

**O PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA  
ESTRANGEIRA  
NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO  
INGLÊS- ESTUDO DE CASO**

**Alexandrina Oliveira**

Thesis submitted to the University of Nottingham  
for the degree of Doctor of Philosophy

**August 2014**

## **Resumo**

Este estudo visa, entre outros aspetos, refletir sobre a problemática da formação contínua do professor de Português Língua Estrangeira no contexto universitário britânico numa sociedade atual em que as exigências do mundo de trabalho exigem cidadãos aptos a desenvolverem competências a vários níveis. Na sociedade do Espaço Europeu do Ensino Superior, o professor necessita de um perfil flexível, polivalente e capaz de responder aos desafios que lhes são apresentados. Neste sentido, pretendemos analisar como é que o profissional de PLE está preparado para assumir as suas várias funções na universidade num contexto inglês, em particular na Universidade de Nottingham, para o qual elaboramos um estudo de caso, em que a resistência à aprendizagem de línguas estrangeiras é evidente, embora algumas vezes estejam a traçar um caminho alternativo por forma a uma melhor integração na sociedade global em que nos encontramos. Procuramos ouvir a voz dos alunos e dos professores no sentido de tentar perceber que princípios poderão estar subjacentes na organização de uma formação para estes profissionais, tentando contribuir para uma reflexão sobre a temática que se encontra escassa no mundo académico.

**Palavras-chave:** Formação contínua, professor de PLE, perfil, competências, representações

## **Abstract**

This thesis addresses, amongst other issues, the phenomenon of the professional development and teacher training of the University Portuguese language teachers in England. Nowadays society needs a new profile of teacher who is capable of facing various challenges. These are essentially related to technologies and new knowledge, according to the European Higher Education Area. Therefore, the focus of our study is directed to the training of the University Portuguese Language Teachers at the English universities, in particular at the University of Nottingham (developing a case study) in order to contribute for a reflection of their needs of training and preparation for their job. We also seek for the students' opinion on this subject and we try to understand the context of a society clearly dominated by a culture of monolingualism and resistance to the learning of foreign languages.

For this reason, and because the number of investigations on the subject is scarce, this is a contribution to reflect on the main aspects to take into consideration in the preparation of training for this specific professionals.

**Key-words:** Continuous development, professional development, Teacher of Portuguese language teaching profile, competences, representations

## **Agradecimentos**

Dedico este trabalho aos meus pais que sempre me incentivaram a saber mais e mais...bem como aos meus irmãos, que nas horas mais difíceis souberam estar presentes e conseguiram desculpar as minhas ausências e dificuldades, sofrimentos resultantes de questões pessoais e de saúde.

Agradeço do fundo do meu coração à minha querida RB, incansável na sua dedicação, paixão, amizade, incentivo e muito carinho que sempre me dá.

## **Abreviaturas**

SPLAS- Spanish, Portuguese and Latin-American Studies

GTAs- Graduate Teaching Assistants

EEES- Espaço Europeu do Ensino Superior

PLE- Português Língua Estrangeira

QERC- Quadro Comum de Referência para as Línguas

PEL -Portfolio Europeu de Línguas

LE- língua estrangeira

L2- Língua segunda

LM- Língua materna

LP- Língua Portuguesa

HEFCE- Higher Education Funding Council for England

IWLP- Institution-Wide Language Programme

UE- União Europeia

EUA- Estados Unidos da América

## **Índice Geral**

Resumo	2
Abstract	3
Agradecimentos	4
Abreviaturas	5
Índice de Apêndices	9
Índice de Figuras	10
Índice de Quadros	11
Índice de Gráficos	13
Introdução	14

### **Parte 1 - Enquadramento teórico**

<b>Introdução</b>	<b>14</b>
-------------------	-----------

#### **Capítulo 1- O ensino de línguas estrangeiras nas universidades inglesas**

---

Introdução	22
1. O ensino de línguas estrangeiras	23
1.1. A Inglaterra no quadro europeu de ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras	25
1.2. Estudo de línguas estrangeiras no contexto universitário	29
1.3. O Professor universitário de LE	38
1.3.1. Perfil	41
1.3.2. Funções e competências	58
1.3.3. Necessidades e expectativas de trabalho	77
1.3.4. Contextos de trabalho	87

#### **Capítulo 2- A formação do professor universitário de LE**

---

Introdução	89
2.1. Algumas considerações sobre formação	90
2.2. Princípios da formação de adultos	104
2.3. Iniciativas de formação em contexto universitário	108
2.4. O ensino de PLE nas universidades inglesas	124
2.4.1. Os cursos	124
2.4.2. O professor	126
2.4.2.1. Perfil	126
2.4.2.2. Representações sociais	131
2.5. Algumas considerações sobre o ensino de PLE	140

### **Capítulo 3- Contributo das instituições de ensino superior de ensino inglesas no desenvolvimento profissional do professor de PLE**

---

Introdução	144
3.1. O papel dos departamentos e centros de formação	145
3.2. A formação na Universidade de Nottingham	149
3.2.1. O caso do <i>Professional Development Unit</i> (University of Nottingham)	150
3.2.1.1. Políticas de ensino para professores iniciantes e experientes	152
3.2.2. Indução, formação e apoio ao professor	154

### Parte II–Metodologia de investigação e âmbito de estudo

#### **Capítulo 4- Contexto do estudo**

---

Introdução	160
4.1. Natureza do estudo e problemática da investigação: estudo de caso	161
4.2. A população e a amostra	166
4.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	168
4.3.1. O questionário	171
4.3.2. A entrevista	176
4.4. Técnicas de análise de dados	181
4.4.1. Dados qualitativos	181
4.4.2. Dados quantitativos	184

#### **Capítulo 5- Estudo de caso**

---

Introdução	186
5.1. O inquérito por questionário aos alunos	187
5.1.1. Aplicação e recolha dos dados	187
5.1.2. Apresentação e análise dos dados	188
5.1.2.1. Parte I- Dados pessoais e profissionais	188
A) Os sujeitos inquiridos	188
B) Idade, habilitações, curso que frequentam, línguas de aprendizagem	190
5.1.2.2. Parte II- Background linguístico dos alunos	192
5.1.2.3. Parte III- Perceções acerca do professor universitário de PLE	193
5.2. O inquérito por entrevista aos professores:	203
5.2.1. Aplicação e recolha dos dados	203
5.2.2. Apresentação e análise dos dados	204
5.2.2.1. Bloco A- Caracterização pessoal e profissional do professor	204
5.2.2.2. Bloco B- Descrição e reflexão sobre o seu trabalho e perceção enquanto professor de PLE	209
5.2.2.3. Bloco C- Representação acerca dos processos de formação e dos contextos formativos	243

5.2.2.4. Bloco D- Representações do professor sobre o seu contexto de trabalho	268
--	-----

## **Capítulo 6- O inquérito por questionário aos professores em Inglaterra**

---

Introdução	291
6.1. Aplicação e recolha dos dados	292
6.2. Apresentação e análise dos dados	293
6.2.1. Parte I- Dados pessoais e profissionais	293
A) <u>Os sujeitos inquiridos</u>	293
i. As universidades participantes	293
ii. Idade, habilitações, situação profissional, nível de ensino, tempo de serviço e cargo	299
6.2.2. Parte II- Dimensões associadas à profissão	309
6.2.3. Parte III- Formação contínua nos anos letivos (2008-2011)	313
B) <u>Modalidades das ações frequentadas (creditadas ou não)</u>	314
C) <u>Grau de Importância</u>	316
D) <u>Motivos de frequência</u>	317
E) <u>Opinião sobre formação frequentada</u>	320
6.2.4. Parte IV- Perceções da Formação Contínua	326
6.2.5. Parte V- Necessidades de Formação e outras questões	331
<b>Discussão de resultados</b>	336
<b>Conclusões</b>	346
<b>Referências bibliográficas</b>	367
<b>Apêndices</b>	407

## **Índice de Apêndices**

**Apêndice 1-** Email aos professores

**Apêndice 2-** Participant Consent Form

**Apêndice 3-** Email aos alunos

**Apêndice 4-** Questionário aos professores

**Apêndice 5-** Entrevista aos professores

**Apêndice 6 –** Questionário online

**Apêndice 7-** Guião da entrevista

**Apêndice 8-** Transcrição das entrevistas

**Apêndice 9-** Código de transcrição das entrevistas

## **Índice de figuras**

**Figura nº 1** – Categorias profissionais do professor universitário

**Figura nº 2** – Principais implicações para a formação dos professores universitários na atualidade

**Figura nº 3** – Esquema de qualificações no ensino universitários britânico

**Figura nº 4** – Concetualização do estudo de caso

## **Índice de quadros**

**Quadro nº 1** – Percentagem de falantes das 10 línguas mais faladas do Reino Unido

**Quadro nº 2**- Combinação de cursos

**Quadro nº 3** – Posição formal dos GTAs no departamento onde lecionam

**Quadro nº 3** – Características pessoais e profissionais de um bom professor universitário

**Quadro nº 4** – Âmbitos das dificuldades dos professores universitários principiantes

**Quadro nº 6** – Competências gerais e específicas

**Quadro nº 7** – Recomendações para os programas de formação

**Quadro nº 8**- Os mitos sobre a formação e a realidade

**Quadro nº 9**- Benefícios com a reflexão sobre a prática pedagógica

**Quadro nº 10**- Estrutura do questionário administrado aos professores

**Quadro nº 11**- Estrutura do questionário administrado aos alunos

**Quadro nº 12**- Guião da entrevista

**Quadro nº 13**- Informações sobre as entrevistas

**Quadro nº 14**- Categorização da entrevista

**Quadro nº 15**- Modelização do nosso estudo empírico

**Quadro nº 16**- Estrutura do questionário administrado aos alunos

**Quadro nº 17**- Dados pessoais e profissionais dos inquiridos

**Quadro nº 18**- Dimensão do SER

**Quadro nº 19**- Dimensão do SABER

**Quadro nº 20**-Dimensão do SABER-FAZER

**Quadro nº 21**- Características do professor de PLE ideal segundo os alunos inquiridos

**Quadro nº 22**- Estrutura do guião da entrevista

**Quadro nº 23**- Categorização da entrevista aos professores

- Quadro nº 24-** Dados pessoais e profissionais dos professores entrevistados
- Quadro nº 25-** Funções dos professores de PLE segundo os inquiridos por entrevista
- Quadro nº 26-** Características e competências do professor
- Quadro nº 27-** Estrutura do questionário aos professores
- Quadro nº 28-** Professores contactados
- Quadro nº 29-** Departamentos que responderam
- Quadro nº 30-** Caracterização da amostra de forma vertical
- Quadro nº 31-** Caracterização da amostra de forma horizontal
- Quadro nº 32-** Dimensão SER
- Quadro nº 33-** Dimensão SABER
- Quadro nº 34-** Dimensão SABER-FAZER
- Quadro nº 35-** Motivos da frequência da formação
- Quadro nº 36-** Motivações para a frequência da formação
- Quadro nº 37-** Opinião sobre a formação frequentada
- Quadro nº 38-** Afirmações sobre a formação contínua
- Quadro nº 39 –** Necessidades ao nível curricular
- Quadro nº 40 -** Necessidades ao nível de desenvolvimento pessoal e social

## **Índice de gráficos**

**Gráfico nº1** – Competências linguísticas dos adultos britânicos por língua...44

**Gráfico nº2** - Alunos do Reino Unido e da Europa que estudam nos cursos de Línguas modernas, nas universidades inglesas, de 2005-06 a 2012-13

**Gráfico nº3** – Distribuição dos inquiridos por idade

**Gráfico nº4** – Qualificações académicas dos inquiridos

**Gráfico nº5** – Distribuição dos inquiridos por níveis de ensino de PLE

**Gráfico nº6** – Distribuição dos inquiridos por línguas que estão a aprender além de PLE

**Gráfico nº7** – Distribuição dos Inquiridos por número de línguas que aprendem além de PLE

**Gráfico nº8** – Distribuição dos professores universitários questionados por intervalos de idade

**Gráfico nº9** – Género dos inquiridos

**Gráfico nº10**- Distribuição dos inquiridos por habilitações literárias

**Gráfico nº11** – Distribuição dos respondentes por habilitações profissionais

**Gráfico nº12** – Distribuição dos respondentes de acordo com a sua situação profissional

**Gráfico nº13** – Anos de serviço am 30/08/2011

**Gráfico nº14** – Anos de serviço na universidade onde trabalhou até 30/08/2011

**Gráfico nº15** – Distribuição dos professores respondentes de acordo com o nível de ensino

**Gráfico nº16** – Distribuição de docentes por cargo

**Gráfico nº17** – Número de turmas lecionadas

**Gráfico nº18** – Frequência de ações de curta e longa duração

**Gráfico nº19** – Razões da escolha da instituição

**Gráfico nº 20**- Envolvimento em projetos no departamento

## **Introdução**

Ao iniciar nossa caminhada nesta investigação, procuramos situar o leitor quanto aos diferentes momentos da pesquisa, destacando a contextualização e motivações que nos levaram a optar por esta temática, bem como os procedimentos metodológicos adotados. Assim, pretendemos aprofundar a temática da formação dos professores de LEs, especificamente, a formação dos **professores de PLE** no contexto universitário inglês. Procura-se refletir sobre as condições existentes e as necessidades de formação apresentadas pelos professores da área. Tentamos perpetuar a nossa investigação segundo os grandes pilares da educação referidos por DeLors: **Ser, saber, saber-fazer** a que acrescentamos o **saber estar**, como competências fundamentais para a formação pessoal e profissional do professor universitário.

Tendo em consideração que *um trabalho de investigação inscreve-se sempre numa história de vida*, como afirma Sá-Chaves (2002:29), as motivações para a escolha do tema deste estudo estão relacionadas com dois tipos de razão. Primeiro, as razões de **ordem científica**, já que esta investigação poderá ser um contributo, ainda que modesto, para o conhecimento sobre a problemática da formação dos professores de PLE no contexto universitário britânico, podendo ser comparado com outros sistemas universitários. Por outro lado, a razão de natureza **pessoal** que este projeto apresenta, pois o contexto em análise foi experienciado por nós, com responsabilidades de ensino no SPLAS, e algumas dificuldades sentidas têm um outro significado e uma aproximação à questão, pelo entendimento da parte da investigadora.

Assim sendo, pretende-se que tal seja um momento fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional destes docentes num contexto com características e funcionamento específicos. Necessita-se de formadores mais do que professores e, portanto, em repensar a universidade e o professor (perfil, funções, papéis) que se adeque aos desafios emergentes da sociedade atual.

Neste sentido, a formação contínua dos professores é prioritária e, ao mesmo tempo “has the honour of being the best solution and the worst problem in education today” (Fullan, 1993:7). É, então, urgente a implementação de uma cultura de formação de professores do ensino superior (Reimão, 2001:9).

Considerando o nosso interesse pelo contexto universitário britânico e à luz das políticas linguísticas orientadoras da EU, urge repensar **de que forma o ensino de PLE se desenrola**. Na verdade, constatamos que os trabalhos de investigação sobre os profissionais deste contexto específico são escassos ou nenhuns. Por essa razão, acreditamos que esta pesquisa pode vir a dar uma contribuição para este campo de estudos, principalmente num país em que os interesses, motivações e aptência para a aprendizagem de LEs são reduzidos e marcados pela cultura de um **monolinguismo** crescente.

No caso concreto do PLE, a disciplina é implantada nos cursos: ora como disciplina adicional no currículo de LEs, introduzindo o aluno na área de PLE; por outro lado, pode ser inserida num outro curso de graduação, o que pode proporcionar ao aluno a possibilidade de agir profissionalmente nesse campo no país e no exterior com continuado investimento formador em serviço, conforme verificaremos com o nosso estudo. Para ambos os casos, importa a existência de um corpo docente devidamente preparado, o que nem sempre é o

caso, já que a maioria dos docentes são alunos de pós-graduação com escassa ou nenhuma formação em ensino de PLE.

Pelo exposto, concluímos que a sociedade em constante mudança exige necessariamente um novo perfil de professor que se mostre flexível e polivalente para enfrentar os desafios que se lhe impõem. Assim, no caso concreto do PLE, é necessário (re)pensar nas competências e conhecimentos do professor, proporcionando-lhe uma formação que faça com que seja possível ajustar as expectativas e necessidades dos contextos de trabalho. Neste sentido, procuramos refletir sobre as condições existentes, analisar a natureza, a qualidade da oferta atual de formação e as necessidades de formação.

O estudo orienta-se então pelas seguintes questões de investigação:

- 1- Os professores de PLE no contexto universitário inglês apresentam uma formação adequada para o desempenho das suas funções?
- 2- Que necessidades de formação têm os professores de PLE no ensino superior, em Inglaterra?
- 3- Que perfil de professor deve ter o docente de PLE no contexto universitário inglês, na opinião dos alunos e professores da língua?

Ao pretender dar resposta a estas questões e através da elaboração de um enquadramento teórico aplicado ao PLE, os objetivos deste trabalho de investigação são:

- 1- Refletir sobre o professor de PLE no contexto universitário inglês, considerando-se:
  - a. Perfil e funções

- b. A importância da formação contínua no seu desenvolvimento profissional e pessoal
  - c. O papel das instituições de formação contínua
- 2- Fazer o levantamento das representações do professor de PLE sobre si e a sua formação contínua, tendo em consideração:
- a. O papel do professor de PLE
  - b. Processos e contextos de formação
  - c. Necessidade de formação e formação futura
- 3- Aprofundar a compreensão acerca dos princípios orientadores para o desenvolvimento de uma proposta de formação contínua para professores universitários de PLE.

Partindo de algum conhecimento do contexto emergente da nossa experiência, consideramos algumas hipóteses para as quais procuramos encontrar validade, a saber:

- 1- As áreas que os professores de PLE mais necessitam de formação são a Didática e a Pedagogia;
- 2- Os professores com menos experiência de ensino são os que mais procuram, frequentam e sentem necessidade de formação;
- 3- Os constrangimentos institucionais assumem-se como o principal obstáculo para a implementação de programas de formação específica de PLE nas universidades inglesas;

Relativamente aos procedimentos adotados, no que concerne o enquadramento teórico, procuramos fazer uma pesquisa sobre o estado da arte da temática e,

num segundo momento, no momento da recolha de dados, privilegamos a construção, validação e administração de inquérito por **questionário** a todos os professores de PLE das universidades inglesas, para conhecer as suas representações acerca do seu perfil, formação contínua oferecida e necessitada. Ao mesmo tempo, pretendemos apurar as suas dificuldades e lacunas ao nível da formação, deixando espaço para a indicação de outros aspetos específicos que pudessem pôr em causa o desempenho da sua atividade.

Pretendendo recolher mais elementos que pudessem aprofundar as questões levantadas inicialmente e, numa linha de combinação de técnicas de recolha de dados, procedemos à realização de **entrevistas** dos docentes do contexto em estudo em particular, Universidade de Nottingham, alargando o nosso interesse às opiniões dos alunos sobre o professor de PLE ideal (através de **questionário online**).

Na **organização textual** do nosso estudo, concebemos a elaboração de duas partes, para além de uma fase introdutória visando contextualizar e fundamentar o estudo.

Na Parte I- Enquadramento teórico-concetual- desenvolvemos três temáticas que correspondem a um capítulo cada um visando entender a problemática do ensino e aprendizagem de LEs no contexto educacional inglês e a natureza dos desafios que se colocam ao professor, aos alunos e às instituições de ensino. No **primeiro capítulo**, fazemos uma descrição do ensino de LEs nas universidades inglesas quanto a políticas, características e agentes educativos, estabelecendo uma relação com as linhas orientadoras da política linguística da

União Europeia. Depois, analisamos os desafios emergentes das exigências da sociedade, centrando a nossa reflexão na necessidade da emergência de um novo perfil do professor universitário de LE, aprofundando-se as suas características, funções, competências, necessidades de formação no quadro do EEEES. Pretende-se um diálogo reflexivo e crítico entre os vários autores que visam a definição de um perfil mais adequado às novas demandas, para o qual a formação é fundamental no sentido da melhoria da qualidade do ensino. Tentamos sempre direcionar a nossa preocupação focar o nosso interesse no professor de PLE. No **segundo capítulo**, centramos a nossa atenção na formação do professor universitário de LE, procurando numa postura coerente com o capítulo anterior, e desenvolvendo alguns aspetos fulcrais sobre o processo formativo para a compreensão da relevância e dinâmica da formação, desde a sua planificação à concretização no contexto de ensino. Pelo interesse subjacente neste estudo, apresentamos algumas iniciativas de formação em contexto universitário inglês. Apresentamos a sustentação de argumentos sobre as vantagens e desvantagens da institucionalização da formação do professor universitário e prosseguimos com a análise do contexto inglês, apresentando algumas considerações sobre o ensino de PLE nas universidades. Retomamos a análise do perfil do professor universitário, em particular de PLE, procurando entender as suas representações sociais e de que modo tais poderão influenciar o seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como a sua prática pedagógica, para a qual destacamos alguns aspetos que são específicos do ensino de PLE. Quanto ao **último capítulo**, fazemos uma abordagem ao contributo das instituições do ensino superior inglesas no desenvolvimento

profissional do professor de PLE, destacando o contexto do nosso estudo de caso, ou seja, a Universidade de Nottingham.

A Parte II refere-se ao **enquadramento metodológico de investigação e âmbito do estudo**, dividindo-a em dois capítulos. No capítulo **quatro**, sustentamos as nossas opções teóricas em relação com os métodos optados para atingir os objetivos inicialmente delineados para a nossa investigação (análise qualitativa e análise quantitativa), assim como a justificação para a escolha de um **estudo de caso descritivo**. Apresentamos uma fundamentação da abordagem metodológica, descrevendo os dispositivos de recolha de dados e o seu processo de tratamento e análise. Nos capítulos seguintes, procedemos à apresentação e discussão crítica dos resultados dos instrumentos de recolha utilizados: os questionários e as entrevistas. Procuramos estabelecer um diálogo entre as informações emergentes com os objetivos, questões de investigação, hipóteses e enquadramento teórico a que tentamos dar resposta. No seguimento deste processo, concluímos com as principais ilações retiradas desta investigação, apresentando limitações e sugestões para um trabalho futuro.

Os **apêndices** encontram-se agrupados em suporte eletrónico apenso a esta tese, apresentando-se no corpo textual aqueles que consideramos de mais relevância para uma consulta rápida e frequente na compreensão do estudo.

## **Parte 1 - Enquadramento teórico**

## Capítulo 1- O ensino de línguas estrangeiras nas universidades inglesas

---

### Introdução

Aprender uma língua é processo complexo que requiere tempo e desenvolvimento de competências, tendo em consideração as características do público-alvo (a idade ou o background cultural, entre outros). Por sua vez, ensinar uma língua é ensinar as várias componentes de uma sociedade: social, política, económica, geográfica de um povo tentando-se a compreensão da sua cultura, identidade, diversidade, contradições de quem utiliza essa língua (Batista e Alarcón, 2012:1).

Contudo, nem todos os países desenvolvem uma política capaz de responder aos desafios da sociedade, mas é fundamental que se desenvolva uma consciencialização para a importância da sua aprendizagem.

Neste contexto, o Reino Unido apresenta-se como um exemplo da existência de um paradoxo no tocante à aprendizagem de LEs. De facto, assiste-se a um discurso da sociedade em que a temática é valorizada, mas desfasado da realidade onde predomina uma cultura de monolinguismo crescente, o que se reflete na educação dos jovens.

Neste sentido, este capítulo debruça-se sobre a análise e reflexão desse contexto, à luz das linhas orientadoras da política linguística da UE e, em particular, no sistema universitário inglês. Para o efeito, procuramos descrever as características e tipologias dos cursos de LEs oferecidos, assim como atentamos nos professores e alunos.

## 1. O ensino de LEs

Para falarmos desta questão, passamos à reflexão de dois grandes inquéritos realizados em Inglaterra<sup>1</sup>, analisando o cenário de aprendizagem de LEs existente (de 2000 a 2010), assim como as iniciativas para estimular a sua aprendizagem, destacando aspetos importantes relativos ao estatuto das LEs no país.

Relativamente à primeira iniciativa, o **Nuffield Inquiry** (2000), as conclusões resumem-se num slogan: *English is not enough* (Anon,2002:6), significando que centrar a atenção e motivação apenas na aprendizagem da LM não é benéfico para o país. Mais ainda se constata que o governo não tem um discurso coerente com o ensino e aprendizagem de línguas, o que os leva a concluir que “by any reliable measure, we are doing badly” (Idem, Ibidem).

Alguns autores investigam esta questão do declínio do interesse pelo estudo de LEs no país, na tentativa de saber porquê (Marshall, 1998; Footitt, 2001). Por exemplo, Watts refere que, na perspetiva dos alunos, surgem duas razões:

A general climate of negativity surrounding perceptions of (degree-level) modern foreign language study and a negative A-level experience combine to act as disincentives to the students to study foreign languages at degree level (2003:13).

Na perspetiva dos professores, a preocupação é evidente e urge um trabalho de colaboração mais próximo entre as escolas e faculdades para ultrapassar muitos obstáculos (Idem:18).

---

<sup>1</sup> O primeiro inquérito é o *Nuffield Inquiry*, de 2000, realizado por um grupo independente com representantes de várias áreas de trabalho visando verificar quais as capacidades do país para o desenvolvimento da aprendizagem de línguas estrangeiras e necessidades futuras de políticas, planificações estratégicas e iniciativas para o efeito. Ao comité deste projeto foi pedido que avaliasse quais são as necessidades linguísticas para os 20 anos seguintes, sendo importante sugerirem algumas recomendações. <http://www.nuffieldfoundation.org/nuffield-languages-inquiry-and-nuffield-languages-programme>

O segundo inquérito, o *Dearing Report*, de 2007, é uma iniciativa do governo no sentido de analisar o progresso do programa de estratégia nacional para as línguas (*National Strategy for Languages*). [https://www.academia.edu/464471/The\\_Dearing\\_Report\\_Ten\\_years\\_on\\_Learning\\_and\\_Teaching\\_in\\_Higher\\_Education](https://www.academia.edu/464471/The_Dearing_Report_Ten_years_on_Learning_and_Teaching_in_Higher_Education)

Esta ideia é corroborada pelo próprio Conselho da Europa, e que Jones concorda, que se deva:

Bring together all stakeholders, teachers, learners, testers, producers of materials ... into a coherent framework that would ensure a seamless pathway of learning from primary through to higher and further education (2001:76).

No outro inquérito mencionado de 2007, o *Dearing Report*, concluiu-se que as línguas estavam em crise e que motivação crescente pela aprendizagem da língua inglesa em outros países contrastava com o decrescente interesse em Inglaterra (*Languages Review* 2007:11)<sup>2</sup>. Assim, os alunos consideram as línguas como “boring and difficult” (*Languages Review*, 2007:7). O governo decide realizar algumas iniciativas para a promoção da sua aprendizagem, dirigidas aos alunos e aos professores. Contudo, os resultados não são como previstos e “linguistic benefits remain uncertain” (Lanvers, 2011:67).

Este declínio contribui para que a imagem das LEs no país se vá degradando com consequências imediatas para vários setores, sendo as universidades as mais afetadas (Worton, 2009:15).

No entanto, o financiamento concedido, por exemplo pelo HEFCE, para o estudo de LEs na universidade não atingiu os objetivos propostos, pois pretendia-se que num esforço de colaboração, a comunidade de línguas mudasse o cenário negativo existente.

Em suma, tomamos como nossas palavras, a opinião de Worton (2009:34) ao referir que este declínio além de poder tornar a Inglaterra num dos países mais

---

<sup>2</sup> <http://dera.ioe.ac.uk/7613/1/LanguageReview.pdf>

monolíngues do mundo, poderá ter que enfrentar alguns desafios em várias áreas, a saber:

- For the UK economy and the ability of companies to operate competitively in the global environment;
- For the UK's international position and our ability to negotiate in all fields with in depth intercultural competence;
- For the UK's role in addressing global challenges through international partnerships;
- For the development of sustainable community cohesion in the UK;
- For the development of generations of young people as true global citizens who understand and are informed by cultural difference and who are committed to international mobility.
- For the maintenance of the UK as a global hub for research.

### **1.1. A Inglaterra no quadro europeu de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras**

Para uma melhor compreensão desta questão, remetemo-nos para um artigo de Gonçalves, de 2011, onde é feita uma revisão de vários documentos oficiais da UE.

Assim, a autora destaca o facto de os mesmos serem consensuais na sua visível “ideologia pluralista e o incentivo ao multilinguismo/plurilinguismo” (Idem:26), ou seja, a preocupação pela preservação e divulgação das línguas dos estados membros e o incentivo à aprendizagem das que são mais e menos procuradas no mesmo espaço. Aliás, esta defesa da diversidade linguística é sustentada pelos cidadãos europeus, conforme resultados de consultas públicas por parte da Comissão Europeia.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/consult/sum\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/consult/sum_pt.pdf)

Para a concretização deste objetivo, advoga-se a necessidade de desenvolver uma **competência plurilingue**, nomeadamente atendendo às línguas menos faladas e menos estudadas na Europa (política linguística inclusiva).

Ora, para o desenvolvimento desta competência, o incentivo à **mobilidade dos cidadãos** é feito, pois a vivência e partilha de experiências é um trabalho enriquecedor, facilitando a preparação dos cidadãos para enfrentarem os desafios da sociedade.<sup>4</sup> Além deste incentivo, a **utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs)**, para o ensino de línguas, assim como nos contextos não formais, como através dos *media* ou outras atividades, surge como prioridade. Essencialmente, visa-se a melhor comunicação e desenvolvimento do indivíduo e da sociedade em geral. Para tal, aos cidadãos europeus é proposta a aprendizagem de duas línguas além da sua LM.

Pretende-se uma aprendizagem contínua, ao longo da vida sendo que é necessária a existência de formação e ensino eficazes, motivadores e enriquecedores. Assim, importa considerar que as políticas de língua existentes e as criadas pela UE possam abranger os interesses dos sistemas educativos dos estados membros, num trabalho de colaboração (Zgaga, 2013), e que o incentivo à aprendizagem seja garantido, com reflexos no seu estatuto.

Este último aspeto referido é relevante para a escolha do ensino e estudo de LEs. No caso do Reino Unido, uma grande parte dos cidadãos britânicos não

---

“Multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum.”

[http://infoeuropa.eu/ocid.pt/opac/?func=find-c&ccl\\_term=WDT%3D%2819000101-%E29991231%29&adjacent=Y&local\\_base=COMS](http://infoeuropa.eu/ocid.pt/opac/?func=find-c&ccl_term=WDT%3D%2819000101-%E29991231%29&adjacent=Y&local_base=COMS)

“Rumo a uma estratégia abrangente para o multilinguismo na União Europeia” disponível em

[http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/multishort\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/multishort_pt.pdf)

<sup>4</sup> O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PALV), com 4 subprogramas: *Erasmus*, *Leonardo da Vinci*, *Comenius* e *Grundtvig*, assim como o *Marie Curie* e *Juventude em Ação e Cultura* são exemplos de programas que visam a cooperação e mobilidade entre sistemas de ensino e formação a nível europeu:

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11082\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11082_pt.htm) ; [http://ec.europa.eu/research/mariecurieactions/index\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/research/mariecurieactions/index_pt.htm);

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/youth/c11080\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c11080_pt.htm)

domina suficientemente uma outra língua para manter uma conversação.<sup>5</sup> Esta constatação por parte de vários autores, incluindo da Comissão Europeia<sup>6</sup> revela um outro paradoxo já que temos assistido a uma hegemonia global da língua inglesa, conforme refere Lanvers (2011:63; Phillipson, 2010).

Num estudo mais recente organizado pelo *British Council* sobre a análise das LEs mais necessárias para o desenvolvimento do Reino Unido, os autores constataam que há razões fundamentais que urgem a melhoria da capacidade dos falantes britânicos em falar outras línguas. Apontam-se alguns factos incontestáveis que corroboram esta afirmação, tais como:

- Os resultados em Inglaterra no *European Survey on Language Competences* foram os mais fracos do que os outros países participantes;<sup>7</sup>
- Redução crescente do número de alunos que fazem o A-levels em línguas (5% em 2013);<sup>8</sup>
- A British Academy tem demonstrado preocupação pela questão por razões económicas e pela capacidade de compreensão intercultural, assim como entender a língua como um meio para pesquisa e estudo.<sup>9</sup>
- Um inquérito elaborado pelo *YouGov*<sup>10</sup> para o British Council conclui que 75% dos adultos britânicos não consegue manter uma conversação em nenhuma das 10 LEs referidas no estudo do British Council.<sup>11</sup>

---

<sup>5</sup> A percentagem é de 44%, resultado obtido num estudo de 2006: *Os europeus e as suas línguas*. Nos casos de Espanha, Itália e Portugal, as percentagens são altas: 56%, 59% e 58% respetivamente. Com o objetivo de refletir sobre a questão, um grupo de intelectuais convidado pela Comissão Europeia, o *Grupo Consultivo da Comissão para o Multilinguismo e o Diálogo Intercultural* (2008) preconiza que todos os cidadãos europeus aprendam uma outra língua, além da sua língua materna, visando a comunicação intercultural.

<sup>6</sup> ([http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf))

<sup>7</sup> European Commission (2012) *First European Survey on Language Competences. Final Report:* <http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html>

<sup>8</sup> [www.hefce.ac.uk/whatwedo/crosscutting/sivs/data](http://www.hefce.ac.uk/whatwedo/crosscutting/sivs/data)

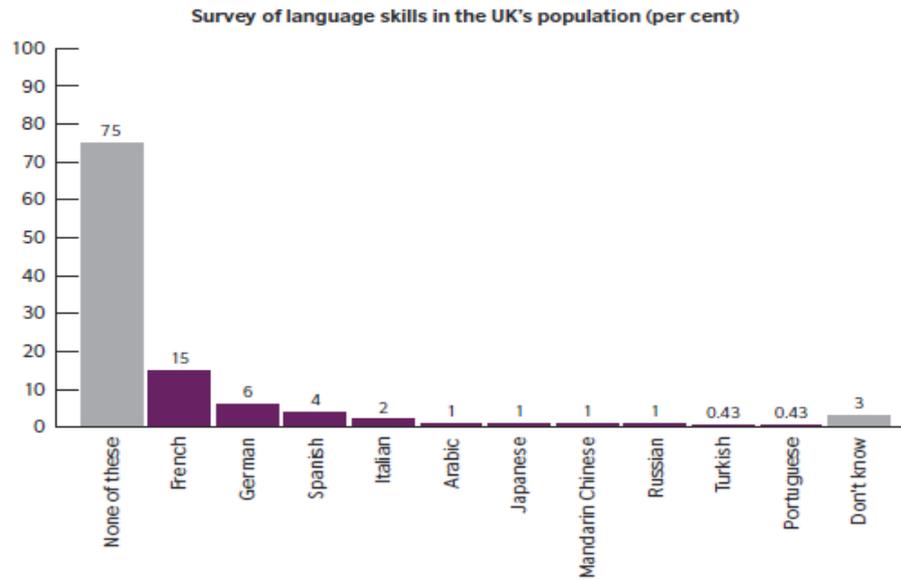
<sup>9</sup> British Academy (2011) *Language Matters More and More. A Position Statement.*

<sup>10</sup> <https://yougov.co.uk/>

<sup>11</sup> <http://www.britishcouncil.org/organisation/publications/languages-future> (pp-8-9)

Para melhor ilustrar o último ponto, apresentamos o gráfico sobre as 10 línguas mais faladas no Reino Unido e os valores do questionário obtidos quanto à capacidade de conversação por parte dos britânicos:

*Question: Which, if any, of the following languages can you speak well enough to hold a conversation? (Please tick all that apply)*



Source: Survey of 4,171 UK adults, YouGov. Fieldwork was undertaken 1–4 October 2013. The survey was carried out online. The figures have been weighted and are representative of all UK adults (aged 18+).

Gráfico nº1- Competências linguísticas dos adultos britânicos por língua.

Em função do gráfico, podemos constatar que a maior percentagem de línguas faladas não se incluem na lista das 10 (falamos do Holandês, Polaco, Indiano, Coreano). Estas são apresentadas em percentagem, conforme podemos ver no quadro seguinte:

LANGUAGE	SCORE
Spanish	76
Arabic	54
French	47
Mandarin Chinese	45.5
German	43.5
Portuguese	41
Italian	22.5
Russian	19
Turkish	19
Japanese	17

Quadro nº1 - Percentagem de falantes das 10 línguas mais faladas do Reino Unido

Segundo o quadro, a LP ocupa o 6º lugar na listagem, o que significa que é uma língua importante para o país que tem essencialmente no Brasil um mercado de negócios em crescimento (*Languages for Future*, 2013:34<sup>12</sup>).

Em conclusão, a aprendizagem de LEs no Reino Unido é um assunto preocupante e que urge a mudança de atitudes por parte de vários setores da sociedade, incluindo as escolas e universidades.

## 1.2. Estudo de LEs no contexto universitário

Quando os jovens se candidatam a um curso de línguas na universidade, a escolha ou não da(s) língua(s) estudada(s) no nível secundário vai ter influência no seu primeiro ano de aprendizagem universitária. Isto significa que, muitas vezes, há alunos que já têm algum background linguístico e outros nunca estudaram uma LE, sendo mais difícil o seu processo de aprendizagem.

<sup>12</sup> <http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/languages-for-the-future-report.pdf>

Ao mesmo tempo, isto é um problema também para os professores, que necessitam de uma formação específica.

Para além disso, há autores que referem a importância de se estudar até que ponto um curso de línguas está de facto bem organizado. Consideram-se outras áreas que poderão ser fundamentais, assim como o conhecimento que os alunos de línguas têm das mesmas e de que forma poderão auxiliá-los na aprendizagem das LES, conforme destacam Gallagher-Brett e Canning (2011:185).

No documento QAA para o ensino superior, descrevem-se alguns princípios sobre o ensino e aprendizagem de línguas nas universidades britânicas. Na sua organização, teve-se em consideração as normativas da Comissão Europeia e de outras entidades sobre esta questão para as adaptar de forma adequada à educação no ensino superior britânico, a saber: *the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, *the National Language Standards*, and *the National Recognition Scheme for Languages in England (the Languages Ladder)*; Processo de Bolonha; que desenvolveu um referencial de convergência com o EEES (Espaço Europeu do Ensino Superior), descrito num Diploma suplementar. As iniciativas referidas procuram ir de encontro à agenda da Conferência de Lisboa, em que se definiu como objetivo primordial tornar a Europa com a economia mais competitiva e baseada no conhecimento (QAA,2007:1).

Relembrando as recomendações do Conselho da Europa de 2008 sobre a aprendizagem de LEs, Coleman propõe que se deva desenvolver um trabalho profícuo e mais assertivo para esse fim, considerando que se deva desmistificar

algumas ideias preconcebidas dos britânicos quanto à necessidade e importância de aprender línguas (Coleman, 2009:125).

Estes constrangimentos refletem-se também no ensino superior, sendo que muitos desafios também se colocarão às próprias instituições e aos professores de línguas (Coleman, 2011).

Em termos de números de alunos de universidades britânicas a oferecerem cursos *Single* ou *Combined Honours* nas LEs, Lanvers e Coleman apresentam os dados de 1998, 2007 e 2013:

LEs	1998	2007	2013
French	93	79	54
German	87	64	44
Spanish	69	71	54
Italian	43	39	33

Quadro nº2 – Combinação dos cursos (Lanvers e Coleman, 2013)

Atualmente, assiste-se a um vasto número de alunos a aprenderem línguas e que, segundo o autor, são oriundos de escolas independentes e com propinas de valor elevado, o que não estará ao alcance de todos e constituirá um **elitismo** que o mesmo lamenta existir ou que até poderá ser benéfico, pois o desenvolvimento de competências poderá estender-se aos restantes alunos (Lanvers, 2011: 129).

Urge um maior empenho e dedicação no desenvolvimento de uma identidade das LEs num contexto educacional, essencialmente a nível superior, resultante

das várias forças da sociedade, incluindo a definição de uma estratégia incisiva por parte dos departamentos de línguas. Watts, por exemplo, apresenta algumas propostas para reflexão e ação, como sendo a continuidade de cursos, a mudança na tipologia dos cursos, a promoção dos cursos de línguas para a escolha da carreira, desenvolvimento de competências ou o diálogo entre estudos e ensino de línguas modernas (2003:21; Worton, 2009)

É esperado que os alunos desenvolvam competências em contexto de imersão, para o qual contribui o princípio de **mobilidade** dos alunos para países onde se falem outras línguas, conforme já referimos. Esta é uma oportunidade muito enriquecedora que permite aos alunos a possibilidade de desenvolverem o seu conhecimento, compreensão e competências em línguas. Ao mesmo tempo, contribui para desenvolver a competência intercultural, as capacidades de autoconfiança e outras competências transferíveis.

O ensino de línguas é único, como afirma Coleman. Além do conhecimento linguístico e cultural que requiere, o aluno de línguas necessita de aprender a ter o domínio da língua estrangeira. Assim sendo, o autor apresenta algumas das suas características:

- Ênfase nas **competências psico-motoras** na aquisição da pronúncia, entoação e fluência (o que requiere bastante prática);
- Mistura de **aprendizagem consciente e inconsciente** da aprendizagem de aspetos do sistema linguístico que são inicialmente aprendidos de forma explícita, tornando-se progressivamente automático, enquanto outros aspetos são aprendidos através da interação na e com a língua;

- Um ensino em que o professor promove a **interação oral escrita** com o aluno;
- Reconhecimento de que o progresso do aluno passa **pelo domínio das técnicas de aprendizagem ou estratégias** específicas de aquisição de línguas estrangeiras;
- A importância de alguns aspectos relacionados com a **psicologia** do aluno: motivação, atitudes ou ansiedade;
- Importância da **identidade**: o conhecimento de nós próprios está relacionado com a língua e aprender uma língua estrangeira requer a mudança da identidade para compreender os outros;
- **Consciência sociocultural** para produzir a língua que não é só tecnicamente adequada, mas também apropriada às circunstâncias da sua utilização;
- Desenvolvimento da **competência intercultural**: combinação de atitudes e comportamentos de abertura e capacidade de adaptação a novas culturas e valores (Coleman, 2004: 149)<sup>13</sup>

Espera-se que os alunos desenvolvam a competência de comunicação que Canale et Swain (1980) subdividem em quatro tipos: *a competência linguística ou gramatical, a sociolinguística, a discursiva e estratégica*, que servem de pressupostos postulados no QECRL.

Segundo este documento, a *competência linguística* “inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema” (Conselho da Europa, 2001:34); *a competência sociolinguística* “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (Idem, Ibidem:169), a *competência pragmática* que integra a discursiva ao se relacionar com o “uso

---

<sup>13</sup>Importância da Identidade: Dentro da defesa da noção e da prática do plurilinguismo, enfatiza-se o conhecimento de SI e do OUTRO, o próprio fenómeno da interação, a capacidade e o saber compreender, o saber assumir-se e comprometer-se, bem como o saber a aprender e a fazer e, ainda, o saber ser, na relativização de SI e na valorização do OUTRO (Byram, 1997).

funcional dos recursos linguísticos [...] diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão, da coerência, à identificação de tipos e formas de texto” (Idem:35) e a *competência estratégica* compensatória de problemas de comunicação (Teixeira, 2009:20-24).

Assim, na literatura constatámos que o método atual utilizado para o ensino de LEs é a **abordagem comunicativa**, influenciada pelo conceito de *language acquisition*. Por outras palavras, assimilação natural, consciente da língua que nasce a partir da interação com falantes nativos, justamente como se processa a aquisição da LM (Idem:20-21).

Neste seguimento, entendemos que a principal função das universidades é **ensinar**, o que justifica o financiamento público para as instituições do ensino superior. Contudo, Coleman refere que parte do discurso governamental sobre concentrar função de investigação num número de instituições universitárias reduzido e limitando a maioria do *staff* académico à função de ensino sem financiamento adicional, reflete a ideia de que ensino de excelência deverá atrair recompensas de prestígio e carreira profissional normalmente destinadas à investigação. No entanto, na realidade, o que de facto determina a qualidade da universidade assim como da promoção de carreira dos professores é a **investigação** (2004:158-159).

No tocante à **qualidade**, Coleman refere que deparamo-nos com um mercado internacional que excede a procura e que tem clientes que são os alunos a poderem escolher o local e o que querem estudar (Idem:161). A decisão

política do aumento do valor das propinas contribui para que os estes se tornem mais exigentes.

Da sua análise sobre o assunto, o autor conclui que o padrão do ensino de línguas na universidade está em mudança. Contudo, o facto de se reconhecerem os benefícios da integração do estudo de línguas num curso universitário assegurará o sucesso dos *Language Centres* enquanto que a procura de “a good degree from a good university” assegurará a sobrevivência de alguns especialistas nos departamentos de línguas. Nestes, os investigadores continuarão a focar-se na literatura enquanto que os alunos terão o ensino de línguas assegurado por assistentes ou alunos de pós-graduação (Idem, *Ibidem*).

Os cursos de línguas modernas nas universidades britânicas usualmente combinam a aquisição de um nível de proficiência numa LE com outros conteúdos disciplinares. Assim, estes poderão contemplar estudos literários, culturais, políticos, históricos, linguísticos e outros estudos relativos ao país ou países onde a língua em estudo é falada. Desta forma, tal tornar-se-á um pré-requisito para o estudo de línguas e será opcional para quem não tem as línguas como disciplina principal do seu estudo, mas como complemento do seu curso. A possibilidade da combinação de disciplinas no curso de LEs faz com que as identidades profissionais de académicos e alunos dos departamentos de Línguas Modernas sejam tão díspares ao ponto de já terem sido denominadas de *tribes* com alianças iniciais à literatura ou sociologia ou ensino de língua (Evans, 1988: 175-177).

No documento QAA (2007) sobre o ensino e aprendizagem de línguas no Reino Unido, podemos encontrar alguns princípios esclarecedores sobre esta questão. Os alunos optam pelo estudo de línguas modernas ou clássicas, combinando línguas com Business ou Contabilidade, com Direito, com Artes e Design, com Ciências informáticas, com Engenharia e com Ciências Naturais. Nestes cursos, o estudo de línguas é considerado uma mais-valia para o conhecimento, compreensão e competências adquiridas, sendo possível aos alunos a aquisição de competências genéricas. Com tal diversidade e flexibilidade dos programas, as línguas são necessariamente multidisciplinares e interdisciplinares, assim como de natureza intercultural e aplicada.

Para a maioria destes alunos, os níveis de proficiência referidos no *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment and use of the European Language Portfolio*<sup>14</sup> são apropriados, já que a língua não é a disciplina principal do seu curso.

Ao longo dos anos, assistem-se a algumas mudanças no **perfil** de alunos segundo o *Higher Education in England 2014 - Analysis of latest shifts and trends*.<sup>15</sup> De facto, há uma preocupação que se mantém quanto à necessidade de alargar e facilitar o acesso mais justo ao ensino superior. Segundo as estatísticas do UCAS (*Universities and Colleges Admissions Service*)<sup>16</sup>, o número de alunos com 18 anos provindos de áreas mais desvantajadas do país aumentou em cerca de 9%, notando-se menos diferenciação entre estes e os alunos de áreas consideradas mais favorecidas. Apesar de tudo, o já referido aumento das propinas do ensino superior britânico pode ser considerado como

---

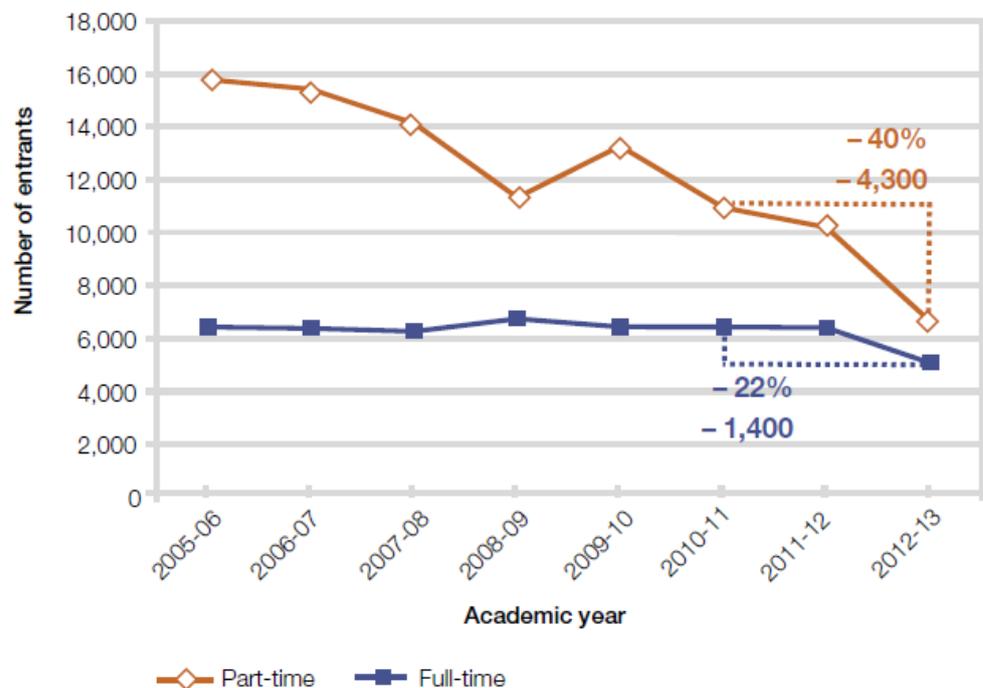
<sup>14</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp)

<sup>15</sup> [http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/heinengland/2014report/HEinEngland\\_2014.pdf](http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/heinengland/2014report/HEinEngland_2014.pdf)

<sup>16</sup> <http://www.ucas.com/>

obstáculo ao acesso ao ensino superior. Contudo, o documento não aponta para uma situação esperada, pois considera-se não haver agora essa consequência imediata do decréscimo de candidaturas, mas que poderá vir a existir a longo tempo (*Higher Education in England, 2014: 36*)<sup>17</sup>

Outro facto interessante para a descrição do perfil destes alunos é a importância de os alunos obterem A-levels a disciplinas de várias áreas, considerado como enriquecedor no ensino de línguas. O número de alunos de línguas modernas baixou, como se pode ver pelo gráfico abaixo:



Source: Analysis of the HESA standard registration population at English HEIs, 2005-06 to 2012-13

Gráfico nº2 - Alunos do Reino Unido e da Europa que estudam nos cursos de Línguas modernas, nas universidades inglesas, de 2005-06 a 2012-13

<sup>17</sup> <http://www.hefce.ac.uk/heinengland/2014/>

O declínio do número de alunos para o estudo de línguas modernas está associado aos cursos *joint honours*, onde uma LE é combinada com o estudo de uma outra área de estudos diferente. O número de alunos que frequentam o 1º ano desceu para 22% (1,000) entre os anos 2010-11 e 2012-13, continuando a manter a tendência para diminuir. Contudo, estes números são contrapostos pelos números de alunos que estudam LEs no exterior (em França, cerca de 1,300 alunos; na Alemanha, 600 alunos e a segunda escolha mais popular na Holanda (300 alunos) (Idem:44).

Parece-nos evidente que, do exposto, os professores de línguas são confrontados com vários desafios, sendo-lhes exigido que consigam promover o interesse e benefícios do estudo da língua junto dos alunos. Neste sentido, vamos agora debruçar-nos sobre estes agentes educativos neste contexto particular que estamos a analisar.

### **1.3. O professor universitário de LE**

Conforme apresentam Coleman et Kappler, podemos ter as seguintes categorias de professor:

- traditional, research-intensive academics, whose main teaching areas are non-language elements of the programme;
- research-active academics, who teach both language and non-language modules;
- teaching-only tutors, fellows or instructors, whose role is to coordinate language teaching;

- foreign language assistants (FLAs), often, but not always, still students themselves;
- postgraduate teaching assistants (PGTAs), usually research students who are employed for a few hours each week (2005:23).

O autor refere que nem todo o *staff* que está relacionado com o ensino de línguas é necessariamente *research active*, na medida em que por exemplo, os professores dos *Language Centres* dos departamentos, em geral, não se dedicam à pesquisa, sendo classificados como relacionados com desempenho de atividades académicas. Por outro lado, a situação mais vulgar é a de se encontrar nativos falantes da língua, embora haja outros que contribuam para o ensino de LEs.

Os professores são recrutados com base no seu currículo, preferencialmente, com a conclusão de um doutoramento e algumas publicações já divulgadas na sua área de conhecimento. Contudo, convém realçar que a maioria destes professores é resultado de um mundo académico que privilegia as áreas relacionadas com **cultura e literatura**, não havendo necessariamente muitos professores com formação inicial em ensino de LEs. O autor refere que tal situação não será a mais adequada para este ensino, dado que o perfil dos professores não corresponde às necessidades, especialmente nos cursos em que as línguas são parte integrante do currículo, como o caso dos estudos europeus.

