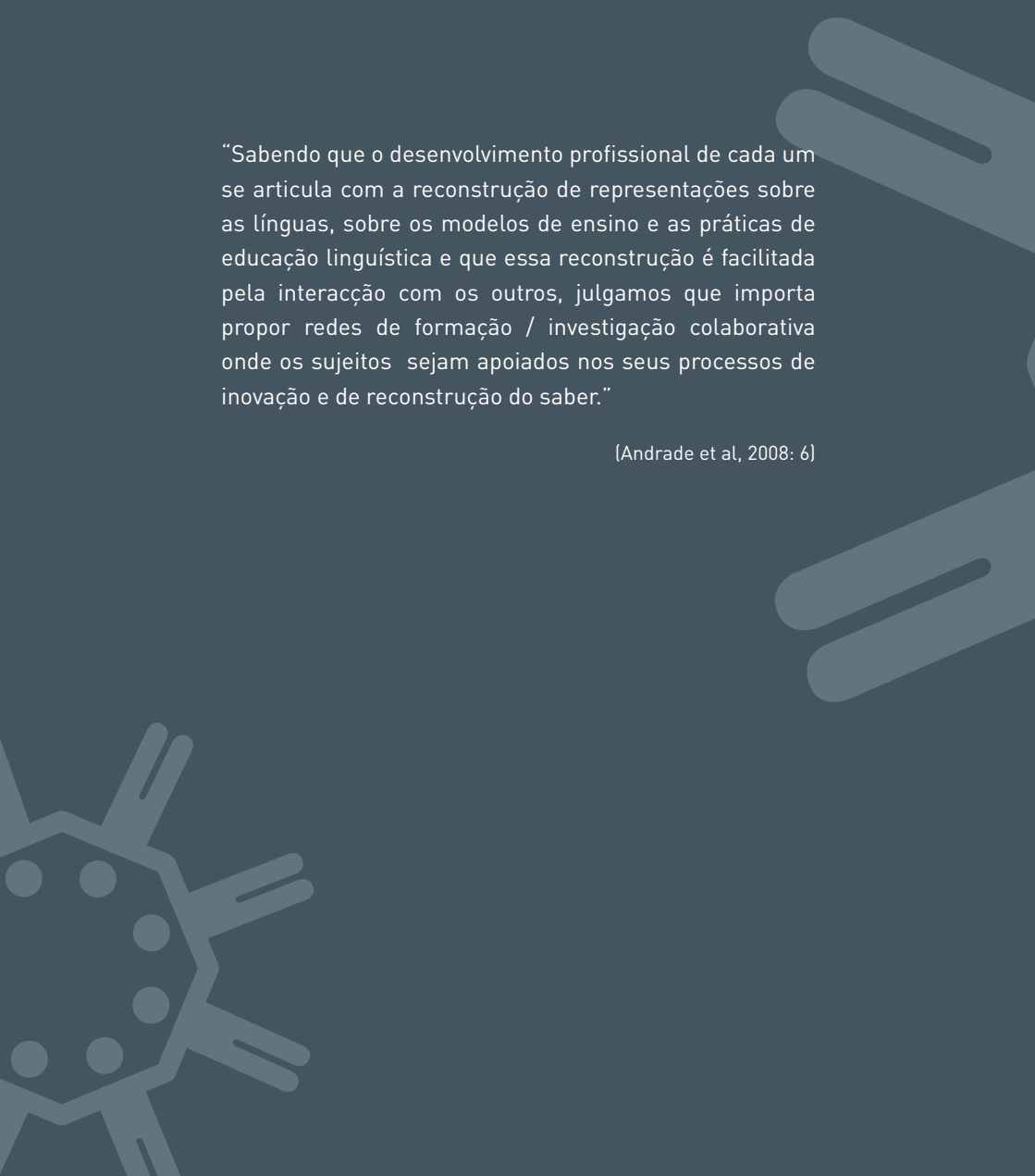
- Ana Isabel ANDRADE (coord.)
- Luísa ÁLVARES PEREIRA
- Maria Helena ANÇÃ
- Maria Helena ARAÚJO E SÁ
- Mariana CLEMENTE
- Mónica BASTOS
- Manuel Bernardo CANHA
- Inês CARDOSO
- Ângela ESPINHA
- Sílvia GOMES
- Lurdes GONÇALVES
- Luciana GRAÇA
- Esperança MARTINS
- Filomena MARTINS
- Sílvia MELO
- Gillian MOREIRA
- Ana Luísa OLIVEIRA
- Ana Sofia PINHO
- Susana PINTO
- Cristina Manuela SÁ
- Susana SÁ
- Leonor SANTOS
- Ana Raquel SIMÕES
- Carlota THOMAZ

Consultores

- Flávia VIEIRA
- Guilherme Toledo PRADO

Fizerem parte da equipa numa fase inicial

- Alexandra Schmidt
- Teresa Cardoso
- Zilda PAIVA

A large, light blue graphic on the right side of the page depicts two hands reaching towards each other. On the left side, there is a stylized gear or sun-like shape with several teeth or rays extending outwards.

“Sabendo que o desenvolvimento profissional de cada um se articula com a reconstrução de representações sobre as línguas, sobre os modelos de ensino e as práticas de educação linguística e que essa reconstrução é facilitada pela interacção com os outros, julgamos que importa propor redes de formação / investigação colaborativa onde os sujeitos sejam apoiados nos seus processos de inovação e de reconstrução do saber.”

[Andrade et al, 2008: 6]

Departamento de Educação – Universidade de Aveiro

Campus Universitário de Santiago | 3810-193 Aveiro | Portugal

Telf.: 234 370 352 | Fax.: 234 370 219 | E-mail: linguaseducacao@dte.ua.pt