A tendência é também maior para o recurso a alunos de pós-graduação, o que pode ser benéfico ou não, tanto para o departamento como para os alunos:

It is encouraging that Departments are increasingly using PhD students as Postgraduate Teaching Assistants (and providing them

with appropriate training beforehand). However, this, coupled with the appointment of staff on fractional and often short-term contracts in specialist areas, can lead to perceptions – and a very real risk – of casualisation, especially at a time when it is important to secure strategic investment from host institutions (Worton, 2009:19).

Nas atividades de pesquisa, ensino e administração, o que se passa atualmente é que nos departamentos onde a investigação tem muito desenvolvimento, se separe as atividades de docência e investigação, ao invés de haver uma dedicação a ambos em simultâneo. A este propósito, é importante referir que uma das razões para a contratação de muitos alunos de pós-graduação para o ensino é a necessidade de os professores mais experientes terem mais tempo para a pesquisa, assunto retomado posteriormente neste trabalho.

Quanto à **hierarquia** básica na carreira académica é a seguinte: *Phd* (doutoramento), *post-doctorate* (pós-doutoramento), *lecturer (senior lecturer) / reader* (leitor) e, por último, professor, com as seguintes funções:

- lecturer é a posição mais “independente” da universidade, que normalmente possui um Doutoramento, desenvolvendo a sua pesquisa e tendo a função de docência. No caso das ciências, os *lecturers* têm um pós-doutoramento.

- senior lecturer é uma posição mais avançada do *lecturer* que pela sua excelência de ensino e tarefas administrativas mais do que pela pesquisa obtêm esta posição.

- reader- está no mesmo nível do *senior lecturer*, mas obteve este cargo mais pelo seu trabalho de pesquisa.

- Professor é o título mais alto da carreira académica.

Outro título atribuído é o de professor emérito, quando se tratam de professores já reformados, mas que continuam a investigar (com 65 ou 67 anos de idade) (Barton, 2008:2-3).

Os **salários** de todos estes professores são variáveis e dependerão de vários fatores como, por exemplo, a sua posição internacional na área da investigação.

Para desenvolvimento do nosso trabalho, vamos refletir sobre alguns aspetos relacionados com o perfil do professor: os GTAs e com outros cargos docentes, em particular, os *Lecturers*<sup>18</sup>.

### 1.3.1. Perfil

A literatura oferece várias **definições** do perfil do professor universitário. Benito, por exemplo, considera que um professor universitário deve possuir um conjunto de características pessoais, sociais e profissionais (2013: 53). Não há um único perfil, mas antes a confluência de vários perfis resultantes de fatores externos (sociais e académicos) e internos (pessoais, formas de ser e crenças<sup>19</sup> sobre a sua profissão), como afirma Marcelo (1993 in Benito, 2013:50).

Na linha de pensamento de Escudero, um professor universitário é:

Un profesor creyente en lo que tiene entre manos (**fe**), con conocimientos y capacidades necesarias para desempeñar su trabajo con eficiencia (**esperanza**), presto a establecer determinadas relaciones personales y profesionales con los estudiantes (**amor**), comprometido y responsable de crear y sostener comunidades escolares (**colaboración**) (2006: p.35).

---

<sup>18</sup> Nesta categoria incluímos todos os outros que não sejam GTAs, para facilitar a sua análise.

<sup>19</sup> Por crenças, podemos entender como “o conjunto de posicionamentos que o professor possui acerca dos seus saberes científicos, disciplinares e pedagógicos referentes à sua prática profissional e, por via de consequência, referentes à sua disciplina” (Lima,2007:6).

Da citação, destacamos as dimensões que estão subjacentes na configuração do perfil do professor universitário: a profissional, a pessoal e a laboral. Esta proposta de Zabalza destaca a necessidade de considerar a formação científica e didática da disciplina que ensina, a necessidade de formação **profissional** a questão da identidade do professor. A nível **pessoal**, importa considerar fatores vários que condicionam a atuação do professor, como sejam o compromisso que têm com a docência, a fase da carreira em que se encontrem, o grau de satisfação ou desmotivação que tenham, entre outras (Zabalza, 2009). Por último, é fundamental destacar as condições de **trabalho**” “el profesor de universidad se refiere tanto a su ambiente laboral como extralaboral sabiendo que se influyen reciprocamente” (Knight, 2008:15).

Para suprir algumas dessas dificuldades, Bozu defende a necessidade de uma formação pedagógica geral e uma formação didático-metodológica básica que lhe permita exercer a função docente (2010a:13).

Neste contexto do EEES em que vivemos, a necessidade de um novo perfil e de uma nova universidade é urgente para ser capaz de responder às novas exigências da sociedade, conforme referimos ao longo deste trabalho. Importa, como repara Font: “crear una atmósfera en la cual el aprendizaje resulte inevitable” (2004:84). Assim sendo, consideramos importante fazer uma pequena reflexão sobre as características do tipo de professor de que se necessita.

Na literatura, há várias abordagens relativamente às **caraterísticas do bom professor universitário** sendo as mais estudadas relativas a: aspetos pessoais

(personalidade, caráter, entre outros); “exposição clara e organizada; relação com os alunos; entusiasmo e interesse pelo ensino; clarificação e comportamento justos” (Herrero,1996).

Da análise de vários autores, Benito agrupa as características em dois tipos: aspetos de “*caráter pessoal* e aspetos *metodológicos*” (Benito, 2013:56) No quadro que se segue, apresentamos um resumo de várias investigações (Ramsden, 1992; Válcarcel, 1992; De Juan, 1996; Blázquez, 2004; Tomé, 2003; Grós e Romañá, 2004):

Caraterísticas pessoais	Caraterísticas metodológicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de comunicação;</li> <li>- Caráter aberto, flexível e servidor;</li> <li>- Paciência, tolerância, empatia, justiça, abertura, disponibilidade, interesse pelos outros, adaptação, criatividade, curiosidade intelectual, flexibilidade e sentido de humor.</li> <li>- Qualificação e comportamento justos</li> <li>- ajustam seu comportamento a valores e virtudes próprios da profissão docente;</li> <li>- controlo do stress, tolerância a frustração e assertividade;</li> <li>- Entusiasmo, interesse e vocação para o ensino; mostram preocupação e respeito pelos estudantes;</li> <li>- têm facilidade em relacionar-se com os alunos e a agirem para atingir o seu nível de compreensão.</li> <li>- é algo teatral</li> <li>- sabe colocar-se no lugar do aluno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecionam e organizam o material do curso adequadamente: planificam a curto e a longo prazo as atividades docentes e discentes e discentes;</li> <li>- gerem o tempo de forma eficaz;</li> <li>- dão explicações claras e organizadas de forma a simplificar a sua compreensão;</li> <li>- competentes nos procedimentos e métodos da sua disciplina;</li> <li>- possuem um amplo repertório de capacidades docentes específicas;</li> <li>- possuem conhecimentos de: matéria, dos estilos de aprendizagem do aluno, da didática universitária.</li> <li>- são inovadores nos processos de ensino-aprendizagem e estão abertos à mudança no seu desempenho profissional;</li> <li>- são especialistas do mais alto nível da sua área de conhecimento; estão atualizados na sua disciplina assim como na investigação sobre o conteúdo da sua matéria e a docência da mesma;</li> <li>- orientam os alunos na sua aprendizagem, deixando absolutamente claro o que se aprendeu, a que nível e por que razão;</li> <li>- focam-se no ensino de conceitos-chave da sua matéria e, assim, como nos erros concetuais dos alunos, evitando a sobrecarga dos mesmos;</li> <li>- mantêm a curiosidade intelectual dos seus alunos para promover o desejo de aprender e seguir aprendendo;</li> <li>- pensam que ensinar é tornar possível a aprendizagem, utilizando materiais de ensino estimulantes e que fomentem o interesse;</li> <li>- promovem a autoaprendizagem do aluno, fomentando o pensamento independente e crítico, tornando o aluno num aprendiz autónomo;</li> <li>- ouvem e aprendem com os seus alunos assim como de outras fontes a fim de compreender como funciona o ensino e o que fazer para melhorá-lo;</li> <li>- usam métodos de ensino e tarefas académicas que exigem dos alunos a sua envolvimento ativa na aprendizagem, assumir responsabilidades e trabalhar cooperativamente;</li> <li>- oferecem feedback de alta qualidade aos alunos sobre os seus trabalhos;</li> <li>- autoavaliação constante da sua atividade docente assim como o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica da sua própria atuação;</li> <li>- utilizam métodos de avaliação comparados, precisos e justos.</li> <li>- serem capazes de realizar um trabalho em equipa</li> <li>- possuem certa sensibilização pelo contexto social e cultural em que se insere</li> <li>- motivados para a investigação e docência da sua disciplina</li> </ul>

Quadro nº 3 - Caraterísticas pessoais e profissionais de um bom professor universitário (adaptado de Benito, 2013:56)

A estas características juntam-se as de Rojo, que valoriza o papel de educador e não de instrutor que deve ser o professor. (2000: 99).

Pela multiplicidade e variedade de características, Gros e Romañá chegam mesmo a considerar o professor universitário como um *superman* ou uma *superwoman* (2004:94).

Na avaliação das características do bom professor, as **opiniões dos alunos** também são importantes para compreendermos este universo (San Martín *et al*, 2012). Tomé agrupa-as segundo duas perspectivas:

- as que se centram nos valores, na personalidade e afetividade do professor
- as que se centram nas competências intelectuais e pedagógicas do professor (1999:234).

Como afirmam Bizarro e Braga, mais do que um professor “cultural”, necessitamos que o mesmo possa contribuir para a aprendizagem dos alunos de conhecimentos e de valores de tolerância, respeito, cooperação, entre outros (competências crítico-reflexivas). É o que chama de um professor trans-cultural (2005: 23).

Ainda no que diz respeito às características do professor universitário, consideremos de seguida, **as categorias profissionais**, que podem ser classificadas em função de três aspetos: o *grau de experiência*, a sua *dedicação em termos de tempo* e as *diferentes modalidades contratuais*:



Figura nº1 – Categorias profissionais do professor universitário (elaboração própria)

Quanto ao grau de experiência, importa considerar alguns aspetos relativos ao professor principiante e ao professor com experiência. Associado ao tempo cronológico da carreira docente dos professores, torna-se necessário analisar as fases do seu desenvolvimento profissional, que segundo Burden são diferentes:

- Fase de **supervivencia y exploración** - transcurre durante el primer año de enseñanza y se caracteriza por la existencia de problemas personales y profesionales, debido al deficiente conocimiento sobre la enseñanza.
- Fase de **consolidación**- que se desarrolla entre el segundo y cuarto año y en la que se mejora en determinados aspectos: los profesores tienen más conocimientos sobre los alumnos, el curriculum y la metodología didáctica; son más abiertos y confían en sí mismos
- Fase de **madurez profesional** - los profesores están más centrados en los alumnos, se sienten más seguros, aplican nuevas estrategias metodológicas, etc. (1990 in Sanchez Nunez, 2001:229).

As duas primeiras correspondem ao professor iniciante, enquanto que a última é referente ao professor experiente.

Conhecer as diferenças entre o professor iniciante e o professor experiente na área do ensino universitário poderá ser fundamental para justificar a necessidade de uma **formação** contínua eficaz que permita aos principiantes desejar atingir a perícia de uma forma mais rápida, eficaz e motivante (Tomé, 1994:17). Dada a complexidade associada ao grau de experiência do professor universitário, e porque nos parece pertinente para este estudo, passamos a analisar o professor iniciante e o professor experiente destacando características e dificuldades de ambos.

Assim sendo, **professor iniciante** é aquele que experiencia a docência pela primeira numa instituição, caracterizando-se por ter pouca ou nenhuma experiência docente prévia (Bozu, 2008:146).

Ele encontra-se nos seus primeiros anos de docência (até atingir os cinco anos) (Berliner, 2000; Feixas, 2002; Gonçalves, 2009), correspondendo a um período de transição, em que o professor deixa de ser aluno e passa a docente. Ele experiencia momentos de tensão e aprendizagem intensa em contextos que desconhece e que poderão interferir com o seu equilíbrio emocional (Olsen et Osborne, 1991; Marcelo e Mayor, 1999; Keltchermans e Ballet, 2002; Flores, 2003; Flores, 2004; Bozu, 2008; Marcelo e Vaillant, 2009).). Por essa razão, Vonk afirma que o desenvolvimento profissional dos professores realiza-se pela interação de três dimensões diferentes: “pessoal, contextual e de conhecimentos e habilidades” (1993:1-25).

Segundo o autor Zabalza, estes primeiros anos poderão ser muito difíceis não só pelas pressões (académicas, pessoais, entre outras) a que os docentes estão sujeitos bem como uma variedade de tarefas como sejam a sua tese de doutoramento, frequência de cursos, congressos para valorização do seu currículo, viajando para o estrangeiro pelas condições impostas na obtenção de sua bolsa, entre outras mais. Além disto, acrescenta-se a tentativa de coordenar a docência com muitas horas de serviço com a pressão de sua vida pessoal, que lhe trará custos altos na sua carreira profissional (2009: 71).

Veenman popularizou o conceito “reality shock” para indicar: “The collapse of missionary ideals formed during teacher training by the harsh and rude reality of everyday classroom” (1984:143).

O primeiro ano caracteriza-se por uma aprendizagem quase que por **ensaio-erro** e um sentido de **sobrevivência** perante situações em que tem de tomar decisões e que lhe falta marcos teóricos para sua melhor orientação. Neste período da sua carreira, o professor adquire alguns hábitos e rotinas que caracterizam o seu comportamento e que poderá tornar-se difícil de os modificar mais tarde (Boice, 1992b), encontrando uma situação difícil, em que se “queda obligado a transitar en solitario sus soledades temáticas y didácticas, formativas y educativas, haciendo lo que puede y lo mejor que puede” (García del Dujo, 1997:529).

Segundo Huberman, é uma fase em que o professor desenvolve uma preocupação consigo próprio, em que há o desfasamento entre os ideais e a realidade quotidiana das salas de aula, havendo fragmentação do trabalho e

dificuldade de enfrentar a gestão e a instrução (1992:39). Tal irá, decerto, afetar o desenvolvimento da sua identidade profissional (opõem-se crenças, valores, sentimentos, percepções) (Pillen, 2013: 17).

O professor também enfrenta a oscilação entre relações muito íntimas e muito distantes com os alunos e material didático inadequado. São alguns dos aspectos mais significativos que caracterizam esta fase da sobrevivência (Hubermann,1992:39). Não obstante, o mesmo autor refere que o entusiasmo pela sensação de pertença, da novidade, de ter turmas para lecionar poderá trazer-lhe **sentimentos positivos** propiciadores de otimismo e satisfação (Alves, 1997: 205).

Como as emoções fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, pois o professor interage com outros (alunos, colegas, etc), é fundamental que os professores aprendam a lidar com as mesmas e, para tal, a **formação** pode contribuir, assim como a partilha com pares, reflexão sobre os problemas (Ehrich *et al*, 2011:175). Em alternativa, poderão ser orientados para dar sentido e entender os sentimentos negativos que acompanham as tensões e que foram experienciados por outros (Leijen, 2009:317).

Contudo e com a experiência que vão adquirindo, as incertezas e dúvidas acabam por se desvanecer perante o próprio crescimento pessoal e profissional do professor.

Esta temática tem vindo a ser amplamente estudada a nível internacional no sentido de verificar quais são as carências sentidas pelos próprios professores

relativamente à sua atividade docente, atividade investigadora e quanto ao contexto em que está inserido (Veenman, 1984; Fink,1985; Clark e Corcoran, 1986; Turner e Boice,1989; Sorcinelli, 1992; Bizarro e Braga, 2005; Fondón *et al*, 2010).

Outro estudo que apresenta as principais dificuldades do professor universitário principiante é o Fondón *et al*, agrupando-as em três âmbitos: o *ensino*, a *gestão* e as *relações interpessoais*. De facto, os autores referem que no âmbito do ensino, importa reter algumas ideias fundamentais:

Âmbitos das dificuldades	Ensino
	<p>► <b>Planificação e organização da matéria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- algo pouco valorizado pelos alunos;</li> <li>- a seleção de conteúdos adequados e atrativos fomenta a participação e motivação dos alunos</li> <li>- existência de problemas de coordenação entre este profissional e os restantes colegas</li> <li>- a gestão do tempo na sala de aula é algo que exige um esforço do professor</li> </ul> <p>► <b>Metodologia docente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mediante a ausência de conhecimento de metodologias, o professor recorre à experiência que tem enquanto aluno ou vai experimentando por ensaio-erro, o que origina insatisfação e desmotivação.</li> <li>- há a necessidade de adaptar a metodologia à diversidade de alunos</li> </ul> <p>► <b>Atualização de materiais e conteúdos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- os conteúdos devem ser revistos e analisados (tarefa dos professores mais experientes, mas com a participação dos professores principiantes na sua elaboração e organização</li> <li>- avaliação do próprio material (tarefa para a qual o professor tem de dedicar muito tempo)</li> </ul> <p>► <b>Insegurança e falta de experiência</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a experiência não é requisito necessário para ingressar na tarefa docente, mas a inexperiência pode traduzir insegurança que é interpretada negativamente pelos alunos</li> </ul>
	Relações interpessoais
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diferença de idade reduzida entre alunos e professor, o que em alguns momentos pode levar a confusões e dificuldade em o professor adotar o papel de docente, o que gera falta de confiança nos alunos</li> <li>- a tutoria pode assumir um papel importante no apoio aos alunos, mas para a qual o professor iniciante não está preparado e poderá aprender com colegas mais experientes</li> </ul>
	Gestão
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- desequilíbrio entre docência, investigação e gestão</li> <li>- desconhecimento da estrutura organizativa do departamento</li> <li>- conflito entre atividade docente e atividade investigadora (grande carga horária, outras matérias fora do seu âmbito científico, muito tempo dedicado à preparação da docência e menos para a investigação)</li> <li>- espaço europeu de educação superior: <ul style="list-style-type: none"> <li>- necessidade de mudanças estruturais</li> <li>- necessidades específicas de aprendizagem dos adultos</li> </ul> </li> </ul>

Quadro nº 4 - Âmbitos das dificuldades dos professores universitários principiantes (adaptado de Fondón *et al*:2010)

Dos problemas dos professores, destacamos o problema do *burnout*, mencionado por Foster, em que os professores são levados pelo *stress*, pelo desgaste e perda de energia individual, bem como da sua vontade de se dedicar às suas funções. Com o intuito de ultrapassar este estado negativo, Foster propõe um modelo de intervenção com quatro componentes principais, que permite desenvolver **maturidade profissional**, a saber:

- orientação inicial
- discussões em pequenos grupos (sobre problemas, dificuldades e preocupações, visando a partilha de sentimentos e emoções)
- serviço de apoio e ajuda permanentes (para tratar de qualquer problema pessoal ou profissional, com ajuda de colegas)
- grupos de trabalho e reuniões regulares (discussão de questões mais técnicas e partilha de experiências) (Garcia,1992:18-19).

No tocante ao **professor experiente**, a atribuição de um conceito para este tipo de professor tem dado origem a diferentes interpretações, havendo quem faça a distinção entre “com experiência” ou “sénior” por contraposição a “júnior” (Benito, 2013:111). Segundo Marcelo, a valorização do saber da experiência é feita tanto pelos professores que se estão a formar como por aqueles que já estão em exercício (1991:23).

Falamos, então de um profissional que possui conhecimentos e experiência suficientes para atuar de forma rápida e eficaz (Tomé,1994:17), sendo os dois tipos de profissionais diferenciados pela: “complexidade das destrezas, a diferença na quantidade de conhecimentos, a estruturação de conhecimentos e a representação dos conhecimentos”(Idem, Ibidem).

No que diz respeito à **dedicação temporal** destes professores, eles podem ser contratados a tempo inteiro (full-time) ou em regime de tempo parcial (part-time). Contudo, os professores a part-time na sua maioria tem contratos de pouca duração e as oportunidades de aceder a contratos permanentes são poucas, pois “as staff on permanent contracts retire, they are replaced (in aggregate) by staff on casualised contracts” (Bryson, 2001:7).

Seguindo o modelo de Huberman, aplicando-o a este professor, após a fase de início de carreira, temos a fase da entrada na carreira que corresponde ao período entre os quatro e os seis anos de serviço. Nesta fase, encontramos um compromisso entre o indivíduo e a instituição e prevalecem sentimentos de crescente competência pedagógica (Ferreira, 2008:29).

Segue-se a fase da estabilização, que corresponde ao período entre os 7 e os 25 anos de carreira. O professor tenta diversificar atitudes, estratégias, materiais e implementar mudanças, imbuído de motivação e empenhamento, na procura de novos desafios (Idem:30-31). Entre o 15º e o 25º anos de serviço existe uma fase do “pôr-se em questão”, em que predomina uma sensação de rotina e de “crise existencial”. O professor poderá questionar sobre o balanço da vida profissional, podendo mesmo ponderar a hipótese de mudar de profissão (Idem:31).

Em suma, seja professor iniciante ou experiente, Gonçalves afirma que cada professor assim se torna como resultado de um processo de idiossincrasia e autobiografia de desenvolvimento pessoal e profissional. Na sua base, estão as características da personalidade de cada professor e o processo de desenvolvimento realiza-se através de transições de vida, considerando-se fatores de natureza pessoal e socioprofissional (ambiente de trabalho, características específicas da profissão, contextos históricos e organizacionais, as culturas do contexto e as fases de desenvolvimento cognitivo e emocional) (2009:25).

Desde os anos 90 que tem havido uma discussão entre autores sobre a organização e administração do sistema universitário britânico, assim como sobre a qualidade e quantidade de ensino e investigação oferecidas (Gibbs e Jenkins, 1992 e Martin, 1999). De facto, tais preocupações permanecem ainda hoje, por exigências de uma sociedade em constante evolução e, também, porque o público-alvo da docência apresenta um perfil diversificado e diferente.

Ora, uma forma de solucionar os problemas que se apresentam às universidades passa pela contratação de *staff* a part-time, tendo sido a partir desta altura que os alunos pós-graduados assumem um papel de maior relevo na docência (Gibbs, 1994; Nicol, 2000). Essa contratação é justificada pelo aumento de número de alunos, as dificuldades de recursos humanos e financeiros e a necessidade de criar mais tempo para os académicos que estão a trabalhar a full-time e necessitam de dedicar-se à sua pesquisa (Lueddeke, 1997:142). Daí que seja necessário que o processo de recrutamento seja “fair, transparent and consistent, and the outcome seriously influence GTA effectiveness and thus student learning” (Park, 2004:350).

Como afirma Nicol, estima-se que o número de professores contratados a *part-time* é igual ao número de contratados a full-time (2000:115). Estes alunos de pós-graduação seriam, então, considerados como:

Typically well motivated, cheap to employ and adaptable and flexible employees (Gillon et Hoad, 2001 in Muzaka, 2009:1)

A redução de bolsas para os alunos de pós-graduação, em particular na área de Artes e Humanidades, bem como das Ciências Sociais, conduz à necessidade de alguns departamentos dependerem muito dos fundos oriundos dessas bolsas.

Está a assistir-se, como afirma Fairbrother (2012:354) a uma ênfase na necessidade de preparar os alunos de Doutoramento para os papéis académicos que estão ou vem a assumir.<sup>20</sup>

O Reino Unido não é caso único na contratação deste tipo de *staff*, pois também outros países encaram as mesmas dificuldades e desafios, como é o caso da Alemanha, Bélgica e Austrália (Nyquist e Wulff, 1992). A atribuição de títulos aos professores em *part-time* é variada (Holland,2004:11).

As denominações mais comuns são as de GTAs (*Graduate Teaching Assistants*) ou TA (*Teacher Assistant*) e têm todos perfis diferentes.

A tabela que se segue sumariza as posições que os GTAs assumem e aplica-se, de uma forma geral, aos departamentos do Reino Unido:

---

<sup>20</sup> Informação também fornecida por: *Economic and Social Research Council (ESRC) Doctoral Training Centre Initiative* (ESRC 2011) (<http://www.esrc.ac.uk/funding-and-guidance/postgraduates/dtc/index.aspx>) e *The Researcher Development Framework* (Vitae 2010) (<http://www.vitae.ac.uk/researchers/1260/Teaching-and-demonstrating.html>).

Range of formal positions	Examples	Comments
<b>No formal position in the institution</b> (other than these teaching roles)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professional practitioners</li> <li>- Staff or students who are no longer on the books (e.g. retired academic staff, graduates and PhD students who have completed their studies)</li> <li>- Free-lance teachers</li> <li>- Others somehow related to current staff (visiting academics, partners)</li> </ul>	Unlikely to have automatic access to facilities such as: <ul style="list-style-type: none"> <li>- storage and desk space</li> <li>- means of communication (e.g. computing facilities; email account, university online access; pigeonhole)</li> <li>- access to course resources, libraries and other university resources</li> </ul>
<b>No formal position in the department</b> in which teaching takes place (other than these teaching roles) but formal position elsewhere in the Institution	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postgraduate students who teach in one department but are registered in another</li> <li>- People that teach in more than one department</li> </ul>	Unlikely to have automatic access to <b>local facilities</b> such as: <ul style="list-style-type: none"> <li>- desk and storage space</li> <li>- local means of communication (pigeonhole, access to department intranet)</li> <li>- access to (online) course resources</li> </ul>
<b>Registered as students</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Full-time PhD students</li> <li>- Part-time PhD students</li> <li>- Full-time MSc students</li> <li>- Part-time MSc students</li> <li>- Undergraduate students</li> </ul>	<b>Certain particular facilities</b> may need to be arranged separately, such as: <ul style="list-style-type: none"> <li>- channels / space for communicating with students (pigeonhole/ space for running office hours)</li> <li>- access to (online) course resources</li> </ul> Normal arrangements for full-timers may differ from part-timers; and for PhD students may differ from MSc students
<b>Existing staff in the Institution</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postdoctoral/ Contract Research Staff</li> <li>- Staff on 'teaching-only contracts' such as Teaching Assistants, Teaching Fellows, Development Officers</li> </ul>	Likely to have been granted automatic access to all basic facilities

Quadro nº5 - Posição formal dos GTAs no departamento onde lecionam (Knottenbelt *et al*, 2009:17)

No quadro, vemos a variedade de posições que os GTAs têm e o apoio que lhes é concedido para o ensino através do acesso a recursos nas instalações universitárias.<sup>21</sup> De uma forma geral, ainda como alunos, acumulam as funções de ensino e investigação, assunto que foi já aqui abordado anteriormente.

<sup>21</sup> No caso da Universidade de Nottingham, os GTAs são registados ora como alunos, ora elementos do *staff* já existentes.

Dada a importância atribuída a este tipo de *staff* e dado o aumento em grande escala da dependência em muitos cursos dos GTAs (Park et Ramos, 2002:48), consideramos fundamental dedicar esta secção a analisar alguns aspetos essenciais relativos a eles.

Segundo a literatura, não são muitas as investigações sobre a temática no contexto britânico (Park et Ramos, 2002; Muzaka, 2009), apesar da publicação de códigos de prática do *National Postgraduate Committee* (1983), *The Quality Assurance Agency* (1999), *The Uk Council for Graduate Education* (1999) e a *Association of University Teachers* (2001)<sup>22</sup>. Contudo, vão surgindo alguns estudos visando avaliar a qualidade do ensino que estes GTAs oferecem (Lueddeke, 1997; Fairbrother, 2012).

Para compreender melhor o papel do GTA no departamento, passamos a apresentar algumas definições que consideramos relevantes para o nosso estudo:

GTA is a postgraduate student who teaches (usually undergraduate students) part-time, on a paid basis, for a department, whilst also engaged as a research student at the university, working on supervised research towards their higher degree (usually a PhD, but in some cases an MPhil or MRes) (Park et Ramos, 2002:47).

The more common model in the UK is still the graduate student who teaches, whose main role is as a research student and who engages in some teaching, often primarily in order to secure financial support and, often secondarily, to gain teaching experience (Park, 2004:349).

---

<sup>22</sup> National Postgraduate Committee (1993) *NPC guidelines for the employment of postgraduate students as teachers* (Lancaster, NPC). Disponível online em: [www.npc.org.uk/page/1003801995](http://www.npc.org.uk/page/1003801995) (consultado em Janeiro 2011).

O NPC é uma associação sem fins lucrativos e é a única do Reino Unido que é ditigida por alunos de pós-graduação defendendo os interesses destes alunos, quer sejam da vertente de ensino ou de investigação. Visam a formação de alunos de pós-graduação e providenciam apoio a vários níveis: financeiro, pastoral, académico, entre outros.

Para além dos GTAs, outros cargos docentes são atribuídos aos professores de LEs, sendo, além dos referidos, os *Lecturers* que também assumem a função de ensino e cujas funções são diversificadas.

### **1.3.2. Funções e competências**

O professor universitário tem a seu cargo várias funções e De La Orden considera que estas devam ser analisadas segundo três perspetivas diferentes:

- a) **Enquanto professor** - trabalhando em colaboração com outros colegas;
- b) **Enquanto investigador**- com capacidades e hábitos de investigação que lhe permitem alargar horizontes no mundo científico;
- c) **Enquanto membro de uma comunidade académica**- Pressupondo uma aceitação e confirmação da conduta, valores e atitudes que refletem a realidade em que se encontra atribuindo sentido a uma forma de vida (1987:6).

Alguns autores destacam, então, as três funções básicas do professor universitário: a de investigação, a de docência e a de gestão (Calvo, 2003; Bozu, 2008).

Na prática, estas funções estão relacionadas umas com as outras, sendo que o tempo dedicado a elas é diferente, de acordo com vários fatores tais como os interesses pessoais, ou mesmo, institucionais.

Além destas, os professores têm mais funções específicas como planificar o ensino e a aprendizagem, bem como os projetos de investigação e desenvolvimento, além de planificar e participar em reuniões departamentais (Bueno *et al*, 2008:6).

Segundo os mesmos autores, é no contexto de sala de aula que a função docente tem mais sentido, mas com extensão a outros cenários, ou seja, a instituição (faculdade, departamento) e o contexto social e cultural onde se valoriza mais a investigação, a gestão e coordenação de atividades extra-institucionais.

Na mesma linha, a gestão não é uma função desenvolvida somente na instituição, mas em contextos exteriores, a nível nacional ou internacional, considerando-se, também, a gestão do grupo, da aula, do tempo de formação, entre outros.

As três funções mencionadas são fundamentais, mas a que necessita de ser reforçada na atualidade é a **docência**, como afirmam Sanz Garcia *et al* (2010:20).

Segundo Imbernón, a função docente:

Comporta un conocimiento pedagógico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales puesto que ejerce influencia sobre otros seres humanos (Imbernón, 1994: 20).

Assim, encontra-se um equilíbrio entre as tarefas profissionais na aplicação de um conhecimento, o contexto em que se aplica e o compromisso ético e social com a sociedade.

Tendo em consideração as atividades que envolvem a docência, nomeadamente a fase de preparação e a fase posterior de avaliação e análise do trabalho realizado e visando a aprendizagem dos alunos, Valcárcel (2001b) analisa a função docente segundo três momentos fundamentais<sup>23</sup>: planificação do ensino (fase preativa); metodologia didática (fase interativa) e, por último, avaliação do processo de ensino (fase pós-ativa).

O autor destaca que para a obtenção da qualidade de ensino que se pretende seria importante determinar em que medida é possível a integração de três dimensões: a *cognitiva* (conhecimentos), a *ético-afetiva* (sentimento, responsabilidade moral) e a *técnico-afetiva* (a capacidade de fazer) (**Ser, saber, saber-fazer e saber-estar**).

Na mesma esteira, Bozu apresenta os fatores que condicionam um ensino de qualidade agrupando-os em duas categorias: os fatores de ordem institucional (estruturas organizativas, coordenação no departamento e entre departamentos, centro de recurso multimédia, indivíduos ou grupos de apoio à docência, ofertas de formação contínua, entre outras) e, por outro lado, os fatores de ordem pessoal (capacidades, habilidades, competências do professor), como tem vindo a ser analisado ao longo deste trabalho (2010a:12).

Além disso, importa considerar que representações os professores têm relativamente à docência. Neste sentido, Zabalza refere que as universidades de hoje preocupam-se mais em serem líderes na **investigação**, na presença social e

---

<sup>23</sup> O professor deverá ser gerado de *perplexidade intelectual* (Martin et Gasset, 2005:4). Como afirma Batanaz: “La labor del profesional de la educación debe tender a convertirse en un colaborador especializado del proceso de creación y difusión de la cultura” (1998:115).

cultural, na capacidade de influência política do que na formação dos seus alunos. Por essa razão, surgem ideias confusas acerca da docência:

- Que a enseñar se aprende enseñando.
- Que para ser un buen profesor basta con ser un buen investigador.
- Que aprender es una tarea que depende exclusivamente del alumno. Los profesores se deben dedicar a enseñar (explicar) los temas. Si aprenden o no, es cosa que los alumnos deben resolver por su cuenta y bajo su responsabilidad.
- Que una universidad es de calidad no tanto por las clases que imparte como por los recursos de que dispone: laboratorios, bibliotecas, ordenadores, etcétera (2009:76).

Contudo e, como continua a afirmar o autor, há professores académicos que contrariam estas convicções defendendo ideias básicas de renovação da atividade docente: formação; prática acompanhada de formação e reflexão; competências profissionais (Idem:76-77).

Além da docência, a **investigação** assume-se como função essencial no mundo académico. Assim, o professor necessita de formação na nesta área para desenvolver as suas competências de investigação não só para a área científica como aplicada à docência (Benedito,1996: 130-131).

Outra função importante para este profissional é a de **gestão**. Bozu identifica três tipos de tarefas de gestão: as que são próprias do departamento, as da faculdade e as da universidade. Assim sendo, urge a formação de um professor que seja capaz de realizar estas tarefas e partilhar responsabilidades de direção, coordenação e relação entre os membros da comunidade académica (2008:111).

Segundo Herrero, esta função não é exercida por muitos professores, e consiste na organização, planificação, administração e controlo de recursos materiais e pessoais do sistema universitário (1996:139).

A mesma poderá também ser desvalorizada por questões de obrigatoriedade ou razões económicas, como refere Feixas (2002:42).

Apesar disso, nem sempre é fácil de cumprir e necessita de uma formação específica que facilite a tomada de decisões e aplicação de uma política na instituição que leve à melhoria do seu funcionamento no caminho da autonomia (Nuñez, 2003:194).

Contudo, a quantidade de tarefas faz com que o professor distribua o seu tempo de forma desigual, havendo mesmo algumas que são descuradas, o que contribui para a caracterização da imagem do professor mediante o predomínio ou não das funções. Não deve por isso, ser uma imagem **monolítica**, como defende Herrero (1996:139).

Como já mencionamos, valoriza-se muito a função de **investigação**, que está associada ao ensino. Esta dualidade é referida na literatura pelo facto de se dar mais relevância à investigação do que à docência por vários fatores (Centra, 1983; Mathias, 1984; Ballantine, 1989; Genovard *et al*, 1989; Aparicio, 1991; Boice, 1992a; Donnay, 1993; Benedito *et al*, 1995b). O desequilíbrio encontrado pode justificar-se pelo prestígio do professor estar mais dependente da sua atividade investigadora e do estatuto alcançado pelos cargos de gestão académica que vai desempenhando do que pela docência (Díaz, 2003:24).

Quanto aos GTAs, que são em grande número objeto da nossa análise, podemos dizer que a sua função é essencialmente o **ensino**, distribuindo-se o trabalho pelos três níveis existentes: Iniciação (*Beginners*); Intermédio (*Intermediate*) e Avançado (*Advanced*). Em muitos departamentos, os níveis são atribuídos conforme a fase da investigação em que os GTAs se encontram, por exemplo, o Intermédio e Avançado atribuídos a quem tenha já completado o doutoramento ou tenha tido alguma experiência prévia de ensino (Park et Ramos, 2002), mas não significa que seja prática corrente em todos os outros departamentos, já que muitas vezes a atribuição de turmas é feita mediante a disponibilidade ou existência de professores para o efeito. As tarefas também variam conforme o número de alunos, condições de trabalho, número de professores, entre outros fatores. Alguns estudos centram a sua atenção nas responsabilidades atribuídas aos GTAs, por exemplo, Sharpe desenvolveu uma investigação na Universidade de Plymouth sobre os papéis e responsabilidades dos GTAs e concluiu que as funções dos GTAs diferem das dos professores hierarquicamente superiores (*Lecturers*):

However, the responsibilities of GTAs are still significantly different from those of full-time lecturers. In general, they do not include course design, setting of assignments and development of assessment schedules and personal tutoring (2000:134).

Contudo, é fundamental que os professores se sintam incluídos na dinâmica do departamento. A consequente marginalização destes profissionais, causada pela hierarquia departamental pode ter impacto na satisfação e retenção dos alunos (Dunn-Harley *et al*, 2012:71).

Além das outras áreas a que podem ser solicitados a lecionar, o GTA não se limita a ensinar, assumindo também funções **administrativas** que tem de saber gerir com a sua investigação e ensino (Martin, 2002). Parecem fazer surgir o “efeito do camaleão”, como afirmado em Harland et Plangger, a propósito do seu estudo sobre alunos de pós-graduação que iniciam o seu processo de investigação e são solicitados e lecionar:

They were novice researchers and ‘accidental’ teachers who constructed themselves variously as students, learners, teachers, researchers or academics. They appeared to be constantly changing identities in a chameleon-like manner that seemed to depend on perceived advantage as they negotiated the complexities of particular academic activities (2004:81).

Apesar de tudo, há investigações que referem os benefícios que podem ser retirados do trabalho de investigação e do ensino. Por exemplo, os autores referidos verificaram que os GTAs têm de desenvolver a capacidade de comunicar ideias e informação na sala de aula, o que ao mesmo tempo lhe desenvolve uma competência transferível para a sua própria investigação. Além disso, as atividades de pesquisa mantêm-nos atualizados e com outras perspectivas não só sobre a sua área, como permitindo alargar horizontes no conhecimento. Os autores enfatizam o benefício que o espaço dedicado ao ensino proporciona aos GTAs, ou seja, estando confinados ao ensino, eles sentem conforto e segurança na transmissão das suas ideias, sem se sentirem julgados, como seriam pelos académicos e terem a sensação de pertença a uma comunidade sem tantas pressões (Harland et Plangger, 2004).

No relatório realizado por Knottenbelt *et al* sobre as perspectivas dos GTAs quanto aos seus papéis como académicos principiantes, os inquiridos referem o que pensam em relação à ligação entre o ensino e outros compromissos no

departamento. Foram abordados os benefícios que podem resultar da conjugação de todos, ou seja, entender a pesquisa como benéfica para o ensino (podem levar algum conhecimento para o ensino e vice-versa), o ensino como benéfico para a pesquisa (melhor entendimento da matéria; o ensino pode estimular uma melhor reflexão sobre a pesquisa; a preparação das aulas pode levar a desenvolver outras competências e mais conhecimentos; por exemplo, o ensino pode melhorar a gerir as atividades propiciadoras de ansiedade, como fazer uma apresentação; ajuda no aumento de confiança e a conseguir-se entregar de forma mais motivadora à pesquisa) e quanto a outros compromissos (pode ser benéfico ou de distração: o tempo e a energia dedicados são variáveis a considerar) (2009:49-53).

De facto, atendendo a que o fator tempo pode ser crucial a quem está a desenvolver um projeto de investigação e acumulando outras funções em simultâneo, alguns departamentos têm um código de prática sobre o número de **horas de ensino** que os GTAs devem ter, de forma a conseguir conciliar as tarefas que lhes foram atribuídas. A este propósito, muitos GTAs queixam-se da falta de tempo, pois sentem-se sobrecarregados com as tarefas de ensino e não deve ser só considerado o trabalho na sala de aula, mas também o tempo de preparação das aulas e reuniões com colegas e coordenador de curso (Marcelo, 1999; Imbernón, 2000a; Zabalza, 2009).

Contudo, a insatisfação e contestação destes profissionais são extensíveis ao **salário** que lhes é dado para cumprirem as suas tarefas. Excluem-se deste pagamento as horas dedicadas à correção, reuniões e preparação de aulas acordadas como tarefas do ensino a cumprir na sua escolha para o cargo. Mas,

como referem Park et Ramos, muitos GTAs são altruístas e não deixam que tal afete o seu compromisso com a qualidade de ensino a transmitir (2002:50). Todavia, não podemos esquecer que tal número de horas não é reconhecido monetariamente e, por vezes, encontram-se situações de influência negativa na autoestima e valor próprio destes GTAs e também quanto ao departamento, alimentando-se uma sensação de injustiça.

A autoestima referida é, em nosso entender e pelo que constatámos da literatura e experiência pessoal, em alguns departamentos, reforçada pelo escasso ou inexistente o **feedback** sobre a atuação dos GTAs, o que causa um mal-estar geral. Seria importante que as suas aulas pudessem ser observadas e seguidas de uma forma crítica sobre os aspetos positivos e negativos por forma a poderem melhorar a sua prática pedagógica (Attfield *et al*, 1993). Assim, cria-se uma sensação de **isolamento** por parte destes atores que não sentem apoio, mas que, por outro lado, poderá significar para alguns, que o departamento possa de alguma maneira estar a confiar nas suas capacidades nas várias funções, incluindo a investigação (Park et Ramos, 2002:51).

Mas, um bom investigador não é necessariamente um bom professor, nem vice-versa, como afirma Moreland-Young (1983: 43).

Urge uma formação estrutural e contínua a fim de evitar um desequilíbrio entre ambas as funções (Bozu, 2008; Martin et Gasset, 2005) que tem reflexos na própria linguagem utilizada, como o uso corrente de “carga” letiva para o número de aulas a lecionar.

Contudo e, como já fizemos referência neste trabalho, a carga docente é um dos problemas que os professores iniciantes encontram no início da sua prática pedagógica.

Com o intuito de integração de ambas as funções e de procurar um equilíbrio, Benedito defende a equiparação entre ambas as funções “Y, sobre todo, la docência basada en investigación sobre la docência y en la docência, además de la investigación disciplinar” (1992:4).

O mesmo autor avisa dos perigos de que na universidade possam existir três tipos de professores: “os que investigam, os que ensinam e investigam e os que só ensinam”.

Na verdade, a universidade tem um papel importante na concretização destas duas funções e uma boa gestão, com flexibilidade e integrada, beneficiaria de uma docência e investigação de qualidade. Seria necessário que as estruturas organizativas e pessoais se orientassem para este princípio de complementariedade, apesar da situação atual de uma universidade que vive as lutas pelo poder e pela defesa do *status quo* (Idem:48).

Desta forma, Jenkins *et al* propõem uma série de **estratégias** de caráter institucional para vincular a docência e investigação, a saber:

- assegurar a relação de ambas as funções para desenvolvimento de profissionais e apoio do seu desenvolvimento
- assegurar vínculos entre as funções para as políticas de promoção do professor universitário

- assegurar as relações intrauniversitária e uma rede de novos profissionais (2003:81-82).

Estas estratégias deverão contribuir para o desenvolvimento de competências que o professor necessita para um melhor exercício das suas funções. As mesmas deverão ir de encontro às componentes que consideramos fundamentais no docente a serem consideradas na seleção dos docentes: **ser, saber, saber-fazer e saber-estar**.

Na verdade, apesar de termos mais professores qualificados, paradoxalmente, os critérios de seleção de professores revelam-se insuficientes (Quintanilla, 2005:48).

Por exemplo, relativamente ao **recrutamento** dos GTAs, não há uma forma sistemática, pois muitos são contratados com base na sua área de investigação, passando ou não por um processo de entrevista, ou então sendo a decisão tomada de acordo com os recursos financeiros disponíveis, as necessidades de ensino ou a disponibilidade dos alunos de investigação com conhecimento da área. Em muitos casos, os candidatos a GTAs não são questionados sobre a sua competência e qualidades na área do ensino nem lhes é dado feedback quanto a todo o processo de recrutamento (Park e Ramos, 2002:49). Em algumas situações, os candidatos respondem a um anúncio de vagas feito a nível nacional, enviando o CV e aguardando data da entrevista (Nicol, 2000).

Começam já a existir códigos de prática e políticas quanto ao recrutamento e contratação de GTAs, embora não seja assim tão linear, pois é necessário ter em consideração as condições e necessidades bem como os níveis de

organização do próprio departamento, a fim de garantir que as políticas se adequam ao contexto em causa (Dow, 1996).

A instituição deverá comprometer-se no apoio e formação dos professores a fim de se alcançar a excelência universitária nos âmbitos da docência, investigação e da gestão.

É fundamental considerar a acreditação de cursos dos professores para melhorar a sua qualificação e contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, importa considerar as competências que o professor tem e as que deve adquirir para o exercício das suas funções.

Uma vez mais e indo de encontro aos pilares que já referimos como fundamentais na educação (**ser, saber, saber-fazer e saber-estar**), trata-se do que Alarcão denomina de “saber situar-se e agir na situação feito de cognição, sensibilidade e atenção ao contexto”, o que implica:

Interacção entre a dimensão do ser e do saber, do saber e do saber fazer, do saber fazer e do saber estar com os outros, do saber estar com os outros e do saber distanciar-se para pensar, do saber pensar sozinho e do saber pensar em diálogo, do ser o mesmo e do ser diferente, do ser profissional e do ser pessoa. (1996:93)

Antes de desenvolvermos mais a questão, importa clarificar o conceito de **competências** do professor, sendo difícil encontrar uma definição única para o contexto universitário (Pavié, 2011:69), pois poderá mudar de sentido conforme o domínio e contextos em que é utilizada (Esteves, 2009:38; Mertens,1996:60).

No Projeto DeSeCo (*Definition and Selection of Competences*) da OCDE, o conceito de competência é apresentado da seguinte forma:

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz (2002, p. 8)<sup>24</sup>

Esta afirmação é coerente com a definição do conceito de Perrenoud, na linha do saber em ação, que acrescenta que “Competencia es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (2004:11).

Como afirmam Moreno *et al*, o conceito de competência apresenta-se como complexo, dinâmico, multifacetado, multidimensional e dependente do contexto em que o sujeito se insere e possuem três dimensões fundamentais a considerar: “a cognitiva, a procedimental e interpessoal ou afetiva” (2011:25). Assim sendo, a competência integra as exigências externas, o contexto e as características pessoais, estando situada num contexto, como já foi referido, e relacionada com conteúdos específicos.

Resumindo, destacamos os vários aspetos profissionais e pessoais que Simões apresenta no conceito de competência do professor universitário:

A competência não depende apenas de eventuais conhecimentos e técnicas, adquiridos durante o processo de formação, mas tem a ver, sobretudo, com a pessoa que o futuro

---

<sup>24</sup> Um projeto iniciado em finais de 1997 com a finalidade de delinear uma base concetual para a identificação das competências chave e e identificação das mesmas nos jovens e adultos.  
<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-chool/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

professor é (**SER**) e com a maneira como ele organiza e integra as suas capacidades (**SABER**), além da forma como, numa situação específica, opta por agir desta ou daquela forma (**SABER-FAZER** e **SABER-ESTAR**), sendo entendida, muitas vezes, como um modo de funcionamento mais complexo e associada a um repertório de capacidades mais vasto e diversificado e à possibilidade de analisar as situações de modo mais abrangente e adequado às necessidades dos outros (1996:140).

Neste seguimento, parece-nos fazer sentido analisar as competências à luz do contexto emergente da EU. Assim, o docente deve desenvolver competências no seu desempenho profissional para gerar conhecimento em diferentes contextos de aprendizagem e ser sensível às exigências, necessidades e expectativas dos seus alunos e da sociedade (Martín-Dominguez et Laverga, 2013).

Nas palavras de Imbernón, “necesitamos un nuevo profesor universitario porque se necesita una nueva universidad” (2000a:37).

Trata-se de um modelo de ensino-aprendizagem baseado em competências para alcançar a melhoria do ensino que Bozu et Herrera defendem (2009:91).

Contudo, Zgaga (2013) afirma que a questão das competências de hoje e do futuro não será completamente solucionada se não se resolver a sua “dimensão europeia”.

A este propósito, a ENTEP (Rede Europeia de Políticas de Formação de professores) centrou a sua atenção no perfil de *professor europeu* que os países europeus precisam para responder às exigências da nova sociedade. Uma vez que o trabalho docente é feito a nível nacional, mantém-se o princípio da garantia da identidade nacional, destacando-se, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma consciencialização transnacional na sociedade global

que é a UE. Isto significa que a referida *dimensão europeia* é constituída por várias facetas dum contexto socio-político e cultural variado de uma crescente comunidade europeia. Não se pretende a criação de *European Super teacher* que ultrapasse a noção do professor nacional, mas antes destacar as questões europeias de particular significado para futuros debates. Desta forma, o autor enumera as seguintes questões que desafiam a conceção de bom professor. Primeiro, temos o conceito de **identidade europeia**, ou seja, o professor pertence a um contexto nacional de ensino, mas também pertence a um outro contexto mais amplo, o da Europa, despertando nele a consciencialização para a diversidade<sup>25</sup>. Outra questão assinalada é a do **conhecimento europeu**, ou seja, um conhecimento relativo a outros sistemas de educação europeus, conhecimento de questões mundiais e de que forma influenciam a sociedade europeia. **Multiculturalismo** e **competência linguística**, conceitos de que o professor necessita de compreender melhor, por forma a entender a sociedade multicultural e multilingue em que vive. Ao mesmo tempo, aprende a viver com o Outro e a respeitar a diversidade, desenvolvendo o conceito de **cidadania** europeia, vivendo como um cidadão europeu que respeita os direitos humanos e partilha valores com outros cidadãos europeus. Por último, o autor refere **medidas de qualidade** implementadas para que o professor possa conhecer e comparar outros sistemas europeus de ensino<sup>26</sup>. Este é um dos objetivos do Processo de Bolonha que tem em vista estudos comparativos, o reconhecimento mais rápido (ou mesmo automático) de qualificações

---

<sup>25</sup> Relembramos aqui o conceito já referido sobre o "professor transcultural".

<sup>26</sup> Segundo Zgaga, o conhecimento que temos sobre os outros sistemas de educação é melhor graças a um trabalho de cooperação crescente e coordenação entre os vários países e através de um trabalho de investigação por extensos inquéritos e estudos (Eurydice, 2002,2003,2004) (2007:35)

académicas e profissionais, uma maior mobilidade e melhor empregabilidade através dos países (Gassner *et al*, 2010:99-101).

Relativamente à **competência linguística** mencionada, o papel das línguas tem vindo a ser amplamente valorizado no cenário de mudanças da sociedade, na construção de um espaço europeu de ensino superior com universidades autónomas capazes de responder aos desafios e exigências a elas impostos, conforme referido na *Magna Carta das Universidades* (1988, Bolonha).

Além desta competência linguística, pretende-se o desenvolvimento de uma **competência intercultural**, que permita a resolução de conflitos surgidos por falta de compreensão cultural (Sequeira, 2006:43-45).

Esta nova realidade a nível europeu configura-se em torno de dois princípios básicos essenciais: a transparência dos processos formativos e a transferência entre os distintos sistemas universitários europeus das aprendizagens adquiridas (Valcárcel, 2005), valorizando-se a mobilidade estudantil, docente e investigadora (Martín-Dominguez et Burgués, 2013:1).

Ao mesmo tempo, aumenta a preocupação pelos aspetos relativos à qualidade docente e, por consequência, a preocupação com a formação e desenvolvimento pessoal e profissional do professor (Bozu, 2010b:1).

Visando a concretização destas questões e, mediante a sociedade que lhe impõe múltiplos desafios, necessitamos:

De un profesor **reflexivo y crítico; motivado, responsable** y profesionalmente **satisfecho; comprometido** con su triple misión educadora, docente e investigadora; **capacitado** para generar un buen clima de trabajo; **dotado** para la comunicación personal y para la gestión de recursos y grupos; **potenciador, mediador, facilitador** y **guía** de aprendizajes

significativos; **conocedor** de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; con suficientes **conocimientos** sobre los procesos educativos generales propios de los niveles o áreas correspondientes a su particular dedicación (Idem, *Ibidem*).

Assim sendo, importa considerar que competências deve ter este professor, ou seja, que perfil deverá ter para poder assumir as suas responsabilidades e funções (Bozu, 2010a). A melhor maneira de assegurar uma docência de qualidade neste espaço de convergência europeia é definir um **perfil flexível e polivalente** que permita a transferência de competências e facilitando a adequação à diversidade e a situações em mudança (Valcárcel, 2005).

Num documento organizado pela Comissão Europeia a propósito de competências dos professores, *Princípios Europeus Comuns para as Competências e para as Qualificações dos Professores*, destacam-se as três áreas que se consideram essenciais no professor (os três clusters de competências):

- trabalhar com informação, tecnologia e conhecimento (serem capazes de organizar o ensino e a aprendizagem de forma eficaz)
- trabalhar com outros seres humanos – alunos, colegas e outros parceiros educativos (atender às necessidades de aprendizagem dos alunos e à inclusão social e preocupação pelo desenvolvimento individual)
- trabalhar com e na sociedade – aos níveis local, regional, europeu e global (atender à diversidade cultural e trabalhar em comunidade) (Commission of the European Communities, 2005:3).

Na mesma linha de pensamento, com o projeto *The Tuning Educational Structures in Europe*, as competências podem classificar-se em **competências gerais** (generic skills) e **competências específicas** (subject-area related competences):

Competências gerais	Competências específicas
(transferíveis, genéricas ou transversais) são independentes da área de estudo e podem classificar-se em três: <i>instrumentais</i> (capacidades cognitivas, metodológicas, destrezas tecnológicas e linguísticas); <i>interpessoais</i> (capacidades individuais tais como capacidades sociais de interação e cooperação sociais); <i>competências sistémicas</i> (capacidades relacionadas com os sistemas globais: combinação de compreensão, sensibilidade e conhecimentos; para estas, é necessário adquirir previamente competências instrumentais e interpessoais);	Entendem-se como <i>conhecer e compreender</i> (conhecimento teórico de um campo académico, a capacidade de conhecer e compreender) – ( <b>SABER</b> ), <i>saber como atuar</i> (a aplicação prática e operativa do conhecimento a certas situações) ( <b>SABER-FAZER</b> ), <i>saber como ser</i> (os valores como parte integrante da forma de perceber os outros e viver num contexto social) – ( <b>SER</b> ).

#### Quadro nº 6 – Competências gerais e específicas

Deste modo, as competências representam uma combinação de atributos (relativos ao conhecimento teórico e suas aplicações, aptidões, destrezas e responsabilidades) que descrevem o grau de capacidade que uma pessoa tem para as desempenhar.

Assim sendo, o novo perfil do professor universitário contempla que deixe de ser um mero transmissor de conhecimentos socialmente elaborados para ser um guia, orientador e supervisor das aprendizagens que os alunos vão construindo,

por forma a que estes se tornem aprendizes autónomos e autorregulados para a aprendizagem ao longo da vida (Muñoz-Peinado, 2005:67).

Outros autores fazem referência a outros aspetos das competências que consideram que um professor universitário deve possuir. Benito fez uma recolha das mais comuns (Espinar, 2003; Perrenoud, 2004; Cano, 2007; Zabalza, 2009 e García et Sanchez, 2010) e que vão de encontro às já referidas (2013:155).

Bozu et Herrera destacam as razões porque se deve optar por um **perfil de professor baseado em competências**, a saber: centrando-se no desenvolvimento das capacidades do sujeito, favorece a formação de professores críticos, reflexivos e autónomos; aprofunda e desenvolve novas capacidades ao longo da vida; promove espaços de interseção de capacidades e saberes, potenciando um desenvolvimento pessoal e profissional; sendo contextualizado, torna-se flexível para adequar-se às exigências da sociedade; proporciona a versatilidade no processo ensino/aprendizagem, logo desenvolve a sua capacidade de adaptação a mudanças da sociedade (2009:79-80).

Além de todas as competências referidas, destacamos a **competência reflexiva** na linha de pensamento de Schön que se constrói pela partilha de experiências e análise colaborativa (Madanelo, 2010:60-61) e poderá ser desenvolvida na formação.

Além destas competências, a capacidade de **innovar** é igualmente importante, como defende Bohn, pois assim é possível que o professor seja um orientador

dos alunos na procura das soluções para os problemas com que se depara na aprendizagem da língua (2006:126-127).

Pelo exposto, concluímos que o desenvolvimento de competências é fundamental para o professor da atualidade. Contudo, devemos também ter em consideração que as percepções que os professores têm quanto às suas competências estão relacionadas com o contexto em que se inserem. As particularidades dos mesmos dão origem a necessidades e expectativas de formação de vária ordem, que passamos a discutir.

### **1.3.3. Necessidades e expectativas de formação**

Quanto ao termo necessidades, na literatura destaca-se o bem-estar, a sobrevivência e desenvolvimento do ser humano, no **plano biológico** e no **plano psicológico e social**, a dependência da satisfação de necessidades consideradas fundamentais ou autênticas (Rodrigues et Esteves, 1993:13).

Vários são os autores que centram a sua pesquisa nas tipologias de necessidades. Conforme Rodrigues et Esteves, A. H. Maslow apresenta cinco necessidades fundamentais: necessidades fisiológicas; necessidades de segurança; necessidades de pertença; necessidades de estima; necessidades de realização pessoal. As duas primeiras categorias estão no plano da sobrevivência e as três últimas no plano da vida social (1993:13).

Ou seja, tratam-se de *necessidades – preocupações* (relativas à situação atual, tal como ela é vivida) e as *necessidades-expetativas* (relativas à situação ideal, para satisfação de desejos e aspirações).

Mckillip considera que necessidade é um juízo de valor de que um grupo tem um problema a resolver (1989:10). Nesse sentido, concluímos que as necessidades estão dependentes dos indivíduos (logo, ligadas a valores, crenças) e dos contextos em que ocorrem, o que significa que não podemos falar de necessidades absolutas.

No âmbito da **educação**, a palavra necessidade significa a “ausência o diferencia entre la realidade y la aspiración”, segundo Tyler (1973:4).

Pennington destaca que as necessidades são muitas e nem sempre consciencializadas, sendo difícil distinguir entre as que são *sentidas* e as que são *autênticas* (1985 in Sanchez, 2001:382). Ao mesmo tempo, pode acontecer que a satisfação de umas anule as outras, o que faz com que as necessidades estejam em conflito.

Desta forma, quando a formação não mantém um diálogo necessário entre as necessidades atuais e as necessidades expetativas dos docentes, gera-se um clima de frustração. Assim, diagnosticar as necessidades formativas na formação contínua é muito importante para minimizar essa discrepância. Contudo, não basta refletir sobre o assunto, sem que haja um consenso de todos os envolvidos nos contextos formativos, para que se tome conhecimento das limitações individuais e coletivas visando a transformação de contextos sociais.

Formuladas a partir de um contexto social, as necessidades assumem um carácter ambíguo e polissémico, uma vez que a sua definição está intrinsecamente associada a valores ideológicos, sociais, culturais, políticos e históricos dos indivíduos ou grupos (Yamashiro, 2008:63-64).

Para o **docente**, como resultado de uma situação problemática, a necessidade é um estado de insatisfação resultante da prática pedagógica. Na linha de pensamento de Montero Mesa, quando falamos de necessidades formativas, estamos a referir-nos a “aquellos deseos, problemas, carencias y deficiencias percibidas por los profesores en el desarrollo de la enseñanza” (1987:10).

Neste estudo, sugerimos a definição de necessidade apresentada por Estrela *et al* como a que melhor se aproxima da conceção que adotamos nesta pesquisa.

Necessidades são então:

Representações, construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a conceção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequados que os atuais (1998:130).

Desta forma poderíamos questionar, na linha de Rodrigues et Esteves, sobre a análise de necessidades. Ou seja, *que necessidades? Necessidades pedagógicas? Necessidades mais gerais mas ainda ligadas à formação? Necessidades profissionais?* A mesma pode centrar-se no formando ou no formador. Centrando-se no **formando**, a análise de necessidades formativas pode intensificar os princípios da autoformação por meio da consciencialização dos professores sobre as suas lacunas, interesses, motivações (função social). Ao centrar-se no **formador**, a análise de necessidades formativas visa a eficácia da formação por meio do “ajustamento entre a formação esperada pelo

formando e a formação dada pelo formador ou instituição formadora” (função pedagógica) (1993:12).

É importante referir que o estudo da análise de necessidades desenvolveu-se inicialmente no campo de formação de adultos<sup>27</sup> e, posteriormente, na formação contínua de professores. Rodrigues et Esteves defendem que o quadro teórico resultante da investigação na área da formação de adultos pode ser utilizado na formação contínua dos professores (tal como Blackmore, 1991 e Canário,1990), tendo em consideração as particularidades da atividade docente. Para ilustrar esta ideia, as autoras apresentam o argumento de Ferry que considera que na determinação das necessidades formativas do professor, há que ir mais além do que os dados psicológicos e sociológicos recolhidos na formação de adultos. O autor refere três tipos de ação de formação:

- Ações de ordem “prática-profissional”- Aprendizagens de saberes, de saberes-fazer e de técnicas;
- Ações de ordem “terapêutica pessoal” - Centradas sobre o funcionamento da pessoa: relações com os outros e consigo próprio;
- Ações de ordem “socioinstitucional”- Que visam explorações e tomadas de consciência acerca das implicações sociais, das relações de força, das normas da instituição, etc (Rodrigues et Esteves, 1993:58).

O adulto com uma história de vida e experiências acumuladas deverá ser o sujeito da formação. Apesar de várias serem as opiniões sobre a questão, a literatura é unânime em considerar que para o sucesso da formação é necessário que haja um processo de **negociação** entre os envolvidos. É

---

<sup>27</sup> Tema desenvolvido neste Capítulo (ponto 2.2.).

igualmente importante que para este processo, os professores sejam conscientes das suas necessidades de formação assim como do contexto em que se inserem.

Contudo, e conforme afirma Nixon, nem todos os professores tem facilidade em mencionar quais são as suas necessidades e nem todas serão necessariamente formativas (1989:151).

Lang (1987) relembra que tais dependem do contexto, da metodologia utilizada na sua deteção e relações de poder existentes. Por esta razão e pelo facto de as necessidades de formação não se desenvolverem apenas na vida profissional, mas também considerando o contexto de formação, o autor sugere que se utilize uma abordagem metodológica a possibilitar a passagem da deteção de necessidades a um plano de formação.

Rousson et Boudineau (1981) valorizam o contexto social como cenário onde se faz o diagnóstico das necessidades e a sua formação. Consideram a formação como um meio para atingir um fim e, como tal, a necessidade de formação é um projeto que decorre de uma situação de partida que deve ser analisada, considerando-se a experiência do formando. Esta visão é partilhada por Josso (1984) que propõe a análise da biografia dos formandos como instrumento metodológico para abordar “as dinâmicas pessoais, para identificar, a nível colectivo, os atores, que interagem na dinâmica da formação contínua, os seus pedidos de formação e os respetivos contextos de emergência” (elucidando-se aspetos dos contextos individuais e coletivos em que se formulam os pedidos de formação) (Rodrigues et Esteves, 1993:62).

Dias refere que “ o doutor que investiga e o docente que ensina revelam duas faces da identidade profissional e duas exigências da formação do professor universitário” (2001:72), criando assim condições para a aprendizagem dos alunos.

Em suma e citando Suarez, do ponto de vista metodológico, a análise das necessidades formativas está integrada em três fases gerais:

1. **fase da detecção-exploração** (procura de problemas existentes ou potenciais)
2. **fase da identificação** (análise da informação para diagnosticar as relações entre os problemas detetados e suas causas)
3. **fase da avaliação** (priorizar as necessidades e suas possíveis alternativas de solução para a tomada de decisões mais adequada) (1990:4056).

Realçamos a importância de não se fazer confusão entre o que são problemas e necessidades. Sanchez Nuñez alerta para o facto de muitas vezes existirem problemas que são percebidos como necessidades, o que resulta da falta de consciência sobre a discrepância e o que ela implica no processo de formação (por exemplo, determinados problemas de interação didática) (2001:416).

Contudo, há ainda a acrescentar que não basta responder às necessidades formativas se o próprio contexto de trabalho não proporciona as condições favoráveis para a aplicação do que se aprendeu durante a formação.

Relativamente ao tipo de **necessidades detetadas**, são vários os estudos que podemos encontrar na literatura (Estrela et Estrela, 2006). Sobre o contexto italiano, por exemplo, Benito apresenta-nos as conclusões de um estudo de

levantamento de necessidades na Faculdade de Ciências da Educação na Universidade de Messina, sendo que as carências formativas detetadas são:

- ✓ aprendizagem cooperativa
- ✓ trabalho em equipas docentes
- ✓ estudos de casos
- ✓ metodologia de avaliação
- ✓ noções relacionadas com o EEES (2013:316).

Outros estudos destacam algumas questões a que se deve atentar (Delgado, 2010; Murilo *et al*, 2005). Por exemplo, Hardré et Burris constataam nas suas investigações que as necessidades mais sentidas pelos GTAs são relativas a planificação do curso, motivação, teorias e estratégias de ensino e aprendizagem, integração da tecnologia, avaliação, capacidades de comunicação e transmissão da mensagem na sala de aula (2012:96).

Para que tais aspetos sejam analisados, importa pensar na formação para poder melhorar o ensino superior. Por exemplo, Chamorro *et al* apresentam uma série de **recomendações** a reter, resultantes de um estudo sobre a análise de programas de formação para o professor universitário nas universidades de Madrid, a saber:

<b>Âmbito</b>	<b>Recomendações</b>
<b>Em relação aos planos de formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estabilidade da oferta de formação, no tempo e com continuidade entre a formação inicial e a permanente</li> <li>➤ Existência de um plano de formação aprovados pelas universidades, com articulação das várias atividades e como resposta às necessidades detetadas e atendendo aos perfis dos professores</li> </ul>
<b>Quanto a estratégias de formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Planificação, organização centralizada, contando com a colaboração dos professores</li> <li>➤ Realização de atividades específicas para necessidades específicas</li> <li>➤ Contemplar diversas modalidades de formação</li> <li>➤ Promover a formação nos próprios departamentos</li> <li>➤ Valorização da formação para a docência</li> <li>➤ Valorização da inovação educativa</li> <li>➤ Acreditação da formação</li> <li>➤ Estabelecimento de itinerários para dar coerência às diferentes ações formativas</li> </ul>
<b>Do ponto de vista organizativo, importa considerar a reflexão sobre as seguintes questões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reorganização das unidades de formação</li> <li>➤ Dotação de pessoal</li> <li>➤ Permanência do pessoal nas unidades de formação</li> <li>➤ Continuidade das unidades de formação e de seus correspondentes dotações económicas de funcionamento</li> <li>➤ Formação na disciplina e investigação</li> <li>➤ Melhoria da atividade docente do professor</li> <li>➤ Formação docente para professores novos</li> <li>➤ Cooperação entre as universidades</li> <li>➤ Participação nos cursos</li> </ul>

Quadro nº 7 – Recomendações para os programas de formação (2008:86-88)

Após a análise da bibliografia sobre a questão e contando com a experiência na Universidade Autónoma de Madrid, Tomé constata que há alguns desafios para que a formação seja de facto implementada com qualidade, a saber:

- Falta de reconocimiento y valoración de la tarea docente universitaria
- Ausencia de una cultura de formación de calidad e mejora de la docencia
- Reconocimiento institucional de la Formación Inicial
- Implicación de los Departamentos en la formación de sus profesores
- Reducción de la carga docente en los profesores principiantes
- Formación sistemática de los tutores de formación y reconocimiento institucional de su labor
- Elaboración de materiales para la formación de profesores
- Formación de formadores (1994:29).

Neste sentido, Gibbs refere que o verdadeiro desafio da formação nos próximos tempos é a implementação a nível nacional e internacional de políticas comuns

para tornar a mesma mais igual e universal, a nível de qualidade e de resultados (2001:7).

No tocante aos **GTAs**, tomamos como nossas as palavras de Nicol ao afirmar que apesar de haver vantagens na contratação dos GTAs, nomeadamente contribuindo com a sua experiência como alunos, a proximidade de idade com os alunos e o facto de serem mais sensíveis às dificuldades de estudo dos alunos, a garantia de qualidade do ensino poderá necessitar de análise e reflexão (Nicol, 2000: 116), pois nem sempre as suas necessidades e expectativas se ajustam à realidade.

Um estudo, no âmbito universitário escocês, de 2000, apresenta algumas reflexões sobre a questão (Nicol, 2000). Foram desenvolvidos 14 estudos de caso de boas práticas dos GTAs em 6 instituições escocesas. Visava-se analisar as práticas, procedimentos e processos de apoio aos professores em part-time nos seus papéis na universidade.

O autor refere que o apoio é oferecido antes, durante e após as aulas, o que decerto contribui para uma reflexão atenta sobre a prática pedagógica dos professores. Além disso e visando garantir a preparação dos professores, os departamentos ofereceram oportunidades de formação com diferentes modalidades: workshops, cursos, como ensinar grupos grandes e pequenos, demonstrações, entre outros, dentro e fora do departamento. Apesar de ser importante o controle destas atividades, nem sempre se fazia monitorização e avaliação da oferta de preparação. Quando o contrário acontecia, alguns departamentos recorriam a estratégias diretas de recolha de feedback dos

alunos, observação de colegas e preenchimento de questionário no final do programa (Nicol, 2000:118).

A conclusão essencial deste exercício é a de que mais atenção tem de ser dada às necessidades dos GTAs (Idem:120). Além disso, importa começar a pensar na acreditação para o ensino como forma de assegurar a qualidade. Segundo o autor, há universidades que já formalizam programas de preparação para os GTAs a fim de obter qualificação.<sup>28</sup> Para além destas medidas, é igualmente fundamental que o *staff* mais experiente e a full-time possa colaborar na preparação dos GTAs, o que significa poder estar ao mesmo tempo a rever as suas práticas pedagógicas e sobre elas refletir mais aprofundadamente. Ao assumirem um papel de *role models*, permitem a integração profissional e pessoal do novo *staff* no departamento. Atividades em colaboração, como reuniões, observações e constante apoio numa base de diálogo permitirão que todos tirem benefícios do seu trabalho e dedicação ao ensino (Nicol, 2000: 126; Holland, 2004:12).

Não obstante, cada contexto tem as suas particularidades que não podemos generalizar e, por isso, o professor é incumbido de resolver os problemas com os quais é confrontado, podendo ser apoiado pela formação. A análise dos contextos de trabalho assume, então, importância, para entendermos que condições o professor tem para realizar as suas funções. Além disso, as relações existentes entre o professor e os restantes agentes educativos, bem como a instituição, têm influência direta não só nas suas representações do ensino como do próprio local de trabalho.

---

<sup>28</sup>O National Committee of Inquiry into Higher Education (Dearing, 1997) e o Institute of Learning and Teaching têm algumas destas responsabilidades na acreditação de formação.

### 1.3.5. Contextos de trabalho

A relevância do contexto de trabalho no desenvolvimento pessoal e profissional do professor é investigada por vários autores (Gómez e Muñoz-Repiso, 2002; Flores, 1999).

Para que tal ocorra, é necessário articular o trabalho de pesquisa, a formação e a profissionalização do professor no contexto de trabalho, na sua prática diária. Torna-se fundamental que as ações da instituição e da formação se articulem entre si imbuídas de uma atitude a que o autor denomina de *protagonista coletivo*. Por outras palavras, Imbernón reforça a ideia de que este protagonismo coletivo impulsiona a autonomia compartilhada, num espírito de trabalho de colaboração, visando a pesquisa e reflexão, partindo-se de um contexto profissional concreto “Com a intenção de melhorar globalmente [a escola] como instituição, modificando os contextos sociais, profissionais e educativos” (2000b:22).

Quando falamos em professores principiantes, pensamos de imediato que o seu processo de integração na comunidade académica, ou o processo de socialização tem início no momento em que o mesmo assume funções de docência e de investigação. Contudo, alguns autores contestam esta ideia, defendendo que o mesmo tem o seu começo já nos anos em que o profissional é aluno e observa os professores, colabora com eles em investigações ou tendo papel de representante dos alunos em reuniões do Departamento, por exemplo. Desta forma, os futuros professores estão a aprender formas de comportamento, estilos de ensino e outros aspetos que têm agora que desenvolver (Marcelo, 1993 in Benito, 2013:107).

Além destas especificidades referidas, outro aspeto que a formação deverá considerar é o facto de se tratar de formação de professores em contexto de trabalho e tratando-se da formação de adultos, necessitamos de refletir sobre as características próprias deste público.

## Capítulo 2 –A formação contínua do professor universitário de LE

---

### Introdução

A formação assume-se como um aspeto essencial no percurso profissional do professor universitário. Como afirma Nóvoa:

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta formação é uma banalidade a toda à prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la (1995:9).

Tanto no contexto português como em outros países europeus, o investimento na qualidade da atividade pedagógica tem sido condicionado por fatores como a massificação do ensino, a territorialização do conhecimento, o isolamento intelectual e ausência de trabalho de colaboração, a falta de formação pedagógica dos docentes, a desvalorização da atividade docente em detrimento da investigação e resistências das instituições e de docentes à mudança. Apesar da pedagogia ser fundamental na universidade, paradoxalmente, a escassez de investigação e análise centradas na docência condicionam a mudança (Flores *et al*, 2006:9).

Nesse sentido, dedicamos este capítulo à reflexão sobre a formação, abordando algumas particularidades na sua organização e finalidades. Além disso, refletimos sobre o seu sentido e relevância na sociedade atual e como sendo parte essencial no desenvolvimento profissional do professor universitário. Ao longo desta reflexão, vamos discutindo algumas iniciativas desenvolvidas, debruçando a parte final para o contexto universitário britânico e a necessidade de institucionalizar a formação.

## 2.1. Algumas considerações sobre formação

Quando falamos em formação, encontramos muitos termos que a ela se relacionam. Benito refere alguns como, por exemplo, *educação* (no sentido de obter uma visão mais ampla e compreensiva do progresso), *ensino* (relação com os processos institucionalizados da formação), *instrução* (indicação das aprendizagens mais intelectuais ou académicas), *treinamento* (aquisição de habilidades práticas), entre outras (2013:161).

Na perspetiva da profissão docente, Marcelo refere-se a formação enfatizando os conhecimentos, a prática e a melhoria do ensino, com a implicação dos professores para melhorar a qualidade da educação (1995:183), como já referimos.

Na mesma linha, Tomé acrescenta que a formação deve ser contínua e com regras. Além disso, a formação do professor universitário deverá ter em conta não só a base teórica, como a tecnologia e os modelos de atuação para o professor desenvolver a sua prática pedagógica (2003:37).

Dado o interesse demonstrado pela forma como o professor aprende e se desenvolve, tenta situar-se este profissional numa ou outra corrente profissional. Ou seja, podemos encontrar na literatura quadros conceptuais que, integrando vários modelos, teorias e práticas de formação, tendem a designar-se por *paradigmas* ou *abordagens* na formação de professores.

Zeichner define paradigma de formação dos professores como uma matriz de crenças, representações da natureza e finalidades do ensino e aprendizagem,

dos professores e da sua formação que definem formas específicas de prática na formação destes profissionais (1983:3).

Huizen *et al* referem que a formação de professores tem valorizado um de três paradigmas teóricos: centrado nas *competências do professor*, centrado no “professor como pessoa” e centrado na “reflexão e na questionação” (2005:268-271).

Bahia refere a importância de que a formação tem ao proporcionar ferramentas para que o professor seja capaz de lidar com o que é imprevisível e ambíguo, podendo servir-se a aprendizagem experiencial, da aprendizagem através da participação social e cultural, bem como de estratégias colaborativas e da construção de andaimes (2009:104).

Neste sentido, destacamos, uma vez mais, a importância da **reflexão** no processo formativo realçada por Sparks et Loucks-Horsley, que apresentam quatro modelos, a saber:

- Formação autónoma;
- Formação baseada na reflexão, observação e supervisão;
- Formação através da investigação e inovação curricular;
- Formação através de cursos de informação (1990:234.251).

Contudo, Bahia refere que na literatura podemos encontrar vozes que atestam que, em termos meta-teóricos, teóricos e práticos, a formação de professores tem sido acusada de falta de explicitação e de integração de diversos paradigmas em que assenta, estando muitas vezes limitada à absorção de elementos dos paradigmas vigentes, mesmo que pareçam ser teoricamente incompatíveis (2009:102).

Desta forma, a nosso ver, necessitamos de considerar alguns princípios que a teoria e as práticas da formação têm revelado (Imbernón, 2007; Lúcio-Villegas (1996). Marcelo, por exemplo, apresenta alguns, a saber:

- **Institucionalidade** - Reconhecimento, valorização e integração da formação na política institucional da universidade;
- **Diversidade** - A formação deve dar resposta à variedade de momentos e situações dos professores, devendo possibilitar opções formativas individuais e coletivas;
- **Continuidade** - Deve ser ao longo da vida profissional do docente;
- **Transparência** - Da política e dos processos de formação, acreditação e de incentivos para a formação; Integração de conhecimentos disciplinares e psicopedagógicos; da teoria e da prática; dos esforços individuais e coletivos;
- **Racionalidade** - A formação não se improvisa, requerendo um diagnóstico de necessidades, uma planificação, um desenvolvimento e uma avaliação da mesma;
- **Flexibilidade** - A formação deve oferecer estratégias e modalidades de acordo com as necessidades do professor;
- **Compromisso profissional e social** - A formação é um direito e um dever do professor universitário;
- **Participação e gestão** do conhecimento por parte do professor
- **Excelência** - É necessário ter em conta os procedimentos para avaliar a qualidade da formação assim como os resultados obtidos pelos professores, aprendizagem dos alunos e organização dos departamentos (2006:28-30).

Voltamos à questão da componente reflexiva do professor universitário sobre a sua prática pedagógica, num trabalho de colaboração com pares, a fim de

aprender novos conhecimentos e práticas. Neste sentido, Imbernón refere tal ser benéfico para a atualização em todos os campos de intervenção educativa, aumentando a comunicação entre os professores. O autor denomina a reflexão de prático-teórica, capaz de gerar conhecimento pedagógico mediante a análise da prática (2011:79).

No entanto, este princípio só poderá ser aplicado eficazmente se houver uma urgente reavaliação e reconstrução das estruturas organizativas da universidade e cognitivas do professor (Bozu, 2008:137-138).

Assim, assegura-se a qualidade da formação que deverá ajudar o professor a determinar *os objetivos e conteúdos* a ensinar (o que os alunos tem que aprender e porquê), *os métodos e recursos* (como se devem gerir as condições da aprendizagem) e a *avaliação* (como gerir o que foi aprendido) (Marcelo, 1995:53).

Para a importância da formação, De la Hérnan utiliza uma metáfora realçando a sua relevância e significância:

La formación didáctica del profesorado es para la enseñanza universitaria como las vitaminas y demás oligoelementos para la salud: aún en pequeñas cantidades, son fundamentales, y su carencia a medio y largo plazo puede ser significativa (2010: 31).

Na verdade, a formação tem significado não só para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, como também para o desempenho das suas funções.

No capítulo anterior, falamos das três funções essenciais do professor, ou seja, a docência, a investigação e a gestão, para as quais apresentamos agora a formação, na linha de Galán. A **formação investigadora** pode ser adquirida através da leitura de literatura relacionada com a temática, da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), da realização de projetos em equipa, realização de projetos de investigação, da frequência de congressos e seminários, de intercâmbios no estrangeiro, da experiência profissional e da aprendizagem com mentores. A **formação docente** pode adquirir-se através da aprendizagem de técnicas educativas, da atualização de programas, do trabalho de colaboração com colegas, da investigação e inovação, da realização de cursos e oficinas de formação (Simão *et al*, 2005). Por último, a **formação gestora** pode adquirir-se através da leitura de legislação e normas, da observação do diálogo com colegas e da própria experiência (2007:58).

Em suma, torna-se essencial uma formação que permita uma aprendizagem contínua no decorrer da atividade docente, considerando a investigação como uma valiosa estratégia de formação, que seja capaz de capacitar os professores para “uma tomada de consciência profissional de si em situação” (Estrela et Estrela, 2001:12), e que mobilize os professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondam às exigências que lhes são feitas (Veiga Simão *et al*, 2009:64), assumindo um papel relevante no seu desenvolvimento.

De acordo com Imbernón, na mesma linha de Bozu (2008), os principais fatores que justificam a formação prendem-se com a necessidade de uma mudança, ou seja:

- a) **Mudança de perspectiva e tempo:** No âmbito psicopedagógico (nova concepção de trabalho educativo, o papel da universidade na escolarização democrática e as novas tendências científicas) e no âmbito social (ruptura com as ideologias do século passado, o acesso cultural massivo, o auge das tecnologias, entre outros).
- b) **Mudança dos alunos** - A realidade social e cultural dos alunos de hoje é muito diferente de há anos atrás;
- c) **Mudança profissional do professor e da universidade-** As estruturas internas universitárias e as exigências sociais ao professor variam como consequência da expansão do conhecimento e políticas governamentais;
- d) **A formação para entender a dúvida e a mudança** - não sendo exclusiva para atualização de conhecimentos, mas para entender os contextos com conflitos, divergências, dilemas e dúvidas (1998:42-44).

Contudo e apesar da necessidade, há que ser criterioso na seleção da oferta e frequência da formação. Nas palavras de Imbernón, a formação não pode ser entendida como uma acumulação de cursos, alguns administrados como se de comprimidos se tratassem para *curar* tudo. A formação deverá ajudar pedagogicamente, a mudar o que de errado ou incompleto se encontra, reestabelecendo o equilíbrio entre as práticas predominantes nas aulas e as teorias que as sustentam, se existirem e não forem suficientemente explícitas.

Se o processo de formação for isolado e pessoal, o risco de se oferecer apenas ao professor uma panóplia de cursos, seminários sobre as atividades da aula é maior. Por isso, é fundamental trabalhar não só os métodos e técnicas de ensino, como seja feito um trabalho de colaboração, partilha de conhecimento e reflexão (2012:97).

Este trabalho permite não só o desenvolvimento profissional do professor, como da própria instituição (Amador et Pagés (2012) e Duta (2012)).

Mas não é só a necessidade do professor ou da instituição que justifica a formação (Cãizares, 2002). A isto se acrescentam as razões de ordem científica, educativa, profissional e política para o desenvolvimento profissional e prestígio dos profissionais da educação (Pavia et Soto, 2006:297).

Em suma, consideramos importante pensar na relevância e sentido da formação, sendo necessário questionar sobre os seus **objetivos e finalidades**.

Rumbo considera que a profissionalização do professor universitário se regula através de três fundamentos:

- Descobrir, criar, produzir e transmitir conhecimento: investigar, publicar e ensinar;
- Estar comprometido com valores de honestidade intelectual, integridade e imparcialidade no trato dos alunos;
- Autonomia no ensino, na aprendizagem e a investigação (1998:51).

A formação do professor universitário apresenta-se então como um processo complexo que tem necessariamente algumas implicações perante as exigências da sociedade de hoje. Para ilustrar tais implicações, Oliva et Fernández apresentam a figura seguinte:

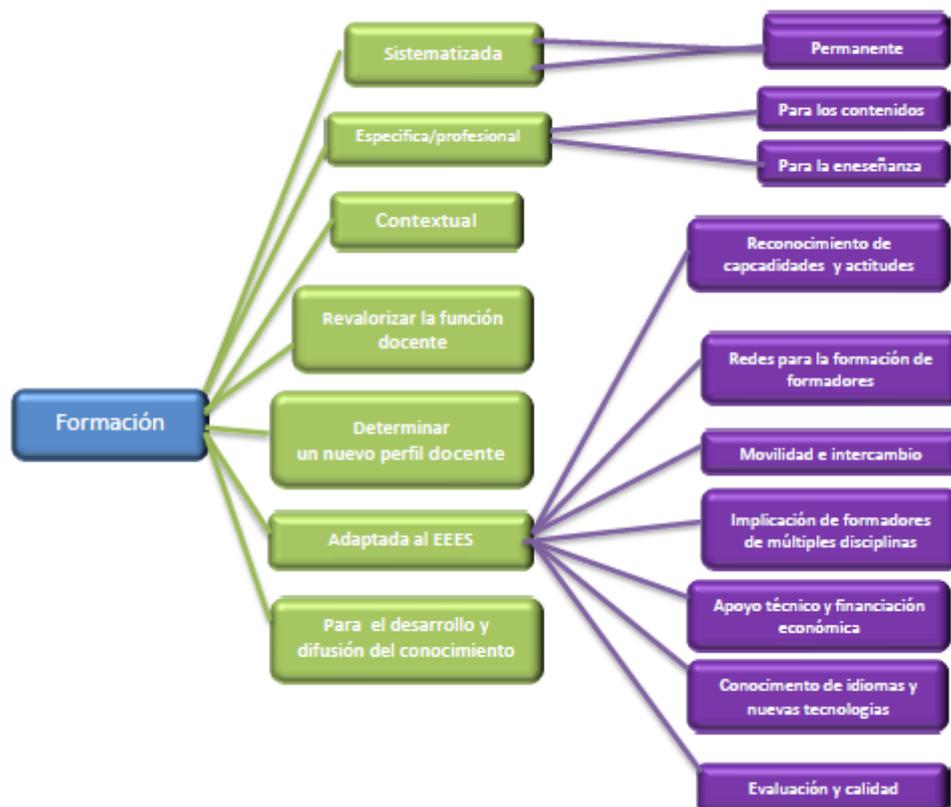


Figura nº5 - Principais implicações para a formação dos professores universitários na atualidade (2011:6)

As autoras prosseguem destacando que a formação deve ser específica para o desenvolvimento profissional do professor, focando a matéria a ensinar como os conteúdos pedagógicos para o efeito.

Martínez afirma que o novo modelo de formação no EEES exige que se tenha uma legislação clara, que propicie condições para uma formação de qualidade e que ofereça autonomia às instituições. Além disso, é também necessária uma sensibilização do professor para a formação estar próxima das realidades sociais, orientada para a qualidade e inovação. Pretende-se, igualmente, que se

desenvolvam a autonomia do professor e sua capacidade de trabalhar em equipa (2005:98).

De acordo com Zabalza, formar-se pedagogicamente não só é necessário como é parte da ética profissional. O autor faz ainda referência à *Society for Teaching and Learning in Higher Education* (1996), que se refere à necessidade de domínio de conhecimento da disciplina que se ensina e aos *Ethical Principles in University Teaching*, valorizando-se a competência pedagógica (2009:79-80).

Contudo, Perrenoud faz notar que nenhuma formação conseguirá mudar a prática contra a vontade de quem a frequenta, sendo que a mesma deverá ter que desenvolver um trabalho de despertar interesse nos professores e relacionar os seus ideais com novos ideais e práticas (1993a:100).

Neste seguimento, consideramos que as mensagens a que Perrenoud se refere poderão ser um dos **obstáculos** à realização da formação. Além deste, outros se assumem como determinantes e que poderão ser de várias ordens: podem advir do próprio professor, pelas crenças e mitos que tem sobre a mesma, ou mesmo da instituição, pela escassa ou inexistente oferta. Bozu (2008), recorrendo ao trabalho de Nuñez (2003), refere que esses obstáculos poderão ser de dois tipos: os **institucionais** e os **pessoais**. Isto quer dizer que relativamente aos **primeiros**, o carácter mercantil das universidades fazem com que as suas mudanças sejam de ordem administrativa ou técnica, sem clara incidência no desenvolvimento profissional do professor; escasso envolvimento da

instituição na formação; valorização da investigação em detrimento da docência e, por último, carga letiva em excesso e falta de flexibilidade organizativa para o efeito.

No que diz respeito aos obstáculos de **ordem pessoal**, ou seja, do próprio professor, constata-se que há uma cultura individualista enraizada nas universidades de hoje; a resistência à mudança deve-se à uniformização de métodos didáticos, à inexistência de formação inicial fundamentada na importância da inovação educativa e num ensino centrado mais em teorias do que em práticas. Além disto, a desmotivação dos professores contribui para a resistência à mudança (2008:140-141).

Bullough salienta que os professores no início da carreira trazem com eles *a very strong sense of self as teacher*, sendo que se trata de uma autoimagem construída ao longo dos anos enquanto aluno. Além disso, este saber forma um filtro através do qual o professor observa a sua formação, logo as ideias, conceitos e competências não estão em consonância com as representações do professor. Ele não é capaz de induzir uma interiorização através de práticas ou experiências que mostrem o seu verdadeiro valor, colocando-as de parte. As ideias que confirmam as suas conceções prévias são valorizadas e vistas como credíveis, podendo levar a situações de conflito (1989:143).

Contudo, alguns professores consideram que não é necessária a formação, partindo do pressuposto que se aprende a ensinar ensinando e que basta saber uma disciplina para a poder ensinar (Mito do nativo, Herrmann, 2012; Berliner, 2000). Ora, partindo deste pressuposto, o ensino é uma profissão de saberes

adquiridos que é desenvolvida com a experiência na sala de aula (Carr et Kemmis, 1988:58).

A este propósito de crenças, retomamos algumas destas ideias já expostas e, seguindo [Tomé](#), destacando a resistência institucional e pessoal à formação, explicada por alguns mitos e assunções, conforme exposto na tabela que se segue:

Mitos e assunções	Realidade
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Basta saber uma disciplina para saber ensiná-la;</li> <li>▪ O professor universitário ensina, sobretudo, o conteúdo da disciplina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ São necessários outros conhecimentos tais como: saber como os alunos aprendem; saber comunicar efetivamente; saber como e quando aplicar os diversos métodos e recursos docentes; saber como, quando e como avaliar a docência e a aprendizagem, etc.. (domínio da pedagogia universitária)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não se sabe sobre o que é ensinar bem</li> <li>▪ Não há uma forma de ensinar eficazmente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Para o efeito, é feita a avaliação da qualidade da docência, exige-se um ensino eficaz, existem critérios de qualidade e excelência na docência, avaliam-se os professores</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A formação tornaria todos os professores iguais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não uma forma única para tornar a função docente melhor, sendo aconselhada a diversidade e alternância. O professor tem de escolher uma solução para os seus problemas, sendo que esta irá adaptar-se à sua personalidade, aos alunos e à disciplina.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O bom professor nasce assim, não necessita de formação</li> <li>▪ Os professores aprendem com a prática e não necessitam de formação específica, além de que a formação é uma tarefa individual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A docência universitária não exige uma formação reconhecida. Mas é uma profissão que se torna desgastante e necessita de reciclagem.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O ensino não é tão importante quanto a investigação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ a investigação é mais valorizada já que confere ao professor o reconhecimento e prestígio profissional e goza de mais valorização académica e social. Contudo, ambas as tarefas são importantes, mas há um divórcio, pois o professor vê a docência como um mal menor e como condição para fazer a sua tarefa investigadora</li> </ul>

Quadro nº 8 - Os mitos sobre a formação e a realidade (1994:13-15)

Nuñez *et al* consideram que, na realidade, as universidades têm muitos professores que aprendem a sê-lo mais pela experiência enquanto aluno, pela imitação de modelos didáticos dos seus professores e pela própria pressão exercida pela instituição do que propriamente aprende pela formação, indagação e reflexão sobre a prática profissional (2003:2).

Contudo, o caráter reflexivo que a formação deverá ter poderá encontrar alguns obstáculos. Alarcão dá-nos conta de que a propósito da possibilidade do professor ser reflexivo é “ difícil pela falta de tradição. Difícil eventualmente pela falta de condições. Difícil pela exigência de processo de reflexão. Difícil sobretudo pela falta de vontade de mudar” (1996:196), uma ideia partilhada por Sacristán (1995).

Num outro estudo, de Valcárcel *et al* sobre o novo professor e formação no EEES, conclui-se que os **obstáculos** mais relevantes por parte do professor às novas exigências da sociedade prendem-se com a falta de formação; a pouca participação do aluno na sua aprendizagem; resistência a diminuição de conteúdos por parte do professor e falta de reconhecimento da profissão (a nível salarial, acreditação e valorização) (2003:142-143), o que poderá originar a desmotivação e desinteresse (Fondón, 2010:22).

Como forma de superação destas resistências e problemas, os autores sugerem que sejam tomadas algumas ações que passam pela estimulação dos processos de adaptação do professor a novas metodologias centradas na aprendizagem, mais recursos para a formação e envolvimento do professor, mudança na avaliação, equilíbrio das capacidades e conhecimentos específicos e valorização da profissão docente (Valcárcel et al, 2003:17).

Em suma, tomamos como nossas as palavras de Feixas quanto à formação:

Sólo cuando las administraciones educativas institucionalicen la formación y el profesorado la perciba como una herramienta para resolver los principales dilemas docentes, la formación recibirá el reconocimiento necesario y colaborará en profesionalizar la docencia en la universidad (2000).

Direcionando um pouco mais esta secção para o nosso objeto de estudo e, em particular os GTAs, verificamos que os departamentos deparam-se com o problema de financiamento que pode ser solucionado em parte com a contratação destes, já que

At the same time providing appropriate funding opportunities for graduate study and further enhancing the research culture, critical mass and academic output of UK universities (Park e Ramos, 2002: 53).

Esta componente avaliativa está diretamente relacionada com um outro aspeto já referido que é a **garantia da qualidade** de ensino.

A oferta da preparação para a qualidade de ensino também deverá ser vista mais na perspetiva do desenvolvimento profissional dos GTAs do que propriamente considerar a componente prática e atendendo-se às diferentes fases da sua carreira.

O apoio que estes profissionais tiverem poderá contribuir beneficentemente para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como o desenvolvimento do departamento:

Part-time tutors who are supported and given multiple frameworks in which to build and progress their own teaching methods, at the outset of their teaching experience, are the most likely to develop versatile, informed and relevant teaching strategies throughout their part- and full-time careers (Holland, 2004: 16).

A atribuição de funções e o apoio oferecido pelo departamento e colegas não está em sintonia com o facto de em muitos departamentos, os GTAs terem pouca ou nenhuma **autonomia**, o que de imediato se reflete não só na forma

como se encaram na tarefa de ensino como por parte dos alunos que veem alguma falta de autoridade e de conhecimento mesmo.<sup>29</sup> Esta situação gera um sentimento de insatisfação, pois sentem-se excluídos do processo de organização dos conteúdos e programa do curso, da ministração e avaliação. Consequentemente, não há liberdade para inovar<sup>30</sup>, limitando a sua capacidade de liderança académica, levando-os a sentirem-se “just the mules of the department” (Park et Ramos, 2002: 51).

Ao mesmo tempo, estes dois autores consideram que tal facto torna a situação numa espada de dois gumes, ou seja, dar mais responsabilidade e poder obter resultados menos esperados quanto à qualidade de ensino, ou então, dar menos responsabilidade, o que reduziria o risco de aumentar as responsabilidades destes professores que passariam a ter mais tempo para se dedicar à sua pesquisa, reduzindo a pressão que muitos dizem sentir. Ao mesmo tempo, os departamentos teriam mais controle sobre a qualidade que tanto procuram manter.

Relativamente ao desenvolvimento pessoal e profissional dos GTAs, é consensual na literatura que o mesmo seja adequado, fundamentalmente quando se pretende seguir a carreira académica (Muzaka, 2009; Fairbrother, 2012). O autor destaca o facto de nem todos os GTAs pretenderem seguir carreira académica. Contudo, dever-se-á proporcionar uma supervisão de qualidade enquanto aluno de pesquisa, assim como a preparação para desenvolver um discurso filosófico, o desenvolvimento da reputação

---

<sup>29</sup> Fairbrother menciona que alguns autores e, até a própria denominação GTA, sugerem que estes professores não ensinam, mas dão assistência à tarefa de lecionação, o que significa ajudar os professores mais experientes e hierarquicamente superiores na correção e nas tarefas administrativas (2012: 355).

<sup>30</sup> E, ao mesmo tempo, não podem demonstrar a sua paixão e dedicação pelo ensino (Ramsden, 1992).

profissional e estratégias eficazes para a procura de emprego numa universidade, não descurando o facto de estarmos a falar de adultos (Idem:355).

## **2.2. Princípios da Formação de adultos**

Várias diretivas internacionais (da UNESCO e da UE) são realizadas no sentido de gradualmente adequar os seus objetivos com os processos de desenvolvimento social, cultural, político e económico dos cidadãos. Relativamente ao panorama europeu em concreto, Fernández refere que a educação de adultos é “uma realidade educativa muito pouco sistematizada, o que a pode tornar confusa e imprecisa” (1995:85). Dada a polissemia do seu conceito, o autor considera que se torna difícil quando se trata de definir estratégias comuns no âmbito europeu. Essencialmente, o reforço na educação visa alcançar a eficiência económica, havendo a tendência para a valorização da qualificação e competências dos cidadãos (Silva, 2012:31-32).

Falar em adulto é como afirma Nogueira, falar da “caixa de Pandora da modernidade”, pois questiona-se onde acaba a juventude e onde começa a adulez? (1996:51).

Poderíamos falar de idade biológica para definir fronteiras, embora vários autores referem-se a outro tipo de idade a ter em consideração. Por exemplo Fonseca refere-se à idade biológica, à idade psicológica e à idade sociocultural. O mesmo autor afirma que mais importante que a idade cronológica, importa considerar as experiências que o adulto vivenciou durante a passagem do tempo e de que forma tais vivências afetaram o seu comportamento (2006:22).

Na mesma linha, Oliveira destaca a multiplicidade de circunstâncias e vivências do adulto, ao mesmo tempo que valoriza a singularidade de cada um: “Em cada situação de interação com o mundo externo, o indivíduo encontra-se em um determinado momento de sua trajetória particular, trazendo consigo certas possibilidades de interpretação e re-significação do material que obtém dessa fonte externa” (1997: 56).

Perante a sociedade em permanente evolução tecnológica e científica e acrescentando-se as exigências a nível económico e social, o adulto é visto e compreendido de forma diferente, sendo que se respeita seu ritmo e suas limitações, mas tentando valorizar as suas experiências e suas contribuições (Silva, 2012: 21).

No entanto, poderá haver uma certa tendência à deturpação dos objetivos de educação de adultos, provocada por exigências economicistas, a que a educação não deve ser alheia, mas também não pode ser uma “mera estratégia de gestão de crise” (Idem:39).

Ora, esta educação deverá reconhecer, entre outros aspetos, a valorização do local de trabalho como recurso para o desenvolvimento pessoal e profissional do adulto, como refere Fernández (2006: 16).

O indivíduo em período da vida adulta atravessa uma das fases mais complexas da sua vida a nível psicológico. Vive em comunidade com as suas vivências e histórias pessoais que utiliza para a interpretação da realidade. O processo de aprendizagem vai acompanhando este crescimento, quer seja em contexto formal ou informal, obtendo gradualmente autonomia e independência.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> A este propósito, Sarramona *et al* fazem referência a educação *formal* (todas as atividades institucionalizadas); a *informal* (são as aprendizagens do adulto que se realizam no meio sócio-cultural e

Na literatura, considera-se que atualmente há quatro tendências que definem as práticas de educação de adultos: “a andragogia, a reflexão crítica, a aprendizagem transformativa e a responsabilidade social” (Quintas, 2008: 21-26).

Segundo a mesma autora, a andragogia tem como objetivo oferecer uma educação aos adultos, diferente da que era dada às crianças e jovens. Knowles é o intérprete mais conhecido desta corrente e defendia a ideia de que as pessoas vão amadurecendo, tornando-se adultas, mas sofrendo transformações que vão alterar as suas predisposições para a aprendizagem. Segundo esta corrente, há seis indicadores que diferenciam os processos de aprendizagem dos adultos e que são: a necessidade de conhecer; autoconceito de aprendiz; papel da experiência; a vontade de aprender; orientação da aprendizagem e motivação (Carvalho, 2008:80).

Contudo, esta tendência tem sido alvo de críticas por se centrar no indivíduo não considerando as condicionantes dos contextos que o influenciam.

Por sua vez, quanto à reflexão crítica, Freire (2005) considera que no cerne de uma democracia participativa está a capacidade dos cidadãos para questionarem ações, explicações e decisões, bem como a capacidade para imaginarem e proporem alternativas que sejam mais justas e adequadas (Malglaiive,1995). Neste sentido, propõe que nas práticas de educação e formação de adultos seja dada prioridade ao desenvolvimento da capacidade de pensar de forma crítica sobre os contextos em que se inserem, podendo fazê-lo

---

familiar, não relacionadas com as instituições escolares e num processo contínuo, durante toda a vida); *não-formal* (atividades educativas não sistematizadas, ou seja, fora do sistema oficial) (1998:11-18).

num processo de colaboração com pares e participando no diagnóstico das situações e respetiva análise e interpretação (Carreras et Haro, 1998).

Quanto à aprendizagem transformativa, Merizow considera que a aprendizagem na idade adulta é “the process of using a prior interpretation to construe a new or revised interpretation of the meaning of one’s experience in order to guide future action” (1996: 162).

Na educação e formação de adultos, entendida numa perspetiva de responsabilidade social, pretende-se a procura e o desenvolvimento de ações que têm em vista encontrar soluções (para o qual o adulto necessita de desenvolver competências). Parte do pressuposto de que, através da participação, os adultos desenvolvem ou adotam atitudes e valores, fazendo julgamentos morais relacionados com os seus papéis enquanto cidadãos (na mesma linha da educação para a cidadania) (Quintas, 2008:26).

A construção do conhecimento do adulto em contato com a realidade onde se insere pode passar por um processo experiencial, como afirma Kolb (1984), em que ele configura a realidade através dos ciclos de aprendizagem, compostos por quatro fases: “experiência concreta; observação reflexiva; concetualização abstrata; experimentação ativa”.

Desta forma, o desenvolvimento cognitivo dos adultos apresenta características distintas das outras idades mais jovens. Pintrich (1990, cit. in Marcelo et Mayor 1999:42-43) destaca a importância de se entender a educação de adultos como sendo permanente e visando abordar as dimensões referidas por Delors

(1996), coordenador da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI: **aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos com os outros e aprender a ser.**

### **2.3. Iniciativas de formação em contexto universitário**

Apesar do reconhecimento da formação como parte essencial do desenvolvimento do professor e até mesmo por parte do *National Postgraduate Committee* (1983), nem todos os departamentos ingleses asseguram a mesma formação (Mellors *et al*, 1994), mas acabam por recomendá-la (Park et Ramos, 2002).

Esta ideia é corroborada pelo *National Postgraduate Committee of the National Union of Students* (1991 e 1993) que apresenta orientações para o recurso a alunos de pós-graduação para o ensino, considerando-se a oferta da formação para obter um ensino de qualidade.

Num dos estudos da instituição juntamente com a *Association of University Teachers*, em que 233 alunos de pós-graduação foram inquiridos, 44% dos GTAs referiu não ter qualquer tipo de formação para a preparação do ensino. E daqueles que a receberam, pouco mais de metade afirma que a mesma foi razoável, apenas 5,5% a considerou como boa (Goddard, 1998).

Num documento legal de 1996 (*Review of Postgraduate Education*)<sup>32</sup> conclui-se que a contratação dos GTAs é benéfica e necessária, mas há que assegurar a sua preparação e acompanhamento, o que é consensual na literatura. Desde a publicação do *Dearing Report* (1997) que tem havido uma crescente

---

<sup>32</sup>

[http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/1996/ml4\\_96.htm#chap1](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/1996/ml4_96.htm#chap1) (alíneas 3.37 3.38)

preocupação pela formação dos GTAs nas universidades britânicas. Algumas instituições como o ILT ou o SEDA<sup>33</sup> oferecem já formação e orientações para o desenvolvimento profissional dos docentes em questão.

Sobre o SEDA<sup>34</sup>, são oito os objetivos dum plano nacional desenvolvido em 1991, que qualquer professor acreditado deverá demonstrar para poder adaptar-se às necessidades particulares de ensino, assim como a missão particular de cada instituição. Para a acreditação, o SEDA apresenta alguns critérios que os professores devem desenvolver, a saber:

- Planificação de um curso
- Variedade de métodos
- Apoio aos alunos
- Técnicas de avaliação
- Auto e hetero-avaliação da prática
- Funções administrativas
- Estratégias pessoais e profissionais
- Desenvolvimento pessoal e profissional

Os professores deverão atingir seis objetivos principais, a saber:

1. an understanding of how students learn
2. a concern for the student's development
3. a commitment to scholarship
4. a commitment to work with and learn from colleagues
5. the practising of equal opportunities
6. continuing reflection on professional practice

---

<sup>33</sup> ILT (Institute of Language and Learning) and SEDA (Staff and Educational Development Association-<http://www.seda.ac.uk/>)

<sup>34</sup> Informação recolhida em <http://www.seda.ac.uk/>

Encarregada da acreditação dos programas de formação e dos professores, nos finais dos anos 90, o SEDA teve 30 programas reconhecidos e 700 professores acreditados e mais de 3100 em agosto de 2002. Inicialmente desenvolvido em Londres, estendeu-se a todo o território através da sua incorporação numa agência oficial, o *Institute for Learning and Teaching in Higher Education* (ILTHE).

A *Higher Education Academy*, com início de atividade em outubro de 2003, junta-se a dois organismos, o ILTHE e o *Learning and Teaching Support Network* (LTSN) e tem como objetivo a promoção da Educação Superior através de várias iniciativas, destacando-se as que facilitam o desenvolvimento profissional dos docentes, acreditando *standards* de formação inicial e contínua (Baume et Baume, 2001).

Esta última agência referida desenvolve vários programas, como é o caso do programa *Masters in Academia Practice* (MAP) do King's College, Universidade de Londres. Trata-se de uma oferta de formação inicial e contínua do professor centrando-se na aprendizagem e desenvolvimento pessoal do aluno, havendo também uma progressiva aprendizagem de capacidades psicopedagógicas por parte do professor (Nieto, 2005:10). O organismo responsável por este tipo de formação é o King's Institute for Learning and Teaching (K.I.L.T.) (Benito, 2013: 277).

Por outro lado, estando uma grande parte dos alunos pós-graduados com intenções de seguir uma vida académica, como constata Gibbs (1994), a

propósito de um inquérito feito em Oxford, uma das formas possíveis de assegurar a preparação destes professores poderia passar por incluir a formação na própria pós-graduação (Lueddeke, 1997:143).

Há alguns estudos na literatura quanto à utilidade da formação. Por exemplo, num efetuado na Universidade de Lancaster sobre um programa de formação oferecido pelo *University's Higher Education Development Centre* (HEDC) e reconhecido pelo *Institute of Learning and Teaching* (ILT)<sup>35</sup> atribui o *Certificate in Learning and Teaching in Higher Education* (CILTHE) lecionado por *staff* com mais experiência. Neste curso, são oferecidas sessões de esclarecimento sobre aspetos pedagógicos e estilos de ensino “challenging the aspiring teacher to think through and articulate their educational philosophy, and to reflect on how this informs their practice” (Park et Ramos, 2002:50), sendo que alguns dos participantes consideraram-no de “extremely valuable, both as preparation for their teaching duties and as part of their broader personal development” (Idem, Ibidem), enquanto outros revelaram tal ser muito geral para as suas necessidades específicas.

A este propósito, Holland afirma que a formação específica gera uma atitude diferente nos GTAs “however, it is likely that training will be received most positively where there is direct disciplinary input” (2004:9), já que, por sua vez, se o enfoque da formação oferecida for geral, poderá ser motivo de desmotivação (Idem, Ibidem).

Contudo, há necessidade de refletir sobre que conteúdos se devem considerar quando se pensa na preparação dos GTAs para a sua tarefa docente e quem o

---

<sup>35</sup> <https://www.northampton.ac.uk/ilt>

deve fazer (Dunn-Haley *et al*, 2012:72). Nicol refere que na sua investigação encontrou departamentos que deram importância à formação específica da área do professor e formação em aspetos gerais relacionados com o ensino e aprendizagem. Também é fundamental que os GTAs sejam expostos a práticas disciplinares e à pesquisa sobre o ensino e aprendizagem. Tal requer que os professores tenham um bom conhecimento da literatura sobre a questão e que façam um trabalho colaborativo para ser mais produtivo (2000:123).

Apesar de cada departamento e cada indivíduo ter características próprias, há elementos comuns relativamente à formação, em particular relativamente aos GTAs. Nyquist et Wulff fazem referência a 3 fases essenciais dos GTAs no seu desenvolvimento profissional: “preocupações consigo próprios e com a sobrevivência; preocupações com as competências de ensino e, por último, se os alunos correspondem ao que é esperado” (1995:23-27).

A formação destes professores deve ficar à responsabilidade do departamento que deve assegurar a sua preparação e integração na comunidade académica. Quando não é possível, “other strategies can be developed which will help to integrate part-time tutors into the assessment culture of a programme and module” (Holland, 2004: 10). Por outro lado, na falta de diálogo com colegas no departamento, devem criar-se espaços propícios a debate sobre o ensino e a aprendizagem (Idem, *Ibidem*).

Na realidade, as atividades de formação destinadas a professores iniciantes e professores experientes encontram algumas diferenças que devem ser tomadas em consideração na organização da formação.

Consideramos importante destacar que desde os anos 80 que têm sido feitos esforços no sentido de regulamentar a formação e estatuto dos professores no ensino superior. Um número crescente de agências, de forma oficial ou não (como no caso do SEDA- *Staff and Educational Development Association*) têm vindo a desenvolver trabalho nesta área e o próprio governo atribuiu a formação de professores ao ILT (*Institute for Learning and Teaching*)<sup>36</sup>. Contudo, o governo não exigia que os professores fossem devidamente qualificados para a função e a atribuição de autonomia às universidades concede mais liberdade a estas para a promoção de mais qualidade no ensino.

Klapper considera que o futuro da formação dos professores universitários de LEs passa por um ensino colaborativo à distância. Ele apresenta uma listagem de entidades que organizam a formação (workshops, seminários, eventos), visando o desenvolvimento do professor e a sua reflexão sobre a prática docente, e disponibilizam recursos para serem utilizados pelos professores, a saber:<sup>37</sup>

- Language Subject Centre
- HEFCE (Higher Education Funding Council for England)
- DELPHI (Development of Language Professionals in Higher Education Institutions)
- Higher Education Academy (com possibilidade de certificação, cobrindo as áreas: Teaching and/or the support of learning in higher education / Contribution to the design and planning of learning activities and/or programmes of study / Assessment and/or giving feedback to learners /Developing effective learning environments

---

<sup>36</sup> Com a função de "accredit programmes of training for higher education teachers, to commission research and development in learning and teaching practices and to stimulate innovation." Os académicos com função docente teriam de ser, pelo menos, associados. (National Committee of Enquiry into Higher Education- NCIHE- 1997, Higher Education in the Learning Society: summary report – The Dearing Report)

<sup>37</sup> <https://www.llas.ac.uk/> / <http://www.hefce.ac.uk/> <http://www.heacademy.ac.uk/>

and learner support systems / Evaluating practice and personal development / Using research, scholarly activity or relevant professional work to inform and impact on teaching) (2005a:25-28).

Em relação à formação dos GTAs, importa referir que este período inicial da sua carreira é uma experiência de descoberta e de aprendizagem do que lhes é esperado e o que lhes espera (Staton et Darling, 1987; Bozu, 2010a). A sua formação é entendida como: “the process of bringing the GTA to an agreed standard of proficiency by practice and instruction” (Park, 2004:351).

Vários autores destacam quais as **prioridades** a que se deve atender no sentido de conseguir obter um modelo de programa coerente e que promova a melhoria docente. Por exemplo, outros autores consideram o carácter analítico de um modelo, atendendo a alguns aspetos generalizáveis, tais como:

- Os objetivos e as prioridades do departamento/instituição
- Estabelecer uma programa de acordo com a necessidades institucionais e do *staff*, atendendo a motivação, estilos de aprendizagem
- Identificação de metodologias
- Desenvolver avaliações formativas e sumativas
- Recorrer ao feedback para melhorar o programa Diamond (Diamond, 1991:84-86).

Na opinião de Richlin, um programa ideal deveria incluir:

A graduated set of experiences designed to combine both theory and practice in university teaching: a preterm orientation and at least one term working with a "mentor" professor including observing and discussing the professor's class. These are followed by a period of teaching under supervision of the mentor prior to taking on independent responsibility for class

design, pedagogical strategies, testing and grading (1991, in Lueddeke, 1997:145-146).

Park faz uma referência aos vários autores que investigam sobre esta questão e menciona que os aspetos tidos em consideração na formação são, essencialmente, estratégias de aprendizagem ativa (por exemplo, atividades na aula, exercícios escritos), construtivistas, visando que os alunos construam o seu próprio entendimento através de resolução de problemas, entre outros, como a avaliação formativa e sumativa contando com observação de pares. O autor refere ainda que o carácter desta formação é geral, mas complementada com formação específica. Não é uma formação “one size fits all” (2004:352), mas que considera os backgrounds, características e necessidades dos GTAs. No estudo, são apresentadas conclusões de investigação a revelarem que os efeitos de formação e experiência prévias à atividade docente são positivas: “Prieto and Meyers (1999) showed that formal training has a positive, statistically significant effect on psychology GTAs’ sense of self-efficacy toward teaching” (Park, 2004:352).

Quanto ao **apoio** oferecido aos GTAs, o autor salienta o compromisso de tempo, energia e disponibilidade mostrado pelos supervisores e colegas.

O desafio dos departamentos passa então pela capacidade de assegurar o apoio, a indução, a coordenação eficaz do ensino e a formação dos GTAs (Muzaka, 2009:7-8).

Desde 1995 se constata no Reino Unido que são criadas unidades de apoio ao desenvolvimento do *staff* mas que acabam por ser dedicadas aos académicos e não aos GTAs, embora hajam universidades que estejam a tentar contariar esta posição (Harland et Plangger, 2004; Luedekke, 1997), tal como é o caso da

Universidade de Sheffield. Neste caso, a autora refere algumas lacunas do programa e os GTAs apresentaram algumas observações sobre a necessidade de uma real avaliação das suas competências e necessidades de formação, a falta de autoridade sobre os conteúdos e cursos, e o carácter obrigatório do curso de indução.<sup>38</sup>

De forma a poder contribuir para melhorar a preparação destes GTAs, a autora faz referência a uma sugestão que reúne consenso por parte de vários autores:

Doctoral training should be expanded to include not just research but also teaching and other managerial skills, and reorganised in the form of an academic apprenticeship (Muzaka, 2009:10).

Esta sugestão para o percurso de pós-graduação dos GTAs poderá levar tempo a ocorrer e é importante estar atento à formação a ser dada agora. Tal deverá ser feito não só a nível de universidade, mas a nível nacional, estimulando o diálogo interuniversitário não só para reconhecimento de um *status* dos GTAs no sistema universitário britânico, como para a criação de uma formação de qualidade que suporte o mesmo.

A este propósito, concordamos com o facto de que o processo de indução é crucial na carreira de um GTA, pois a forma como se integra no departamento e como assume as suas funções influencia a qualidade do ensino a que está proposto fazer.

Muitos departamentos têm a preocupação de oferecer um **curso inicial** a estes principiantes para conhecerem o sistema educativo britânico e a dinâmica do

---

<sup>38</sup> Aplicado a partir do momento em que se introduziram as propinas no sistema (Muzaka, 2009:10).

departamento. Ao mesmo tempo, visam abordar algumas questões do ensino na universidade, embora a opinião seja unânime quanto à qualidade e utilidade destes cursos (Fairbrother, 2012; Bozu, 2010a; Nicol, 2000). Contudo, a política de certos departamentos é a de não oferecer qualquer programa formal, pois tal implicaria um dispêndio de tempo e dinheiro, o que significa não haver apoio a estes novos docentes para se introduzirem nas práticas e procedimentos do departamento e, conseqüentemente, na eficácia do ensino. Assim sendo, os GTAs poderão sentir-se sem uma adequada e suficiente preparação para as suas funções, levando-os a desenvolverem sentimentos e percepções negativas sobre o seu papel, o seu estatuto e sua própria identidade profissional (Park et Ramos, 2002). Além disso, a **indução** contribui para o processo de integração dos professores que muitas vezes se sentem sós e excluídos do departamento. A falta de comunicação pode levar a sentimentos negativos, como afirma Holland (2004:11). De facto, em alguns departamentos verifica-se uma desvalorização da cultura de inclusão, o que poderia ser benéfico caso contrário acontecesse, pois haveria por parte dos professores mais empenho e dedicação (Idem, Ibidem), assunto referido ao longo deste trabalho.

Quanto à **formação** dos professores mais experientes, uma grande parte das instituições superiores oferecem formação em várias áreas, tais como, nas técnicas de pesquisa, na administração, desenvolvimento pessoal e nas TICs. Além disto, muitas universidades apoiam os professores que queiram fazer um curso diretamente relacionado com o seu trabalho, numa outra instituição superior. Como já referimos anteriormente, aos profissionais que não tenham formação inicial na área do ensino, algumas universidades oferecem um curso,

nos moldes de uma profissionalização em serviço: o *Postgraduate Diploma in Learning and Teaching in Higher Education*. Visando a melhoria da qualidade do ensino, esta qualificação é obrigatória e pode ser obtida durante o ano, não interferindo com as funções do docente.

Os cursos oferecidos pelas universidades são, na sua generalidade, relacionados com teorias da aprendizagem, competências práticas e princípios do ensino no contexto universitário. Há a possibilidade de acreditarem estes cursos, através da *Higher Education Academy*, que também permite que os professores obtenham uma categoria como seus membros: *Associate Fellow*, *Fellow*, *Senior Fellow* ou *Principal Fellow*.<sup>39</sup> Esta organização que acabamos de referir também oferece uma panóplia de workshops, eventos e recursos para apoio aos que estão a lecionar pela primeira vez.

Em alternativa, os professores podem tornar-se membros através da *Individual Entry Route* que lhes requiere uma apresentação direta de provas do seu desempenho profissional correspondentes aos critérios exigidos para esse fim (Klapper, 2005a:27-28).

Para o seu desenvolvimento profissional, os *Lecturers* têm de se atualizar e desenvolver um trabalho de colaboração com colegas da instituição e de outras instituições. Durante os seus primeiros anos de serviço, em geral focam a sua atenção em desenvolver as competências essenciais para o ensino, em obter experiência e em desenvolver a sua pesquisa, visando o reconhecimento do seu trabalho por parte do mundo académico. Outro aspeto a considerar relativamente a esta questão é a importância que o seu trabalho de investigação

---

<sup>39</sup> <http://www.heacademy.ac.uk/professional-recognition>

tem não só a nível pessoal como da instituição. Na verdade, a qualidade da pesquisa das universidades é avaliada pelo sistema de avaliação chamado *Research Excellence Framework*,<sup>40</sup> que se constitui como o quadro de referência a partir do qual as entidades que financiam a pesquisa se servem para a atribuição de bolsas às universidades. Neste sentido, as universidades contam com a colaboração destes profissionais (AGCAS, 2013).

Contudo, algumas vozes discordantes consideram que há um maior investimento nos novos professores no mundo académico (GTAs) e menos a um desenvolvimento da área específica destes profissionais (Arthur et Hurd, 2001, Coleman et Klapper, 2005). Klapper refere que uma grande parte da formação oferecida a estes profissionais de língua é genérica, podendo tal ser justificado por razões meramente económicas (2005b). Não nos podemos esquecer que, conforme já referimos anteriormente, as exigências de qualidade de ensino e da formação dos professores é uma questão em debate e que obriga a necessárias reformas, pois o aumento das propinas e as exigências por parte dos alunos aumentam. Neste sentido, há já universidades que estão atentas a esta preocupação, mas há ainda um longo caminho a percorrer. Klapper (2001) acrescenta que importa que os professores sejam capazes de desenvolver uma prática reflexiva, trabalho que pode ser oferecido pela formação.

Por outro lado, Gibbs refere que provavelmente metade das instituições universitárias do Reino Unido tem poucas atividades de formação, principalmente inicial, e que as mesmas poderão não ter um número suficiente de professores novos para a existência de uma formação adequada. Assim, opta-se por iniciativas de formação *staff* existente e até à distância. O autor

---

<sup>40</sup> <http://www.ref.ac.uk/>

refere que a falta de formação profissional, assim como do apoio nacional para tal fim, impede que se melhore a situação, sem possibilidade de recurso a materiais bem desenvolvidos e avaliação de qualidade garantida. Contudo, há preocupação em acreditar a formação, sendo que, por exemplo, o *Post Certificate in Education* oferecido pela Open University conseguiu atingir uma parte dos professores universitários e com reconhecimento de qualidade. No caso dos professores mais experientes, o programa de acreditação do SEDA (*Staff and Educational Development Association*) permite a elaboração de um portefólio sobre a prática pedagógica do professor, sem ter de passar por uma formação formal (2001:6).

No entanto, Flores *et al* referem que no Reino Unido e EUA, com a existência dos centros de formação, verifica-se a oferta da mesma em três vertentes essenciais: desenvolvimento formal do ensino dos docentes; desenvolvimento ao longo da carreira (elaboração de projetos, como publicar); promoção do bem-estar do docente (como lidar com situações originárias de stress e angústia e como lidar com muito trabalho). Os autores acrescentam que quanto às formas de trabalho na formação, podemos encontrar:

- programas promovidos por um conjunto de docentes com interesse especial na área;
- programas dinamizados individualmente;
- gestão por parte de um centro para esse fim;
- gestão por um centro fora do contexto de trabalho (2006:13).

Resumimos de forma esquemática as qualificações que são possíveis aceder para o profissional docente no ensino superior britânico:<sup>41</sup>

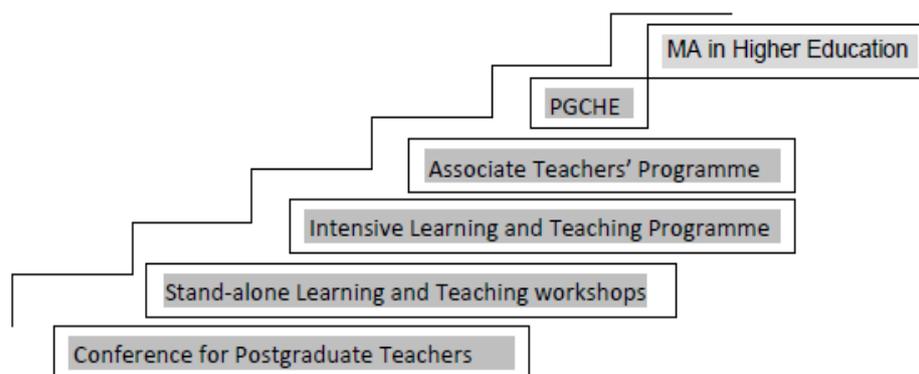


Figura nº6 - Esquema de qualificações no ensino universitário britânico

Em suma, as atividades de formação deverão ser promovidas no sentido de se desenvolver profissionalmente o professor, a instituição e a qualidade do ensino. Será necessário considerarem-se constrangimentos mas, ao mesmo tempo, a procura de estratégias para ultrapassar os problemas inerentes ao processo. A formação necessita de valorização por parte dos agentes educativos e de ser institucionalizada para que seja um dever e um direito do profissional docente.

Sendo que um dos requisitos fundamentais para a convergência do EEES é a profissionalização do professor universitário, exige-se uma **formação pedagógica necessariamente institucionalizada e sistemática** com a finalidade de facilitar a aprendizagem de novas competências docentes (Valcárcel, 2005: 182; Morgado *et al*, 2005). A uniformização da formação nas universidades poderá ter benefícios, nomeadamente na aquisição de

<sup>41</sup> <http://www.nottingham.ac.uk/professionaldevelopment/learningandteaching/index.aspx>

conhecimentos e sua aplicação prática, sendo posteriormente sujeito de uma reflexão conjunta interuniversitária ou mesmo intrauniversitária. Nesta linha de pensamento, De La Calle refere que as atividades formativas poderiam, assim, obter mais reconhecimento e protagonismo. Torna-se indispensável a elaboração de um plano de formação de professores para ser referente a todas as universidades que posteriormente elaborarão o seu próprio (2004:256).

Baseada na longa análise de experiências de formação inicial e contínua do professor universitário, na qualidade de formadora ou professora em formação, a professora Tomé apresenta uma série de propostas para a melhoria das atividades de formação pedagógica do professor universitário:

- A. Profissionalizar a tarefa docente do professor universitário;
- B. Institucionalizar a sua formação pedagógica;
- C. Profissionalizar a sua formação pedagógica (2000:28-35).

Há opiniões diversas sobre o quem tem vindo a ser feito a nível internacional, havendo quem apresente exemplos de iniciativas sistemáticas, habituais e com sentido (Benedito *et al*, 1995b:152), ou então ainda, iniciativas sistemáticas, mas com pouco rigor (Benito, 2013:271). Válcarcel refere que é possível estabelecer diferenças entre alguns países (Austrália, Canadá, Estados Unidos, Noruega, Reino Unido e, talvez em menor escala, Países Baixos e outros países escandinavos) e ainda outros países que, apesar de algumas iniciativas, ainda não têm carácter sistemático. A autora prossegue destacando a ideia de que é necessário enfatizar também que esta maior tradição da formação é introduzida

a par de iniciativas de avaliação da qualidade docente para a sua melhoria (com enfoque nos pontos fracos a corrigir) (2003:39).

Ainda a este propósito, Gibbs desenvolve uma revisão das tendências relativas à formação do professor universitário<sup>42</sup>, concluindo que a mesma está em rápida expansão e desenvolvimento de uma forma geral por todo o mundo. Acrescenta que o facto de se fazer um trabalho de análise e comparação com outros casos permite aprender novas práticas e observar erros estratégicos, dos quais pode discorrer uma profunda e benéfica reflexão (2001:7).

Além da tentativa de implementação de uma cultura de formação, importa reduzir o desfasamento entre “a cultura académica institucional e a natureza da missão profissional cometida ao ensino universitário” (Formosinho *et al*, 2000:347). De facto, as universidades privilegiam o estudo das políticas e práticas educativas de outros níveis de ensino, descurando o ensino superior, “mantendo ausente uma análise e reflexão crítica”, não favorecendo o trabalho cooperativo e interdisciplinar pretendido (Idem, *Ibidem*).

Em jeito de conclusão, a **institucionalização** da formação do professor universitário é importante e contribui para o desenvolvimento da melhoria da qualidade do ensino, pois aumenta a qualidade do corpo docente, contribuindo para que a instituição tenha mérito e crédito a nível nacional e internacional.

---

<sup>42</sup> Além deste autor, também Espinar (2003) e Feixas (2002) destacam algumas associações internacionais mais relevantes.

## 2.4. O ensino de PLE nas universidades inglesas

Debruçamo-nos, agora, sobre a análise mais específica do contexto das universidades inglesas, abordando os cursos, o perfil e representações do professor de PLE, nos domínios do **ser, saber e do saber-fazer**. Terminámos com uma alusão a algumas especificidades do ensino de PLE que consideramos relevantes para o nosso estudo.

### 2.4.1. Os cursos

Conforme verificamos no Capítulo 1, a aprendizagem das línguas no sistema educativo britânico apresenta algumas resistências e paradoxos.

No caso em particular do estudo da LP como língua estrangeira (PLE), não há um ensino formal antes dos alunos acederem à universidade. Haverá alguns casos de comunidades portuguesas que possam oferecer alguns cursos de língua ou o caso de algumas escolas de línguas, mas o Português não é uma língua de opção no sistema educativo pré-universitário.

Desta forma, os alunos que optam pelo seu estudo nas universidades, na sua maioria, não têm nem nunca tiveram contato com a língua, à exceção de alguns que possam ter visitado países onde a mesma se fale ou tenham tido uma outra experiência mais prolongada, mas que não no sistema educativo britânico.

Em muitas instituições, o ensino de PLE é realizado no departamento de estudos hispânicos ou portugueses e, em alguns casos, nos centros de língua (*Language Centres*). O *Instituto Camões* e o *Instituto Machado de Assis*<sup>43</sup> têm protocolo com algumas universidades britânicas, tendo um leitor que a princípio tem a seu cargo a coordenação do ensino da língua e, em algumas

---

<sup>43</sup> <https://www.instituto-camoes.pt> e <http://www.institutomachadodeassis.com.br/o-instituto-machado-de-assis>

universidades, constitui-se o *Camões Centre for Portuguese Language* (como por exemplo, na universidade de Leeds)<sup>44</sup>.

Contudo, em Inglaterra, não são muitos os departamentos onde se ensina o PLE. Em geral, os leitores dedicam-se ao ensino da LP, mas a contratação dos restantes professores é feita a nível local, sendo que nem sempre os professores têm formação específica na área, limitando-se a sua contratação aos critérios de ser falante nativo e frequência de uma pós-graduação em estudos portugueses.<sup>45</sup>

A formação destes professores é parca e o estudo da LP em Inglaterra tem um percurso de evolução dependente do estudo da língua espanhola. Na verdade, a oferta do português para estudo integra-se no departamento de estudos hispânicos, embora atualmente se tenha assistido a uma mudança. Em algumas universidades, como nos casos de Nottingham e Leeds, os departamentos têm a denominação de *Spanish, Portuguese and Latin-American Studies Department*. Relativamente ao curso de Português, à semelhança de outras línguas, é um curso intensivo, com a duração de quatro anos. Os níveis de ensino são: *Beginners* (1º ano), *Intermediate* (2º ano) e *Advanced* (4º ano), sendo o 3º ano dedicado ao período de residência no exterior (*year out* ou *year abroad*).<sup>46</sup> Quanto a avaliação, os alunos têm de fazer exames escritos, exames orais, apresentações e trabalhos escritos.

Na sua maioria, os departamentos têm a preocupação de oferecer as variantes de português europeu e do Brasil aos alunos, num programa de estudos com

---

44

[http://www.leeds.ac.uk/arts/info/40003/the\\_cames\\_institute/1445/cames\\_centre\\_for\\_portuguese\\_language](http://www.leeds.ac.uk/arts/info/40003/the_cames_institute/1445/cames_centre_for_portuguese_language)

<sup>45</sup> No capítulo 2, desenvolvemos com mais profundidade esta questão.

<sup>46</sup> A este propósito, Coleman e Parker oferecem-nos as vantagens e desvantagens deste período de residência dos alunos no exterior, assim como os objetivos aplicáveis a qualquer disciplina e qualquer país: académicos, culturais, interculturais, linguísticos, pessoais e profissionais. Além disto os autores sugerem o que deve ser feito após o regresso destes alunos à universidade, nomeadamente o apoio que podem facultar para a preparação de colegas que estarão na mesma situação (2001: 128-129).

uma exposição à língua de cerca de 3 horas semanais em sala de aula, sendo necessário um trabalho independente por parte dos alunos como forma de consolidação do trabalho realizado em aula<sup>47</sup>.

Dada a intensidade do curso e para integração e assimilação de conhecimento sobre a língua e os países onde é falada, no curriculum inclui-se uma variedade de áreas, não só a língua, mas também módulos de cultura, sociedade, cinema, literatura (estudos portugueses, brasileiros, africanos).

Para melhor preparação dos alunos para o 3º ano no exterior e para uma melhor aprendizagem da língua com o intuito dela se servirem para a interação, os alunos são expostos a uma abordagem comunicativa por forma a desenvolverem autonomia, sendo que:

É necessário planificar atividades com finalidades comunicativas que sejam motivadoras, realistas e adequadas às situações com que os aprendentes se deparam no seu dia-a-dia (por exemplo, simulações) e que atentem às suas necessidades individuais quer como indivíduo quer como aprendente. Como Bérard refere, “Tous tend dans l’approche communicative à se rapprocher de la réalité et à donner a l’apprenant accès à cette réalité de la communication en langue étrangère le plus rapidement possible” (Teixeira, 2009:30).

O professor tem assim a seu cargo a responsabilidade de facilitar a aprendizagem da LP, tornando-a numa atividade motivadora e estimulante. Contudo, é importante referir que o processo de ensino de português como língua estrangeira está dependente de várias condicionantes, como as práticas adotadas, sendo que o desempenho e o conhecimento do professor sobre o ensino de língua estrangeira têm influência para o PLE.

---

<sup>47</sup> No nível de **iniciação**, temos 3 horas por semana (2-hour *grammar, Reading and writing class* e 1-hour *communicative language class- speaking and listening*); no nível **intermédio**, temos 3 horas semanais (1-hour *reading comprehension and writing, 1-hour grammar lecture and 1 hour communicative Language class*); no **avanzado**, temos 3 horas (1-hour *reading comprehension and writing, 1-hour grammar lecture and 1-hour communicative language class- conversation and listening*), in Module guides (2010-2011, SPLAS, University of Nottingham- [www.nottingham.ac.uk](http://www.nottingham.ac.uk) )

## **2.4.2. O professor**

Neste subcapítulo, fazemos uma abordagem ao perfil profissional do professor de PLE, sendo que alguns aspetos foram já mencionados anteriormente sobre o professor universitário de LEs em geral. Da mesma forma, faremos uma breve abordagem às representações do professor não só de si próprio enquanto professor de PLE como da sua prática pedagógica e do seu contexto de trabalho.

### **2.4.2.1. Perfil**

Relativamente ao perfil do professor de PLE, concordamos com a visão de Grosso ao referir que falar do perfil de um professor de PLE faz emergir um conjunto de competências individuais:

Que permitam ao ensinante adequar os métodos de ensino aos diferentes tipos de público e de contextos, gerir as diferentes capacidades e conhecimentos dos alunos, ensinar e fazer interagir os aspetos socioculturais, ultrapassar as dificuldades dos aprendentes nas diferentes componentes (compreensão e expressão escritas e compreensão e expressão orais) e responder à heterogeneidade cultural (2005:263).

Nesta citação, fica bem patente que para além do conhecimento científico, o professor deverá ser consciente das suas capacidades comunicativas e socioculturais para poder fazer uso da língua e ensiná-la, considerando a variedade de público e contextos que possa encontrar. O carácter plurilingue e pluricultural que deve definir o professor de PLE integra, fundamentalmente, características transversais a qualquer ensinante de LEs. Também permite a construção de novos saberes e o desenvolvimento do gosto pelo conhecimento e contato com outras línguas e culturas como também a sua:

Capacidade de intermediário cultural, a competência para mobilizar os aprendentes em atividades linguísticas significativas, atividades capazes de desenvolver a reflexão e o interesse do aprendente pela língua e cultura-alvo (Idem:264).

Neste sentido, a prática pedagógica encontra lugar para as características deste professor cuja formação específica em línguas não pode estar dissociada da formação de professores em geral. Baseada na prática, a formação torna-se um momento fulcral para a interação de vários aspetos do ensino e do professor que lhe permitirá fazer uma reflexão da sua performance, conforme referido previamente.

Almeida e Filho defende a formação específica dos professores de PLE, realçando seu papel ativo na sua própria formação:

Ler e discutir ideias em seus ambientes de trabalho de forma organizada, organizar e participar de eventos profissionais como cursos, encontros, seminários, jornadas, congressos e colóquios, e pertencer a uma associação específica que congregue professores e pesquisadores em PLE (2007:35).

Particularmente em relação aos professores de PLE no contexto universitário britânico, já mencionados anteriormente quanto aos professores de LEs em geral, são, na sua generalidade, alunos de pós-graduação em estudos literários ou culturais portugueses, brasileiros ou africanos, com algumas exceções, dependendo da necessidade que os departamentos têm de contratar falantes nativos de PLE para a função docente. Na verdade, são em pouco número os docentes que assumem já o cargo de lecturers e com funções de docência, sendo que a eles são atribuídos os módulos de estudos culturais e literários, podendo eventualmente contribuir para o ensino de PLE, essencialmente, nas aulas de gramática (*grammar lectures*) ou assumindo a coordenação do ensino

de PLE. Nem todos os docentes têm experiência prévia de ensino no contexto superior ou num outro nível escolar, embora se encontrem alguns professores que lecionaram LEs, nomeadamente, a língua inglesa, ou que ensinaram já português como LM ou nas associações de estudantes das universidades inglesas, em regime de curso livre.

Na sua maioria, os professores são contratados em regime anual, sendo-lhes atribuído um horário de uma máximo de 9 a 12 horas semanais de aulas (aulas teóricas, de conversação, laboratoriais e de gramática). Contudo, como previamente referido quanto à situação dos professores de LEs em geral, estes docentes não têm formação inicial em ensino de PLE, podendo haver poucas exceções, e a formação contínua em PLE oferecida pelos departamentos é escassa, ou mesmo, inexistente.

Pelo facto de serem alunos de pós-graduação, situam-se maioritariamente numa faixa etária entre os 25 e os 30 anos, e acumulam não só as funções de docência, como de investigação, podendo ter que desempenhar algumas funções administrativas, com mais responsabilidades nos casos dos coordenadores de línguas. Esta profissão é escolhida pela necessidade sentida dos departamentos em terem falantes nativos de português para o ensino da língua e que tenham um certo domínio da língua inglesa e com algum conhecimento da cultura e sistema educacional britânico, havendo alguns departamentos que oferecem formação intensiva quanto a este último aspeto.

A questão de se ser nativo e, portanto, a nosso ver erroneamente considerar-se estar-se vocacionado para ensinar a própria língua<sup>48</sup> é uma ideia que está na

---

<sup>48</sup>Ideia desenvolvida no Capítulo 2

base de muitos problemas. Grosso refere que um deles está diretamente relacionado com a:

Ausência ou ténue estatuto que os professores de português de língua estrangeira têm; daí resulta que se invista pouco ou rudimentarmente na formação específica de tais ensinantes (1993:851).

Além deste aspeto, a autora refere que acentuando esta situação, o professor de PLE pertence a “um grupo minoritário, mutante e de carácter provisório, isto é, só ensina português de língua estrangeira durante algum tempo” (Idem, Ibidem).

Por esta razão, concordamos com a autora na defesa de uma formação na área da linguística, já que o professor tem de se posicionar como linguista e falante, tornando “explícita a gramática implícita (**competência linguística**) o que equivale dizer que conhece (**descreve**) o funcionamento da sua própria língua, analisável através da atuação linguística («**performance**») dos falantes”.

Resumindo, os saberes implicados numa língua são muitos e, por esta razão:

A formação do professor de português língua estrangeira é multidisciplinar e resulta da interação da linguística, da didática, da pedagogia, da sociologia (entre outras); é um processo ativo, renovador e polémico. É pela formação que chegamos à adequação dos programas e à produção dos materiais didáticos (Idem, Ibidem).

Da nossa experiência na docência de PLE no contexto universitário inglês, constatamos que as universidades inglesas oferecem a oportunidade de os profissionais que nunca tiveram qualquer tipo de experiência de ensino anterior possam frequentar um curso intensivo de indução, que aborda questões genéricas e transversais sobre o ensino de LEs, podendo serem referidas questões quanto ao funcionamento e dinâmica do departamento ou alguns

aspectos culturais que possam interessar aos professores para a sua prática pedagógica, como previamente mencionado.

Tendo em atenção estes aspetos apresentados, para o desenvolvimento do nosso trabalho, consideramos importante compreender os constrangimentos e obstáculos com que estes profissionais se deparam e que de que forma tal influencia as representações que eles tenham não só de si próprios, como dos alunos, da instituição e da sua própria prática pedagógica, assunto que passamos a desenvolver a seguir.

#### **2.4.1.2. Representações sociais**

Neste estudo, ao propormos abordar as **representações dos alunos** sobre o perfil do professor de PLE e as **representações dos professores** sobre o perfil do professor de PLE, sobre o domínio da formação contínua e sua prática pedagógica, consideramos que seria necessário refletir acerca do conceito de representações e, particularmente, no âmbito da Didática das Línguas.

De facto, trata-se de um processo de interação social que ocorre em contextos de relações sociais e podem ser objeto de observação e investigação, assim como as concepções ou teorias que cada um tem do seu quotidiano e as influências que as pessoas exercem entre si, bem como sobre as realidades dos fenómenos, do mundo.

Dada a complexidade da questão, a investigação sobre as representações é uma área privilegiada das Ciências Humanas e, por conseguinte, assume-se como um conceito pluriforme cujo:

L'examen attentif des usages pluriformes (...) dans différentes disciplines permet d'en dégager les contours plus spécifiques

dans le domaine des langues et de leur apprentissage (Moore, 2001:20).

Segundo a psicologia social, o processo de construção da representação está igualmente dependente da experiência de cada indivíduo e dos seus valores e crenças, fruto da sua educação familiar e escolar e influenciados pelo meio da comunicação social. Neste sentido, as representações orientam o comportamento dos indivíduos atribuindo-lhes um sentimento de pertença a um determinado grupo social.

O indivíduo tem, assim, um papel ativo neste processo de análise, sendo por isso um “ criador de informação, a partir da atividade simbólica, solidária da sua inserção no campo social” (Bidarra, 1986: 374).

Uma vez mais, destacamos o carácter social atribuído às representações a que Vala procura justificar, referindo que existe um critério quantitativo, por ser partilhada por um conjunto de indivíduos e um critério genérico, pois “dir-se-á que uma representação é social no sentido em que é coletivamente produzida”, refletindo os projetos, estratégias e problemas desse grupo (1993:357). Não nos podemos esquecer, contudo, de que resultantes das experiências dos indivíduos em interação social, as representações sociais mantêm o seu carácter individual.

Ao mesmo tempo, esta individualidade faz com que as representações vão variando conforme as vivências do indivíduo (e atitudes, crenças, valores), o que lhes atribui dinamismo e mutabilidade (“devido à fluidez da comunicação dos tempos atuais, alteram suas configurações de conteúdo e estrutura continuamente”, segundo Wachelke et Camargo (2007:382), ao mesmo tempo que encerram em si um carácter estável e regular (uma vez que também são

reconhecidas como uma forma de conhecimento específico, segundo Vala, 1993:358).

Do exposto, podemos concordar com Simões que menciona as funções das representações destacadas no seu processo de construção: “função cognitiva, função de interpretação da realidade, função de orientação das condutas e relações sociais” (2006:115).

A relação com o outro é feita também através do **uso das línguas**, em que podemos desenvolver representações que determinam os julgamentos que fazemos sobre as línguas, ou seja, expressos sob a forma de estereótipos. Tais determinam as atitudes do aprendente/falante face às línguas e face a eles próprios (Calvet, 1998). Segundo o autor, existe uma distinção entre os usos e as representações linguísticas, sendo que estas últimas relacionam-se com três fatores: as características das línguas (como se fala), o estatuto das línguas (o que faz falar) e a sua função identitária (que comunidade fala).

No tocante à **Didática das línguas**, as representações inserem-se no quadro da Psicologia Social, nomeadamente na distinção que Moscovici faz das suas dimensões constitutivas: a atitude (exprime a orientação geral); a informação (tipos de conhecimento) e o campo da representação (organização do conteúdo da representação) (Matthey, 2000:489-490).

Com efeito, podemos concluir que na Didática das línguas importa entender a representação como um conceito que visa a relação que os aprendentes têm com a língua em estudo, a forma como comunicam com o outro e como se posicionam quanto à oferta de formação e currículos escolares.

Foester considera que as representações são um “conceito nómada”, pelo facto de haver dois domínios do ensino/aprendizagem de línguas com os quais podemos relacionar o conceito das representações: o intercultural e a metalinguística (1993:11), significando que consiste na clarificação por parte dos alunos da sua imagem, semelhança e diferenças existentes entre a sua e as outras línguas.

As representações poderão influenciar a procura da sua aprendizagem, na medida em que fatores económicos, sociais, culturais, afetivos, entre outros, associados a um estatuto e valorização da língua, são elementos condicionadores da construção das representações do sujeito sobre a língua.

Por essa razão, importa que haja promoção de um ensino que considere essas mesmas representações e estereótipos dos alunos e professores/formadores (Castellotti, 2003:86). Desta forma, a motivação para a aprendizagem de LEs é influenciada por estas representações atribuídas a elas, aos países onde são faladas e aos seus falantes (Vigneron, 1994:45).

Outro aspeto relacionado com esta questão é sobre a **investigação no domínio das representações do professor de PLE de si próprio** (domínios do **SER**, do **SABER** e do **SABER-FAZER** do professor de PLE). Ora, tais prendem-se com a representação da sua profissão em geral, com a representação de ser professor de PLE no ensino superior, em particular, e, por último, com a representação das suas práticas pedagógicas. Neste sentido, remetemo-nos, sempre que considerarmos relevante, para um trabalho realizado por Herrmann

(2012) no contexto do ensino universitário de PLE no Brasil, mas que poderá fornecer alguns dados esclarecedores da dinâmica do ensino do PLE no contexto britânico<sup>49</sup>.

Conforme já fizemos referência anteriormente, de uma forma geral, os professores de PLE no contexto em análise são, na sua maioria, professores sem formação específica de ensino de português ou mesmo até sem formação específica em ensino de LEs. Assim sendo, no caso do PLE, os professores são recrutados com base essencialmente no facto de serem falantes nativos, além de serem alunos de pós-graduação. Esta consideração pela primeira razão apontada, a de que se pode ensinar a língua portuguesa pelo suposto conhecimento da mesma, leva-nos a concordar com Herrmann ao atribuir-lhe a denominação de *mito do nativo*, a que acrescenta um outro, o “mito do professor de LE”<sup>50</sup>, ou seja, o facto de o professor ensinar ou já ter ensinado um LE capacita-o para lecionar PLE (2012: 64).

Estes dois mitos referidos influenciam não só o ensino de PLE como também as próprias representações que os professores têm de si enquanto professores da língua e da sua prática pedagógica.

Os professores mediante a escassa ou inexistente formação específica em PLE, apostam numa formação resultante da prática, ou como já mencionamos anteriormente, na tentativa de **ensaio-erro**, com posterior reflexão sobre o trabalho realizado. Esta situação poderá influenciar negativamente o trabalho e a própria representação que o professor tem de si enquanto professor de PLE e

---

<sup>49</sup> De facto, não conseguimos encontrar literatura relativa a esta questão no contexto particular da universidade inglesa, daí a nossa consideração por outros contextos, cuja análise em jeito de comparação nos possam contribuir para a nossa reflexão.

<sup>50</sup> Estes mitos relacionam-se com as crenças dos professores a que já nos referimos no Capítulo 3, pressupondo igualmente que os saberes dos professores são adquiridos com a experiência em sala de aula (Carr e Kemmis, 1988).

justificar a lacuna existente no lugar do professor de PLE. Ele absorve os efeitos das representações do ensino de outras LEs.

Este lugar do professor é também condicionado pela escolha da profissão, onde podemos encontrar várias motivações e de diferente ordem como, por exemplo, a influência de um professor que tenham tido enquanto alunos que lhes pode servir de modelo e delinear as suas práticas pedagógicas e a imagem que têm se próprios enquanto alunos (Flores, 2000).

Muitos professores acabam por trabalhar como professores de PLE *acidentalmente*, ou seja, por necessidade de professores para lecionar a língua. Este carácter de ocasionalidade justifica o entrecruzamento dos dois mitos já referidos, sendo que o professor ora trabalha o PLE como se trabalhasse com o ensino de LEs, facto criticado por Herrmann: “ há uma representação de que, por já ensinar uma língua estrangeira, o professor pode trabalhar com PLE, como se houvesse uma homogeneidade no ensino de línguas estrangeiras” (2012:65). Ou então, trabalha o ensino do PLE como se tratasse do ensino da LM: “o mito do nativo, que impulsiona o professor a trabalhar com o português, “sua” língua” (Idem:72).

A autora refere que estas representações” “parecem funcionar para o professor como justificativa para que ele realize essa atividade e que esse contexto de ocasionalidade que o circunscreve se mantenha” (Idem:74). Associada a esta questão, está a falta de formação dos professores que é substituída pela formação na “prática”, pois o professor foi trabalhando na área, permitindo-lhe que fosse delineando caminhos para melhorar a sua performance.

Uma grande parte dos professores leciona LEs, o que justifica uma relação da língua inglesa com o PLE. Por isso, consideram como ponto inicial para o ensino da última, o ensino da primeira, tornando-se uma tarefa desafiadora e difícil. Além disso, decorrente da *formação na prática*, o fator tempo pode ser um constrangimento e condicionar a motivação para o ensino de PLE, já que poderão silenciar-se alguns conflitos no processo resultantes de uma prática pedagógica oriunda das experiências de ensino de inglês e sua adaptação ao PLE (Idem:71).

Voltando à questão da formação do professor de PLE, consideramos que ela pode revestir-se de complexidade, na medida em que a probabilidade de encontrar formação para o ensino de LEs é maior do que para o PLE em si. Tal significará que o formador inscreve-se numa história de ensino de uma LE que não o português, trazendo com ele as representações que tem dessa língua. Consequentemente, apesar de podermos concordar com a possibilidade da transversalidade ou transferibilidade de alguns aspetos das línguas no seu ensino, as necessidades tanto do professor e PLE como dos seus aprendentes não são tidas em consideração, pautando-se um ensino com metodologias, estratégias entre outros aspetos didáticos e pedagógicos direcionados para o ensino de outras LEs.

Desta forma, tomamos como nossas palavras a constatação da autora relativamente às consequências para as representações do professor de PLE sobre a sua profissão e a sua prática, ao concluir que tal origina mal-estar e desconforto relativamente à língua com que o professor de PLE está a trabalhar

(Idem: 81). Além disso, o sentimento agrava-se quando o professor considera haver dificuldade no seu ensino ou tem necessidade de estudar a sua própria LM com mais profundidade para poder estar à altura de se adaptar ao ensino de PLE (considerando-se as estrangeiridades a que nos referimos anteriormente).

Não nos podemos esquecer que o facto de ser nativo permite ao falante, agora no papel do professor, ter domínio da LP em alguns aspetos, mas necessitando de desenvolver outros, como sejam a gramática formal, já que não é um conhecimento da prática diária do falante de língua portuguesa.

Além da gramática, importa também a consideração de outros aspetos a incluir no ensino de PLE, o que faz com que muitos professores possam ter como representação da aula de língua a transmissão de conteúdos. A valorização desta componente poderá suscitar a representação dos professores quanto à língua considerando-a como “transparente, passível de ser transmitida” (Idem:82). Neste sentido, concordamos com a autora ao mencionar que tal posição dos professores valida o mito da LE já referido, pois considera-se a:

Possibilidade de uma mera transposição de conteúdos e de metodologia de uma língua para outra, não reconhecendo as especificidades da língua portuguesa, presentes na própria língua, tais como questões de vocabulário, de gramática, de pronúncia, entre outras (Idem, Ibidem).

Outro aspeto fundamental que contribui para a construção de representações tanto no professor como no aluno, tem a ver com as nacionalidades de ambos e as conceções que cada um tem do outro, com base na sua cultura, que se transmite através da língua.

Na verdade, no estudo de PLE, os alunos têm já formulados estereótipos acerca do brasileiro e do português, sendo que aos professores são atribuídos atributos característicos do povo latino. No trabalho de Herrmann, tal facto é constatado quanto ao professor brasileiro:

A caracterização do brasileiro é importante aqui, pois, como já havíamos assinalado, delineamos o outro a partir de nossa perspectiva, e o brasileiro se insere nas qualidades acima representadas para os latinos: o povo quente, agradável e, a partir dos excertos que se seguem, observamos mais uma representação atribuída ao brasileiro: acolhedor (Idem:112-113).

O contrário também ocorre, ou seja, o professor de PLE constrói ou desconstrói as representações que tem dos seus alunos com base nos estereótipos que tem definidos sobre os mesmos, de acordo com a sua nacionalidade. Estes poderão servir como categorização prévia do aluno e da sua aprendizagem de PLE.

Consequentemente, estas representações influenciarão as práticas pedagógicas, assumindo-se como muito relevante que o professor de PLE possa assumir uma flexibilidade e capacidade de reflexão que o possa orientar no trabalho em sala de aula. Além disso, apostar na investigação e discussão que pode ocorrer em contexto de formação são propostas que contribuirão para a melhoria do ensino de PLE. Parece-nos evidente que este esforço conjunto que também se pode traduzir em encontros de discussão, workshops, eventos, contribua para o aperfeiçoamento da compreensão e da relação que o professor de PLE tem com o seu objeto de trabalho (Idem:123).

Desta forma, concordamos com a ideia de que a formação do professor de PLE necessita de ser diferente da formação para português LM (Batista et Alarcón, 2012:2).

## **2.5. Algumas considerações sobre o ensino de PLE**

Como tivemos oportunidade e constatar e ao considerarmos que o ensino de PLE apresenta algumas características próprias, distintas do ensino de uma LE, optamos por desenvolver um pouco mais estas particularidades do professor de PLE, por se considerar de relevância para o nosso trabalho.

Assim, para Batista et Alarcón, por exemplo, o ensino de PLE implica a consideração das diferenças de uma “tarefa facilitadora de compreensão do Português e das culturas associadas a essa língua entre aspirantes a adquiridores desse idioma que pertencem a outras línguas e culturas” (2012:2).

Neste sentido, o professor de PLE necessita de desenvolver um conhecimento alargado da multiplicidade de usos da língua assim como a capacidade de uso fluente da mesma. Compete-lhe ser capaz de estar sensível às características dos aprendentes, fazendo uso de materiais e procedimentos que facilitem o processo de aquisição da língua e cultura. Conforme já referimos, parte-se do princípio que é primordial o desenvolvimento de uma competência comunicativa, que estará já de alguma forma desenvolvida na LM, dependente da interação com outros falantes de PLE. A autora considera que o espaço da sala de aula de PLE:

Precisa ser considerada, então, como um lugar de cuidadosa e compreensiva interação social e movimentação da língua portuguesa, reconhecendo limitações e estados afetivos muito singulares que a todo momento podem afetar o processo de aquisição e ensino dessa língua-alvo (Idem:2).

No entanto, não podemos considerar que estudar uma língua estrangeira se assemelha ao estudo de uma L2 ou de uma LM, aspeto a que já nos referimos anteriormente. Considerando as definições de Almeida e Filho já aqui

apresentadas, juntamos a definição de LM para podermos melhor compreendermos o processo de ensino de PLE:

Uma L1 serve para a comunicação ampla desde a casa, passando para rua até a escola e os meios culturais. É a língua em que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural de uma pessoa. Toda L1 se manifesta por meio de um dialeto (uma variante regional, muitas vezes, combinada com traços étnicos e de classe social) (2005:7).

Há diferenças assinaláveis entre a aprendizagem das referidas línguas que terão os seus reflexos na prática pedagógica. Assim, se ensinarmos PLE como a LM, encontramos bastantes dificuldades, pois a utilização dada às duas difere. Da mesma forma que ensinar PLE como L2 pode ser prejudicial mas poderá ser benéfica embora possa trazer novas exigências tanto aos professores como aos alunos. Como afirma Batista: “A formação do professor de L1 não pode ser a mesma para se trabalhar com LE e L2” (2012:3).

Mesmo em relação à aprendizagem de PLE, a autora refere que o aluno tem mais tempo para se significar, já que não possui a língua. No caso da LM, o aluno tem um tempo de aprendizagem, reflexão, compreensão e aprendizagem da língua diferente do tempo da LE. Desta forma, ensinar e aprender PLE trata-se de:

Desembrulhar aos poucos, com compreensão da língua e compreensão da situação do aprendente, uma língua a quem não a possui como competência de uso, possibilitando aos alunos o desenvolvimento integrador deles nessa outra língua com sua(s) cultura(s) (Idem:3).

Dada a complexidade do processo, Almeida e Filho é apologista de uma formação integral em línguas do professor de PLE, que não existindo, contribuirá para que o professor tenha dificuldades e sinta desorientação na sua

prática diária. Na verdade, ser-se falante nativo não é condição não é garantia do sucesso do ensino de PLE, na medida em que falta o conhecimento sobre como ensinar uma língua para falantes da língua portuguesa (2005:11).

Nesta linha de pensamento, Batista refere que:

O posicionamento do professor em relação ao processo de formação em que está envolvido deve ser consolidado pela prática de ensino, na escolha de materiais e métodos adequados e nas inter-relações entre os participantes. Todos esses aspetos afetam o processo de co construção da aprendizagem da língua.

Assim entendemos que a formação do professor de PLE é um ponto diferenciador e específico para o ensino quer no contexto de língua materna quer no de língua não-materna (estrangeira ou segunda) (2012:4).

A formação surge, então, como elemento crucial no ensino/aprendizagem de PLE e na mesma pode explorar-se a tendência para a abordagem comunicativa já referida anteriormente, para poder proporcionar uma interação entre professor e alunos em sala de aula.

No sentido de esclarecer um pouco mais as características do ensino de PLE, a autora oferece-nos alguns pontos a que se deve atentar:

- Ensino do uso da nova língua em pequenos contextos ilustrativos de como a língua funciona;
- Ensino duma variante padrão de prestígio e variações regionais (da professora, por ex.);
- Oralidade tem de ser instaurada. Leitura e escrita vão entrando conforme as necessidades;
- Língua adquirida para fazer e reconhecer sentidos;
- Adequação do uso da nova língua do ponto de vista sócio-histórico e cultural, pois nele a norma padrão é naturalmente adequada;

- Foco nos alunos, cuidando de aspetos afetivos. Interesses dos alunos consultados. Estimulo a trabalhos em grupo via tarefas e projetos (Idem:5-6).

Contudo, não basta saber destas características, pois torna-se fundamental que o professor tenha acesso a teorias e metodologias relativas que operam com as diferentes dimensões de ensino de PLM e PLE.

As disciplinas sobre o ensino de PLE deveriam ser integradas na formação dos professores para que estes pudessem ser detentores de conhecimentos sobre um vasto leque de metodologias, teorias, abordagens e materiais utilizados no ensino de PLE.

Como podemos verificar até ao momento, as particularidades do ensino de PLE fazem com que a formação do professor de PLE seja igualmente particular e não leve em consideração as especificidades do ensino da língua, os seus contextos, o seu público, os interesses e motivações do seu estudo e ensino, entre outras. Nesta medida, urge (re)pensar a formação do professor de PLE, tendo em atenção de que forma as universidades possam contribuir para o efeito. Assim, dedicamos o capítulo que se segue para a abordagem desta questão no contexto inglês, em análise do nosso estudo.

### **Capítulo 3- Contributo das instituições de ensino superior de ensino inglês no desenvolvimento profissional do professor de PLE**

---

#### **Introdução**

Neste capítulo, vamos abordar o contributo das instituições de formação ao professor de PLE no contexto inglês e iremos analisar o papel das universidades na formação dos professores. Muitas referências são feitas à formação de professores de LEs em geral, dado que, como já mencionamos anteriormente, a formação específica em PLE em Inglaterra é escassa ou mesmo inexistente. De facto, conforme refere Amado, há poucas instituições do ensino superior que formam professores com especialização no ensino de PLE (2008:72).

Uma vez que o contexto específico em análise do estudo é o da Universidade de Nottingham, faremos uma análise das condições e apoio que aí são dadas.

A tradição do ensino de PLE na universidade de Nottingham remonta aos anos 70 (1978), quando a universidade colocou um anúncio à procura de num docente para o departamento de espanhol. A denominação de *Latin-American* logo tornou emergente a inclusão do estudo de português no departamento, inicialmente, no último ano do curso de línguas, de carácter opcional. Posteriormente, foram feitas negociações com o Instituto de Alta Cultura (atual Instituto Camões) no sentido de ter um leitor na universidade, o que aconteceu no ano de 1982. Com a chegada da leitora de português, foi possível alargar a oferta do estudo da língua para o 2º ano, visando que estes pudessem ser

preparados para o *year abroad*. A ideia desta disciplina incluída no currículo foi ganhando consistência, inicialmente feita juntamente com a língua espanhola, mas gradualmente tornando-se possível o seu estudo independente.

Ao longo do tempo, o estudo da língua tornou-se independente dos estudos lusófonos (culturais e históricos), sendo feito contatos com o Brasil para que pudessem ter algum leitor brasileiro.

Em 1998, assistia-se já a um financiamento por parte do Instituto Camões que fora solicitado pela universidade para subsidiar alunos interessados em fazerem estudos pós-graduados em português, a par do facto de se verificar o sistema de contratação de GTAs.

O número de alunos foi crescendo: 118 alunos de *Beginners*, 61 de *Intermediate* e 51 de nível *Advanced* no ano letivo de 2008-2009<sup>51</sup>. Na atualidade, contam-se com cerca de 260 alunos, mas uma maioria faz a disciplina que é de carácter obrigatório.

Analisaremos, de seguida, alguns aspetos relacionados com a formação na universidade, destacando as políticas relacionadas com o *staff* docente.

### **3.1. O papel dos departamentos e centros de formação**

No Capítulo 2, falamos de socialização e integração dos professores novos na instituição académica para realizar as suas funções como profissional, assim como a importância do contexto no seu desenvolvimento profissional. Destacamos vários fatores que contribuem para facilitar este processo, assim como, o papel fundamental que as instituições assumem para tal.

No seguimento desta análise, concordamos com Feixas que considera que o contexto universitário, nomeadamente os departamentos e as unidades

---

<sup>51</sup> Dados obtidos na secretaria do Departamento SPLAS.

docentes, constituem o contexto idóneo para a integração e socialização dos professores “para llevar a cabo la mejor enseñanza posible, fomentando la participación y la coordinación del profesorado en el ámbito educativo y curricular” (2002:5).

A este propósito, Benedito *et al* apresentam orientações que consideram que a universidade deveria assumir no desenvolvimento profissional do professor novo e com experiência, a saber:

- **Profissional** - Ênfase na capacitação para todas as funções do docente universitário: docência, investigação e gestão;
- **Pessoal** - Mudança de atitudes individuais, conduta pessoal do docente com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos através da melhoria da prática docente;
- **Colaborativa** - Visa obter a capacitação didática do professor através do intercâmbio de experiências e informação, bem como a participação em projetos de inovação educativa;
- **Reformadora** -Utilização dos programas de desenvolvimento profissional como estratégia para motivar os professores universitários para a melhoria da prática educativa (1995b:184).

Nestas orientações profissionais mencionadas, estão integradas as três formas de desenvolvimento profissional assinaladas por Bell (1991): individualista ou pessoal; de carácter grupal ou de carácter institucional.

Bozu refere que para o desenvolvimento profissional dos professores é essencial a consideração de dois aspetos: a criação de legislação clara e

adequada à carreira docente universitária bem como a necessidade de desenvolver um conhecimento e investigação sobre pedagogia e didática universitária, aspetos que aliás temos vindo a destacar ao longo do nosso estudo (2008:122).

No tocante aos **GTAs** em Inglaterra, Lueddeke refere que um dos aspetos cruciais para a gestão da universidade e o *staff* académico é a sua capacidade para responder à necessidade do crescente número destes profissionais, como também já mencionamos previamente no Capítulo 1 (1997:146).

Neste seguimento, a existência de uma entidade ou centro responsável pela formação é pertinente e urgente. Bireuad apresenta uma lista de argumentos a favor dos centros de formação pedagógica para docentes do ensino superior, a saber:

- i) os novos professores tendem a reproduzir as práticas pedagógicas dos seus professores universitários, com maior incidência para o conteúdo disciplinar;
- ii) tais modelos não resolvem os problemas que os professores encontram nas suas práticas;
- iii) formar professores exige que os docentes do ensino superior tenham uma formação diversificada e não centrada numa formação monodisciplinar (1995:13).

A formação diversificada que é referida contribui para a promoção da qualidade de ensino que as universidades pretendem melhorar, o que está em sintonia com os princípios europeus para o efeito (referidos no Capítulo 1).

Zgaga destaca que as instituições têm um papel-chave na qualidade da formação dos professores, na medida em que tudo estará dependente da cooperação nacional e europeia, como assinalado na Conferência do Processo de Bolonha em Berlim (2003):

A responsabilidade primária pela garantia da qualidade no ensino superior reside nas próprias instituições, e isto proporciona a base para uma efetiva prestação de contas do sistema académico dentro das estruturas das políticas de qualidade nacionais (Idem, Ibidem).

Assim, como referem March *et al*, desta forma transcendemos uma realidade individual que ainda vigora, passando a situarmo-nos numa perspetiva global, integrando todos os elementos essenciais para o desenvolvimento da organização (qualidade docente, competências dos alunos, prestígio do curriculum, adequação dos recursos e equipamentos disponibilizados, entre outros) (1999:6-8)

Pelo exposto, podemos concluir que a importância da existência de centros ou entidades de formação são pertinentes e relevantes para o ensino em todas as áreas, incluindo as LEs.

No caso do PLE no contexto inglês, constatamos o facto de algumas instituições do ensino superior terem os centros de língua portuguesa, em colaboração com o Instituto Camões, que são responsáveis pela divulgação da língua e cultura portuguesas.<sup>52</sup> No entanto, a tónica é mais direccionada para a cultura do que propriamente para o ensino da língua portuguesa, cujas

---

<sup>52</sup> <http://research.ncl.ac.uk/clpic/Quemsomos.htm>

iniciativas de formação (*e-learning*) passariam a ser da responsabilidade do Instituto Camões.<sup>53</sup>

Por outro lado, formação em PLE especificamente poderá partir da iniciativa dos departamentos que realizem algum evento a nível interno, ou então, é feita formação para as LEs em geral, considerando-se que há possibilidade de transversalidade e transferibilidade de alguns aspetos para o ensino de línguas.

Nas universidades inglesas, a formação é desenvolvida ora pela *Graduate School* (incidindo em questões de pesquisa), pelo *Professional Development* (formação relacionada com o ensino e outros cursos) e pelos centros de HEA (*Higher Education Academy*), já referidos neste estudo. Além disto, os professores têm a oportunidade de participar em eventos como conferências, workshops, colóquios que se realizam na universidade ou em outras instituições, podendo haver financiamento para o efeito.

Dado que, apesar de alguns aspetos serem gerais para as universidades e o nosso estudo focar-se essencialmente sobre a Universidade de Nottingham, passamos a analisar como se desenrola o processo de formação nesse contexto.

### **3.2. A formação na Universidade de Nottingham**

Na universidade de Nottingham, a oferta de formação é direcionada para o desenvolvimento de competências gerais, não exclusivas ao ensino de línguas, embora existam casos pontuais de sessões para as LEs em geral. À semelhança de outras congéneres e, como foi referido previamente, são oferecidos cursos

---

<sup>53</sup> <http://cvc.instituto-camoes.pt/area-formacao-a-distancia>

de iniciação à docência, de caráter intensivo e que abordam aspetos gerais não só do ensino como também da dinâmica e funcionamento da universidade. Especificamente para o desenvolvimento do professor universitário, a unidade *Professional Development* põe à disposição uma variedade de cursos que visam apoiar os professores, conforme passamos a analisar.

### **3.2.1. O caso do *Professional Development Unit* (University of Nottingham)**

Este centro na universidade existe no sentido de apoiar os membros do *staff* assim como os alunos de pós-graduação que tenham a seu cargo funções de docência. Essencialmente, pretende-se o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, num princípio de trabalho individual e de colaboração.

Desta forma, são disponibilizados cursos intensivos de curta duração para diferentes áreas, a saber:

- Academic and writing skills
- Career management
- Equal opportunities & Disability
- Health & Safety
- Interpersonal & Communication skills
- Leadership & Management
- Learning & Teaching
- Marketing Communications and Recruitment
- Personal Development & Performance Review (PDPR)
- Public engagement
- Research Environment & Context
- Research Methods & Approaches
- Well-being<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> <https://training.nottingham.ac.uk/cbs-notts/Portal/DesktopDefault.aspx?GoHome=1>

Contudo, apesar da oferta variada, no tocante à formação em LEs, a formação é escassa, pois estes cursos focam-se na reflexão e desenvolvimento de características e competências comuns a várias áreas no ensino. Alguns deles direcionam-se ao trabalho laboratorial, para as disciplinas de ciências, mas urge a formação específica em LEs, como já mencionamos anteriormente.

Além dos cursos referidos que são de curta duração (meio dia ou um a dois dias), existe a possibilidade de se planejar uma formação contínua para o docente (*Continuous Professional Development- CPD*), cujo objetivo principal é o de identificar e adquirir competências e experiência para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Com efeito, visa-se a reflexão sobre a prática pedagógica que permitirá que as mudanças necessárias ocorram no sentido de alcançar a excelência do ensino e dos seus agentes educativos que se pretende. Consequentemente, os benefícios deste processo serão do professor e extensivos à própria instituição, que resumamos da seguinte forma<sup>55</sup>:

---

<sup>55</sup> Annual Performance Review é um processo de revisão e avaliação do trabalho do professor ao longo do ano letivo.  
<http://www.nottingham.ac.uk/hr/guidesandsupport/performanceatwork/index.aspx>

Benefícios	Descrição
Para o professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolvimento de competências profissionais e aumento da sua confiança e autoestima;</li> <li>✓ Desenvolvimento de uma maior eficácia e independência;</li> <li>✓ Enriquece o CV;</li> <li>✓ Aumenta o nível de satisfação para o exercício das funções;</li> <li>✓ Mantem o profissional atualizado e preparado para lidar com as mudanças no quotidiano e no mundo do trabalho</li> </ul>
Para a instituição	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Maximiza o potencial dos membros do <i>staff</i> através da ligação entre a sua aprendizagem e competências exigidas com a política de ensino do departamento, o que implica refletir sobre o seu papel e o desenvolvimento do departamento;</li> <li>✓ Aumentando o grau de satisfação do profissional, promove o aumento da melhoria do ensino/aprendizagem na instituição;</li> <li>✓ Contribui para a melhoria da performance da universidade pelo facto de possibilitar o desenvolvimento dos docentes, considerando as prioridades da organização;</li> <li>✓ Está diretamente relacionado com o processo <i>Annual Performance Review</i>, pois a realização de um plano de CPD é um meio excelente para que os docentes reflitam sobre a sua prática</li> </ul>

Quadro nº 9 - Benefícios com a reflexão sobre a prática pedagógica

### 3.2.1.1. Políticas de ensino para professores iniciantes e experientes

Quanto à política da universidade de Nottingham sobre os alunos de pós-graduação com atribuição de tarefas de docência, podemos consultar o *Quality Manual* dos alunos da universidade<sup>56</sup>, onde consta a descrição da mesma. Assim e, dada a importância para este projeto, passamos a apresentar os pontos principais referidos e que abordam as seguintes áreas: *política; responsabilidade do Diretor da Escola; pagamento; formação, indução e apoio; envolvimento no processo de avaliação; envolvimento no processo de tutoria dos alunos* (estes três últimos discutidos na secção que se segue).

Assim sendo, quanto à **política**, o aluno de pós-graduação (*Postgraduate Student Teacher*) deverá:

- Ter o horário de docência autorizado pelo Diretor da Escola;

<sup>56</sup> Para mais informações e acesso aos formulários, confrontar [www.nottingham.ac.uk/academicsservices/qualitymanual/studyregulations/policy-on-students-who-teach.aspx](http://www.nottingham.ac.uk/academicsservices/qualitymanual/studyregulations/policy-on-students-who-teach.aspx)

- Ter uma qualidade de ensino equivalente à esperada de um professor que trabalhe a full-time;
- Ter competências, experiência e conhecimentos da área a ser ensinada;
- Receber formação apropriada atempadamente;
- Ter o seu trabalho supervisionado para não prejudicar os alunos;
- Será pago adequadamente e com um número de tarefas limitado;
- Ter a seu encargo a docência de alunos de licenciatura, não se excluindo a docência a alunos de pós-graduação, desde que demonstre conhecimentos, capacidades e experiência adequados;
- Ter tempo para se dedicar ao seu trabalho de investigação e orientação nesse sentido;
- A menos que seja salvaguardado pelas condições de uma bolsa de estudo, nenhum aluno de pós-graduação pode ser obrigado a ter tarefas de docência.

Quanto às **responsabilidades do Diretor da Escola**, o mesmo deverá assegurar que o processo de recrutamento e formação do novo professor seja feito de acordo com as normas previstas, assim como deve ser avaliada a capacidade do último para o ensino e comunicação eficaz aos alunos. Para tal, deverá ser assegurada formação e a distribuição do serviço será feito nestes moldes: as atividades de docência (incluindo, preparação, avaliação e ensino) deverão cobrir 6 horas semanais (por cerca de 12 meses). Tudo será feito em consonância com o trabalho do supervisor que irá garantir apoio e o trabalho do novo professor deverá ser monitorizado.

Relativamente ao **pagamento**, os novos professores deverão ser esclarecidos por escrito das suas funções e expectativas do departamento quanto à sua formação, trabalho preparatório, frequência de reuniões de curso e avaliação.

Uma vez mais se faz referência ao pagamento de horas dedicado à planificação, contato com alunos, correção e avaliação, entre outros.

Por forma a garantir a qualidade do ensino, para além dos cursos de formação existentes, a universidade delineou uma estratégia: *Teaching and Learning Strategy 2011-15*. Com esta, valoriza-se a utilização das tecnologias no ensino, a criação de um bom ambiente de trabalho e a promoção do desenvolvimento de competências dos alunos, destacando-se a investigação em relação com o ensino e as comunidades de aprendizagem. Além disto, o trabalho de colaboração interuniversitário e com outras instituições é incentivado, assim como entre alunos e professores no sentido de se atingir a excelência na investigação e ensino. Particularmente em relação aos professores, é estabelecida o reconhecimento da sua função docente através de medidas de incentivo, promoção e melhoria de condições de trabalho.<sup>57</sup>

### **3.2.2. Indução, formação e apoio ao professor**

No referido *Quality Manual*, é desenvolvida a política quanto à **formação, indução e apoio**, definindo-se que o novo professor deverá ser submetido a uma análise de necessidades de formação por um membro do *staff* académico mais experiente, salvaguardando-se os que tenham já experiência demonstrada. Acrescenta-se que a formação poderá ser feita na universidade ou fora, desde que relacionada com o trabalho do professor. Para que se sintam apoiados, os novos professores terão um mentor que deverá orientá-los e providenciar feedback regular e construtivo, incluindo a observação de aulas.

---

<sup>57</sup> <http://www.nottingham.ac.uk/teaching/strategypolicy/tlstrategy/index.aspx>

Quanto à **avaliação** e dado que é considerado um assunto de muita responsabilidade, nem sempre é atribuído como tarefa a estes novos professores. No caso de tal acontecer, o Diretor da Escola é responsável por assegurar que o processo é monitorizado por um supervisor, que é dada formação para o efeito e que a avaliação será sempre revista por um elemento de *staff* mais experiente.

Por último, quanto ao **envolvimento no processo de tutoria dos alunos**, é expectável que estes novos professores não sejam tutores pessoais dos alunos, mas prevendo-se algumas exceções. Por exemplo, quando existe uma formação prévia ao nível de um elemento do *staff* mais experiente, assegurando-se que o tempo dedicado a esta tarefa é pago e desde que compatível com as horas de docência.

Retomando a análise sobre o processo de indução do *staff* recém-chegado à universidade<sup>58</sup>, para estes, a instituição disponibiliza o *Staff Handbook* que contempla os seus direitos e deveres.

O processo de indução assume-se como fundamental na ótica da universidade, já que:

A well-planned, comprehensive induction ensures that new staff have a positive and well-informed start to their career at the University of Nottingham and are able to fully engage with their role at the earliest possible opportunity. Research shows that employees who experience a good induction are more likely to stay with an institution long term.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> "Induction is important for all new members of staff, both full and part time. Other groups can also benefit from an induction programme, including newly promoted staff, staff who have recently changed position and staff who have returned from a long period of absence"-  
<http://www.nottingham.ac.uk/professionaldevelopment/induction/index.aspx>

<sup>59</sup> <http://www.nottingham.ac.uk/professionaldevelopment/induction/index.aspx>

Nesta citação fica bem patente a importância da frequência do curso de indução que, geralmente, ocorre no início do ano letivo, sendo de caráter intensivo (1 a 2 dias de duração).

Centrando a nossa atenção na regulamentação do processo de indução para o *staff* académico com tarefas de docência e investigação, constatamos que este processo poderá ser desenvolvido a três níveis: *Universidade*, *Escola/departamento* e *Staff*. Numa sessão de apenas meio-dia organizada pela *Graduate School*, contemplam-se alguns conteúdos que visam que o novo professor:

Understand and integrate into the wider research culture of the University. It will also introduce you to the range of research professional and personal development available to researchers and provide an opportunity to network with colleagues and to meet key university staff involved in supporting researchers (in Staff Handbook)

The aim of this training session is to provide you as a new member of the teaching team with an understanding of the expectations of your new teaching role in supporting teaching and to provide insights into the values and practices of teaching at the University of Nottingham. This session is also applicable to staff who have taught at another university but are starting to teach at the University of Nottingham for the first time.<sup>60</sup>

Para além do curso de indução, a Universidade oferece uma variedade de apoios que passam por cursos genéricos (análise das competências de ensino, como é que os alunos aprendem, a avaliação da prática pedagógica, avaliação, desenvolvimento de competências para falar em público) ou curso específicos para o ensino (trabalhar com grupos grandes e com grupos pequenos,

---

<sup>60</sup> <http://www.nottingham.ac.uk/professionaldevelopment/learningandteaching/new/index.aspx>

desmonstrações em laboratório, apoio a alunos que estejam a desenvolver projetos e dissertações).<sup>61</sup>

Além destes, existe a possibilidade de obter certificação através dos seguintes cursos, conforme já mencionamos anteriormente:

- The Postgraduate Certificate in Higher Education (PGCHE)
- The Associative Teachers' Programme
- The Intensive Learning and Teaching Programme<sup>62</sup>

A Universidade tem uma equipa de profissionais a trabalharem no desenvolvimento profissional dos professores, oferecendo uma panóplia de oportunidades para o seu processo, assim como de recursos e orientações. As orientações fornecidas ajudam a preparar o processo (CPD- *Continuous Professional Development*) desde a planificação, passando pela reflexão e aplicação prática do que é aprendido. O apoio faz-se não só a nível da docência, como da investigação e desenvolvimento pessoal do professor.

Especificamente no caso das LEs, existe um outro organismo, o *Language Centre*<sup>63</sup> cujo ensino é feito independentemente do departamento SPLAS e, no tocante ao PLE, há a oferta do curso apenas para o nível de iniciação, com a frequência de poucos alunos, mas nada relacionado com formação de professores.

A este propósito, Worton refere que da sua análise constata haver uma tensão entre os *Language Centres* e os *Modern Foreign Language Departments*, sendo o primeiro considerado como um centro que providencia 'service' *language teaching or 'basic', 'everyday' language teaching* (2009:31). O autor

---

<sup>61</sup> Alguns desses cursos estão disponíveis para serem ministrados à distância

<http://www.nottingham.ac.uk/teaching/teaching/moocnooc/index.aspx>

<sup>62</sup> <http://www.nottingham.ac.uk/professionaldevelopment/learningandteaching/index.aspx>

<sup>63</sup> <http://www.nottingham.ac.uk/language-centre/index.aspx>

acrescenta que enquanto os primeiros têm profissionais com formação específica em ensino de línguas, os segundos são na sua maioria alunos de pós-graduação com pouca ou nenhuma formação específica em ensino de LEs.

Além disso:

Most Language Centres have explicit (and implemented) Continuing Professional Development strategies; they are also highly committed to innovating in pedagogy and curriculum and in using the new multi-media technologies, and to collaborating, both nationally and internationally (2009:30).

No entanto, um trabalho de colaboração pedagógica e intelectual entre ambos seria benéfico para todos, daí a necessidade de um diálogo aberto que reconheça o trabalho e os benefícios de cada na criação de uma identidade e perfil para as línguas modernas nas universidades inglesas.

Fizemos já referência (Capítulo 1) a algumas recomendações às universidades para que algo seja feito no sentido de se impedir o desinteresse pelo estudo de LEs, e lembramos agora em jeito de conclusão, que é necessário um investimento estratégico contínuo para a promoção do ensino/aprendizagem das LEs. Assim, é vital que as universidades desenvolvam uma política de promoção, considerando que devam:

- a. identifying, recognising and promoting the value of languages;
- b. developing their international and/or regional strategies with explicit reference to languages provision;
- c. aligning the development of Language Departments/Schools with their missions and their conceptions of the graduate attributes they seek to nurture in their students (Worton, 2009:34).

## **Parte II –Metodologia de investigação e âmbito de estudo**

## Capítulo 4 - Contexto do estudo

---

### Introdução

Visando ultrapassar a incerteza, dúvida e insegurança geradas dos problemas da sociedade de hoje, a investigação impõe a definição de um objeto de estudo por meio de triangulação, procurando-se uma orientação metodológica que conduza à transformação. No entanto, apesar da complexidade que advém do processo, Morin afirma que não implica minimizar o rigor, a precisão, verificação e demonstração de hipóteses, nem ignora os instrumentos de observação e medida dos fenómenos (2005:68) Assim, uma abordagem holística das técnicas qualitativas e quantitativas poderá ser benéfica no sentido em que se podem complementar em modelizações que se articulem.

Por esta razão, neste estudo pretendemos desenvolver um diálogo permanente entre as duas abordagens, numa análise de um contexto específico, com características particulares que nos levou a optar pela consideração de um *estudo de caso*. Na valorização do recurso às duas abordagens, lembramos interpretações qualitativas que tornem os dados numéricos significativos enquanto que a abordagem qualitativa, que pretende captar o vivido e o contínuo, necessita de o arrumar e, de certa forma, de o “coisificar” para passar ao plano da análise (Estrela,1992:102).

Não podemos conceber a análise do objeto sem a consideração dos vários contextos de ordem social, política, económica, cultural que são constituintes da sociedade em mudança. Neste sentido, lembramos Morin quanto à

consideração da educação como “one of the most powerful instruments of change” e também um dos campos sociais em que se torna essencial que essa mudança ocorra. Na linha do que já mencionamos previamente, o autor refere que:

One of the greatest problems we face is how to adjust our way of thinking to meet the challenge of an increasingly complex, rapidly changing, unpredictable world. We must rethink our way of organizing knowledge (2001:iv).

Assim, na consideração desta complexidade, pretendemos apresentar um estudo que contemple as dificuldades e constrangimentos que da natureza complexa da situação possa decorrer a fim de contribuirmos para a transformação e produção de novo conhecimento científico relacionado com os objetivos desta investigação.

#### **4.1. Natureza do estudo e problemática da investigação: estudo de caso**

Estabelecido o nosso objetivo geral, propusemo-nos a desenvolver um projeto de investigação, tendo já mencionado, na introdução, as razões que nos levaram a identificar o campo temático no qual ele se inscreve. De igual forma, apresentamos as motivações de ordem pessoal, profissional e de história de vida que nos levaram a desenvolvê-la. O intuito de contribuir para esta análise resulta de um longo processo de reflexão, que numa preocupação de construção de conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional, visa aprofundar o conhecimento da formação dos professores de PLE no contexto universitário inglês. Desta forma, procuramos abordar problemáticas relacionadas com a temática: as competências dos professores e para que se desenvolvam novas competências emergentes da sociedade atual; a necessidade de rever a

formação contínua oferecida e necessária aos professores universitários de PLE; o perfil dos professores universitários de PLE no contexto universitário inglês. Tentamos fazer uma breve análise do estado da arte sobre a formação destes profissionais, no contexto europeu, focando depois a nossa atenção contexto particular universitário inglês, não só do ensino de PLE como do ensino de LEs.

Pelo exposto e, como já referimos, optamos pelo método de **estudo de caso** por forma a espelhar o contexto de ensino de PLE nas universidades inglesas, em particular, na Universidade de Nottingham.

A importância do contexto é reforçada por Yin ao considerar que o estudo de caso é “an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context” (2003:13), cujo propósito essencial é “not to represent the world, but to represent the case” (Stake,1994: 245).

Pelas suas particularidades e recurso a seu uso, na literatura, proliferam as definições do estudo de caso, em que se destacam aspetos como a sua limitação no tempo e profundidade, com recurso a fontes múltiplas de informação no seu ambiente natural para tentar perceber de que forma e por que é que os fenómenos ocorrem (Stenhouse, 1990; Creswell, 1994; Yin,2003).

Na linha de Ferreira et Serra, procuramos que o nosso trabalho fosse de encontro ao que consideram os autores que o mesmo deva ser, ou seja:

Descreve[r] o resultado de um estudo científico ou de uma pesquisa experimental de um tema específico e bem delimitado. A tese deve conter uma contribuição teórica, ou conceptual, original, formulada a volta de uma questão de pesquisa e "um

bom caso de estudo apresenta a informação de uma forma que permite ao leitor entender os factos e dados no seu contexto. (...) O objetivo do trabalho escrito é transmitir adequadamente uma [narrativa] completa e de forma que o leitor tenha confiança na qualidade dos dados e eventuais interpretações (Idem:42).

Nesta questão da fiabilidade, Coutinho e Chaves destacam que o investigador é o principal ou mesmo o único “instrumento” do estudo porque o mesmo não pode ser replicado ou construído (2002:233-234).

No entanto, se queremos atribuir **fiabilidade** ao estudo de caso, podemos fazer uma descrição pormenorizada, clara e detalhada, quanto possível de todos os passos operacionais do estudo, e conduzir a investigação como se estivesse sempre alguém a espreitar por cima do ombro (Yin, 2003:37).

Na questão da **generalização** dos resultados, Coutinho et Chaves referem que apesar de tudo não a podemos provar no sentido tradicional do conceito, mas poder-se-á sugerir pistas para investigações futuras, tendo em consideração que cada caso é único (2002:232-233). Cabe ao investigador procurar o que é exclusivo ou o que pode haver de comum com outros casos, conduzindo a análise para um nível de abstração máximo: quanto mais abstratos os conceitos, mais potencialmente extrapoláveis serão:

É aqui que o estudo de caso ultrapassa a mera função descritiva e atinge um nível analítico que “pode ajudar a gerar teorias e novas questões para futura investigação (Ponte, 1994: 4).

Mas, ao falarmos de generalização no estudo de caso, não nos referimos ao conceito clássico da metodologia quantitativa, que Firestone considera abranger três níveis:

- generalização da amostra para a população
- a generalização analítica ou relacionada à teoria e a transferência caso a caso (1993, citado em Punch, 1998:155).

No estudo de caso, a generalização é a analítica, relacionada com a teoria, relacionada à teoria ou, como refere Stake (1994), é uma generalização teórica que se contrapõe à generalização científica da investigação experimental clássica. É por isso mesmo que, na gíria da investigação qualitativa, são preferidas expressões como “transferibilidade” (Guba et Lincoln, 1994; Mertens, 1998) ou ainda “generalização naturalística” (Stake, 1994) para contrariar o conceito de generalização ou validade externa dos estudos quantitativos (Schutt, 1999).

Neste sentido, tentamos nortear o desenvolvimento da nossa investigação seguindo as orientações referidas. Para isso, necessitamos de conhecer a tipologia de estudos de caso para definir qual o modelo que melhor se adequa aos objetivos por nós delineados, optando por desenvolver um **estudo de caso descritivo** por forma a responder aos objetivos gerais inicialmente delineados. Aliás, o estudo de caso tem sempre um forte cariz descritivo, apoiando-se numa “descrição compacta (“thick description”) do caso” (Mertens, 1998: 161) o que não impede todavia que possa ter “um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outros casos já conhecidos ou com teorias existentes, ajudando a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação” (Ponte, 1994: 4).

Partindo do pressuposto que o nosso trabalho possa ser um contributo para a temática da formação de professores de PLE, a nossa questão inicial que está na base de estruturação da organização do nosso estudo foi: *Que necessidades de formação têm os professores de PLE no ensino superior, no Reino Unido?*

Identificamos uma situação problemática que tentamos contextualizar através da formulação de objetivos e questões de investigação, já que estas conduzem à metodologia (Pacheco,1995b).

O alargamento da problemática permitiu-nos a elaboração de outras questões de investigação que foram emergindo do nosso trabalho, atendendo aos objetivos inicialmente inventariados (Pacheco, 2006:16)

Partimos no nosso estudo de algumas premissas que se prendem com o facto do nosso conhecimento do contexto em questão. Ao longo dos anos, verificamos que a oferta de formação para professores de PLE no contexto universitário britânico é escassa e geralmente está relacionada com o ensino de LEs, portanto necessitando de formação no ensino de PLE. Neste sentido, e a fim de analisar com mais profundidade estas questões, apoiamos a nossa investigação em algumas hipóteses.

Após o enquadramento da problemática e no sentido de a aprofundar e sistematizar, passamos à análise crítica da bibliografia<sup>64</sup> visando a clarificação dos pontos de vista ou orientações teóricas diferentes que possam explicar a problemática identificada (Quivy et Campedhoudt,2003:89-90).

---

<sup>64</sup> De forma a melhor organizarmos as nossas leituras, utilizamos a aplicação informática *Endnote X7*, que permitiu a organização bibliográfica e o registo das fichas de leitura.

O passo seguinte é, então, a elaboração do **plano metodológico**, tendo em consideração que o nosso estudo se desdobra em duas vertentes investigativas: na ótica dos professores e dos alunos.

Decidimos realizar um inquérito por **questionário** inicialmente só aos professores, num âmbito mais alargado aos departamentos ingleses e, depois, aos alunos aprendentes de PLE no contexto específico em análise. Ao mesmo tempo e, dado o número restrito de professores a lecionarem PLE na Universidade de Nottingham, decidimos aplicar um inquérito por **entrevista**.

Assim, podemos mencionar que concebemos o nosso estudo da seguinte forma:

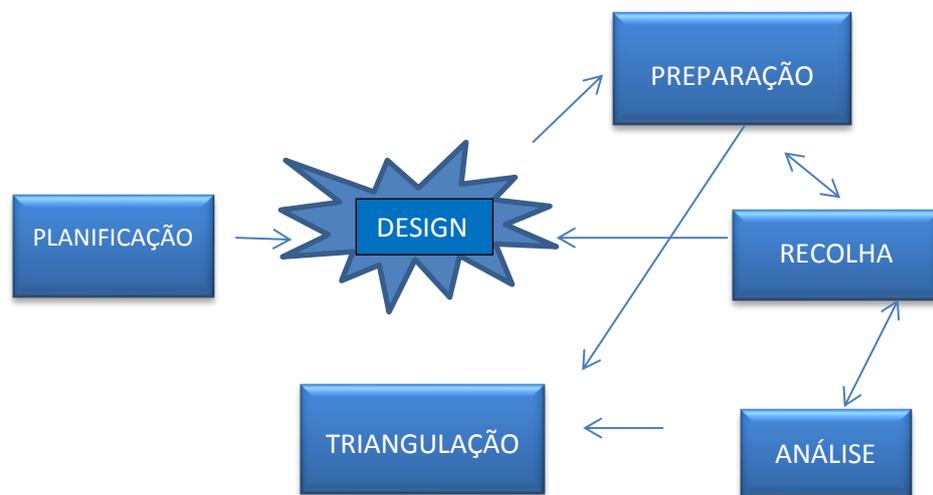


Figura nº7 - Concetualização do estudo de caso (Yin, 2009:24)

#### 4.2. A população e a amostra

Os participantes do estudo foram identificados através das páginas oficiais dos departamentos de português das universidades inglesas. Contudo, nem todas as páginas continham informação completa dos professores sobre alguns dados

profissionais. Neste sentido, não se pode determinar com precisão os dados dos professores considerados neste estudo por este meio, senão através da informação cedida através dos questionários. A exceção a esta situação aplica-se aos participantes da Universidade de Nottingham que foram entrevistados, complementando-se, assim, a informação que se pretendia.

Assim, dado que esta informação se apresentava escassa, decidimos contactar por *e-mail* os coordenadores de língua para participarem na investigação e para que contactassem diretamente os restantes professores colegas de PLE ou que nos fornecessem os contatos para o efeito. Também lhes foi solicitada informação quanto ao número de docentes da língua e sua nacionalidade. Assim, obtivemos uma taxa de resposta de 76,7%, ou seja, dos 43 professores identificados, responderam 33, mas apenas participaram neste projeto 21, constituindo-se a **amostra I**, conforme desenvolvemos no capítulo 5.

Quanto às **entrevistas**, pudemos contar com a colaboração de todos os professores de língua portuguesa do SPLAS (*Spanish, Portuguese and Latin-American Studies Department*), exceto um professor, ou seja, um total de 8 professores participantes, constituindo-se assim a **amostra II**. Por questões éticas, garantimos anonimato e confidencialidade dos dados fornecidos, incluindo um *Participant Consent Form* para que pudesse ser devidamente preenchido e reenviado para nós (ver Apêndice 2).

As mesmas decorreram num período de uma semana, feitas presencialmente numa sala do departamento, antecipadamente marcadas com os entrevistados,

com exceção do Sujeito B, que foi feita através da aplicação *Skype*, mas tendo sido igualmente audiogravada e para a qual salvuardamos as condições necessárias para a sua concretização.

Numa fase posterior do trabalho e atendendo que na literatura nos confrontamos com alguns estudos da temática que consideravam a opinião dos alunos quanto ao professor de LP, concluímos que poderia ser benéfico e enriquecedor para a nossa investigação optar pela mesma estratégia. Assim, redigimos um breve **questionário** *online* a fim de verificar que perceções têm os alunos de língua portuguesa do SPLAS sobre o professor de PLE. Pedimos a colaboração da secretária e do diretor do departamento que de imediato reencaminharam um *email* aos alunos contendo um texto de apresentação do nosso projeto e o link para os alunos acederem ao questionário.<sup>65</sup> Também asseguramos anonimato e confidencialidade dos dados fornecidos. De um universo de cerca de 200 alunos, apenas 36 participaram, conforme desenvolvemos no Capítulo 5. Constitui-se, assim, a **amostra III**.

#### **4.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

O nosso estudo inscreve-se numa perspetiva metodológica de natureza qualitativa e hermenêutica, o que significa que procura compreender os fenómenos da educação através das perspetivas interpretativas de dados de natureza quantitativa, numa abordagem de tipo *mixed-methods*<sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup> Procedemos desta forma por não nos terem sido facultados os contatos dos alunos.

<sup>66</sup> Brannen, 2002; Creswell, 2003; Bryman, 2006.

Neste sentido, optamos por uma estratégia metodológica **qualitativa**, tendo-se privilegiado a entrevista e análise documental, bem como a estratégia **quantitativa**, recorrendo-se ao inquérito por questionário, consideradas por Lessard-Hérbert *et al* (1994) como aquelas que normalmente são usadas neste tipo de metodologias.

Numa fase inicial do nosso estudo, construímos um referencial através da pesquisa e revisão da literatura para fundamentar a necessidade de uma formação contínua adequada aos professores de PLE promovendo o seu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como para organização metodológica da nossa investigação.

Ao mesmo tempo, fomos desenvolvendo uma análise documental da legislação e documentos relativos a linhas orientadoras europeias de formação de professores de LEs, Políticas Linguísticas Europeias, competências dos professores da atualidade, legislação inglesa sobre o ensino de LEs no ensino superior.

Consideramos a informação recolhida de jornais da especialidade, artigos vários, legislação, programas e documentação eletrónica.

A fase seguinte consistiu no levantamento das perceções e representações dos professores de todos os departamentos de PLE das universidades inglesas. Assim, procedeu-se à construção, validação e administração de um inquérito por **questionário** a estes profissionais, enviado por *email* (Ver Apêndice 4). Depois, elaboramos uma **entrevista** para ser utilizada apenas com os sujeitos que participaram neste questionário, pertencentes ao SPLAS (Spanish,

Portuguese and Latin-American Studies Department), na Universidade de Nottingham (Ver Apêndice 5). O seu objetivo primeiro consistiu na recolha de informação adicional que complementasse os dados obtidos pelos questionários para aprofundamento da análise das questões em estudo e das questões emergentes da análise da informação que recolhemos por questionário. Desta forma, passamos de um procedimento de acesso a conhecimento empírico e mais intuitivo para um mais construído, que permitisse a apresentação de diferentes pontos de vista. Ao mesmo tempo, contribuímos para houvesse um trabalho de reflexão dos professores que de alguma forma poderia ter impacto no seu desenvolvimento pessoal e profissional (Ponte,1998:36).

Posteriormente e com as questões emergentes da análise dos dados recolhidos até então, procedemos à construção, validação e administração de um **questionário online** para os alunos de PLE, no SPLAS<sup>67</sup>, a fim de entendermos os seus pontos de vista e perceções acerca do professor de PLE (Ver Apêndice 6).

Dada a variedade de instrumentos de investigação de que nos servimos para os nossos propósitos, passamos a apresentar brevemente uma explicação da utilização das técnicas utilizadas.

---

<sup>67</sup> Recorremos à aplicação web Google docs para o questionário: [https://docs.google.com/forms/d/1tj6E2Qp5TFSpMv\\_kO9B4j2BnUnAocftPe8G8PLEpQK4/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1tj6E2Qp5TFSpMv_kO9B4j2BnUnAocftPe8G8PLEpQK4/viewform). Inicialmente, elaboramos um questionário em português para os níveis Intermédio e Avançado, mas consideramos que para evitar ambiguidades nas perguntas e, dado que não aplicamos o questionário pessoalmente, optamos por fazê-lo em inglês.

### **4.3.1. O questionário**

Apresentando-se como uma técnica recorrentemente utilizada nas ciências sociais e humanas para a recolha de dados, consideramos ser um instrumento adequado para o nosso estudo, já que abrange a metodologia qualitativa e a metodologia quantitativa. Ao mesmo tempo, permite:

Converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados (Afonso, 2005:101).

Além do referido, pudemos obter dados num período de tempo reduzido.

Contudo, esta técnica poderá apresentar algumas fragilidades no momento de preparação e de aplicação do questionário, ou seja, é fundamental que o dispositivo seja credível. Sendo aplicado de modo indireto, os inquiridos não têm a possibilidade de pedir esclarecimentos ao investigador sobre dúvidas emergentes das questões colocadas. No entanto, não nos foi apresentada qualquer dúvida sobre as questões, sendo que para o efeito tínhamos mencionado no pedido estarmos disponíveis para o efeito, cedendo os nossos contatos eletrónico e telefónico.

Para que os dados recolhidos sejam dignos de confiança, tivemos em consideração alguns pressupostos que Quivy et Campenhoudt apresentam: rigor na escolha da amostra, formulação clara por forma a reduzir a ambiguidade das perguntas; correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do sujeito inquirido. Os autores referem ainda a atmosfera de confiança no momento da administração do questionário, que não se aplicou ao nosso caso, dado que não o fizemos pessoalmente (2003:190).

Relativamente ao questionário administrado aos **professores**, fizemos uma adaptação de algumas questões de dois outros questionários já aplicados a públicos distintos do nosso, com objetivos de investigação diferentes dos nossos.<sup>68</sup>

Neste sentido, na sua elaboração tivemos em consideração algumas preocupações para que o conjunto se apresentasse de forma coerente. Por essa razão, optámos pela divisão do questionário em 5 partes: dados pessoais e profissionais dos inquiridos; dimensões associadas à profissão; formação contínua frequentada; perceções da formação contínua e necessidades de formação, tal como é sugerido por Carmo et Ferreira quando afirmam que “deve ser organizado por temáticas claramente enunciadas” (Idem: 138).

Desta forma, incluímos vários tipos de questões (Idem: 138), sendo as **fechadas** em maior número do que as **abertas** e as **semiabertas** para que os sujeitos pudessem enquadrar as suas respostas em categorias por nós pré-estabelecidas.

Então, construímos um questionário composto por 22 questões distribuídas por cinco partes e com diferentes tipologias de perguntas, predominando a de carácter fechado. Este tipo de pergunta não só permitiu simplificar o processo de análise estatística dos dados como visou que se tornasse mais fácil o seu preenchimento.<sup>69</sup>

Para algumas questões, utilizamos a escala com 4 opções de concordância, probabilidade ou importância dos itens que apresentávamos para escolha.

---

<sup>68</sup> Cf. Forte, 2005 e Madanelo, 2010 (ambos foram já utilizados com outros sujeitos e validados, embora necessitássemos de fazer a validação para este questionário aplicado aos professores).

<sup>69</sup> A nossa experiência com pesquisas anteriores revela-nos que os professores demonstram pouca disponibilidade para participarem em projetos desta natureza, alegando a falta de tempo como um dos seus maiores constrangimentos.

Para conclusão do questionário, optamos por formular uma questão na qual se solicitava aos sujeitos que pudessem acrescentar alguma informação adicional que considerassem pertinente para o estudo ou que gostassem de partilhar. Na utilização desta escala, procuramos ter alguns cuidados para evitar ambiguidades e incompreensões dos enunciados. Assim, tentamos colocar uma ideia por proposição, com clareza e simplicidade na linguagem utilizada, evitando duplas negações e exprimir um pensamento completo.

Outras preocupações de cariz pragmático foram consideradas, como a garantia do anonimato dos sujeitos, para o qual anexamos um formulário de apresentação do projeto e pedido de autorização para a participação nele (Ver Apêndice 2). Antes de cada questão, incluímos um pequeno texto com instruções claras, precisas e curtas. Além disso, preocupamo-nos com a apresentação do questionário, tentando torná-lo acessível e de fácil leitura, com o mínimo de páginas possível<sup>70</sup> e elaborando uma nota introdutória, explanando os objetivos da investigação, a utilidade da colaboração dos sujeitos. Procuramos iniciar o questionário com questões relacionadas com os dados pessoais e profissionais dos sujeitos, seguidas de questões de opinião sobre o perfil de professor; sobre as suas opiniões quanto à formação contínua frequentada (motivações para a seleção das ações de formação e resultados); as suas perceções sobre a formação contínua atual e necessidades de formação contínua) e envolvimento em projetos da escola. Por último, apresentamos uma questão aberta para acréscimo de informação que os sujeitos considerassem relevante.

---

<sup>70</sup> Contando que para o seu preenchimento devam ser necessários 15 a 20 minutos.

Na elaboração do questionário para os **alunos**, tentamos seguir os mesmos princípios que utilizamos para o outro questionário, embora com a particularidade de se tratar de um questionário em formato *online*, o que requer que, além da linguagem simples e clara, questões curtas e simples, tivéssemos que considerar a extensão do mesmo para o seu preenchimento (cerca de 8 minutos).

Para o investigador, “the Internet provides new tools for conducting research” (Markham, 2004: 95), embora pode trazer vantagens e desvantagens como referem Cohen *et al* (2007). Optamos por este tipo pela facilidade e rapidez com que poderíamos tornar o questionário acessível aos sujeitos.

Relativamente à sua **estrutura**, dividimos o questionário em 3 partes: dados pessoais e profissionais, background linguístico dos alunos e percepções acerca do professor universitário de português.

Na sua **construção**, optamos por respostas fechadas, semifechadas e abertas seguindo os mesmos procedimentos aplicados ao questionário anteriormente descrito.

Para uma melhor e mais detalhada compreensão dos questionários aplicados aos professores e aos alunos, apresentamos esquematicamente a sua estrutura (incluindo o número de questões) nos quadros que se seguem:

Questionário dos professores		Nº de itens
Parte I	<b>Dados pessoais</b> (género, idade)	2
	<b>Dados profissionais</b> (habilitações académicas, habilitações profissionais, situação profissional, tempo de serviço, nº de turmas, nível de ensino de PLE, cargos que exerce)	8
Parte II	<b>Dimensões associadas à profissão:</b> - SER - SABER - SABER-FAZER	7
		7
		13
Parte III	<b>Formação contínua frequentada nos anos letivos (2008-2009 / 2009-2010 / 2010-2011):</b> - ações frequentadas (creditadas) - modalidades e temáticas - razões da escolha da instituição - motivos da frequência da formação - ações de formação não creditadas - contributo da formação contínua frequentada - formação mais relevante para o desenvolvimento profissional - perceções sobre a formação contínua frequentada	1
		8
		6
		15
		1
		1
		1
		22
Parte IV	<b>Perceções sobre a formação contínua em geral:</b> - organização da formação - finalidades da formação - dinâmica da formação	9
		8
		2
Parte V	<b>Necessidades de formação</b> - ao nível curricular - ao nível do desenvolvimento pessoal e social	5
		7
	<b>Envolvimento e natureza dos projetos do Departamento</b>	2
<b>Total</b>		125

Quadro nº 10 - Estrutura do questionário administrado aos professores

Questionário dos alunos		Nº de itens
Parte I	<b>Dados pessoais</b> (género, idade)	2
	<b>Dados profissionais</b> (habilitações académicas, nível de estudo de PLE, curso, línguas que estudou, línguas que estuda com o PLE)	5
Parte II	<b>Perceções sobre o professor universitário de PLE, nas dimensões do:</b> - SER - SABER - SABER-FAZER	7
		8
		13
	<b>Definição do bom professor universitário de PLE</b>	1
<b>Total</b>		36

Quadro nº 11 - Estrutura do questionário administrado aos alunos

Ambos os questionários foram validados através da sua aplicação a outros sujeitos não participantes do nosso estudo: 2 professores de PLE que tinham deixado o cargo recentemente e dois alunos de PLE recém-graduados.

Procedemos a algumas alterações nas questões e na linguagem utilizada, mas de uma forma geral, não nos foram dadas indicações para se ter de proceder a alterações.

Na tarefa de diagnose das necessidades dos aprendentes, com o questionário também pretendemos apurar as suas dificuldades e lacunas ao nível da formação, deixando espaço para a indicação de outros aspetos específicos que pudessem pôr em causa o desempenho da sua atividade.

#### **4.3.2. A entrevista**

Como uma das técnicas mais utilizadas em investigação social e educativa, a entrevista permite ter “uma conversa com um objetivo” (Ghiglione et Matalon,1997:64), sendo “um contato direto entre investigador e o seu interlocutor e por uma fraca diretividade por parte daquele” (Quivy et Campenhouldt,2003:192).

Para a escolha do tipo de entrevista, consideramos o que Ghiglione et Matalon defendem quanto ao tipo, ou seja, “na prática, é frequente recorrer a métodos mistos, como, por exemplo, uma entrevista não diretiva imediatamente seguida de uma fase semidiretiva, ou um questionário alternando questões abertas e questões fechadas” (1997:64).

Optamos, então, pela **entrevista semiestruturada**, visando uma conversa entre iguais, em que o investigador, seguindo um guião com perguntas previamente formuladas, está interessado em conhecer as vivências dos sujeitos num determinado contexto, havendo flexibilidade na ordem das mesmas (Grupo L.A.C.E, 1999:20). Começamos por elaborar questões mais fechadas sobre os dados pessoais e profissionais dos sujeitos, mas seguiram-se questões mais abertas às quais demos mais liberdade para respostas, interrompendo os professores ora para incentivá-los a desenvolver um tema, ora para pedir que aprofundassem um determinado aspeto. Para o efeito, elaboramos um guião cujas questões se apresentam de seguida (para uma consulta mais detalhada, ver Apêndice 7).

**Guião da entrevista aos professores de PLE da Universidade de Nottingham**

1. Alguns dados pessoais:
  - a. sua formação e habilitações académicas
  - b. há quanto tempo exerce a função de docente
  - c. sua situação profissional
  - d. como foi selecionado
  - e. experiência anterior como professor
  - f. desafios do cargo
2. Como professor de PLE, quais considera serem os momentos mais interessantes?
3. Quais são os momentos menos interessantes/desafiantes que encontra no seu trabalho de professor de PLE?
4. Na sua opinião, o que é ser-se professor no contexto universitário britânico?
5. Qual a sua opinião sobre o que é ser-se professor de PLE?
  - a. Aspectos negativos
  - b. Aspectos positivos
  - c. Imagem social
  - d. Imagem pessoal
6. Como caracteriza a sua profissão?
  - a. Funções
  - b. Características
  - c. Competências essenciais para exercer a profissão
7. Como adquiriu conhecimentos/competências para exercer o seu papel de professor de PLE no contexto de ensino superior britânico?
8. Ao desempenhar a sua profissão docente, sentiu necessidade de formação? Em que domínios/conteúdos?
  - a. Nível curricular (conhecimentos disciplinares em outras áreas, em Didática, no domínio de administração escolar)
  - b. Nível do desenvolvimento pessoal e social
9. Quem considera que deva ser responsável pela formação dos professores de PLE? Porquê?
10. Que tipo de formação fez nos últimos 3 anos?
  - a. Utilidade
  - b. Resultados obtidos (na prática pedagógica)
  - c. Exemplos de aprendizagens que tenha realizado com a formação
11. Que oportunidades de formação tem no seu local de trabalho?
  - a. Áreas
  - b. Utilidade
  - c. Entidade formadora
  - d. Frequência
12. Qual é a sua opinião sobre a formação centrada na universidade, ou seja, organizada com as necessidades do departamento e realizada no próprio contexto?
13. Falando de formação contínua futura, qual é a sua posição:
  - a. Interesse, motivação, disponibilidade, utilidade
  - b. Áreas
  - c. Condições
  - d. O que alterava/acrescentava/retirava
14. Falemos um pouco da sua prática pedagógica.
  - a. Como organiza a gestão das suas aulas?
  - b. Como faz a programação das aulas?
  - c. Como caracteriza a sua relação com os alunos?
  - d. Como caracteriza a relação que tem com os colegas?
  - e. Como caracteriza o clima pedagógico e institucional do seu departamento?
  - f. Quais as fragilidades da sua prática pedagógica?
15. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

**Quadro nº 12 – Guião da entrevista**

As questões colocadas aos docentes visavam essencialmente procurar:

- Compreender como os professores percecionam o seu percurso profissional;

- ▶ Identificar momentos significativos do desenvolvimento profissional dos professores de PLE das universidades inglesas;
- ▶ Conhecer as opiniões dos professores de PLE sobre a formação contínua (processos e contextos);
- ▶ Identificar as necessidades de formação dos professores de PLE.

O processo de recolha de dados neste tipo de estudo é moroso, passando-se por várias fases.

A **primeira fase** é feita durante ou após a recolha dos dados, da data, hora local e sujeito (s) a que os mesmos se reportam. Para a realização das entrevistas, não concedemos o guião com antecedência aos professores, com exceção do Sujeito B, cuja entrevista foi realizada por *Skype* e precisávamos garantir que não houvesse qualquer problema de comunicação para entendimento das questões. O nosso objetivo era evitar que os docentes pudessem ser influenciados pelas questões, o que lhes daria tempo para pensar mais sobre o assunto.

O **guião** permitiu-nos reencaminhar a entrevista para os objetivos do nosso estudo, cada vez que o sujeito se afastava deles e também “colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy et Campenhoud, 2003:194). Ao mesmo tempo, permitiu que dispuséssemos de uma série de “perguntas-guias”, não colocadas necessariamente na ordem previamente definida e sob a formulação prevista (Idem, ibidem). Tal contribuiu para que fôssemos esclarecendo a forma como os docentes percecionam o seu trabalho, a sua profissão e o seu contexto de trabalho.

No decurso da entrevista, procuramos que os sujeitos se sentissem descontraídos (Lessard-Hébert *et al*, 1994:165) com a utilização de uma linguagem “clara e acessível” para que o entrevistado se sinta motivado “a responder para que a informação recolhida seja a mais alargada possível” (Ghiglione et Matalon, 1997:90).

Procedemos à gravação áudio das mesmas, como já referimos anteriormente, no período de uma semana de Maio, com uma autorização prévia dos participantes para o efeito (Ver Apêndice 2). Os sujeitos foram codificados com a letra E (Entrevista) e numerados conforme a que fora atribuída no questionário aos professores (Amostra I), dado que também constituem parte desse universo. Ao mesmo tempo, asseguramos o anonimato e o caráter confidencial das informações gravadas e suprimimos os nomes próprios nas transcrições (Ver Apêndice 8).

Inquiridos	Data da entrevista	Duração da entrevista
EA (10)	2/05/2012	34 min e 50 s
EB (11)	7/07/2012	70 min e 03 s
EC (12)	4/05/2012	72 min e 33 s
ED (13)	4/05/2012	57 min e 25 s
EE (14)	4/05/2012	77 min e 42 s
EF (15)	4/05/2012	29 min e 37 s
EG (16)	7/05/2012	67 min e 28 s
EH (17)	7/05/2012	49 min e 20 s

Quadro nº 13 – Informações sobre as entrevistas

No sentido de validar a entrevista, realizamo-la com uma professora que lecionou PLE durante cerca de 6 anos no departamento, não pertencente à amostra. Além disso, fizemos uma adaptação de um guião utilizado para outro

estudo com sujeitos e objetivos distintos, que foi também validado (Forte, 2005).

Na **segunda fase**, fizemos a transcrição das entrevistas<sup>71</sup> e redação em formato eletrónico através de diferentes técnicas/instrumentos e com o recurso a um *software* para a base de dados<sup>72</sup>.

Segue-se a comparação dos dados para a construção de categorias que serão o elemento concetual a partir do qual se procede à sua interpretação.

#### **4.4. Técnicas de análise de dados**

Neste momento, recorremos à **análise de conteúdo**<sup>71</sup> para as questões abertas dos questionários e para as questões da entrevista (Bardin, 1995; Ghiglione et Matalon, 1997; Tesch, 1990), e à **análise estatística**<sup>73</sup> para as questões fechadas (Pardal et Correia, 1995) através da utilização do *software SPSS for Windows*, versão 22, por se revelaram mais apropriados às variáveis abordadas em ambas os métodos.

##### **4.4.1. Dados qualitativos**

Para a análise de conteúdo, respeitamos os seguintes procedimentos: transcrição verbatim das respostas, realização de uma leitura flutuante do conteúdo para que fosse possível deixarmo-nos de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento da informação (Esteves, 2006:113): as mais gerais e as *unidades de análise* mais específicas.

---

<sup>71</sup> Utilizamos o *software Express Scribe*, que permite o controlo de playback de áudio.

<sup>72</sup> Para a organização dos dados, recorremos ao programa *Nvivo 10*.

<sup>73</sup> “A estatística é constituída por um conjunto de procedimentos utilizados para descrever e analisar as medidas obtidas” (Afonso, 2005: 117).

A definição das unidades de registo permitiu-nos detetar núcleos de sentido das respostas dadas (Bardin,1995:37) para se encontrar as informações da variedade dos professores inquiridos e sugestões diferentes ou semelhantes sobre o perfil ideal do professor de PLE, no caso dos alunos inquiridos.

Ao longo do processo, apoiamo-nos em Vala que refere que a “construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos” (1986:111). No nosso caso, partimos com uma categorização predefinida tanto para a entrevista como para as questões abertas dos questionários, ou seja, um procedimento fechado de análise, mas havendo recategorização ao longo da análise dos dados. Isto deve-se ao facto da entrevista ser de natureza semiestruturada, o que resulta num discurso mais livre e fluido dos sujeitos, acrescentando-se mais informação ao que é questionado. Também quanto às questões abertas dos questionários verificamos esta situação.

Após a análise das respostas dos questionários dos alunos, chegamos a esta categorização:

- Domínio das línguas portuguesa, inglesa e espanhola
- Recurso a uma variedade de materiais, métodos e estratégias de trabalho
- Atender aos diferentes estilos de aprendizagem
- Conhecimento de aspetos culturais
- Dar e pedir feedback aos alunos
- Alguns traços de personalidade de profissionalismo

No caso das entrevistas, o guião contemplou objetivos gerais e específicos (Ver Apêndice 7), o que nos ajudou na definição de categorias. Deste modo, foi-nos

possível classificar a informação das entrevistas “segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial” (Bardin, 1995:37).

Recorremos à aplicação informática *Nvivo10*, criando categorias e dimensões de análise para a inserção dos dados e suas relações. Assim, fizemos a divisão entre macrocategorias e microcategorias, conforme ilustrado no quadro seguinte:

Blocos da entrevista	Macrocategorias	Microcategorias
<i>Bloco A</i> - Caracterização pessoal e profissional do professor	Percurso formativo e profissional	- Habilitações literárias - Situação profissional - Formação em PLE - Escolha da profissão
<i>Bloco B</i> - Descrição e reflexão sobre o seu trabalho e perceção enquanto professor de PLE	Ser Professor de PLE	- No contexto britânico (desafios / momentos mais e menos interessantes) - perfil: - imagem social e status - funções, características e competências - influência da aprendizagem de outras línguas na prática pedagógica
<i>Bloco C</i> - Representação acerca dos processos de formação e dos contextos formativos	Formação	- desejada - existente - frequentada - futura
<i>Bloco D</i> - Representações do professor sobre o seu contexto de trabalho	Contexto de trabalho	- Perceções sobre a relação com: - colegas - instituição - alunos - Perceções sobre a prática pedagógica

Quadro nº 14 – Categorização da entrevista

Para além disso, neste processo de categorização, procedemos à análise temática com o objetivo de extrair o sentido das informações cedidas pelos professores. Num primeiro momento, fizemos uma análise vertical, ou seja, “aquela que se debruça sobre cada sujeito separadamente: passam-se em revista temas que ele abordou” e, depois, fizemos uma “análise horizontal”, em que

tratamos “cada um dos temas, salientando as diferentes formas sob as quais ele aparece nas pessoas inquiridas” (Ghiglione et Matalon,1997:223).

Posteriormente, fizemos a articulação com as categorias resultantes da análise dos dados dos outros instrumentos de recolha que utilizamos para este estudo, conforme poderemos ver nos capítulos que se seguem.

No tocante aos **documentos que analisamos**, importa referir que procuramos enquadrar o nosso estudo no contexto atual da formação contínua dos professores universitários de PLE. Para o efeito, e conforme desenvolvido no enquadramento teórico-concetual apresentado na primeira parte deste estudo, procuramos entender as linhas orientadoras europeias de formação dos professores de LEs assim como da própria legislação inglesa. A leitura e análise destes documentos foram relevantes e contribuíram para a nossa compreensão sobre o que na realidade ocorre neste campo.

Contudo, não podemos deixar de mencionar que o numero limitado de sujeitos em estudo, por constrangimentos temporais e de participação, faz com que os resultados obtidos digam respeito a estes apenas. Não obstante, o nosso objetivo é o de explicar um determinado fenómeno, neste caso, a formação contínua e o desenvolvimento profissional, e não generalizar os dados.

#### **4.4.2. Dados quantitativos**

Como já referimos previamente, para o tratamento estatístico de dados, utilizámos a aplicação informática SPSS for Windows, versão 22. Para a utilização deste *software*, necessitamos de codificar as respostas dos

questionários e a sua numeração sequencial, criando-se depois as variáveis no programa. Também incluímos a definição dos *missing values* para o caso de ausência de resposta. De seguida, procedemos ao lançamento das respostas, questionário por questionário registando os códigos que tínhamos já definido para o efeito.

Considerando os nossos objetivos de estudo, não testamos a existência de associações entre variáveis, por considerarmos a amostra reduzida, limitando-nos a analisar as respostas fechadas e semifechadas dos questionários. Assim, procedemos ao cálculo de distribuição de frequências e percentagens, apresentando os resultados sob a forma de tabelas de frequência e gráficos, conforme poderemos ver nos capítulos seguintes.

Em síntese, a modelização do nosso estudo é a seguinte:

		Técnicas de análise		
Instrumentos Recolha de dados		Revisão da Literatura Legislação Documentos oficiais da União Europeia	Análise documental	Referencial teórico
	Questionários	<b>Amostra I</b> (21 professores de 8 departamentos)	Procedimentos estatísticos (análises descritiva e inferencial)  Análise de conteúdo	Referencial emergente do estudo
		<b>Amostra III</b> (36 alunos de PLE da Universidade de Nottingham)		
Entrevistas	<b>Amostra II</b> (8 professores da Universidade de Nottingham- SPLAS)	Análise de conteúdo		

Quadro nº 15- Modelização do nosso estudo empírico

## Capítulo 5- Estudo de caso

---

### Introdução

Neste capítulo, procedemos a uma análise descritiva da informação recolhida do inquérito por questionário aos alunos de PLE e docentes de PLE do Departamento SPLAS, que constituem o objeto de análise do nosso estudo de caso. Por esta razão, o mesmo está dividido em duas partes, sendo a primeira relativa à aplicação, recolha, apresentação e análise dos dados do questionário e a segunda, cobrindo os mesmos pontos, relativa à entrevista.

No tocante ao primeiro instrumento de recolha de dados, para além da caracterização pessoal e profissional dos inquiridos, pretendemos desenvolver uma análise crítica dos dados relativos ao conjunto das representações dos aprendentes de PLE dos três níveis de ensino (Iniciação, Intermédio e Avançado) sobre o perfil ideal do bom professor de PLE. Tivemos em consideração o background linguístico dos alunos para um melhor enquadramento da análise na problemática referida na fundamentação teórica sobre os constrangimentos quanto à aprendizagem de LEs no Reino Unido.

Para o tratamento destes resultados, procedemos à análise estatística descritiva feita à quase totalidade das questões do questionário. Os dados são organizados em tabelas de frequência que apresentam os sujeitos respondentes (*Frequency*) e a respetiva percentagem (*Valid percentage*), mencionando-se o número de não respostas (*Missing Values*). As respostas às questões abertas foram objeto de análise de conteúdo.

Quanto à entrevista, que corresponde à segunda secção do capítulo, para além do referido, apresentamos os resultados por blocos, conforme a categorização que atribuímos. Como se trata de um procedimento de natureza qualitativa, os

resultados apresentados são fruto de um processo de análise de conteúdo feita à totalidade das suas questões. Terminamos o capítulo com uma súmula dos aspetos mais relevantes da nossa análise e interpretação dos dados.

## **1.1. O inquérito por questionário aos alunos**

### **1.1.1. Aplicação e recolha dos dados**

Para complementar a informação recolhida e partindo do princípio que seria importante saber a opinião dos alunos<sup>74</sup>, decidimos dar voz aos mesmos através de um breve questionário *online*. O questionário aos alunos foi construído através da aplicação informática *GoogleDocs* por razões que se prendem com o tempo e logística do estudo. Conscientes de que um projeto desta natureza tem os seus constrangimentos, da nossa experiência, pudemos constatar que nem sempre é fácil conseguir a participação dos alunos. Por essa razão, solicitamos aos docentes de PLE do Departamento que fossem relembrando os alunos sobre a importância do preenchimento do questionário, a que prontamente responderam positivamente. Contudo, as nossas expectativas não foram concretizadas, na medida em que o número de participantes é muito inferior ao pretendido (36), apesar do vasto universo de alunos que estudam a Língua Portuguesa no departamento (cerca de 200 alunos). Não obstante, optamos por considerar este instrumento de recolha e procedemos à sua análise, conforme podemos ver de seguida.

---

<sup>74</sup> Conforme referimos no Capítulo 2 (San Martín *et al.*, 2012; Gros e Románá, 2004).

### **1.1.2. Apresentação e análise dos dados**

Para se tornar mais facilmente perceptível o que se pretendia perguntar e obter como resposta, optamos por desenhar as questões do questionário dos alunos em Inglês, sendo maioritariamente a língua materna destes sujeitos.

Relativamente à estrutura, o questionário apresenta-se em 3 partes:

**Parte 1- *Caraterização pessoal e profissional dos alunos***- em que se pretendia saber a idade, sexo e qualificações académicas dos participantes

**Parte 2 - *Background linguístico dos alunos***- pretendia-se traçar um perfil geral sobre o tipo de aluno que aprende PLE, perguntando que línguas sabe falar além da materna e que outras está a aprender além da Língua Portuguesa.<sup>75</sup>

**Parte 3 - *Perceções acerca do professor universitário de português***- nesta parte, pretendíamos que os alunos fizessem uma escolha de vários itens relativos a características que deve ter um professor de PLE, tanto a nível pessoal como profissional, e dando espaço para que pudessem definir um bom professor de PLE (utilizaram-se os mesmos itens de escolha numa escala aplicada no questionário dos professores, Parte II, relativas às dimensões do **SER, SABER e SABER-FAZER**)

#### **1.1.2.1. Parte I- Dados pessoais e profissionais**

##### **A) Os sujeitos inquiridos**

Relativamente aos dados pessoais dos alunos e às qualificações literárias e curso que frequentam, apresentamos o quadro seguinte:

---

<sup>75</sup> Este aspeto é relevante neste contexto, na medida em que há alunos com diferentes backgrounds linguísticos e com cursos que incluem a aprendizagem de PLE, mas que não estão diretamente relacionados com aprendizagem de línguas ou na área das Humanidades, como no caso de alunos que estudam *Business* ou *Economics* com línguas.

Gender	Age	Academic qualifications	Portuguese Language level you are studying at the moment	Which course are you doing at the moment?
Male	21-23	Bachelor Degree	Advanced	English and Hispanic Studies, Portuguese Lingua Tres
Female	18-20		Intermediate	English and Hispanics BA Jt Hons
Female	18-20	A Levels	Beginner	English and Hispanic studies first year
Male	18-20	Bachelor Degree	Advanced	French and Hispanic Studies.
Female	18-20	2nd year BA student Undergraduate degree	Intermediate	Single Honours Hispanic Studies
Female	21-23		Intermediate	Lingua 3
Female	18-20	Bachelor Degree	Beginner	Spanish and beginners Portuguese
Female	21-23	Bachelor Degree	Beginner	MLS
Female	18-20	Bachelor Degree	Beginner	Hispanic Studies
Male	18-20	Bachelor Degree	Beginner	Portuguese (Beginners) and Spanish BA
Female	18-20	Bachelor Degree	Beginner	English and Hispanic Studies
Male	18-20	A Levels	Intermediate	Spanish and (beginners) Portuguese
Female	21-23	Bachelor Degree Undergraduate degree	Advanced	Hispanic Studies
Female	18-20		Beginner	French and Hispanic Studies
Male	18-20	A levels Undergraduate degree	Beginner	Spanish and Beginners Portuguese
Female	18-20		Beginner	Hispanic Studies
Female	18-20	A levels	Beginner	English and Hispanic Studies
Male	18-20	Levels	Intermediate	French and Hispanic Studies
Female	21-23	Undergraduate degree	Intermediate	Hispanic Studies
Male	18-20	A levels	Advanced	French and Hispanic Studies
Male	18-20	Undergraduate degree	Intermediate	French and Hispanic Studies
Female	21-23	A Levels	Advanced	Hispanic Studies
Male	18-20	Undergraduate degree	Intermediate	English and Spanish Studies
Female	21-23	A Levels	Advanced	French and Hispanic Studies
Male	21-23	A Levels	Intermediate	French and Hispanics
Female	21-23	Undergraduate degree	Intermediate	English and Hispanic Studies
Female	21-23	Undergraduate degree	Advanced	Hispanic Studies
Male	21-23	A Levels	Advanced	Hispanic Studies
Female	21-23	A Levels	Advanced	French and Hispanic Studies
Male	18-20	A Levels	Beginner	Portuguese and Spanish
Female	18-20	Undergraduate degree	Intermediate	Hispanic Studies
Male	18-20	A Levels	Intermediate	French and Hispanic Studies
Female	21-23	A Levels	Advanced	English and Hispanic Studies
Female	18-20	A Levels	Beginner	Portuguese and Spanish
Female	18-20	A Levels	Beginner	Spanish and Portuguese
Male	18-20	A Levels	Beginner	Hispanic Studies

Quadro nº16 - Dados pessoais e profissionais dos inquiridos

### B) Idade, habilitações, curso que frequentam, línguas de aprendizagem

Assim sendo, dos 36 participantes, temos 14 que são do nível de iniciação, 12 do nível de Intermédio e 10 do nível Avançado. Pela análise do gráfico abaixo apresentado, podemos verificar que a maioria dos alunos se situa entre os 18 e os 20 anos de idade (Gráfico nº3). Apenas 36% dos alunos pertencem à faixa etária dos 21 aos 23 anos:

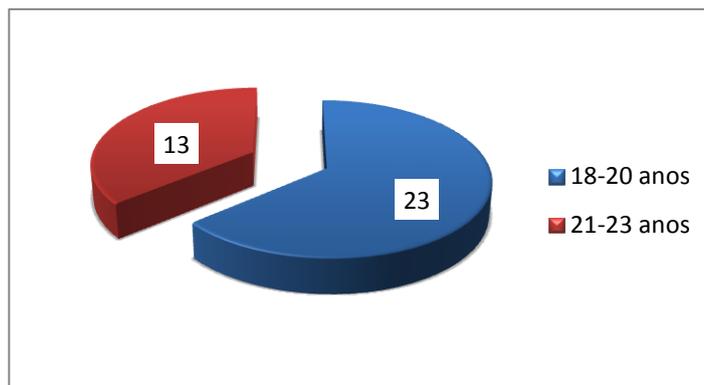


Gráfico nº3- Distribuição dos inquiridos por idade

Relativamente às **habilitações académicas** dos inquiridos, constata-se que a maioria tem um curso realizado antes do ingresso na universidade, o A Levels<sup>76</sup> ou Undergraduate course (77% dos sujeitos).

---

<sup>76</sup> A *Levels* é o correspondente ao **General Certificate of Education Level** (*GCE Advanced level* ou *A Level*) que corresponde a uma qualificação atribuída aos alunos que terminam o ensino secundário ou têm uma educação pré-universitária, no Reino Unido. Em geral, tem a duração de 2 anos divididos em duas partes: a primeira correspondente ao *Advanced Subsidiary Level* ou *Advanced Supplementary Level* (*AS Level*) enquanto que a segunda é conhecida por *A2 Level*. (<http://www.a-levels.co.uk/>)

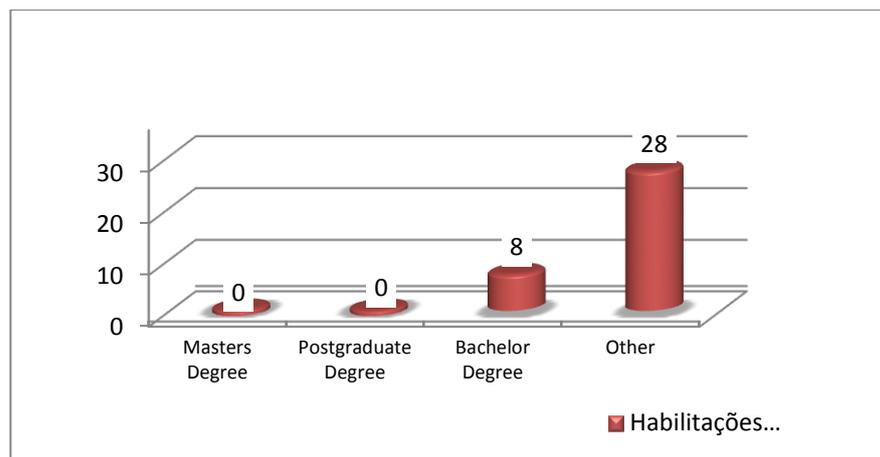


Gráfico n°4 - Qualificações académicas dos inquiridos

No que diz respeito ao **nível de aprendizagem de PLE dos sujeitos**, o gráfico n°5 apresenta-nos as percentagens distribuídas pelos três níveis, sendo que 39% dos participantes frequentam o nível de Iniciação, seguindo-se o nível Intermédio (33%) e o nível Avançado (28%).

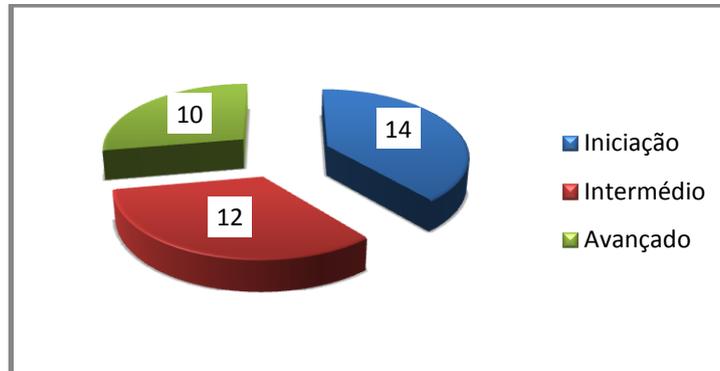


Gráfico n°5 - Distribuição dos inquiridos por níveis de ensino de PLE

Alguns alunos frequentam o mesmo curso (os *Joint honours*), sendo os referidos os que a seguir apresentamos:

- French and Hispanic Studies
- Spanish and Beginners Portuguese
- English and Hispanic Studies

- MLS
- Single Honours Spanish Studies
- Spanish and Portuguese
- Portuguese and Spanish

### 5.1.2.2. Parte II- Background linguístico dos alunos

Como verificamos, estamos perante uma listagem de cursos da Faculdade de Artes e Humanidades, em particular, da *School of Modern Languages*, sendo que as línguas espanhola e francesa, além do Português, encontram lugar de destaque nos estudos dos alunos, conforme confirmado no gráfico que se segue:

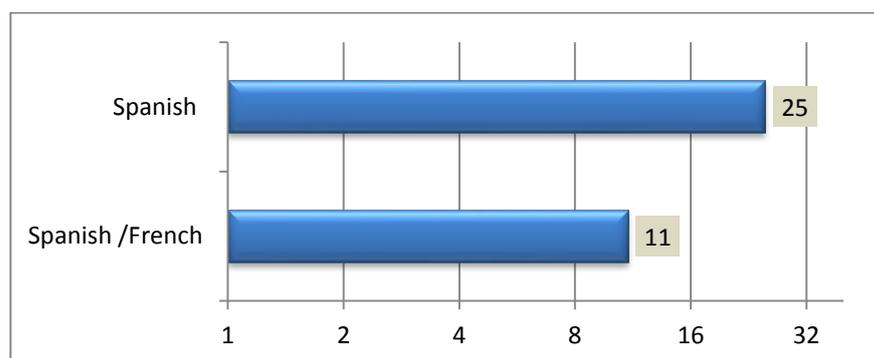


Gráfico nº6 - Distribuição dos inquiridos por línguas que estão a aprender além de PLE

Contudo, por norma os alunos destes cursos têm um background linguístico que é variado, sendo que alguns estudaram já outras línguas além das referidas, conforme constatado no gráfico nº6. Assim, temos o alemão, o italiano e o francês como escolhas seleccionadas, facto alíás já verificado no capítulo 1 sobre as 10 línguas mais faladas em Inglaterra.

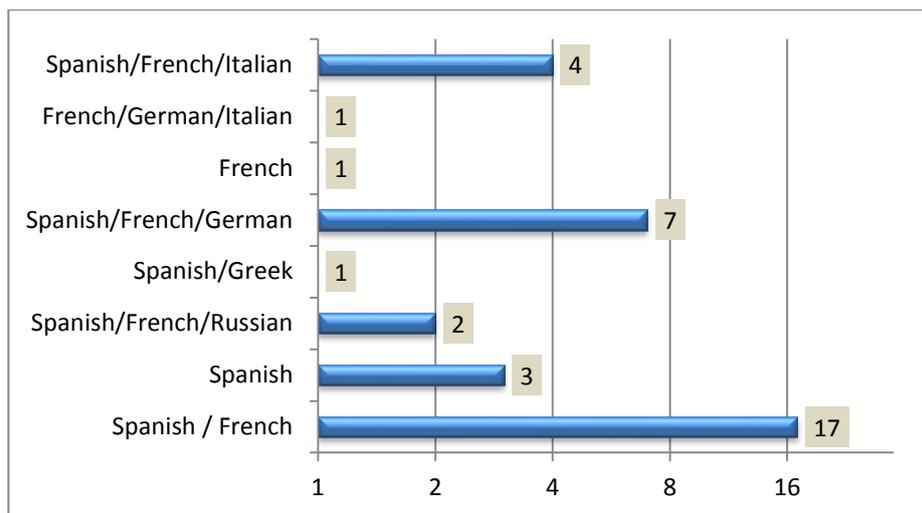


Gráfico n°7 - Distribuição dos inquiridos por número de línguas que aprenderam além de PLE

Na verdade, a diversidade de backgrounds linguísticos constitui num desafio para os professores que necessitam de formação para colmatarem esta dificuldade (Coleman, 2009; Bozu, 2010a).

### 5.1.2.3. Parte III- Perceções acerca do professor universitário de PLE

Nesta parte, focamos a nossa atenção nas perceções dos alunos sobre o perfil do professor universitário de PLE, indo de encontro à valorização da opinião dos alunos sobre a questão (San Martín *et al*, 2012). Assim, as dimensões apresentadas de seguida estão agrupadas como Tomé nos apresenta: as centradas nos **valores** e **personalidade** bem como as centradas boas **competências intelectuais** e **pedagógicas** (1999: 234).

No tocante à dimensão **SER**, não se verificam escolhas no âmbito da discordância, sendo importante referir que os alunos consideram todos os itens relevantes:<sup>77</sup>

<sup>77</sup> As iniciais utilizadas nos quadros que se seguem são correspondentes aos graus de concordância: **TD**- *Totally disagree – Discordo totalmente (DT)*; **D**- *Disagree- Discordo (D)*; **A**- *Agree – Concordo (C)*; **TA**- *Totally Agree- Concordo totalmente (CT)*.

Itens	TD	D	A	TA	Total
<b>BEING</b>					
To be patient and to listen to the students.	---	---	38,9%	61,1%	100%
To be emotionally balanced.	---	---	30,6%	69,4%	100%
To be organized.	---	---	30,6%	69,4%	100%
To be motivated and enthusiastic about teaching the course.	---	---	22,2%	77,8%	100%
To respect the differences.	---	---	38,9%	61,1%	100%
To adjust his/her intentions according to the needs	---	---	22,2%	77,8%	100%
Other					

### Quadro nº17 - Dimensão do Ser

As percentagens são mais elevadas no item *CT*, da escala, destacando-se os 77,8% igualmente atribuídos à motivação e entusiasmo<sup>78</sup> que o professor deve ter (*To be motivated and enthusiastic about teaching the course*) bem como a capacidade de ajustar as intenções de acordo com as necessidades (*to adjust his/her intentions according to the needs*). Seguem-se o equilíbrio emocional e a organização (como características importantes no professor (30,6% *C* e 69,4% *CT*, para os dois itens. Depois, seguem-se o respeito pela diferença (38,9% *C* e 61,1% *CT*) bem como a paciência e a capacidade de saber ouvir os alunos (38,9% *C* e 61,1% *CT*).

Além destes itens que foram apresentados aos alunos, também foram feitas outras em vários domínios (no item *Outros*). Assim, temos a importância que dois alunos atribuíram aos estilos de aprendizagem dos alunos (*To consider different learning styles*) bem como o domínio tanto da língua inglesa como da língua portuguesa (*To be able to explain in a good English when we don't*

<sup>78</sup> Busse et Walter constatam que os alunos verificam entusiasmo por parte dos professores, num estudo que elaboraram (2013- Capítulo 1).

*understand something especially grammar e To master the Portuguese language*). Outro aspeto que foi referido mais do que uma vez é relativo à necessidade sentida sobre exercícios orais (*To give us more time for speaking exercises e To instigate debate in oral classes with well thought-out question*). Continuando a centrar a atenção nos alunos, eles consideram que o professor deve estar disponível, ser amigo e entender quais são as suas necessidades e dúvidas (*To be available for students; To be friendly e To understand students'needs and doubts*). Ao mesmo tempo, um aluno lembrou que os professores deverão ter em consideração a duração do curso e a quantidade de trabalho que têm de fazer (*Be aware that the course is accelerated and we have other modules too*). Por último, nesta dimensão foi ainda considerado que devam ser dados mais exercícios para serem realizados como trabalho independente e mais tempo para gramática (*Providing students with independent work and the ability to be able to mark their own work, so when giving work giving the answers to it as well as this saves time for students and teachers. Setting aside a small amount of time each week to answer students individual inquiries. Obviously this isn't easily done, but if the teacher were to answer just one query or doubt this could be very helpful. One extra hour of Portuguese grammar a week would be very helpful!*).

Na dimensão **SABER**, também encontramos uma predominância de escolhas no âmbito da concordância, sendo que alguns aspetos são considerados pela negativa:

Itens	TD	D	A	TA	Total
<b>KNOWLEDGE</b>					
To be skilled/competent in language teaching	---	---	50%	50%	100%
To know about Pedagogy and Didactics (applied to Foreign Language Teaching)	---	2,8%	63,9%	33,3%	100%
To be able to reflect about theories on teaching a foreign language	---	16,7%	63,9%	19,4%	100%
To be aware of the necessary skills of a language teacher.	---	2,8%	55,6%	41,7%	100%
To be aware of the school's organization.	---	2,8%	66,7%	30,6%	100%
To know different methods of evaluation	---	---	66,7%	33,3%	100%
To know legislation on his/her job.	---	19,4%	63,9%	16,7%	100%
Other					

#### Quadro nº 18 - Dimensão do Saber

Conforme exposto no quadro nº 18, os itens que foram escolhidos pela positiva sem qualquer discordância são os relativos ao conhecimento de diferentes métodos de avaliação (*To know different methods of evaluation*, com 66,7% C e 30,6% CT), assim como e com igual percentagem de concordância, a competência em ensino de língua (*To be skilled/competent in language teaching*, com 50%). Assim, as competências que são necessárias para um professor de língua devem ser consideradas, conforme acordado pela maioria dos sujeitos (*To be aware of the necessary skills of a language teacher*, com 55,6% C e 41,7% CT).

Seguem-se os itens relativos ao conhecimento de Didática e Pedagogia que uma maioria concordou ser importante para o professor de LE (*To know about Pedagogy and Didactics, applied to Foreign Language Teaching*, com 63,9% C e 33,3% CT). Com alguma semelhança nas percentagens, temos o item *To be aware of the school's organization* (66,7% C e 33,3% CT).

Por último, temos os itens relativos à capacidade que o professor deve possuir para *reflect about theories on teaching a foreign Language* (63,9% C e 19,4%

CT) e o conhecimento acerca da legislação relacionada com a profissão (63,9% C e 16,7% CT). Este último foi o que teve uma maior percentagem no âmbito da discordância (19,4%), mas que não consideramos um número acentuado para ser relevante.

À semelhança da dimensão analisada anteriormente, também aqui demos a possibilidade de os alunos poderem acrescentar outros aspetos importantes que não tivéssemos abordado. Assim, e uma vez mais, os sujeitos salientam a importância de exercícios orais (*To give more listening exercises / To give the opportunity to have more speaking exercises*). De igual modo, destacam a importância da compreensão da gramática (*Being able to answer and explain intricate details about the second language in the students' first language is extremely important, especially at degree level when students are dealing with very intricate and complicated grammatical structures.*) e a disponibilidade e paciência que o professor deverá ter com eles (*To have a good relationship with the students / It is important to be able to help the students and be patient / To be patient enough to explain as many times as needed / To be able for clarifications*).

Quanto à última dimensão abordada, a do **SABER-FAZER**, as escolhas recaem no âmbito da concordância, havendo uma pequena percentagem de escolhas pela negativa, conforme apresentado na tabela que se segue:

Itens	TD	D	A	TA	Total
<b>KNOW-HOW</b>					
To be able to manage different conflicts, using appropriate strategies	---	2,8%	58,3%	38,9%	100%
To encourage the students' autonomy.	---	2,8%	58,3%	38,9%	100%
To apply the proposed strategies and adjust them when necessary.	---	---	44,4%	55,6%	100%
To be able to cooperate with other teachers in the Department.	---	5,6%	47,2%	47,2%	100%
To be able to focus his/her teaching on the students' needs.	---	---	44,4%	55,6%	100%
To be able to give clear explanations.	---	---	27,8%	72,2%	100%
To enhance the students self-evaluation.	---	5,6%	47,2%	47,2%	100%
To request and give feedback to students.	---	---	50%	50%	100%
To encourage students to ask questions and give meaningful answers.	---	5,6%	27,8%	66,7%	100%
To create a good rapport encouraging the students to participate in class.	---	---	36,1%	63,9%	100%
To use a variety of activities and strategies in class.	---	---	41,7%	58,3%	100%
To be able to self-evaluate and to reflect as a professional.	---	---	58,3%	41,7%	100%
Other					

#### Quadro nº 19 - Dimensão do Saber-Fazer

A escolha que tem uma percentagem mais elevada em *CT* é o relativo à disponibilidade e capacidade para dar explicações claras (*To be able to give clear explanations*, com 27,8% *C* e 72,2% *CT*), o que corrobora a sugestão dada anteriormente a este propósito, na dimensão anterior. Ainda de acordo com as sugestões anteriores, junta-se a escolha *To create a good rapport encouraging the students to participate in class* (36,1% *C* e 63,9% *CT*). De seguida, temos a importância atribuída ao uso de *variety of activities and strategies in class* (41,7% *C* e 58,3% *CT*) e, com a mesma percentagem no âmbito da concordância, temos os itens: *To apply the proposed strategies and adjust them when necessary* / *To be able to focus his/her teaching on the students' needs*. (44,4% *C* e 55,6% *CT*). Na linha de atribuição de importância ao bom ambiente de trabalho na sala de aula e na relação entre professor-aluno, o item relativo ao incentivo que o professor deve dar ao aluno para que

participe nas atividades também reúne consenso quanto à concordância (*To encourage students to ask questions and give meaningful answers*, com 27,8% C e 66,7% CT). Os sujeitos inquiridos consideram que o feedback é relevante (*To request and give feedback to students*, com 50% nos dois itens de concordância) (Benito, 2013) e que a cooperação com outros professores é importante (*To be able to cooperate with other teachers in the department*, com 47,2% C e 47,2% CT). Outros itens com semelhante importância são os relativos à autoavaliação quer do professor, quer do próprio aluno: *To be able to self-evaluate and to reflect as a professional* (58% C e 42% CT) / *To enhance the students self-evaluation* (47,2% em CT e 47,2% em C). Por último, com menor percentagem no item de escala concordo totalmente, mas assumidos como escolhas positivas, temos os itens relativos ao trabalho do professor para incentivar os alunos no caminho da autonomia e como saber gerir conflitos na sala de aula (*To encourage the students' autonomy*, com 58,3% C e 38,9% CT e *To be able to manage different conflicts, using appropriate strategies*, com 58,3% C e 38,9% CT).

No item *Other*, os alunos mencionaram a necessidade do professor ter interesse pela variedade de materiais e estratégias (*To be interested in varying activities and materials / To vary materials and strategies so we can be more motivated*), assim como o incentivo à sua participação nas aulas para ser mais motivante (*Having a good rapport with students is essential, especially at degree level as this can really enhance the levels of enjoyment and participation of a class. If the students are comfortable with the teacher, they are much more likely to participate in the class making it more effective for everyone / To be able to*

*engage the students in the suggested activities*). Outra sugestão dada foi relativamente à necessidade de aprender mais sobre as culturas brasileira e portuguesa para preparação para o year out (*To prepare us for the year out, informing us about cultural traditions of Brazil and Portugal*).

A última questão do questionário consistia em pedir aos alunos que descrevessem o professor de PLE ideal, sendo que as respostas tiveram muitos elementos em comum, a que passamos a apresentar. Por se tratar de uma questão aberta, procedemos à análise de conteúdo de acordo, conforme referido no capítulo 4. Organizamos a apresentação das respostas conforme apresentado no quadro seguinte:

Aspetos considerados	Sugestões dos alunos
Domínio das línguas portuguesa, inglesa e espanhola	<p>... <b>easy to talk to</b> and <b>effective at explaining</b> things both in Portuguese and English. It would also help if they knew what it was like to learn/know Portuguese whilst having some knowledge of Spanish as that is what most students at UoN will be doing.</p> <p>Someone who is <b>fluent</b> in Portuguese and English...</p> <p>... is able to explain things in English and Portuguese.</p> <p>... clear explanations- in English if a student is struggling to understand in Portuguese.</p> <p>A native, <b>fluent</b> speaker of Portuguese and a fluent in English...</p>
Recurso a uma variedade de materiais, métodos e estratégias de trabalho	<p>Uses a <b>variety of teaching methods</b>...</p> <p>Someone who uses a variety of <b>strategies</b> and <b>materials</b> to teach...</p>
Atender aos diferentes estilos de aprendizagem	<p>Someone who is able to focus on the <b>students' needs</b>...</p> <p>Uses a variety of teaching methods, because everyone <b>learns in different ways</b></p>
Conhecimento de aspetos culturais	<p>Somebody whose knowledge of the <b>Portuguese culture</b> coincides with their knowledge of the language...</p> <p>Sensitive to the differences between <b>Brazilian</b> and <b>Portuguese</b> dialects...</p> <p>A good language teacher should teach us not only the language but also about cultural aspects of Portuguese speaking countries</p> <p>Someone who is able to be available for the students and to teach us cultural aspects which are important for the year out</p> <p>...who motivates the students to know about the Portuguese language and culture.</p>
Dar e pedir feedback aos alunos	<p>...requests <b>feedback</b> to students</p> <p>... requests <b>feedback</b> to improve his/her teaching</p>
Alguns traços de personalidade de profissionalismo	<p>Someone who is <b>engaging</b>...</p> <p>Whilst I do not believe it is the teacher's <b>responsibility</b> to force the students to work, it is their role to <b>encourage</b> why, what and how they should work with the Portuguese language. Any language requires 100% dedication from the student, but <b>motivation</b> from the teacher.</p> <p><b>Organised</b>, has a <b>good knowledge</b> of the language rules, <b>encouraging</b> but also <b>professional: respectful</b> of the students</p> <p>... who really <b>likes to teach</b></p> <p>Someone <b>enthusiastic</b> about teaching Portuguese and with <b>good humour</b></p> <p>A good Portuguese Language teacher should show <b>enthusiasm</b> and <b>encourage</b> the students to learn</p> <p>Someone who is <b>interested</b> in the <b>students learning</b></p> <p>A good Portuguese language teacher is someone who <b>knows the grammatical structures</b> of the language and who is <b>patient</b> and knows <b>how to teach</b></p> <p>Well rounded personality that puts students at ease, as <b>confidence</b> is needed to learn a new language</p> <p>Someone who is able to <b>motivate</b> the students especially when we are learning grammatical structures</p> <p>Someone <b>who knows about teaching</b> and selects what is really necessary to learn</p> <p>Someone that makes the language <b>FUN</b> to learn. Language learning is very laborious and can become tedious with the nitty gritty grammar. I think a Portuguese language teacher needs to show <b>enthusiasm</b> and be able to <b>motivate</b> the students.</p>

<p>Alguns traços de personalidade e profissionalismo</p>	<p>Someone who is <b>patient</b> and knows how to <b>motivate</b> the students to learn the language  A good language teacher is someone <b>engaged</b> in the students learning. It is also needed to be <b>interested</b> in helping the students to know the new language  A good teacher- irrespective of what language they teach- should <b>inspire</b> the students to want to learn. An oral teacher should be full of <b>positivity</b> and <b>enthusiasm</b>, and should <b>encourage</b> the students to want to contribute in class. What a teacher shouldn't do is sit behind a desk, mumble and drain any positivity from the class. A writing/reading teacher should be able to explain grammatical rules clearly and <b>inspire</b> the students to write thoughtful responses.  Someone who <b>has teaching experience</b>  Someone who is <b>passionate</b> for the language and for teaching  . Important that they are <b>engaging</b> and try to encourage students <b>participation</b> in class. Motivating students who need to be motivated, especially within class is important. <b>Giving students time</b> to answer their inquiries and <b>giving good and constructive feedback</b> is of utmost importance.  Someone <b>funny</b> and who <b>enjoys teaching</b>  Someone who is <b>enthusiastic</b> about teaching language and tries to make it <b>engaging</b> for the students. Who is <b>patient</b> and takes time in answering the students' questions. Making it engaging is the most important thing.  A good Portuguese language teacher should be <b>organized, motivated</b> and <b>enthusiastic</b>. It should also be <b>competent</b> in language teaching and to <b>encourage</b> the students to <b>participate</b> in class  Someone <b>organised</b> and <b>interested</b> in the students' progress  <b>Enthusiasm</b> from the teacher is vital due to frustration that learning languages can instill in the students. Also, due to the simple fact that an enthusiastic teacher keeps the attention of students, who would otherwise probably zone out from dull, monotonous teaching  Someone who is <b>patient</b> and <b>inspires</b> the students to know about the language and culture  A good language teacher should be able to <b>give clear explanations and be patient</b></p>
--	--

Quadro nº 20 - Caraterísticas do professor de PLE ideal segundo os alunos inquiridos

Da análise dos dados apresentados na tabela, constatamos que os alunos destacaram aspetos relacionados com o conhecimento que o professor deve ter sobre não só a língua, mas também a cultura, além do domínio das línguas portuguesa, inglesa e espanhola, realçando-se o conhecimento pelas estruturas gramaticais em português. Além disso, foi frequente a referência à necessidade de recurso de materiais, métodos e estratégias variadas não só para ir de encontro aos seus próprios interesses, como considerar os diferentes estilos de aprendizagem e tornar a aprendizagem da língua mais motivadora<sup>79</sup>.

Os sujeitos inquiridos referem também algumas **caraterísticas** que o professor de PLE deve ter, como sendo: organizado; respeitar os alunos; entusiasta; paciente; envolvido e apaixonado pelo ensino; saber dar explicações claras; competente; com humor; saber ensinar e motivar os alunos; saber dar e pedir feedback construtivo; saber inspirar e motivar os alunos (Herrero, 1996; Benito, 2013). Um aluno referiu a importância de ter experiência no ensino, embora apenas um tenha destacado este aspeto, outros referem que o professor deve saber como ensinar e o que está a fazer.

## **1.2. O inquérito por entrevista aos professores**

### **1.2.1. Aplicação e recolha dos dados**

A aplicação da entrevista visou *ir peneirando a superfície da consciência dos sujeitos em busca de um conjunto de afirmações, opiniões e atitudes*<sup>80</sup> dos professores quanto ao seu percurso e desenvolvimento profissional, quanto às suas perceções sobre formação contínua futura (processos, sujeitos e contextos), bem como quanto às necessidades de formação que estes

---

<sup>79</sup> Estas características são referidas por Busse et Walter, 2013 (Capítulo 1) ; San Martin *et al*, 2012 e outros (Capítulo 2).

<sup>80</sup> Pacheco, 1995b:88.

professores precisam de adquirir para melhorar o seu desempenho enquanto professores de PLE no contexto de ensino universitário britânico.

Para o efeito, estruturamos o guião que se apresenta organizado em 4 partes:

PARTES	BLOCOS	INDICADORES PARA UM FORMULÁRIO DE QUESTÕES
I	Percurso profissional do professor	Reflexão crítica sobre : - formação académica - construção do cargo que exerce
II	Trabalho e perceção enquanto professor de PLE	- sistema universitário britânico - perfil do professor de PLE
III	Processos de formação e contextos formativos (formação frequentada e necessidades de formação)	- necessidades de formação a nível curricular e de desenvolvimento pessoal e social - formação contínua frequentada - oportunidades de formação no local de trabalho - importância da formação contínua futura - papel da universidade e do departamento
IV	Representações sobre o contexto de trabalho	Autorreflexão crítica sobre a prática pedagógica: - gestão e programação de aulas - relações com a comunidade escolar - fragilidades

Quadro nº21 - Estrutura do guião da entrevista

Com a finalidade de obter mais organização e mais coerência na apresentação dos dados recolhidos, seguimos a estrutura apresentada, embora haja momentos em que os entrevistados repetem ou referem aspetos relacionados com questões de outras partes. Houve a preocupação de tentar voltar ao plano inicialmente traçado, sem interromper o raciocínio dos mesmos (Patton, 1990). A transcrição das entrevistas pode ser consultada no Apêndice 8.

### 1.2.2. Apresentação e análise dos dados

Como já referimos anteriormente, oito dos inquiridos no questionário aos professores foram entrevistados, por trabalharem no contexto específico que estamos a analisar. Visando manter o princípio do anonimato dos participantes,

atribuímos um código de letras para os identificar a fim de não gerar confusão com a codificação numérica atribuída aos mesmos para a análise da informação obtida através dos questionários, faremos uma análise transversal dos dados, e as codificações a que nos referimos visam assegurar a distinção dos sujeitos participantes nos diferentes processos de recolha da informação.

### 1.2.2.1. Bloco A- Caracterização pessoal e profissional do professor

Tendo em conta que com a entrevista propúnhamos aprofundar o levantamento de informação relacionada com os professores de PLE do contexto em estudo, neste primeiro bloco ficamos a compreender melhor o percurso formativo e profissional dos inquiridos. Voltamos a lembrar os dados pessoais e profissionais que foram já mencionados na análise ao questionários, adicionando informação complementar que consideramos relevante, conforme sumariados no quadro nº 16.

Apesar de já termos apresentado estes dados anteriormente, relembramos a **formação inicial** dos inquiridos<sup>81</sup>, referindo que apenas o sujeito C frequentou um curso de ensino de língua, havendo, posteriormente, casos como os sujeitos B, E e G que frequentaram cursos mais intensivos de língua estrangeira (CELTA e TESOL), embora no caso do sujeito E foi mencionado a abordagem a aspetos da didática na sua formação em Psicologia<sup>82</sup>:

A Psicologia que eu fiz todas as **cadeiras de Didática**, de aquisição de **ensino, cognitivas**, de aprendizagem e cognição, como o ser humano se desenvolve, desenvolve a parte da cognição, então essas habilidades que foram coisas que eu aprendi na faculdade de Psicologia, foram depois os instrumentos iniciais que eu utilizei logo no início [...] eu tinha começado a fazer o curso de **Psicologia e então estava-me interessando mais por como aplicar os**

---

<sup>81</sup> Desenvolvemos este aspeto com mais profundidade na análise do Bloco B

<sup>82</sup> Em todas as citações da entrevista, o destacado é nosso. E) seguido de codificação do entrevistado através da letra que atribuímos (ex: EE- Entrevista do sujeito E)

**conhecimentos da Psicologia educacional no contexto de língua.  
(EE)**

Destacamos alguns aspetos relativos à experiência de ensino dos inquiridos, constatando que todos os outros lecionaram ora em regime de aulas particulares, ora na universidade ou escolas de línguas. Verificamos que o sujeito C lecionou a língua portuguesa e apenas os sujeitos B e D (este menciona ter tido à sua responsabilidade o ensino de língua inglesa integrado no plano de Atividades de Enriquecimento Curricular do governo português<sup>83</sup>) indicam ter a experiência de ensino de PLE, enquanto que os restantes lecionaram a língua inglesa ou estudos bíblicos (no caso do sujeito G) e de Italiano como língua estrangeira numa universidade portuguesa (no caso do sujeito I).<sup>84</sup>

Quanto à **situação profissional**, verificamos que os sujeitos são todos contratados e GTAs (facto que analisamos no capítulo 1 como a mais frequente), com exceção do sujeito B que é *Lecturer* e o sujeito E, que é *Portuguese Language Coordinator*. Ambos são profissionalizados e pertencentes à categoria de professores do quadro.

---

<sup>83</sup> <http://www.dgae.mec.pt/web/14650/aecs>

<sup>84</sup> Apesar de ter nacionalidade brasileira, esta professora desde cedo foi exposta à língua italiana, em Itália, no país onde morava antes de se mudar para Nottingham.

Variáveis Sujeitos	Sexo	Idade	Habilitações Académicas	Situação profissional	Cargo na universidade	Tempo de serviço (anos)	Tempo de serviço na universidade (anos)	Nº de turmas	Níveis que leciona	Observações
A (10)	F	26-30	- Lic. e Mestrado em Comunicação Social (Jornalismo)-	Prof. não profissionalizado Contratado	GTA	4	4	4	Avançado	- sem experiência prévia de ensino
B (11)	M	36-40	- Lic. em Estudos Hispânicos - Mestrado em European Languages and cultures - Doutoramento em Estudos Literários Portugueses / CELTA	Prof. Profissionalizado do quadro	Lecturer	15	8	5	Intermédio e Avançado	-Experiência de ensino de língua portuguesa e literatura em diferentes universidades enquanto aluno de pós-graduação
C (12)	M	26-30	- Lic. em ensino Português/Inglês - Doutoramento. Em Teoria Crítica da literatura	Prof. Profissionalizado contratado (contrato na Universidade de Nottingham como GTA e Camões language Instructor) e no Queen Mary, em Londres)	GTA	8	7	5	Iniciação Intermédio Avançado	- com experiência de ensino adquirida no estágio integrado da licenciatura
D (13)	M	26-30	- Lic. Em Português e Inglês (Artes e Humanidades) - Mestrando em Teatro Aplicado	Prof. não profissionalizado contratado	GTA	1 e meio	1	3	Intermédio	- com experiência de ensino de inglês nas AECs, em Portugal - com experiência de 6 meses de ensino de PLE enquanto aluno de Erasmus (Universidade de Manchester) - com experiência de ensino de PLE na Universidade de Exeter (Portuguese society)
E (14)	F	41-45	- Bacharelato em Psicologia - Mestrado em Psicologia Clínica - Doutoramento em Sociologia - CELTA	Prof profissionalizado Do quadro	Portuguese Language Coordinator	24	11	3	Iniciação	- Experiência de ensino em língua inglesa e Psicologia Educacional
F (15)	M	41-45	- Bacharelato em Psicologia - Mestrado em Teoria Crítica	Prof. não profissionalizado Contratado	GTA	14	10	8	Iniciação	- com experiência de ensino de aulas privadas de Inglês no Brasil e em escolas de línguas.
G (16)	F	31-35	- Bachelor in Linguistics with Social Theory TESOL	Prof. não profissionalizado Contratada	GTA	3	3	3	Intermédio e Avançado	- experiência de ensino extra-curricular da Bíblia
H (17)	F	26-30	- Pós-graduação em Brazilian Cultural Studies	Prof. não profissionalizada Contratada	GTA	2	1	5	Iniciação e Intermédio	- teve experiência de ensino de Italiano, numa universidade portuguesa por um ano

Quadro nº 22 - Dados pessoais e profissionais dos professores entrevistados.

<sup>2</sup> AECS- Atividades de enriquecimento curricular

<sup>3</sup> Não sou lecturer porque a universidade tem lecture para quem tem research profile, o meu cargo se chama Portuguese Language Coordinator, eu sou da mesma família de research and teaching mas eu trabalho com a questão de línguas, eu não sou lecturer no sentido que tem um perfil de pesquisadora também (EE).

Quanto à **escolha da profissão**, verifica-se que, em todas as situações, a necessidade de docentes para lecionar PLE no departamento<sup>85</sup> afigura-se como o principal critério de seleção para o exercício do cargo que desempenham. Sustenta-se que o principal critério de seleção é o facto de ser falante nativo, a que Harland et Plangger acrescentam a característica de “efeito camaleão”, pois não só assumem o ensino como outras funções, e tornando-se “accidental teachers” (2004:81), sem formação adequada para o desempenho das suas funções:

Nesse momento, eu vivia na Inglaterra, mas como era uma questão urgente, foi assim a meio do ano, no 2º semestre...ahm...**eles precisavam de alguém urgentemente e fui selecionado.** (ED)

O departamento me chamou para vir começar a contribuir com as aulas de português, porque eu tinha experiência de ensino de inglês e tinha formação de ensino de Inglês e eles **estavam precisando de alguém** para contribuir na época com a leitora que estava aqui (...) (EE)

Eu vim fazer um mestrado na universidade e **me perguntaram se eu tinha interesse em dar aula de português** e eu disse que sim. (EG)

Fui para cá para uma conferência no ano passado em Maio, gostaram do projeto que estava apresentando, **me perguntaram se eu queria vir para cá, e se podia dar aula de português** enquanto estou aqui, e disse porque não. (EH)

Nos restantes casos, os sujeitos candidataram-se a vagas, com posterior envio de currículo e entrevista (Nicol, 2000):

Portanto, eu tinha feito Erasmus em Nottingham, e depois candidatei-me para **uma GTA ship** quando terminei o curso. No Queen Mary respondi ao anúncio, à oferta de emprego e fui à entrevista. (EC)

---

<sup>85</sup> Estando inerente o “mito do nativo”, em que a condição primeira para a lecionação de PLE está no facto do candidato ser falante nativo, logo, capaz de assumir as funções de docência da língua (Herrmann, 2012-Capítulo 2).

Uhm, por entrevista, envio de currículo, quando surgiram as **vagas** pediram-me os dados, foi apenas isso. (EA)

Abriu uma **vaga** aqui na universidade, a professora que dava português foi embora e abriu uma vaga e aí eu concorri a essa vaga junto com a Erica e foi assim que fui contratado...ahm... teve uma entrevista e foi isso. (EF)

**Necessitaram de um novo posto de lecturer** in Cultural Studies e eu candidatei-me por isto e ganhei um posto. (EB)

No seguimento desta questão, pretendemos perceber como é que os sujeitos adquiriram conhecimentos e competências para exercerem a função de professores de PLE, ou seja, que **formação** é que tiveram em **PLE**. Da nossa análise, verificamos que ninguém teve formação específica em ensino de PLE e que portanto ora recorreram ao conhecimento resultante da prática e experiência, numa ótica de aprendizagem por ensaio-erro (Veenman, 1984)<sup>86</sup>, por frequência do *Induction Course*<sup>87</sup> ou por partilha de vivências e experiências com os colegas<sup>88</sup> (conforme desenvolvemos na análise da microcategoria competências do professor de PLE, no Bloco B). Além dos aspetos referidos, também foi mencionada a formação e a frequência de cursos intensivos para ensino de línguas que poderão ajudar no ensino de língua portuguesa<sup>89</sup>. Ou seja, a transferência e aplicação de conhecimentos e habilidades adquiridas para as LEs aplicadas no ensino de PLE.

---

<sup>86</sup> Também neste ponto, fazemos alusão ao mito do professor de LE por Herrmann, que refere que pressupõe-se que o ensino da LM como LE capacita o professor para o ensino de LEs, conceção errada sobre o ensino de LEs (2012- Capítulo 2). Na nossa amostragem, temos o professor B que ensinou já inglês .

<sup>87</sup> Que descrevemos mais tarde neste capítulo, embora não esteja diretamente relacionado com PLE, mas ensino em geral.

<sup>88</sup> Destacado a negrito nosso.

<sup>89</sup> Apesar da necessidade, há que ter em consideração que se deve ser criterioso na seleção da oferta e frequência da formação para que, conforme afirma Imbernón (2012), a mesma não seja uma acumulação de cursos como se fossem comprimidos para curar tudo, assunto que desenvolvemos no Capítulo 2 .

### 1.2.2.2.Bloco B- Descrição e reflexão sobre o seu trabalho e percepção enquanto professor de PLE

Relativamente a este bloco, quisemos saber quais as percepções destes profissionais quanto à essência de ser professor de PLE neste contexto específico: no contexto britânico; perfil do professor; influência da aprendizagem de outras línguas.

#### No contexto britânico

Nesta microcategoria, tentamos perceber as percepções dos professores sobre o que é ser-se professor de PLE no contexto universitário britânico e incluímos aqui as suas opiniões sobre os *desafios da profissão*, considerando os *momentos mais e menos interessantes* do cargo.

Da reflexão feita ao contexto britânico universitário do ensino de línguas, as opiniões são variadas. Começamos por analisar o comentário da coordenadora (Sujeito E) que considera que o sistema universitário atravessa mudanças a vários níveis. Por exemplo, o aumento de propinas com algumas consequências no ensino pois há exigência de qualidade, mas poucos meios e condições para a atingir (Muzaka, 2009):

Tá, não, é assim, o que eu estava dizendo é que do contexto britânico, essa última década, os últimos 10 anos tiveram muitas mudanças importantes e nós estamos agora entrando numa fase duma mudança muito importante que é essa **questão da introdução das mensalidades das propinas de quase 10 mil libras, 9 mil libras para todos os cursos**. Com todos os professores com quem você conversa aqui na universidade, você percebe **que há agora uma maior pressão, todas as pessoas comentam que está ficando cada vez mais difícil ser professor universitário porque nós temos uma pressão muito grande da instituição de que você**

**tenha disponibilidade de tempo para fazer pesquisa e para responder a todos os seus alunos 24 horas do dia. (EE)**

Mais agora que os alunos vão começar a pagar muito mais pelas mensalidades da // [...] tem essa coisa de quality teaching, quality this, quality that, e a gente tenta o nosso máximo mas faltam ferramentas, eu diria que sim. (EG)

As exigências impostas aos professores aumentam e o trabalho de conciliação de todas as suas tarefas torna-se ineficaz perante as funções de ensinar, investigar e administrar (Zabalza, 2009):

Das grandes mudanças que nós temos e que tem tornado a vida do dia a dia somada todas as pressões administrativas, porque tem sempre mais papel para você preencher, tem sempre mais formulário, tem sempre / isso torna a atividade de sala de aula, de preparar o seu plano de aula quase impossível, porque você não tem tempo / todo o tempo do mundo para fazer todas as coisas e ainda então acho que é esse é o grande [risos] o grande desafio. (EE)

Ao mesmo tempo, desvanece-se a barreira que deve existir entre a vida profissional e pessoal e as inovações são introduzidas sem a devida preparação:

Tem uma questão dessas medias modernas que a universidade agora cada vez mais quer introduzir, por exemplo, formas digitais de avaliação de ensino, formas digitais de dar-nos o feedback para os alunos, que são iniciativas interessantes, mas ao mesmo tempo, **nós não temos a estrutura técnica e o suporte técnico, então as pessoas que estão fazendo isso, estão fazendo isso com iniciativas pessoais**, e tomando o seu tempo pessoal, tem colegas aqui que trabalham de casa, usando o próprio telefone, mandando mensagem / eu não tenho tempo nem acho que seja essa a função de trabalho  
[...] Acho que essa barreira entre o trabalho e a vida pessoal tem de em ser mantida em todo o lugar e acho que esse contexto britânico tem-se complicado bastante. (EE)

Além destas exigências, os professores, na sua maioria GTAs, confrontam-se com as dificuldades resultantes de condições de trabalho, nomeadamente quanto a estabilidade salarial, contratual e de horário de trabalho<sup>90</sup>:

A questão económica, neste momento de crise **não tem havido uma grande estabilidade contratual**, nós somos contratados através ano, ou seja, **não são contratos de longa duração**, o que pode ser um bocadinho instável [...] **Desempregados** [...] portanto não há grande estabilidade no emprego, mas creio que isso não será só aqui (...) (ED)

**Gostaria de ser paga o ano todo e não só até Junho, por exemplo, porque isso significa que depois eu vou fazer um outro trabalho**, vou ter que buscar outra coisa [...] Acaba o ano académico, e todo o valor que o teu trabalho tinha parece que desaparece no ar (...) (EH)

Relativamente ao ensino de línguas, a situação agrava-se na medida em que não há uma cultura de aprendizagem de LEs, apesar da sua importância ser reconhecida no discurso político<sup>91</sup>:

Eles falam em apoio e **o apoio nunca aparece** [risos] [...] A importância das línguas modernas, **em particular as línguas modernas** mais faladas como o espanhol, o chinês, o português, árabe é reconhecida pelo governo atual e foi **também reconhecida pelo último governo mas nem um nem outro proporcionou financiamento especial para <IND> do ensino das línguas** e também o governo atual não protegeu as línguas modernas dos efeitos do incremento das medidas estudantis...ahm...como se diz tuition fees? (EB)

Que o problema é que a **Grã-Bretanha é conhecida notoriamente, sabe-se que na Europa inteira é o país que tem o menor número de pessoas interessadas na aquisição de LE**, as últimas políticas do governo amendadas têm feito com que as escolas deixem de oferecer LEs (...) (EE)

---

<sup>90</sup> Park et Ramos (2002) caracterizam estes professores como “donkeys in the department” pelo excesso de trabalho que lhes é exigido, ao mesmo tempo que o número de alunos aumenta (Capítulo 1).

<sup>91</sup> Esta questão foi desenvolvida no Capítulo 1 deste estudo.

De facto, a Inglaterra é conhecida pela variedade multicultural e linguística, mas, nota-se “injustiça social”, facto constatado do Lanvers (2011), pois:

Sim muitos alunos de classe trabalhadora que são em geral as comunidades onde as línguas minoritárias do reino Unido são faladas **não têm acesso ao ensino das LEs. (EB)**

A falta de interesse pelo estudo de LEs reflete-se no trabalho dos alunos que estão a aprender uma língua, como no caso de PLE, já que são alunos com um perfil muito particular. Primeiro, não são autónomos nem fazem trabalho independente, conforme deveriam para melhorar os seus conhecimentos.<sup>92</sup>

Então a mentalidade deles, dos alunos / é impressionante como é que a maioria deles acha que um, **vai acontecer por mágica, que não exige trabalho (...)** (EE)

O perfil de aluno de PLE caracteriza-se pelo pouco esforço de trabalho no seu processo de aprendizagem, o que limita o trabalho do professor:

O perfil do aluno que vem fazer os cursos de língua, **eles têm essa ilusão** / os alunos do 2º ano agora, acho que uma área que seria interessante / uma área que eu gostaria muito de trabalhar é a questão da aquisição de 3 línguas consecutivas, porque o perfil dos nossos alunos cada vez mais eles têm interesse em continuar com o Português e muitos fazem o francês e o espanhol, mas **eles têm essa ilusão de que eles vão para o ano no exterior** e eles vão dividir no ano exterior / sei lá / 3 meses na França, 5 meses na Espanha e 5 meses no Brasil ou em Portugal e que isso vai ser suficiente para que eles consigam o domínio [...] até melhoram muito no domínio da língua falada, mas eles não fazem nada em relação à manutenção das estruturas de gramática, da parte de sintaxe da língua, **eles não estudam (...)** (EE)

Então isso é um outro aspeto interessante que pelo perfil do tipo de aluno que nós recebemos na universidade **e por essa mentalidade meio simplista (...)** (EE)

---

<sup>92</sup> Uma das características referidas no QCREL é a expectativa explícita dos alunos de línguas em obterem autonomia e responsabilidade (CF. Capítulo 1).

O professor tem de pensar em estratégias de remediação para conseguir desenvolver um bom trabalho com os alunos e compromete-los na sua aprendizagem:

Que alguns deles têm “ a aquisição da língua, ah, é um curso /” quando eles se deparam com o processo de que não é fácil assim não, então eles têm também às vezes uma tendência de falar “ah, **mas então não é minha culpa, não sou eu que...**” eu acho que é claro que também da parte do professor, a **gente tem que pensar sempre em estratégias (...)** (EE)

De fazê-los refletir sobre o seu percurso e conseguir motivá-los a trabalhar e desenvolver competências necessárias para a aquisição e uso da LP:

Eu pessoalmente, na minha prática de sala de aula, eu sempre fico tentando trabalhar com eles não só a questão do conteúdo do português como LE, mas **desse aspeto reflexivo, de eles perceberem que a aquisição de uma língua é um processo complexo**, que tem diversas dimensões e que não é simplesmente eles imaginarem que eles vão sentar na frente de um falante nativo, quando eles estiverem em Portugal ou Espanha e que vá acontecer o processo de aprendizagem, que existe um trabalho ativo de cada um deles e que precisa de estar / agora, quantos acontece isso? (EE)

Contudo, nem sempre é uma experiência negativa, pois os resultados podem ser muito gratificantes para o professor e para o próprio aluno, numa perspetiva de trabalho futuro e mudança de mentalidade:

Às vezes eu tenho também vontade e interesse em saber porque tem umas mágicas, tem uns alunos aqui que você fala: “nossa, como é que esse aluno consegue aprender tanto! [...] **Não é? e gostar tanto, se interessar tanto, e sair daqui também com uma mentalidade tão mais aberta** para perceber que o mundo e o domínio dessa língua, destas línguas que eles **estudaram aqui abriu inúmeras portas** para eles, para eles conhecerem outras realidades, outras culturas e isso é fascinante no sentido de percebermos que a gente de certa forma contribuiu para isso, para eles saírem do **monolinguismo britânico**”[...] então saber que nós podemos contribuir para curar essa doença (EE)

Ora, os próprios alunos também exigem muito dos professores, uma vez que o próprio sistema universitário se encontra formatado no sentido de preparar os alunos para os exames:

Quando se tenta ensinar para a comunicação e de facto se está a orientar o esforço nesse sentido, obviamente não se estão a treinar as aptidões para um teste específico e, aqui em Inglaterra, voltando a falar das dificuldades...ahm... **os alunos estão treinados para o teste.** [...] Não há aquela noção do aprender para aprender, para falar melhor, ou seja, é uma noção diferente [...] Muito treinados para o teste e é **difícil motivá-los a fazer algo** se não o conseguirmos provar, ou seja percebendo que está diretamente relacionado com o que pode ser pedido numa situação de exame e que pode contribuir para a avaliação. (EC)

Eu me ressinto que **os alunos cada vez menos sentem a responsabilidade sobre eles próprios**, eles não sentem / o prazer pela aquisição do conhecimento, eu acho que isso é uma coisa que o sistema aqui faz com que os alunos sintam essa necessidade de só treinar, treinar, treinar para fazer exames, eles passam por um sistema educacional britânico que faz / **a produção final que nós recebemos aqui é um aluno que passou 16 anos na escola treinando para fazer o próximo ano e o próximo exame e ter uma boa nota no exame.** (EE)

O mesmo acontece com a exigência que é feita ao professor para articular o ensino com a preparação para os exames:

Em termos curriculares à partida, em termos de testes em que se tem de entregar os testes com meses e meses de avanço, mais do que meio ano, por vezes...ahm...portanto está definido e é tentar muitas vezes **articular o que está programado com o que é possível dar e articular, preparar o aluno para o teste com o preparar o aluno para falar a língua e compreender a língua, não é?** (EC)

No caso dos alunos de iniciação (Beginners), há um aspeto que contribui para este papel mais passivo dos alunos<sup>93</sup>:

---

93

<http://www.nottingham.ac.uk/academicervices/qualitymanual/studyregulations/studyregulationsforundergraduatecourses.aspx>

Uma coisa que eu acho muito estranho na Inglaterra toda, na Grã-Bretanha toda é o **1º ano da universidade não contar**. Pelo que eu saiba, só o Reino Unido é assim, que eu já perguntei para várias pessoas de várias nacionalidades e **eu sinto que há uma falta de motivação dos alunos no primeiro ano** [...] Eles são muito novinhos, são mais dependentes. Eu gosto muito de dar aula para beginners porque você vê o avanço um pouco mais rápido e tal, **mas na Inglaterra, eu acho que é como se fosse quase uma luta, eles estão sempre indo em festas, estão sempre chegando atrasados, principalmente de manhã nas aulas, não é prioridade deles o estudo e isso reflete um pouco.** (EG)

Ao mesmo tempo que os alunos não são tão independentes e esperam muito dos professores, o trabalho de acompanhamento está implícito como uma das suas funções:

Então ser professor no contexto universitário britânico é ser um pouco babá! [...] É, ser um pouco babá dos alunos (...) (EF)

Assim assistimos a mudanças no perfil dos alunos e também temos de considerar o próprio professor que necessita de um trabalho de adequação não só à cultura britânica como ao próprio sistema de ensino e aos alunos<sup>94</sup>:

Há uma figura de um personal tutor que de facto lida com esses problemas mas o professor **é desde logo encorajado a não intervir** e a tomar um, a ter até bastante cuidado porque a **definição de espaço público e privado é diferente**, por exemplo, um aluno [...] é encorajado a comunicar ao personal tutor e essa é um pequena grande diferença com, com, em relação a Portugal, creio eu, mas pode ter a ver com os contextos universitários. (EC)

Há **que adequar uma cultura latina se quisermos**, embora não goste de generalizações, a um contexto anglófono que tem as suas particularidades, há formas de fazer coisas que **inevitavelmente por ser uma equipa que se compõe em grande parte por portugueses ou brasileiros**, que funciona de uma certa forma às

---

<sup>94</sup> Flexibilidade é numa das características que definem o professor no espaço de convergência europeia (ver Capítulo 1).

vezes com **mais flexibilidade para ajustamentos que na minha perspetiva são muito úteis para corrigir muitas coisas.** (EC)

É-nos aconselhado também a ter alguma independência de estilo. [...] Mais **flexibilidade** de lidar com os alunos e introduzir elementos novos e o estilo pessoal é incentivado. (ED)

No ensino de PLE, os professores veem-se como representantes da cultura lusófona e responsáveis pela sua divulgação:

Neste contexto aqui, na minha opinião é isso / é um veículo de ...ahm...não sei se é a palavra certa, de divulgação, mas, vamos lá, de **divulgação da cultura lusófona** [...]

Eu acho que eles me veem muito assim, como aquela pessoa / o meio através do qual eles iniciam-se, não é? **Ou inicia-se o contato com as culturas lusófonas, seja do Brasil, seja de Portugal.** (EF)

Por fim, alguns sujeitos fazem referência à possibilidade que têm de considerar a sua profissão como muito importante para o seu desenvolvimento:

Ah, pessoalmente, é o meu trabalho, é a minha profissão, é a minha carreira e para mim é isso, é o meu desenvolvimento profissional.

No que diz respeito aos **desafios da profissão**, considerando que o que foi até agora descrito possa constituir de alguma forma desafios, encontramos uma variedade de opiniões, estando as mesmas centradas ora no aluno, ora no professor, ora no próprio contexto de sala de aula e departamento. Foi referido que é fundamental que os alunos estejam motivados para aprender a língua e que sintam confiança para tal<sup>95</sup>:

Fazer com que os alunos fiquem **interessados** naquilo que estão fazendo, tenham uma ideia daquilo que estão fazendo. (EH)

---

<sup>95</sup> O professor C destacou a importância de se estar a desenvolver um estudo desta natureza neste contexto: É muito interessante estarmos a fazer um trabalho sobre o ensino do português no contexto britânico porque de facto é um país notoriamente e historicamente reconhecido que enfim, não tem grande apetência pela aprendizagem de línguas estrangeiras. (EC)

Eu acho que é a **motivação** [...] **um dos principais fatores e é a motivação que faz com que os alunos queiram continuar a aprender a língua.** (EC)

Criação de empatia com os alunos, estabelecer uma relação próxima, humana na sala de aula, com os alunos, que de facto é um grande desafio, fazer com que os alunos estejam **motivados** para a língua e fazendo isso é criando um bom ambiente na sala de aula em que eles fiquem relaxados porque o grande problema em ensinar em Inglaterra é precisamente **os tabus sociais, uma certa predisposição para não estar à vontade falta de conforto sobretudo com o ensino de uma língua estrangeira.** (EC)

Este último aspeto referido quanto a tabus sociais relaciona-se com a própria cultura de ensino e aprendizagem de LEs em Inglaterra e o monolingüismo a que se tem vindo a assistir (Worton, 2009), pois:

Desafio é o facto de do Reino Unido hoje não ser ...ahm...**uma sociedade muito dada às línguas** [risos] quer dizer que embora haja muitíssimas línguas, muitíssimas línguas faladas por minorias dentro da nossa sociedade, em geral, a grande maioria dos britânicos não domina mais de uma língua e considerarão...ahm... **uma tarefa muito difícil quase impossível...ahm... aprender uma língua ao nível de fluidez.** (EB)

Por consequência, os alunos não têm preparação prévia de aprendizagem de LEs:

Temos alunos que nunca tiveram, **não têm as aptidões básicas de aprendizagem de línguas estrangeiras** e depois estão a aprender português. (EC)

Este facto:

Que provoca um desafio grande para os professores conquistarem esse medo, essa **falta de confiança** que os alunos, que os alunos, que grande parte dos alunos tem. (EB)

Dificultando a tarefa do docente:

Para entrar / ter uma dinâmica com eles, isso foi muito **difícil.** (EH)

Uma vez mais, a experiência de aprendizagem de línguas dos alunos é pouca ou reduzida, já que

Há alunos que nunca estudaram uma língua ao mesmo nível do que se estuda em Portugal, têm umas **bases mínimas** de francês e isso faz com que depois seja difícil o aluno sentir-se à vontade e etc, acho que é um dos grandes desafios. (EC)

A própria profissão e o sistema de ensino superior estão a sofrer alterações<sup>96</sup>:

As mudanças sofridas pela profissão, pela disciplina, pelo setor do ensino superior em geral, e um ritmo de mudança muito acelerado. (EB)

Contudo, o facto de a comunidade académica e estudantil ser mais multicultural do que em Portugal,

Não só a nível de diferentes etnias, mas de diferentes backgrounds de outro país, mas também a nível de outras religiões, há uma variedade religiosa e uma variedade pessoal muito maior e aprender a lidar com isso, **penso que é uma experiência bastante formativa.** (ED)

Este último sujeito destaca também alguma dificuldade em lidar com diferentes estilos de aprendizagem.

Relativamente à aprendizagem da língua, surgem outros desafios como a influência do espanhol na aprendizagem de PLE:

Que é sempre anterior na história dos alunos, então acaba sempre por ser uma luta contra o espanhol, quando começamos a dar aulas de português [...] noto que é necessário uma certa adaptação, não estou a dizer que é positiva ou negativa, mas **há uma diferença que é preciso adaptar**, acho que são os principais desafios. (EA)

Estas exigências são ainda maiores, pois os professores destacam a intensidade de um curso que os obriga a uma adaptação, que nem sempre é tarefa fácil:

---

<sup>96</sup> Assunto analisado no Capítulo 1.

É um **conteúdo muito pesado**, não temos tempo para isso, para te dizer a verdade, mas mesmo assim nós o fazemos porque temos que fazer. Pouco tempo para muito conteúdo, entendeu? É difícil dar aulas de língua assim. **(EF)**

Ao mesmo tempo, tal pode interferir com a boa gestão das tarefas que os professores têm a seu cargo, além do ensino (De La Orden, 1987):

O cargo de **professora** agora o desafio é quase ter tempo para ser professora [risos] esse é o principal desafio, porque com o cargo da **coordenação** essa função da sala de aula, a função do contato com o aluno ficou mais reduzida no meu planejamento da semana porque na verdade eu sou responsável por toda a organização, de tudo, do programa, dos módulos. **(EE)**

Para este sujeito, a coordenação envolve um grande esforço de organização de tempo e tarefas, pois as suas responsabilidades são a vários níveis:

Da equipe, de toda a integração da equipe, da questão por exemplo de como integrar as pessoas novas, porque nós também temos esse / esse é um outro desafio importante...**(EE)**

Tal como já referimos, esta integração é dificultada pela instabilidade contratual dos professores (Bryson, 2001):

Nós temos esse projeto da universidade de recrutar para as aulas de PLE pessoas que estão normalmente vinculadas aqui ao departamento com doutoramentos ou mestrados então isso significa que **nós temos quase sempre um ciclo de pessoas que ficam um determinado período e depois vão fazer outras coisas e nós temos que recomeçar com outro pessoal**. Então assim esse é um dos grandes desafios para mim, porque enquanto coordenadora da equipe eu não tenho uma equipe fixa. **(EE)**

A valorização da investigação em detrimento do ensino de língua por parte do próprio departamento acaba por ser um entrave ao bom funcionamento de todo o processo<sup>97</sup>:

No âmbito do departamento, essas discussões do aspeto da língua são quase sempre laterais, existem, **mas são laterais porque o foco**

---

<sup>97</sup> Cf. Capítulo 1.

**principal ainda da universidade, do departamento são as atividades de pesquisa. (EE)**

Por último, outro desafio mencionado é a obrigatoriedade de frequentar as aulas de português em alguns cursos, que pode ser prejudicial à dinâmica na sala de aula:

Os alunos que fazem o curso de Hispanics ou Latin American, o curso de Latin-American eles são **obrigados a fazerem português no 1º ano, acho isso um pouco difícil, porque muitos deles, não digo a maioria, mas muitos deles estão lá sem querer e isso reflete-se muito na sala de aula. (EG)**

Quanto a **aspectos mais interessantes**, o mais consensual foi a gratificação em saber que os alunos aprenderam a língua portuguesa, num espaço de tempo reduzido e que o demonstram ao professor através do seu feedback positivo

É o 1º ano que é o início, em que eles estão a aprender, estão a adquirir todas as capacidades linguísticas em português e o 4º ano quando eles voltam da experiência do ano no exterior, em Portugal e no Brasil, e já se sentem confortáveis o suficiente para manterem um diálogo com o professor e de falarem já // vêm com ideias diferentes sobre o país, sobre a cultura, alguns apaixonados com a cultura e querem voltar quando terminarem, essas partes de poder ver **os alunos a crescer em termos linguísticos** e mesmo em termos de adotar novas culturas. (EA)

É quando se prepara uma atividade e de facto se vê o aluno / o aluno / a tomar / não só a fazer das forças fraquezas mas de facto, por vezes o aluno percorrer um obstáculo ou transpor um obstáculo. [...] **eu acho que esse é um momento como quase quando se é pai e os primeiros passos ou isso / é a parte mais interessante.**(EC)

Penso que o **feedback** dos alunos ao nível da aprendizagem, mesmo os resultados da aprendizagem e ver como é que eles estão a aprender português e **de facto falar com os alunos em português e reparar que eles de facto estão a aprender ou não.** [risos] (ED)

Eles conseguem ter uma aquisição / aqueles que trabalham realmente, **como é que eles conseguem ter uma aquisição de LE nova tão rápido**, porque na verdade o nosso curso de 2 anos, não são 2 anos [...] ficam felizes e isso, é claro, deixa o professor, também tem um certo pedaço do ego. (EE)

Além disso, o facto de estar a ensinar a língua materna e cultura lusófona a alunos estrangeiros é gratificante para os professores:

Acho que é mesmo esse contato com alunos estrangeiros a aprender uma **nova língua** e, ao mesmo tempo, uma **nova cultura**. (EA)

Estão a aprender e também...ahm... a **ligação** do ensino da cultura ao ensino da língua. (EB)

Primeiro é o **contato com a minha cultura**, não é? O **contato com a minha língua**, a sala de aula é um ambiente que me dá muito prazer, eu gosto de dar aula, eu me sinto bem dando aula e também é formar estudantes que saibam ler, escrever e interpretar o português, isso é muito interessante. (EF)

A questão da cultura poderá ser benéfica para a vontade de aprender língua portuguesa:

Acho que muitos alunos sobretudo depois do ano no exterior quando estão sentados numa aula a aprender português, estão a comportar-se como se comportariam no Brasil ou em Portugal, estão mais relaxados, estão mais [...] São mais extrovertidos. (EC)

Creio que também tem a ver com a própria natureza da língua, com o próprio esforço que nós fazemos de criar um ambiente mais humano, e mais relaxado para fomentar a aprendizagem da língua, tendo em vista a aprendizagem da língua. (EC)

E que acabam por se render à língua portuguesa quando o espanhol predomina (conforme analisamos posteriormente):

Interessante é que os alunos, muitos passam para o lado do português por assim dizer, ou seja, **acabam por se render ao português**, o que faz com que seja um dos aspetos mais interessantes. (EC)

Por último, o sujeito G destaca como momento mais interessante a possibilidade de atribuir um cunho pessoal à programação das aulas, através da realização de uma atividade ou recurso a material que ele próprio escolhe:

Quando eu posso fazer um powerpoint que eu acho que vai-me ajudar no ensino mas também vai ajudar eles a terem alguma coisa mais interessante, eu acho isso interessante contar um pouco da cultura “olha, mas no Brasil é assim, pode parecer estranho para vocês mas é assim” ou contar alguma coisa que seja relevante ao assunto mas que saia fora do livro, **que saia fora do ensino em si, formal.** (EG)

Relativamente a **aspectos menos interessantes**, salientamos a opinião sobre a forma como o curso está estruturado e a associação do português ao espanhol:

Às vezes a **disciplina é pensada**, estamos a falar em língua portuguesa e estamos a ensinar português, em muitos aspetos os **alunos vão aprender português por causa do espanhol**, ou aprendem o espanhol antes e ensinam português e às vezes, está ligada à questão da motivação, às vezes há uma certa resistência, uma questão de pensar que o português é um anexo do espanhol na forma como tratam a língua, não estou a falar em termos da história, etc [...] Mas de facto os alunos tratam a língua como uma derivação do espanhol ...ahm... eu acho que isso às vezes é o menos interessante. (EC)

O mesmo sujeito lamenta tal facto pois:

Mas sim talvez essa primeira, essa visão do português como, sobretudo agora no contexto **internacional faz cada vez menos sentido pensar o português como uma língua, enfim derivada do espanhol, subsidiária.** (EC)

De facto, outros sujeitos fazem referência à influência de outras línguas na aprendizagem da língua portuguesa, nomeadamente o espanhol, que pode ser negativa, conforme já mencionamos anteriormente:

Que é sempre anterior na história dos alunos, então acaba sempre por ser uma **luta contra o espanhol**, quando começamos a dar aulas de português. (EA)

O português é constantemente misturado com o espanhol /e nós **temos que fazer sempre a distinção entre espanhol e português, espanhol e português, o que se torna repetitivo. (ED)**

Retomando a estrutura do curso, os professores consideram que há aspetos nos diferentes níveis de aprendizagem que deveriam ser repensados. Por exemplo, no caso do nível Intermédio, os conteúdos podem ser mais desmotivadores:

O intermédio é **menos interessante** talvez porque existe uma maior componente de gramática que se torna mais chato em termos de dinâmica numa sala de aula e isso reflete / **acaba por se refletir na capacidade que os alunos têm de atenção ou mesmo de entusiasmo dentro da sala de aula. (EA)**

O nível intermédio onde grande produção dos alunos **costumam perder a confiança e também perdem a motivação que tinham. (EB)**

Ao mesmo tempo, são fonte de ansiedade e angústia:

E é o facto de no 2º ano eles depois saberem que têm o 3º ano no exterior e ficam um pouco mais **nervosos** e há uma mistura de **pânico**, e acharem que nunca sabem o suficiente e talvez um pouco difícil para o professor saber como lidar com essa situação, como saber se está a fazer o suficiente para eles se sentirem confortáveis, para no ano a seguir se desenrascarem num país com uma língua estrangeira que estão a aprender há dois anos. (EA)

Quanto ao nível de Iniciação, o aspeto a destacar é sobre o horário das aulas:

**Dar aulas muito tarde**, eu tenho uma classe que termina às seis horas, eles estão cansados e eu estou cansada ou de manhã muito cedo, em que eles estão dormindo obviamente, sempre os alunos estão dormindo às nove horas da manhã, mas principalmente até ao fim do dia quando está chegando a umas quatro e meia, cinco horas, já fica bem **difícil. (EG)**

A coordenadora volta a destacar as mudanças que têm ocorrido quanto ao perfil de aluno de hoje em oposição a alguns anos atrás<sup>98</sup>. De facto:

---

<sup>98</sup> *Higher Education in England 2014 - Analysis of latest shifts and trends.*

Nós antigamente, quando eu comecei aqui [...] quando nós tínhamos menos alunos, **nós percebíamos que os alunos que decidiam continuar com o português, porque a universidade decidiu que no 1º ano seria obrigatório**, depois eles poderiam optar por continuar ou não, e os alunos que resolviam ficar com o português, eram poucos, mas eram alunos que normalmente estavam **muito interessados**, às vezes tinham até um **motivo** pessoal, e que tinham a **motivação** para fazer o trabalho necessário de aquisição de uma LE. (EE)

Tal facto não acontece hoje:

Agora, nós temos um **perfil completamente diferente dos alunos** e nós temos uma pressão muito grande porque a universidade quer que você responda a todas as necessidades inexistentes deles, porque eles às vezes inventam problemas, porque tem certas coisas no processo de aquisição de língua que é um trabalho do aluno, é um trabalho de horas, de memorização, um trabalho de horas de desenvolvimento. (EE)

Ou seja, não se vê um trabalho tão dedicado na aprendizagem da língua como se via outrora, pois:

Eles querem aquisição por **mágica**. (EE)

Orientados para a preparação do exame e numa atitude de auto desresponsabilização:

E eles às vezes têm **uma tendência de inverter o jogo e culpar os professores** e falar “não, mas porque esse professor não deu aula muito bem, não aprendi essa matéria, porque não avisaram que ia cair isso no exame”, então, de novo essa é uma dificuldade para mim enquanto coordenadora e também para em sala de aula para lidar com eles no dia-a-dia, entendeu? (EE)

Associado ao perfil dos alunos está o facto de eles esperarem que os professores lhes deem apoio a todos os níveis, ou seja, esperam um trabalho de *pastoral care*, que o sujeito F critica:

O professor aqui não só ele dá aulas, mas tem essa questão do *pastoral care* então isso...ahm... é o lado digamos assim menos /

rewarding [...] Porque na **realidade você fica meio como uma bábá dos alunos** também, não é? Então isso eu **não acho muito**

Para além do perfil dos alunos, interessamo-nos por analisar o perfil do professor de PLE para aferirmos da sua condição enquanto profissional e enquanto pessoa no exercício das suas funções, conforme desenvolvemos a seguir.

#### Perfil dos professores **legal, é meio chato. (EF)**

Nesta questão, inquirimos os professores sobre a imagem social e peçoal do professor de PLE, sobre as funções, competências e caraterísticas do professor de PLE<sup>99</sup>, assim como a influência que a aprendizagem de outras línguas ao longo das suas vidas possa ter influência no ensino de PLE.

Quanto à **imagem do professor**, as opiniões dos professores relacionam-se com a hierarquização dos cargos de docência existentes no departamento, ou seja, os professores de PLE são, na sua maioria, alunos de pós-graduação, em regime de docência em *part-time* (GTA) diferente da posição de *lecturer*:

Na minha experiência não vou dizer que és visto como um **professor inferior**, mas quase. **(EA)**

Sei que na nossa universidade a situação está um pouco **hierarquizada**...ahm...o emprego na nossa universidade, quer dizer que somos lecturers, language coordinators e language teacher assistants e contribuímos relativamente ao ensino da LP no nosso departamento, mas os professores de ...ahm...claro que daqueles três grupos talvez tenham uma relação distinta com os alunos de licenciatura e no entanto, uma imagem distinta. **(EB)**

---

<sup>99</sup> Grosso refere que o professor de PLE deve desenvolver um conjunto de competências individuais: capacidades comunicativas e socioculturais, competências transversais de qualquer ensinante de LEs e gosto por conhecimento de outras LEs e culturas (2005) (Capítulo 1).

Neste sentido, reforça-se a conceção que os alunos têm:

Para os alunos por exemplo, a imagem pessoal que se transmite aos alunos é a de que é um **professor** que não é um Professor, um lecturer. (EC)

Não há ainda um status ainda social da figura do professor universitário neste contexto, porque para já normalmente somos alunos de **doutoramento ou de mestrado que estamos a dar as aulas, portanto ainda não há estatuto superior**, se bem que os alunos olham para nós como qualquer outro professor, ou seja, **da parte dos alunos eles não fazem diferença entre um professor de português, um professor de espanhol, um professor de francês, ou outro professor qualquer** ahm ... creio que imagem social é uma coisa relativamente nova, não há grande / mas de facto há uma surpresa da parte das pessoas onde existe esta figura de professor de PLE. (ED)

**Em que estágio tu estás na tua carreira, tu és um junior lecture, um assistant professor**, aquele outro já é o professor mesmo, então é mais nesse sentido do que na questão de “ah, você dá aula de português, então você tem uma determinada posição, ou não”, pelo menos é assim que eu vejo, não sei. (EF)

De facto, os alunos querem ficar bem preparados para o *year out*<sup>100</sup> e para os exames e tratando-se de alunos de pós-graduação, a idade destes professores é próxima da dos alunos, facto que pode trazer benefícios para a sala de aula:

Talvez neste contexto não sei se é assim em várias universidades, estar muito associado com alunos de pós-graduação, em que a **diferença de idade entre o professor e o aluno** não é assim tão grande e como são nativos que estão aqui muitas vezes como trabalhadores em part-time, **é visto como quase um colega do próprio aluno que tem um pouco mais de experiência**. Ahm, a parte positiva disso é que se cria **uma ligação familiar maior**, e então consegues comunicar com os alunos, manter conversações **sem haver aquela hierarquia dentro da sala de aula** que na minha opinião é positivo que isso não exista. Numa aula de língua ainda mais do que numa aula de conteúdo, mas acredito **que a imagem que se tem dos professores de língua é assim algo mais informal do que o professor catedrático que ensina o módulo de conteúdo**. (EA)

---

<sup>100</sup> Um dos princípios da EU- mobilidade dos cidadãos.

Contudo, há quem considere que não se possa falar de uma imagem social do professor de PLE<sup>101</sup>:

Não sei, acho que não há particularmente uma imagem social. (EC)

Há um **aspeto exótico de alguém a ensinar uma língua estrangeira**, isto no contexto da universidade é visto normalmente, mas conversando com alguém que não esteja no contexto universitário acham muito interessante, algo até intrigados [...] **Porque é um fenómeno relativamente recente**, esta explosão por outras línguas, poderia e deveria ser maior...ahm...mas sim, acho que às vezes as pessoas podem perguntar porquê português, algo que imagino que não aconteça com o espanhol, de forma nenhuma, porquê português e a resposta é clara e dá-se na hora, mas é de facto uma diferença em relação ao espanhol [...] não há muitos professores de língua estrangeira e de facto português é assim um pouco exótico e intrigante. (EC)

Além destes aspetos, os professores referem que os professores de PLE têm perfis de pessoas extrovertidas, mais próximas do aluno e propiciadoras de um bom ambiente em sala de aulas, podendo servir de intermediários entre eles e os lecturers ou professors:

É um professor mais, não digo isto num mau sentido, é um professor mais **approachable** [risos] (EC)

Creio que também tem a ver com a própria natureza da língua, com o próprio esforço que nós fazemos de criar **um ambiente mais humano**, e mais **relaxado** para fomentar a aprendizagem da língua, tendo em vista a aprendizagem da língua. Isso faz com que os alunos vejam os professores mais como quase como **intermediários entre eles e os lecturers ou professors**, sempre estão algo mais próximo dos alunos então os alunos **desabafam** um pouco, quer dizer, nós ouvimos o que não queremos ouvir sobre os colegas [risos] [...] Porque eles se **sentem mais à vontade**, não é uma questão de desrespeito, é porque se sentem mais à vontade e **acabam por dizer coisas na nossa aula uns com os outros que não diriam nas outras**. (EC)

---

<sup>101</sup> A este propósito, ver Capítulo 1 onde desenvolvemos esta ideia da representação das línguas, dos países e dos seus falantes como influência no seu ensino e aprendizagem.

Na verdade, a cultura dos professores é um aspeto que eles consideram que os alunos aceitam para que o ambiente em sala de aula seja mais relaxado, chegando-se mesmo a pensar que possa existir um estereótipo quanto à figura do professor de PLE<sup>102</sup>:

Acho que os alunos acham que os professores de português são...são fanfarrões que vão chegar na aula e a aula vai ser sempre muito debochada, muito engraçada [...] Dizemos, às vezes, que os alunos pensam: “Ah, professora brasileira, vai dançar o samba” e quando veem que não é assim, acho que eles se chocam um pouco, então tem aquela imagem mas que é uma coisa que não é só do professor, **então é a imagem que eles têm principalmente não sei, dos brasileiros, do povo latino.**(EG)

**Talvez tenha um imaginário quando você sim, quando você diz comigo “você vão ver português do Brasil”, talvez tem um pouco de imaginário, mas aquilo é um imaginário besta, do Brasil, não é uma coisa de “ah, então ela tem que ser simpática, tem que ser alegre, tem que ser isso e aquilo” (EH)**

Acho que é visto como algo exótico certamente. (EC)

Eu acho que a imagem que as pessoas têm de mim está muito mais relacionada com a minha personalidade do que com a minha atividade profissional, né? Então essa imagem ou fantasia que as pessoas têm de mim, ela...ahm... como eu disse tem mais a ver com a minha personalidade, por eu ser extrovertido, por eu ser brasileiro do que realmente eles fantasiarem, digamos assim, em relação à minha profissão.

Eu acho que **a imagem que as pessoas têm de mim está muito mais relacionada com a minha personalidade do que com a minha atividade profissional, né?** Então essa imagem ou fantasia que as pessoas têm de mim, ela...ahm... como eu disse tem mais a ver com a minha personalidade, **por eu ser extrovertido, por eu ser brasileiro** do que realmente eles fantasiarem, digamos assim, em relação à minha profissão.(EF)

---

<sup>102</sup> Castellotti refere que é importante promover um ensino que considere as representações e estereótipos que os alunos e professores tenham das línguas (2003) (Capítulo 2).

Retomando as funções do professor, verificamos que a investigação é a mais valorizada e que tal poderá ter interferência na imagem do professor de línguas<sup>103</sup>:

Então é claro que o profissional que tivesse na sua formação profissional **“Ah, eu sou pesquisador, lecturer e researcher”** **então a imagem social desse profissional dentro da categoria sempre foi muito mais valorizada do que a de teacher e o “only teach”, só o ensino, e assim eu pessoalmente não sofro nem um pouquinho com isso porque eu acho que isso do “only teach” / para qualquer atividade de sala de aula, eu faço pesquisa.(EE)**

Ao mesmo tempo, poderá ter consequências em termos de progressão de carreira:

Problemas dessa distinção é a questão de carreira, de progressão na vida acadêmica, progressão profissional, esse é um dos problemas sérios que toda a equipa aqui do Language Centre e toda a equipe do pessoal que tem teaching only contract fica quase como se você não pudesse ter nenhuma promoção. (EE)

Mas, há expectativa de que tal condição mude, graças à exigência de qualidade de ensino que os alunos poderão vir a reivindicar resultante do aumento das propinas:

Talvez há esperanças de que haja uma mudança porque com a **introdução dessas propinas tão altas, há uma preocupação das instituições britânicas de que a parte** de ensino vai ter que ter o mesmo valor talvez ou até mais valor dentro das instituições do que as atividades de pesquisa, então talvez daqui a alguns anos um professor que ensine. (EE)

Na verdade, constata-se uma valorização da pesquisa em detrimento do ensino, conforme temos referido ao longo deste estudo:

Não é que você só tem se tiver pesquisa, mas **os critérios para promoção são muito mais claros se você tiver atividades de**

---

<sup>103</sup> No Capítulo 1, podemos ver que funções são atribuídas aos GTAs e aos *Lecturers*.

**pesquisa** do que se você tiver ligado apenas às atividades de ensino.  
(EE)

Em relação às **funções do professor de PLE**, os professores referiram as que consideravam serem mais importantes não só relativas às funções de ensino (aspectos didáticos e pedagógicos da prática diária) como também as funções administrativas. O quadro que se segue sumariza as respostas dos sujeitos que organizamos em quatro grupos:

- Função de **ensino**: (Ensino da língua e cultura / - Planificação, preparação de materiais, correção / Fomentar a aprendizagem dos alunos e atender às suas necessidades)

- Funções **administrativas**

## Funções do professor

### **FUNÇÃO DE ENSINO:**

#### **-Ensino da língua e cultura:**

- *a gente deveria não somente dar aula de língua porque a língua não serve para nada se você não conhece cultura (EH)*

- *ensinar a língua, a cultura e principalmente no nosso contexto da universidade é / convencê-los a continuar estudando português e mostrar-lhes que as vantagens do estudo da LP (EF)*

- *ensinar e ensinar tem várias componentes: avaliar (...) identificar os problemas, identificar os objetivos [...] Promover ou criar os exercícios, as atividades que levem de facto à resolução dos problemas e ao cumprimento dos objetivos, ou seja, numa palavra ensinar (EC)*

- *transmitir o programa, mas também alertar os alunos para as diferenças e variações sociais, variações de língua, variações entre o português do Brasil, todo o contexto cultural e político às vezes que vai transmitindo na língua (ED)*

- *ensinar gramática (EF)*

- *conseguir transmitir aos alunos corretamente o uso daquela língua que eles estão a aprender (EA)*

- *a função é estar em sala de aula, estar disponível para realmente utilizar o conteúdo que ele tem da LM (EE)*

#### **- Planificação, preparação de materiais, correção**

- *Promover ou criar os exercícios, as atividades que levem de facto à resolução dos problemas e ao cumprimento dos objetivos (EC)*

- *funções de corrigir trabalho, preparar exames, de revisar os planos de aula, produzir planos de aula, revisar plano de aula, de discutir em conjunto porque essas coisas todas acontecem normalmente nós fazemos todas elas em equipe, mas discutir a adequação do material (EE)*

#### **- Fomentar a aprendizagem dos alunos e atender às suas necessidades**

- *Ser exemplar (EA)*

- *responder às necessidades dos nossos alunos (EA)*

- *reparar as mudanças, as inovações que os alunos fazem nas suas maneiras de estudar e de formular novas estratégias em si para mais serem mais aptos (EB)*

- *criar o ambiente para que esses objetivos possam ser cumpridos e as atividades possam ser cumpridas tendo em conta os objetivos que são propostos (EC)*

- *professor tem que ser um facilitador (EG)*

### **- FUNÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO**

- *funções administrativas (...) por exemplo, fazer o registro de sala de aula todos os dias para verificar se os alunos estão presentes ou não (EE)*

Quadro nº 23 - Funções dos professores de PLE segundo os inquiridos por entrevistas

Apesar de haver um outro aspeto que consideraríamos como característica ou competência, como por exemplo, *ser exemplar* ou *conseguir transmitir aos alunos corretamente o uso daquela língua que eles estão a aprender*, decidimos manter a classificação de funções conforme referido nas entrevistas, pois foram essas as opiniões dos docentes quanto a esta questão.

Gostaríamos de destacar que quanto às funções do professor, o sujeito C refere que a realização das atividades deve considerar a prossecução dos objetivos, conforme lhes é exigido:

E, de facto criar o ambiente para que esses objetivos possam ser cumpridos e as atividades possam ser cumpridas tendo em conta os objetivos que são propostos, **acho que essa é a função do professor e isso é o que exigem no contexto britânico dum professor.** (EC)

Neste seguimento, o sujeito acredita que este facto não é totalmente negativo, pois esta *mentalidade* dos alunos para que tenham de ser preparados para os exames poderá ser favorável ao trabalho do professor:

Às vezes é muito fácil dizer que lamentamos esta mentalidade de os alunos estarem preparados para os testes, mas tentar **perceber também às vezes como é que nós podemos aproveitar essa mesma mentalidade, às vezes, em termos muitos pragmáticos**, e por exemplo estou a falar de aulas de gramática e que se organizaram palestras de gramática, que os alunos gostam muito. (EC)

Da análise da tabela referida, de ressaltar que apenas a coordenadora menciona a função administrativa e nenhum dos sujeitos refere a função de investigação, como poderia ser expectável que acontecesse.<sup>104</sup>

Para além das funções, também questionamos os sujeitos sobre quais devem ser as **caraterísticas e competências** de um professor de PLE. Categorizamos

---

<sup>104</sup> A este propósito, remetemos para a leitura do ponto 1.3.2., do capítulo 1.

as respostas nas três dimensões ser, saber e saber-fazer, a que já recorremos anteriormente neste estudo<sup>105</sup>.

Caraterísticas e competências	
Dimensão ser	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Ser organizado</b></li> <li>- <i>organização, bastante organização (EC)</i></li> <li>- <i>organização para preparação das aulas (EF)</i></li> <li>- <i>a organização do conteúdo também (EH)</i></li> <li>- <i>ter um pensamento lógico (EF)</i></li> <li>- <b>Ser simpático</b></li> <li>- <i>capacidade para simpatizar (...) para experiência de aprender LEs (EB)</i></li> <li>- <i>empatia com os alunos, fazê-los sentir que a aprendizagem é para eles mas também é para nós (ED)</i></li> <li>- <i>empatia com o aluno (EE)</i></li> <li>- <i>ter uma simpatia (EF)</i></li> </ul>
Dimensão saber	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Ter boa competência em língua estrangeira e PLE</b></li> <li>- <i>sermos muito (...) conhecidos das mudanças da maneira de aprender, de perceber a língua e de perceber o seu trabalho em aprender a língua. (EB)</i></li> <li>- <i>bom conhecimento da língua, das normas gramáticas (EB)</i></li> <li>- <i>conhecimento da língua. (EC)</i></li> <li>- <i>ter um conhecimento da cultura inglesa bom para você poder entender os teus alunos (EF)</i></li> <li>- <i>sujeito bilingue e que revele um profissional que utilize a língua no trabalho do dia a dia (EB)</i></li> <li>- <i>competências básicas do conteúdo específico, de conhecimento específico da língua (EE)</i></li> <li>- <i>o professor tem que ligar essas coisas à língua para que o aluno realmente possa ver o que é a língua (uma língua engraçada, é uma língua de poesia, de música) (EG)</i></li> <li>- <b>Ter conhecimentos pedagógicos e didáticos (aplicados ao ensino de LEs)</b></li> <li>- <i>ter consciência que necessita de estar bem informado sobre os materiais que está a usar, sobre a língua que ensina, é óbvio, mas sobre os materiais que utiliza, quais as formas corretas de ensinar, de ensinar língua, ter uma preparação de aulas com antecedência, mesmo que seja de anos anteriores, mas ter sempre (EA)</i></li> <li>- <i>deve ter à vontade, deve claro estar ciente, consciente da responsabilidade que é passar corretamente aquele ensino da língua, (EA)</i></li> <li>- <i>ir para a sala de aula com a noção de que precisa de ter algo preparado, e que nem todos os grupos são iguais, nem todas as pessoas são iguais e estar sempre / ter uma flexibilidade uma (...) e à maneira de lidar com os alunos em diferentes situações (EA)</i></li> <li>- <i>flexibilidade (EC)</i></li> <li>- <i>as caraterísticas de qualquer professor universitário (...) não pode haver uma colagem demasiado grande ao programa e só ao programa e não haver outra qualquer dimensão (ED)</i></li> <li>- <i>a capacidade de interagir com aquilo que está sendo feito (EE)</i></li> <li>- <i>capacidade de adaptar-se ao contexto (ED)</i></li> </ul>

<sup>105</sup> Referimo-nos à Parte II de ambos os questionários, dos alunos e dos professores.

Dimensão saber-fazer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Motivação</b></li> <li>- <i>tem que haver muito encorajamento (EG)</i></li>   <li>- <b>Fazer a sua avaliação/reflexão enquanto profissional</b></li> <li>- <i>refletir na forma como se dá a aula, na forma como se está a ensinar ou a usar os materiais, é necessário pensar e pensar sempre em como melhorar, em como mudar, usar coisas diferentes (EA)</i></li> <li>- <b>reflexão (EC)</b></li> <li>- <i>reflexão que temos de fazer da nossa própria reflexão (ED)</i></li> <li>- <b>capacidade de reflexão (EE)</b></li> <li>- <i>a capacidade de autocrítica e de refletir sobre aquela metodologia de ensino e repensar (EE)</i></li> <li>- <i>reflexão no sentido do conteúdo, no sentido de como expor conteúdo, no sentido de relação com os alunos / tudo, tudo (EH)</i></li>   <li>- <b>Estabelecer um bom clima relacional na turma, incentivando a aprendizagem e a participação dos alunos</b></li> <li>- <i>criar de facto empatia, estabelecer um ambiente na sala de aula conducente a [...] Interação (EC)</i></li> <li>- <b>sociabilidade com os alunos (ED)</b></li> <li>- <i>interação com os alunos (ED)</i></li>   <li>- <b>Ser um bom comunicador</b></li> <li>- <i>competências de comunicação . (EC)</i></li> <li>- <i>absolutamente bom comunicador (EH)</i></li>   <li>- <b>Utilizar variedade de materiais e atividades adaptando-as aos alunos</b></li> <li>- <i>polivalência em relação aos materiais (EA)</i></li>   <li>- <b>Ajudar os alunos a tornarem-se autónomos</b></li> <li>- <i>O professor deve dar as ferramentas, mas deixar o aluno usar senão o aluno não aprende a usar e não ganha autonomia (EG)</i></li>   <li>- <b>Focalizar a sua atenção nas necessidades dos alunos</b></li> <li>- <i>ir para a sala de aula com a noção de que(...) nem todos os grupos são iguais, nem todas as pessoas são iguais (EA)</i></li> <li>- <i>um entendimento dos objetivos dos alunos, quais são as aspirações que eles têm no que diz respeito ao trabalho, à profissão, à carreira que querem (EB)</i></li> <li>- <i>adaptar-se às necessidades dos alunos ao longo do tempo (ED)</i></li> <li>- <i>construir ligações com outros professores em outras universidades que fazem a mesma coisa, depois mandar o aluno para lá ou / conhecer outras possibilidades para os alunos (EH)</i></li> </ul>
----------------------	---

#### Quadro nº24- Caraterísticas e competências do professor

Assim sendo, na dimensão do **SER**, os professores mencionaram a capacidade de organização e ser-se simpático. Na dimensão **SABER**, foram indicadas as competências em língua estrangeira e em PLE que um professor deve ter, bem como os conhecimentos pedagógicos e didáticos aplicados ao ensino de LEs. Neste domínio, voltamos a ter um comentário relativo à seleção de professores para estas funções e seus conhecimentos:

E creio que isso às vezes depende da forma como são contratadas as pessoas ou há pessoas que de facto vêm de uma, têm um background, não estou a dizer que é negativo ou positivo, **mas há pessoas que têm um background de ensino da língua e há pessoas que não, que vêm por outros modos.** Aqui no departamento há um grande esforço para que todas

as pessoas ensinem o mesmo programa, é outra das particularidades britânicas, todas as pessoas têm de ter exatamente o mesmo conteúdo ensinado da forma mais parecida possível, porque de facto é o que é entendido como justo para os alunos e é o que nós entendemos que deve ser também neste contexto proporcionado aos alunos, mas claro conhecimento da língua. (EC)

Por último, na dimensão **SABER-FAZER**, os sujeitos referiram a motivação que é essencial para a participação e aprendizagem dos alunos assim como a utilização de materiais e atividades variados adaptadas aos alunos. Os sujeitos destacaram a importância em estabelecer um bom clima relacional na turma, incentivando a aprendizagem e a participação dos alunos. Ao mesmo tempo, os alunos deverão tornar-se o foco de atenção dos professores para desenvolverem a sua autonomia e para que as suas necessidades e interesses sejam considerados. Na generalidade, os professores valorizam a importância de fazer a sua avaliação e reflexão enquanto profissional<sup>106</sup>, pois assume-se como:

Uma função essencial quando estamos a estabelecer os objetivos, a estabelecer as balizas e a tentar encontrar os métodos se não tivermos reflexão para adequar [...] Não tem sentido. (EC)

Se tal não existir, poderá dificultar o processo de ensino da língua:

Acho que no caso que quando você tem formação em aquisição de língua estrangeira e a prática de sala de aula, essas duas competências juntas fazem uma diferença bastante grande, quem não tem a formação provavelmente vai sofrer mais tempo com a prática de sala de aula e se a pessoa tiver a capacidade reflexiva de perceber “tá bom, não deu certo assim então eu vou ter que refazer”, eventualmente eu acho que a pessoa pode ter um final tão bom quanto, entendeu? (EE)

Outros aspetos mencionados são relativos às competências de comunicação que o professor deve possuir.

---

<sup>106</sup> Questão desenvolvida por vários autores, como por exemplo Nuñez *et al*, 2003; Santos Guerra, 2001 (Capítulo 2).

Na análise do Bloco A da entrevista, fizemos referência à formação inicial destes profissionais. Neste bloco, o Bloco B, voltamos a questionar os sujeitos sobre a formação de PLE, na sequência da questão anterior sobre o perfil do professor de PLE. Fizemos esta opção por considerarmos que após ter proporcionado um momento de reflexão aos professores com a primeira questão, tivessem agora a consciência de como se definem enquanto professores de PLE. Assim, solicitamos que nos fosse indicado como é que os conhecimentos e competências para exercer o papel de professor de PLE no contexto britânico foram adquiridos.

Pela análise das respostas, verificamos que a maioria dos sujeitos afirma que a experiência em sala de aula e a partilha com colegas assumem-se como os meios mais determinantes na aquisição saber e saber-fazer do ensino de PLE. Além disso, destacam que, na prática, se deve à tentativa de erro e acerto, já mencionada:

Aqui, no meu 1º ano, que era o meu 1º ano mesmo de **experiência** como professora de língua tive a sorte **de ter a ajuda de colegas**, que ajudaram / a [...] mim e a outras colegas que começaram na mesma altura, que nos ajudaram a como fazer um plano de aula, situações de aula em que como nos podíamos encontrar /como resolver, deram dicas como ah se um aluno estiver assim ou assado, o que é que deves fazer. (EA)

Principalmente através da **experiência na sala**. (EB)

O nosso departamento estava organizado e havia já algum material pronto e de facto temos uma **coordenadora** que estrutura já o material e que de facto nos foi **dando e acompanhando sobretudo nos primeiros anos**, em que de facto tínhamos **reuniões** frequentes para **acompanhar e era muito experiência**, era muito **partilha da experiência**, ou seja, não era **nada estruturado**, era muito quase a **aprender por erro**, há uma série de estruturas, há um programa que estamos a cumprir e de facto íamos fazendo e depois conversávamos sobre o que tinha corrido bem ou mal, mas isso

depende do professor ter a iniciativa de partilhar. Há pessoas que não estão tão à vontade para partilhar se algo correu mal ou correu bem, mas passava um pouco por aí, por perguntar “acho que isto não correu muito bem, o que achas que devo fazer?”, “o que posso fazer a seguir e se eu fizer”, e propor alternativas. (EC)

A parte de adaptar ao contexto na sala de aula foi por **experiência**, foi por / uma aprendizagem para mim também se bem que tinha já experiência de ter ensinado em Manchester, e [...] também em Exeter onde ensinei só a nível das sociedades dos alunos [...] fui adaptando o meu estilo e as minhas competências e conhecimentos ao nível das necessidades dos alunos. (ED)

A gente aprende fazendo, **a gente aprende em sala de aula, aprende fazendo** (EE)

**Com a prática** [...] foi dentro da sala de aula, no dia a dia, **erro e acerto**, erro e acerto. (EF)

Eu me sinto como se eu tivesse sido jogada dentro de uma sala de aula e falou “ensine a sua língua”. Graças a Deus sempre tive muito boas notas a português e sabia do que “era certo e era errado”, entre aspas, não é? Sou linguísta, sou professora mas eu também sou linguísta, eu acredito na língua descritiva e não prescritiva somente, mas eu **não sinto que já sabia como ensinar, não / sinto que não sabia** [...] Foi com a **experiência**, conversando com colegas / você, Xana, me ajudou muito no primeiro ano, quando tinha dúvida: “eu sei isso daqui, eu sei a gramática mas eu não sei como ensinar!” Sim, o partilhamento dos colegas, poder perguntar para um colega mais experiente “olha, como é que você ensina o complemento direto?”, isso é essencial.

Mais com a partilha com os outros professores [...] com os colegas [...] a primeira aula segunda-feira sempre é uma \*\*\*\*\* [...] A segunda já está melhor. (EH)

Outro aspeto destacado pelos professores foi a experiência de ensino de LEs, o que lhes permitiu aplicar alguns conhecimentos no ensino de PLE<sup>107</sup>:

---

<sup>107</sup> O sujeito B foi autodidata na aprendizagem da LP: (...) a minha licenciatura foi em Estudos Hispânicos, sim e lusófonos e passei mais de um mês em Lisboa no 3º ano da licenciatura para aprender português, também na academia ia aprendendo português nos dois primeiros anos da licenciatura em Manchester e logo a seguir não tive...ahm...não recebi ensino formal em LP, mas li imenso (EB)

Antes de começar a licenciatura eu passei na...ahm...**trabalhando na Eslováquia como professor da língua inglesa** e naquela época não tinha formação na altura como professor, eu acabo de cumprir uns A levels e fui trabalhar, fui para Eslováquia trabalhar simplesmente porque havia imensa, imensa falta de professores de inglês no país naquele tempo. E por isso aceitavam como professor de inglês indivíduos que tal como eu só tinham boas notas no...ahm...em língua e literaturas inglesas...ahm...durante os anos da minha licenciatura continuava a trabalhar como professor de inglês durante as férias de Verão e tinha muita vontade de voltar à ...ahm... ao ensino como profissão para bolseira enquanto concluía a licenciatura. (EB)

Eu tive contexto de ensinar língua estrangeira em Portugal e portanto fui preparado [...] Enfim, e isso foi algo que **eu apliquei ao contexto quando estava a ensinar português**, parte disso foi a minha própria reflexão sobre o que tinha aprendido para inglês, tentar aplicar para o português [...] **Transportar para o ensino da língua estrangeira, como ensinei a língua estrangeira.** (EC)

Para alguns sujeitos, a frequência de cursos relacionados com o ensino universitário e com LEs contribuíram para que os sujeitos adquirissem alguns conhecimentos e competências, aplicando-se o princípio de transferibilidade de aspetos do ensino de línguas<sup>108</sup>:

Tivemos também **um curso um pouco intensivo de 2 dias de como fazer language teaching**, um curso para todos os alunos de pós-graduação que estavam a entrar naquele ano, **que iam ser professores de uma língua, em part-time, tivemos um pequeno curso de 2 dias sobre as várias formas de dar aulas, de como dar aula** [...] mas devo dizer que a experiência ao longo do tempo foi muito mais útil do que aquele curso que é óbvio que é difícil em apenas 2 dias. (EA)

As competências, bem / conhecimentos a nível académico obviamente adquiri durante a **minha licenciatura em português e inglês.** (ED)

No meu caso eu acho que tive a sorte de ter os dois e a sorte de há muitos anos atrás ter a formação específica no ensino de Língua,

---

<sup>108</sup> Grosso, 2005

não era no caso de ensino de LP mas eu acho que as habilidades são as mesmas [...] Não é? **Habilidades podem ser transferidas de um contexto para o outro.** (EE)

Me ajudou muito também fazer o **TESOL, ensinar o inglês como LE, aprendi muitas técnicas de ensino ali, não consigo pô-las todas em prática [risos] mas me ajudou muito.** Eu vejo a diferença do meu ensino deste ano para os anos anteriores. (EG)

### Influência da aprendizagem de outras línguas

Para terminar este bloco, questionamos os sujeitos sobre experiências positivas e negativas tiveram nas suas aprendizagens de línguas e se têm influência na forma como ensinam o PLE. Assim, **negativamente**, assinalamos alguns aspetos que os professores tentam evitar que ocorram com a sua prática:

- Relação com os alunos:

Existia / naquele caso uma certa familiaridade exagerada que deixava os alunos pouco confortáveis no ato de aprender algo e que eu evito, eu gosto de estar à vontade com os meus alunos mas acho que é importante haver uma certa distância para poder estar numa sala de aula e saberes que, não querendo parecer uma ditadora, mas que quem está à frente da turma és tu e não os alunos. (EA)

- Recurso à L1 em sala de aula:

Especialmente quando eu comecei a estudar na Cultura Inglesa, tinha muito **uma certa visão purista da história da interferência da L1 com a L2** e de você usar exclusivamente target language, exclusivamente na Cultura Inglesa, por exemplo, nós raríssimos níveis de intermédio para cima, rarissimamente o professor falava uma palavra em português. Os professores, a grande maioria deles eram professores nativos, portanto eram britânicos, a grande maioria e os alunos então tinham como modelo o ter que aprender a falar com o britânico, ter que aprender a copiar a fala do britânico, **eu acho que essa é uma das coisas que eu não faço mais aqui.** (EE)

- Estilo de ensino do professor

Também pela parte negativa, como detestei Francês, se calhar evito fazer certos erros que achei que não eram corretos, não eram a forma correta de ensinar, e faço o oposto, ou sei que existem situações em que não se deve /que os alunos do lado de lá não iriam gostar que fizesse as coisas de certa maneira então influenciou se calhar pela forma positiva e outra negativa, mas sinceramente até nunca tinha pensado nessa. (EA)

**Experiências ruins**, tive um professor de italiano aqui na Inglaterra quando estava na universidade, **eu odiei, apesar de eu amar a língua**, estava muito entusiasmada e muito cheia de energia para aprender, ele me fez desistir da língua, **ele era muito confuso, não tinha foco na aula** e não sabia o que a gente estava aprendendo [...] E quando estou preparando a aula, ou quando a aula já é preparada e eu sigo o plano, eu tento sempre pensar “sim, mas em que contexto a pessoa vai usar isso?” e tento trabalhar o contexto, conto uma história onde aquilo vai estar, passo uma música onde o tema gramatical está, para a pessoa ver aquilo em contexto antes de começar a usar, para que o aluno tenha uma referência e isso eu é que eu não tinha quando estava a aprender italiano aqui, já tinha aprendido italiano antes. (EG)

- Centrar a atenção nos alunos

Forçar as pessoas, **por as pessoas no foco da atenção de todos, isso não!** [...] Isso não, se eles não gostam, não querem, não fazer isso, porque eles faziam isso comigo, faziam muito com todo o mundo lá na Itália e acho que é exatamente a técnica eu acho / ou nada ou morre / só que era muito pesado...ser 50 na sala e você levantar no meio de todo o mundo e você não entendeu o que acontecia, porque estava tudo na língua. (EH)

Pelo contrário, encontramos opiniões variadas, sendo que, no geral, a experiência de aprendizagem de línguas estrangeiras foi **positiva**, nos seguintes pontos:

- Variedade de materiais e estratégias

E você levava para casa para conjugar os tempos verbais e eu faço isso com os meus alunos, eu dou lista de verbos e faço eles conjugarem que quase ninguém faz isso mais e vejo se está conjugado e pegou. (EF)

- Bom humor e bom ambiente em sala de aula

Ter **aquela piada** no momento certo, contar uma história ou outra no meio da aula para não estar sempre mais aborrecido, acho que são assim as coisas. (EA)

**Brincar** [...] E de vez em quando tem alguém que consegue entender, brincar pesado / comigo foi tipo de / aprende a humildade de se você errou, de alguém brincar com você porque você errou, e do outro lado, você errou mas não tem nada para chorar, ou seja, **você se ficar rindo do erro que você fez**, todo o mundo vai lembrar o seu erro, porque todo o mundo vai rindo, mas é bom, **foi uma boa coisa**. (EH)

- Aspetos da personalidade do professor

Saber estar e / no lado mais positivo / eu passar uma certa paixão pelo que estás a ensinar. Ser simpático (...) (EA)

- Reflexão sobre a preparação e dinâmica da aula

**Mas sou muito mais seletivo no que faço**, acho que há um bocado uma visão acrítica de quando se vai dar aulas a 1ª vez em fazer o que nós fizemos, mesmo às vezes sem perceber [...] **pensar noutras formas e pensar de facto pensar nos objetivos antes e depois pensar nas atividades**, foi algo que me custou muito, por exemplo, pensava nas atividades, mas atividades não são o fim em si próprio, não é? Tentar coordenar tudo a par da consecução de objetivos e isso de facto liberta-nos, mas sim, eu creio que teve influencia a princípio. (EC)

- Recurso a outras línguas para clarificação de aspetos gramaticais

A comparação por contraste no ponto de vista linguístico mesmo, portanto, eu sei portanto permite-me, eu sei que nos alunos, **a maior parte deles não há produção nenhuma, aprende mais eu sei que é mais fácil explicar-lhes com um exemplo noutra língua, é mais fácil explicar-lhes, ok nesta língua acontece assim, mas em português não é bem assim**, ou se for semelhante posso também fazer a comparação. (ED)

### 1.2.2.3. Bloco C- Representação acerca dos processos de formação e dos contextos formativos

Neste bloco, solicitamos aos entrevistados que revelassem a formação que é lhes é oferecida, a que frequentaram e as suas necessidades de formação<sup>109</sup>. Também inquirimos que tipo de formação desejavam ter e em que moldes e condições a futura formação se deveria organizar e decorrer. Assim, passamos a analisar as seguintes microcategorias:

- formação desejada
- formação existente<sup>110</sup>
- formação frequentada
- formação futura

#### Formação desejada

Tivemos como objetivo principal indagar quais as necessidades de formação que os professores sentem organizando a informação obtida a dois níveis: a nível *curricular* (conhecimentos disciplinares em outras áreas, em Didática e Pedagogia, no domínio de administração escolar) e a nível de *desenvolvimento pessoal e social*, facto corroborado na literatura (Zabalza, 2003; Lobera, 2008; Bozu, 2010). Assim sendo, verificamos que os sujeitos demonstram interesse em obter formação em várias áreas<sup>111</sup>:

- Didática e Pedagogia

Acho que não me importava de ter tido um pouco mais de formação, a nível de conteúdo das aulas em si, em termos de como dar gramática. (EA)

---

<sup>109</sup> Segundo Silva, as necessidades de formação contínua dos professores podem ser determinadas por especialistas com consulta prévia ou não dos professores, pelos próprios professores ou pelos professores com ajuda de especialistas externos (2000:95- Capítulo 1).

<sup>110</sup> No Capítulo 3, desenvolvemos esta temática no contexto em análise.

<sup>111</sup> Um exemplo de um estudo de levantamento de necessidades é o de Hardré e Burns, 2012 (Capítulo 2).

A nível de **desenvolvimento pessoal e social**, foi onde eu senti que tem de haver uma formação maior / portanto não só de adaptação das minhas **técnicas de ensino** que são completamente adquiridas por experiência, mas também de / portanto de / **metodologia** de conhecimento de transmissão de conhecimento, **planificação de aulas** que é uma coisa que eu aprendi a fazer aqui [...] que tem de haver uma formação mais contínua neste sentido, portanto, **em relação a um estilo de ensino consoante o nível de aprendizagem.** (ED)

Que talvez, aí de novo, essas áreas não são completamente separadas uma da outra, na questão da Didática de ensino é claro que também entra os estilos de aprendizagem porque faz parte. (EE)

Eu diria, pedagogia, sim. (EG)

- Em outras áreas disciplinares

Há aquelas formações que de vez em quando existem mas que podiam ser um pouco mais especificas ou pelo menos com menos pessoas, de **tecnologias**, de novos materiais a usar em sala de aula, que também podiam ser mais úteis. (EA)

Com certeza que queria saber mais das, dos recursos em linha, dos recursos...ahm... **tecnológicos**, como é que se diz tecnologia informativa? [...] com certeza eu queria um maior conhecimento da língua, por exemplo do registo, há muitíssimas coisas em muitas áreas eu ainda não, considero o meu conhecimento da língua fraco e em Nottingham nunca foi um problema muito grande porque quase todo o ensino da LP foi feito por portugueses e brasileiros, por professores com um nível de conhecimento nativo da língua. (EB)

E então estava a transplantar para o contexto britânico, até mesmo o contexto o de ensino de LE do inglês em Portugal e eu estava a transplantar [...] **Ter-me-ia sido útil e é útil, seria útil de facto haver a formação nesse sentido.** (EC)

A nível curricular, senti grande necessidade de formação **no acordo ortográfico** (...) não talvez no acordo ortográfico mas talvez tem **a ver uma formação da língua portuguesa nos seus diversos contextos**, também digo contexto africano, claro...ahm...pessoalmente isso é um trabalho que tenho feito

pessoal, que tenho feito individualmente e acho que devia haver formação nisso. (ED)

- Administração e organização curricular

Nunca tive, eu nunca contribui a **desenvolvimento de um currículo**...ahm...mas eu diria que sim, que caso eu tivesse de assumir esse papel eu acho que eu deveria....ahm... eu precisava de suplementar a minha formação em esse aspeto. (EB)

Não tenho informações, **nada sobre o estatuto do professor**, são coisas que se descobre à medida que necessitamos, não é? Mas não há nenhuma formação neste ponto de vista, não e mais por exemplo, também não estou habituado a, por exemplo, a lidar com / Tem de haver um enfoque também nas **necessidades especiais dos alunos**, isto parece repetitivo, mas com necessidades especiais. (ED)

Sim, acho que...ahm...o que faltou principalmente no começo, hoje em dia nem tanto, o que eu senti mais falta na época que comecei a dar aula era **essa familiaridade com a administração de um curso seja de línguas ou de um curso (...) da universidade e produção de conteúdo curricular para um curso, ou seja, como pensar um curso, entendeu?** Que eu aprendi também na prática, porque não tinha, eu não sabia, não sabia como formar, por exemplo, ter que dar um curso de beginners português, o que colocar, qual a sequência mais coerente para começar um curso, entendeste? (EF)

Eu não tinha ideia do que significava aquilo ou qual era a função das pessoas e então para conversar com alguém se eu precisasse de alguma coisa ou de alguma sugestão, eu não sabia para quem era, não sabia exatamente / **e não sabia quem era responsável pelo quê**, eu tinha a line manager, que é Erica, eu sabia que ela era responsável pelo conteúdo do curso e tal, mas eu sabia pelo que mais ela era responsável, e porquê tantas outras pessoas [...] **teria sido interessante ter uma introdução a isso e isso nós não tivemos**. Mas não é só isso, coisas do tipo aqui os exames são assim, as datas normalmente são essas, isso para o aluno conta isso e tal, tal tal / **para termos uma ideia maior**. (EG)

Às vezes a gente tem essas coisas introdutórias e a gente já está há duas semanas ensinando os alunos, então todo o mundo vai falando “Ah, então, quem vai fazer o programa?”. Mas justamente por isso, são pessoas também estrangeiras, como eu estava dizendo, eu fiz o meu degree aqui na Inglaterra e acho isso uma vantagem para mim. Mas a maioria não fez, **então poderia dar esse tipo de introdução incluindo essa coisa legislativa do professor um pouco antes da gente começar.** (EG)

- Cultura

Em termos práticos, não há nada e eu sinto necessidade de ter formação nesse aspeto e **também lidar, por exemplo, com outras sensibilidades culturais, outras sensibilidades religiosas**, como falei há bocado, onde às vezes pode haver conteúdos ou matérias onde não sejam tão // (...) Sensíveis. (ED)

E também seria bom ter uma noção sobre / eu estou dando aula na Inglaterra e **não conheço nada da cultura inglesa**, nada da reação dos alunos na Inglaterra e no princípio foi difícil [...] <As diferenças>, se tem alguém te explicando pelo menos as diferenças básicas no princípio, você vai poupando tempo. É claro que você depois chega ao ponto sozinho / não tem problema.(EH)

- Ensino de PLE e LEs

É assim, eu acho que a necessidade de formação na instituição é de uma necessidade de formação de um grupo mais consolidado para discutir as **questões de aquisição de língua e de formação de professores de língua e de formação continuada**, fiquei feliz que estão começando a por espaço para que essas / e aí é claro, quais são as especificidades do PLE? Quais são as especificidades do francês como LE? [...] **Onde possa ter essa discussão macro e depois pensar nas especificidades de cada área específica de língua.** (EE)

Cursos ou oportunidades de **contato com outros professores de LE** não só necessariamente de português para que haja, para que eu saiba mais do que outras pessoas fazem. (EF)

**Do aprendizado da língua também, um pouco mais da língua portuguesa** [...] Como ensinar a LP e eu sei a LP mas como ensinar a LP, não sei se há algum curso assim, seria ótimo se houvesse algum curso assim [...] Técnicas de / exatamente para vários conteúdos mas principalmente os conteúdos que são diferentes na língua inglesa.(EG)

É conteúdo, mais do que a forma porque acho que cada um busca a sua forma. (EH)

- Nível pessoal:

Então senti que pelo facto de ter tido uma formação diferente daquela que estou a exercer, que é em Jornalismo e agora estar a exercer como professora de língua precisava talvez de ter tido alguma espécie de formação no conteúdo da gramática portuguesa só para fazer uma lavagem e ficar mais [...] para ter a certeza que iria estar à vontade, então isso seria mais a nível pessoal, para **me enriquecer a nível pessoal.** (EA)

Eu acho que ser uma melhor professora, para mim, é um desenvolvimento pessoal mais do que profissional eu digo, claro que eu quero que os meus alunos aprendam, mas para mim é uma coisa pessoal [...] mas aprender uma outra língua é uma conquista muito interessante [...] é uma grande conquista pessoal, então é isso que eu também gostaria de ver nos meus alunos, de incentivá-los, encorajá-los a ter essa conquista. (EG)

### Formação existente

Relativamente a esta questão, pretendíamos verificar que oportunidades de formação os professores têm no seu local de trabalho e indagar sobre: *áreas, utilidade, entidade formadora e frequência* das mesmas (Capítulo 3). Além disto, queríamos saber qual o *papel da universidade e do departamento* em concreto nesta oferta de formação (Benedito, 1992).

Assim, verificamos que existe formação oferecida pelo departamento ou pela instituição, mas que nada é especificamente relacionado com ensino de PLE ou pouco aborda o ensino de línguas e caracteriza-se pela falta de aprofundamento<sup>112</sup>:

---

<sup>112</sup> <http://www.nottingham.ac.uk/professionaldevelopment/index.aspx>

Eu acho que esse é [...] **um problema particular dos professores de LP que sendo muitas...ahm....muitas vezes descobrimos que as nossas, as nossas necessidades (...) que as particularidades do nosso trabalho não chega a ser, não chegam a ser reconhecidas**, tratadas pelas sessões que nos oferecem [...]gama de áreas é boa [...]Eu acho que se no nosso departamento continua a haver uma falta de formação e apoio aos professores mais novos e a não ser que esse apoio e formação seja proporcionado, proporcionados exclusivamente pelos vários programas do departamento. (EB)

Sim, é uma lacuna que existe, **não há nada que seja especificamente para línguas** que é um processo de aprendizagem e um processo de ensino completamente diferente de todos os outros departamentos [...] Sim, acho que tem que haver **algo específico para português**. (ED)

Tem algumas formações que são oferecidas pelo SEDU que são formações específicas e a Universidade **também introduziu, eu não tive que fazer isso, mas quem é funcionário novo, dos últimos / sem experiência do ensino secundário, ou de ensino superior no contexto britânico**. (EE)

Contudo, não há diálogo entre os departamentos de língua para a organização de cursos direcionados exclusivamente para o ensino de línguas<sup>113</sup>. Para tal, existem formações específicas de pósgraduação<sup>114</sup>:

**Nada apesar daqui haver um departamento de educação bastante forte, não é feito nada, não há, não me parece que haja de facto uma conexão tão grande entre as línguas**, o ensino da língua e a reflexão sobre práticas ou métodos de ensino, mesmo dentro da universidade, dentro de departamentos [...] Creio que poderá ter a ver com o facto **de os alunos se quiserem especializar em línguas para ensinar a língua, vão para outro departamento** depois, tiram um mestrado, um mestrado em teaching que é assim muito amplo e é qualquer coisa muito amplo e eu creio que isso acaba, não sei, acaba por separar um pouco os profissionais que pensam no ensino dos profissionais que praticam o ensino (EC)

No fundo, questiona-se a qualidade dos mesmos:

---

<sup>113</sup> Muzaka constata o mesmo num estudo na Universidade de Sheffield (2009), assim como Tomé, 2000.

<sup>114</sup> A este propósito, há autores que defendem que se deve integrar a formação e docência nos estudos de doutoramento (Imbernón, 2012).

São coisas que nós vamos aprendendo e a nível de reflexão teórica às vezes **são muito tristes, tristes, muito básicos**, é alguém que apresenta uma série de bullet points. (EC)

As oportunidades não são nada más, são ...ahm... oferecidas na **grande maioria dos casos pelo SEDU e às vezes eu tenho as minhas dúvidas no que diz respeito à constituição e trabalho do SEDU**, às vezes, acho que era...ahm... mais vantajoso para docentes termos mais contatos com o pessoal, com a faculdade de ensino. (EB)

O facto de serem consideradas gerais, não desperta interesse, pois são vocacionadas para o desenvolvimento de algum aspeto social e não relativo à disciplina que lecionam, além de não serem de carácter obrigatório (Tomé, 2000; Simão *et al*, 2005):

**Não é obrigatório e de facto eu achei que simplesmente eram vagas demais porque dão conselhos**, como disse há pouco parece-me ser muito social, e esse sobre alunos internacionais acaba por ser algo emblemático, mas porque é isso que te vão dizer, vão dizer como tratar um aluno, portanto trata-se de evitar passos em falso mais a nível das relações profissionais, não é? Interpessoais do que propriamente algo útil que tu possas aplicar ao ensino da tua disciplina porque são completamente **abstratos a nível de disciplina e muitas vezes é comum ir-se a um seminário e ele ser adequado para as ciências** [...] Está desenvolvido para as ciências, só, creio que apenas nos últimos anos é que começaram a fazer a distinção entre para arts e para sciences [...] E aí mesmo assim arts é um conceito tão vago...ahm... **para língua há virtualmente muito pouco**. Creio que tínhamos a language workshop foi algo que se fez mas quer dizer, mas era feito por nós. Quer dizer, quando há algo, somos nós que fazemos, não é? (EC)

Eu acabo por achar **que os cursos acabam por ser quase contraproducentes**, ineficientes porque não são articulados com o departamento, com a língua, etc ou seja, eu gostaria muito de ir a um desses cursos que fosse articulado se a pessoa que desse o curso...ahm...pensasse em fazer algo para LE por exemplo algo que fosse tão vago como LE em que de facto comunicasse com os diferentes coordenadores. (EC)

Contudo, numa perspectiva de enriquecimento pessoal, poderão interessar ao docente:

Sim, do SEDU e há muitos cursos quando se é postgrad ainda [...] Acho que são bastante gerais. O que eu acho que falta é mesmo articulação, a não ser que acha mesmo uma vontade de fazer certos cursos / **eu vou explicar de um ponto de vista pessoal, a não ser que acha muita vontade de facto de evoluir [...] enquanto professor, apostar na formação pessoal. (EC)**

Ou formação ainda organizada por outras entidades como o Instituto Camões, que conta com a presença de um leitor na universidade, destacando-se a lacuna existente quanto a investigações e formações sobre o ensino de PLE nas universidades britânicas:

Que é o da universidade fazer de certa forma e agora o IC aplicar de certa forma a toda a gente...ahm... mas não há nada, mas não era nada sobre contexto, nunca houve, nuns anos sei que se estava a implementar, **mas não há nada sobre o contexto de ensinar PLE no Reino Unido numa universidade. (EC)**

O que existe de carácter obrigatório não se aplica a GTAs, mas *professors* e *lecturers*:<sup>115</sup>

Acho que foi a partir de 2006 ou 2005, **eu não sei exatamente o ano / a universidade introduziu a obrigatoriedade de fazer esse PGCSE** [...] Que é um curso de formação que é a parte de Didática, de ensino e de reflexão porque você faz alguns módulos na School of Education com práticas das suas atividades de sala de aula. (EE)

Apesar de existirem algumas oportunidades de formação, há quem decida não a fazer:

Na área de teaching, não especificamente para language, mas há oportunidade em teaching [...] O pessoal da Educação. **Ah, tu nunca fizeste nenhum no SEDU? Não. (EF)**

---

<sup>115</sup> <http://www.nottingham.ac.uk/education/prospective/teacher-training/pgce/introduction.aspx>

Um curso oferecido pela universidade no início do ano letivo é o *Induction course*, que é direcionado para os professores de língua que estão em contato com a profissão pela primeira vez, havendo alguns aspetos que são criticados<sup>116</sup>:

Existem formações **para professores de língua em part-time**, para alunos de pós-graduação [...] É útil se tu realmente nunca tiveres dado língua, nunca tiveres ensinado ou então pelo menos em termos de partilha de experiência com outras pessoas que até já deram ou até com pessoas que estão à frente da formação, é útil, **não vou dizer que te vai deixar preparada para tu dar aulas, não deixa, mas deixa-te se calhar um pouco mais à vontade, e isto é um curso da Graduate School.** (EA)

Existe sim, mas é um curso bastante curto [...] Sim, é muito geral sim. (EB)

Temos uma formação mínima para aprender a ser tutors, o que eles chamam de tutors, ou seja, ensinar grupos pequenos de alunos, que é uma formação de 2 dias ou 2 dias e meio,...ahm...e que ensina simplesmente o básico, eu diria quase que os **aspetos de interação social** na universidade [...] Essa preocupação de facto, como ser tutor, como gerir o espaço e como gerir o tempo e de facto como que deixe que os alunos não fiquem envergonhados, não fiquem stressados, tratava-se muito disso [...] e **até para línguas poderíamos argumentar que não era particularmente / Específico ou relevante.** (EC)

Foi útil para especialmente para ver portanto a comunidade de estudantes de pós-graduação que são normalmente os professores nos outros departamentos e as dificuldades encontradas que muitas vezes são as mesmas do que eu [...] Transversais, não é? **Alguns métodos de ensino, alguma terminologia, métodos de ensino que eu não sabia, também foi de facto interessante, mas não foi útil no sentido em que é direcionado para tudo menos línguas, ou seja, nós como professores de línguas.** (ED)

Agora, a universidade tem um processo que eles chamam de induction que é um curso, um treinamento para quem é funcionário

---

<sup>116</sup> Alguns autores discutem a utilidade e qualidade destes cursos (Fairbrother, 2012; Bozu, 2010b; Nicol, 2000- Capítulo 2).

novo e também a School oferece para quem é professor de língua.  
(EE)

Além deste curso, existe um outro que é relacionado com questões administrativas, e que pode ser útil:

Mas a universidade oferece umas introduções, **uns cursos introdutórios de como a estrutura administrativa da universidade** e qual o seu lugar nessa estrutura administrativa, então acho que essa foi aqui especificamente um ponto importante.  
(EE)

Contudo, há sujeitos que desconhecem a existência de formação no departamento ou na própria universidade<sup>117</sup>:

Também a nível da administração escolar, há muita coisa sobre o sistema britânico que eu acredito que um professor de LE não sabe / não há de facto um interesse, **creio que agora estão a começar a promover, mas mais uma vez é para lecturers e creio que não para professores de língua [...]** O teaching staff como os professores de LE só ensinam e de facto os research staff é que ensinam, é que pesquisam e ensinam e eu sei que nesse contexto de carreira, já começa a haver algum interesse, **mas é muito vago e ninguém sabe muito bem o como está a acontecer.** Curiosamente, creio que não se aplica para já tanto à língua e acho que é uma lacuna, é uma lacuna. (EC)

**Nunca foi dito nada**, mas quando comecei a trabalhar eu não tinha interesse em continuar, eu estava fazendo a minha pesquisa. Desde que decidi deixar a minha pesquisa de lado, antes mesmo comecei a perceber que eu gostava muito de dar aula e estava me sentindo muito mais realizada em dar aula do que na minha própria pesquisa e **comecei a sentir necessidade de treinamento, mas nunca falamos nada sobre isso, pelo menos com a nossa coordenadora, nunca.** Foi um colega nosso, um dos professores deste ano que independentemente começou a procurar e disse que havia algum tipo de curso de formação de professores oferecido pela universidade, para aqueles que já são professores aqui não custava nada, uma coisa. (EG)

Interessante a pergunta **porque eu não tenho ideia, não tenho ideia**, se tive. Nunca foi falado para a gente se houver alguma coisa assim. (EG)

---

<sup>117</sup> Recurso aos asteriscos para não identificar o professor referido.

A coordenadora fez alusão a duas iniciativas que o *Language and Teaching Committee* está a desenvolver envolvendo algumas línguas da *School of Modern Language*. Primeiro:

Mas para isso, nós **estamos tendo que ter grupos focais de formação, isso é organizado com um grupo de pessoas que são do Language and Teaching Committee**, e que são convidadas inicialmente para discutir estratégias de língua, quais são as estratégias que nós vamos utilizar na School of Modern Languages, neste aspeto, que é a avaliação dos cursos. (EE)

Depois, visa-se a uniformização dos módulos de língua 1, com o intuito de analisar estratégias de avaliação dos cursos, a uniformização do nível de iniciação quanto a número de horas de exposição à língua:

Tentar pensar depois numa **política uniforme** e que justifique o nº de horas de contato, o nº de alunos, é claro que isso também significa no futuro questionar, por exemplo, planos de carreira, a formação dos professores. Por exemplo, o professor que está em sala de aula e que não está respondendo, quais são os mecanismos que nós temos então para poder fazer com que aquele professor não continue em sala de aula ou que ele tenha treinamento específico para que / isso eu acho que são coisas que vão surgir daí, entendeu? **Que estão começando.** (EE)

Além desta, a coordenadora descreve a formação que é feita entre os professores de PLE:

A nível micro da equipe de português, quem está um pouco à frente dessa formação? **Eu e o Rino, como coordenadores daqui da equipe do português, como é que a gente faz essa formação no dia a dia?** Com o **suporte** da equipe, com a **discussão** dos planos de aula, com o **trabalho semanalmente** “olha, o professor novo, olha essa aula se dá, mas olha isso aqui não funcionou, então vamos sentar e vamos pensar”, essa **formação continuada** a gente faz nível micro, com os professores, eu vejo isso como uma das minhas funções porque ser coordenadora da equipe, mas acho que isso não é suficiente. (EE)

### Formação frequentada

No que diz respeito a esta questão, verificamos que nem todos os sujeitos frequentaram formação nos anos letivos a que nos referimos:

Não, tenho quase a certeza que não. (EA)

Nos últimos três anos // não (EH)

Alguns professores frequentaram o *Induction course*, que se trata de um curso inicial de dois dias para quem é novo na profissão, conforme já foi referido anteriormente, havendo quem tivesse considerado que fora útil e quem discorde desta opinião:

É **útil** se tu realmente nunca tiveres dado língua, nunca tiveres ensinado ou então pelo menos em termos de partilha de experiência com outras pessoas que até já deram ou até com pessoas que estão à frente da formação, é útil, não vou dizer que te vai deixar preparada para tu dar aulas, não deixa, mas deixa-te se calhar um pouco mais à vontade, e isto é um curso da Graduate School. (EA)

É um curso bastante curto [...] é **muito geral** sim. (EB)

Temos uma formação mínima para aprender a ser tutors, o que eles chamam de tutors, ou seja, ensinar grupos pequenos de alunos, que é uma formação de 2 dias ou 2 dias e meio,...ahm...e que ensina simplesmente o básico, eu diria quase que os aspetos de interação social na universidade [...] poderíamos argumentar que **não era particularmente** [...] **Específico** ou **relevante**. (EC)

Aquele curso inicial de preparação, exatamente, e portanto pretendo continuar para o ano que vem, portanto que aquilo é **só de um dia de preparação para quem começa a ensinar**, mas eles têm depois o seguimento desse workshop, que será um curso completo de vinte e qualquer coisa horas, acho eu, onde de facto isso vai ser explorado. (ED)

No departamento, mas aqui na universidade e com as pessoas da Education, da Faculty of Education [...] o curso era para

professores estrangeiros que não começaram a dar aula nesse ano acadêmico [...] A nível universitário e também para introduzir aos professores estrangeiros como é que o sistema de notas e pontuação aqui, essas coisas todas [...] **e foi muito útil no que diz respeito à preparação de module guides, o que é que a universidade, porque quando você produz o module guide, tem goals, objectives, etc, foi bom.** (EF)

Outros sujeitos estiveram dedicados às suas pesquisas e não tiveram tempo para fazer formação específica ou então frequentaram um número de ações reduzido:

Não, estive a fazer um doutoramento. [risos] (EC)

Sim aqui as formações / são essas formações / uma dessas partes administrativas que são compulsórias que a gente não pode escapar, esse moodle, Google, Doodle [...] eu também participei em algumas das conferências que são uma série de eventos que vão estar focalizando nas estratégias / [...] De formação desta área, e que mais, nos últimos 3 anos / **um ano e pouco, dois anos foi terminar o doutoramento**, então não tinha espaço para nenhuma outra coisa [risos] (EE)

Contudo, a formação frequentada distribui-se por diferentes áreas e modalidades:

As sessões de formação que são oferecidas pela universidade. (EB)

Tive a **formação do meu mestrado**, onde aprendi a lidar com / como disse foi teatro aplicado, onde, portanto, aprendi a lidar com grupos e com diferentes tipos de grupo e usar algumas atividades consoante as necessidades dos grupos [...] **continuo a aprender línguas estrangeiras**, a última que aprendi foi / que tenho estado a tentar melhorar é o espanhol. (ED)

Me ajudou muito também fazer o **TESOL, ensinar o inglês** como LE, aprendi muitas técnicas de ensino ali, não consigo pô-las todas em prática [risos] mas me ajudou muito. Eu vejo a diferença do meu ensino deste ano para os anos anteriores. (EG)

### Formação futura

Questionamos os professores sobre uma futura existência de formação específica de PLE ou LEs no departamento, destacando a sua organização de acordo com as necessidades do departamento e realizada no próprio contexto de trabalho<sup>118</sup>. Na generalidade, houve consenso quanto a esta questão, pois os sujeitos consideraram ser importante que se tenha em atenção o contexto da prática pedagógica.

Começamos por analisar a **responsabilidade** pela organização da formação (March, 1999; Day, 2001; Tomé, 2003; Imbernón, 2011). A este respeito, os sujeitos mencionaram que tal deveria estar a cargo da coordenadora de língua:

Professores de PLE deve ser a meu ver o coordenador de língua.(EC)

Excluindo a consideração de ter alguém externo, por uns:

Eu quando stresso a importância do professor é importante que seja alguém do departamento **em oposição à noção de ter alguém [...]** **De fora do departamento a criar algo a que toda a gente tem de ir obrigatoriamente.** (EC)

Ou então, tendo o próprio departamento como seu responsável:

O próprio **departamento.** (EE)

O **Departamento.** (EG)

Com algumas orientações da parte do governo:

O departamento [...] **Ter alguma linha de orientação proporcionada junto dos governos do Brasil e de Portugal** mas eu diria que a responsabilidade principal deve ficar com a universidade, com o colégio ou a escola que oferece o ensino. (EB)

---

<sup>118</sup> Bireaud defende a existência de uma entidade ou centro de formação responsável pela formação (1995) (Capítulo 3).

Ao contrário do que já foi dito, outro sujeito referiu que o trabalho da coordenadora deveria ser complementado com alguém externo ao departamento:

Acho que **era importante a participação direta da pessoa que estiver à frente da coordenação de língua [...]** E talvez fosse útil **chamar alguém de fora que tenha experiência, não sei, algum formador**, algum professor de LE que esteja, que já tenha muita experiência e que faça até algum tipo de formação noutras situações para dar uma formação mais [...]. Especifica sobre como dar aula, como estar num espaço em que é o ensino de língua e não outro tipo de ensino. (EA)

A opinião sobre incluir a participação de alguém externo à universidade foi defendida por outros professores:

O ideal seria que a gente tivesse um plano que **pensasse em formações internas em trocas com outras universidades aqui na Grã-Bretanha e outras universidades do exterior**, outros grupos de profissionais que estejam investigando esse assunto **no Brasil ou em Portugal, em Moçambique ou aonde for**, então acho que na minha opinião acho que seria interessante que a gente tivesse um plano com todos esses aspetos pensados com gente de todos os outros lugares. (EE)

Alternativamente **se houvesse sessões de formação organizadas por exemplo por uma organização como o Instituto Camões, a nível nacional** para beneficiar, para beneficiar os professores mais novos em particular, não sei, obviamente talvez haja cultural conflicts que mais...ahm...que financia a...ahm...postos de trabalho para leitores, que financia leitorados. (EB)

Nesta última resposta, o professor destaca a possibilidade de algum conflito cultural, que pode ser mesmo interpretado até como também de interesses, por parte das entidades envolvidas.

Outro professor menciona que a formação deve estar à responsabilidade de alguém com formação e prática em ensino de LEs:

**Pessoas que têm experiência**, não sei exatamente quem, mas professores que têm experiência de **ensinar línguas estrangeiras**, não necessariamente português, mas também alguém que já tenha ensinado português e que tenha esse tipo de experiência. (EG)

E que não parta dos professores que lecionam a disciplina, pois poderão influenciar pela negativa:

**Acho que deve ser alguma coisa independente dos professores. Os professores, em geral, já estão fazendo outra coisa e, aliás, se o professor está fazendo alguma coisa errada ou alguma coisa que seria melhor não fazer dessa forma, pelo menos e / e você acaba sendo responsável pelo curso de formação, você vai repetindo o erro, e vai / espalhando o erro e os outros professores não estão fazendo (EH)**

Para o Sujeito D, uma combinação de entidades poderia surtir efeitos positivos:

**Pessoas especializadas especificamente nesse contexto, portanto alguma pessoa que seja, que tenha feito um levantamento de dados, uma recolha de dados, de necessidades de todos, da maior parte de quantas mais pessoas possível de PLE, mas essa pessoa não poderia portanto ter um papel só individual, teria de ser apoiada talvez por alguma instituição como o Instituto Camões, por exemplo [...] pois claro está o próprio departamento da universidade terá que contribuir também, portanto será talvez 50-50 ou a responsabilidade será portanto dividida em 3. (ED)**

Por último, o financiamento poderia facilitar a organização e administração de formação organizada no próprio departamento e visando responder às necessidades dos professores (Coleman, 2004; Snow-Gerono, 2005):

**O ideal eu diria era recebermos fundos para a organização, para organizar as nossas sessões de formação. (EB)**

Após constatarmos na recolha de dados deste estudo que o PLE é lecionado em cerca de duas dezenas de departamentos distribuídos pela Inglaterra, consideramos relevante questionar os professores sobre a possibilidade de encetar um trabalho de colaboração de pares com colegas desses departamentos referidos. Já referimos a opinião da coordenadora quanto aos benefícios de ter formação interna com partilha de informação e experiência com outras universidades britânicas ou com profissionais em países luso-falantes.

Duma forma geral, os sujeitos são unânimes em afirmar que tal poderia ser benéfico e útil, mas que deveria ser feito em determinadas condições, ou então alargar o âmbito de colaboração a outros países:

**Com certeza, eu acho que teria interesse, seria muito bom [...]**  
Sim, acho que sim porque são tão poucos, não é? É impossível que não consigamos juntar esses poucos e a partir daí...ahm...como é que fala? Construir alguma coisa.(EF)

Sim, sim, porque não? **Sozinhos, nós não somos uma ilha, e já que não há muitos professores, nós temos que nos unificar [...]**  
Se fosse uma colaboração entre duas universidades, pode ser, eu não tenho assim grandes aspirações de reunir TODOS os professores de LP e passarmos um tempo juntos aprendendo um com o outro, não, não acho isso prático, mas se tiver alguma outra universidade que também ensine português, sim, de haver uma colaboração, sim. **E não só necessariamente dentro do Reino Unido, mas buscar gente de fora também ou mandar professores para fora é claro que isso tudo custa dinheiro.** (EG)

**Sei lá, depende do modo como é feito.** Em princípio, sim [...]  
Agora na prática fica assim uma coisa muito básica, não faz sentido, seja porque deslocar pessoas se depois / vamos repetir a mesma coisa que não / depende de quem, de como está feita a coisa, eu acho. (EH)

Apesar de reconhecer os benefícios e utilidade de tal colaboração, o sujeito D propõe o envolvimento a nível de professores e não das instituições, por causa dos obstáculos que poderiam encontrar (Moya et al, 2005):

Acho que talvez não sei envolver os departamentos das universidades todas porque aí sim, mas os professores em si penso que seria possível, pelo menos numa fase inicial, concertar os professores que estão de facto a exercer...ahm... e adaptar a formação às necessidades desses professores, claro depois essa **formação teria que ser mudada no futuro conforme as necessidades dos professores que viessem [...]** especialmente **obstáculos institucionais**, que nós estamos habituados já se bem que no contexto visado há mais facilidades de comunicação entre as universidades do que eu creio no contexto português [...]de certeza que **as minhas necessidades vão ser replicadas por**

**muitos outros professores**, não sou o único a ter estas dificuldades ou quiçá se calhar serei o único a ter um certo número de dificuldades [risos] (ED)

Por outro lado, alguns sujeitos consideram que não seria provável tal acontecer, apontando as razões para essa posição:

Útil e benéfico até poderia ser, mas acho **pouco provável que tivesse resultado, porque cada universidade, cada departamento vai funcionar de maneira diferente, cada pessoa vai ter opiniões** diferentes, acho que seria mais útil não digo eger, mas seleccionar um grupo de pessoas ou de todos esses ou alguém de fora que viesse e ajudasse na formação de novos professores de LE. (EA)

E volta aquela coisa que eu disse onde não há muitos professores que são permanentes ali no grupo, **nenhuma instituição vai querer gastar muito dinheiro com professores que vão estar ali** por um ou dois anos só e não vão dar [...] existe essa coisa que eu também sou ciente dessa coisa de limitação de investimento financeiro. (EG)

Há ainda outros aspetos surgem que podem dificultar esse trabalho de colaboração, nomeadamente relativos ao trabalho do próprio instituto e do instituto responsável pelos leitorados brasileiros:

Acho que seria absolutamente **benéfico [...]** Exequível, já é outra **questão porque há professores que estão ligados ao Instituto Camões, por exemplo [...]** E o IC tem o seu próprio plano de formação [...] pareciam-me muito genéricos. De facto, há professores ligados ao IC, há professores ligados apenas às universidades e se quisermos estender aos professores de PLE, temos depois os nossos **colegas que estão aqui pelas embaixadas do Brasil, que também não sei se têm os mesmos planos ou não.** (EC)

Eu trabalhei com o Queen Mary, e trabalhei com alguém que estava como leitor do Brasil e eu como leitor do IC [...] **Trabalhávamos juntos, mas não havia qualquer tipo de contato entre as 2 instituições.**(EC)

O trabalho do Instituto Camões generaliza os conteúdos e programações não atendendo às especificidades dos departamentos:

Portanto o IC agrupava toda a gente desde as universidades às escolas básicas e **toda a gente cumpria mais ou menos o mesmo formato que é outro tipo de problema.** (EC)

Para a articulação dos institutos e dos departamentos, seria necessária uma entidade que regulasse os trabalhos:<sup>119</sup>

Portanto, **articular tudo isso seria muito complicado, exigiria uma pequena, uma organização que fizesse isso, a ABIL**, a Associação British and Irish lusitanists tivesse, por exemplo, uma seção para a didática da língua, seria algo interessante. (EC)

Para que a formação seja ajustada às reais necessidades dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem de PLE, a maioria dos sujeitos considera importante que os professores tenham voz na sua organização<sup>120</sup>, por vários fatores:

O ideal era partir um pouco das necessidades dos professores das experiências e de facto, **talvez um acordo entre as pessoas que vão fazer o curso e as pessoas que vão coordenar o curso para de facto ter a certeza que as áreas prioritárias são abordadas.** (EC)

Acho que os professores deveriam ter uma palavra a dizer, não talvez uma palavra a dizer, mas **as experiências dos professores e este tipo de entrevista** e tipo de levantamento de dados seria muito benéfico. (ED)

É importante é claro, que o professor que trabalha aqui, que conheça aqui e que sabe o perfil dos alunos aqui, que tenha voz ativa e **como o que é que eles precisam, o que é que eles acham que é importante.** (EE)

**São os professores que dão as aulas, portanto ninguém melhor para contribuir na estruturação desses cursos** e tal do que os próprios professores porque só nós mesmos sabemos do que precisamos enquanto profissionais. (EF)

---

<sup>119</sup> <http://www.bristol.ac.uk/hispanic/department/news/ABIL/index.html>

<sup>120</sup> Facto amplamente mencionado na literatura (Zabalza, 2003; Feixas e Zellweger, 2010; Chamorro *et al.*, 2008).

No tocante à realização de formação no futuro na universidade, na generalidade, os sujeitos manifestaram **interesse, motivação, disponibilidade** e consideraram **útil**, mas organizada segundo determinadas **condições** que passamos a explorar.

Quanto a **interesse**, os professores demonstram que gostariam de fazer formação se houver utilidade ou por questões éticas, no sentido de atualizar-se na profissão:

Acho que há interesse das pessoas de facto para falar e discutir e não falo só sobre o meu ponto de vista mas falo do eu sinto quando falo com colegas, **há interesse e eu creio que haverá motivação e disponibilidade se houver utilidade**, se as pessoas virem utilidade, o que eu acho que acontece é que as pessoas não veem utilidade no que existe atualmente, então, desde logo o interesse, a motivação e a disponibilidade diminuem. (EC)

Existe um interesse muito grande da minha parte para formação, mas isso, **pronto o interesse ético** talvez que é ser o melhor naquilo que puder. (ED)

**Estarias interessada e motivada em fazer formação se ela existisse aqui para professores de PLE?**

Sim, sim acho que sim compativelmente com o resto das coisas, mas sim. (EH)

Associado ao interesse está a **motivação**, que implica a necessidade de organizar uma formação relacionada com as lacunas sentidas pelos professores na sua prática pedagógica (Flores, 2006):

**Motivação sim, porque existem estas lacunas que penso que nós a maior parte dos professores daquilo parte daquilo que não existe**, já falei de facto de não haver formação nas diferentes variantes do português onde nós acabamos por aprender com contato com colegas, onde não existe pronto todas as lacunas de que já falei. (ED)

Outra questão é a **disponibilidade**, pois como já referimos anteriormente neste estudo (Capítulo 1), as tarefas associadas ao ensino e ao trabalho de investigação, além das administrativas ocupam muito tempo aos professores que sentem dificuldades na coordenação das mesmas e na gestão eficaz do seu tempo. Apesar disso, há quem considere que havendo interesse nada sendo feito em caráter intensivo, a disponibilidade era imediata:

**A disponibilidade de tempo, quer dizer, existe sempre, não é?** Não seria uma coisa intensiva, mas se fosse feito nos moldes de disponibilidade ou de flexibilização conforme a modalidade de formação, mas creio que isso, portanto, disponibilidade há sempre, basta haver interesse para haver disponibilidade, creio eu. (ED)

Apesar de já ter reconhecido que gostaria de ter formação em particular em PLE e em novas tecnologias, o Sujeito C afirma que a formação deveria focar a sua atenção primeiramente nos professores menos experientes:

Depende, eu acho que a necessidade mais imediata é de oportunidades de formação para os professores mais novos. (EB)

Como já foi referido, o interesse e disponibilidade estarão dependentes da **utilidade** da formação, com benefícios não só a nível pessoal, como para os alunos e para a própria instituição:

Sim, sim, **seria útil não só para mim, para o meu currículo, para a minha carreira profissional mas também para os alunos**, eu vejo que a universidade beneficiaria, beneficiaria [...] de ter professores formados e com boa formação e interessados, **os alunos beneficiariam** disso, então ahm / seria um benefício para mim, para minha carreira profissional mas também para mim como professora para poder dar uma coisa boa para os alunos. (EG)

Os professores foram questionados sobre as **áreas** que consideravam que pudessem ir de encontro às suas necessidades. Voltamos a questioná-los sobre o assunto, apesar de já termos feito a pergunta anteriormente sobre as

necessidades de formação sentidas na sua prática (Formação frequentada), visando confirmar se haveria algo mais que quisessem acrescentar, após uma maior reflexão sobre o assunto. Ou seja, os sujeitos poderiam não ter sentido a necessidade, mas desejarem atualizar-se ou informar-se sobre outro assunto ou área. Assim sendo, constatamos que predominam as necessidades pedagógicas e didáticas, encontrando outras áreas também relevantes para os professores:

- Avaliação e seleção de materiais

Há uma **inadequação do material** que nós como professores de PLE deveríamos ter uma palavra a dizer na criação dos materiais. (ED)

Avaliação [...] habilidade ou material. (EF)

- Didática geral e Pedagogia

**Como dar aula**, como estar num espaço em que é o ensino de língua e não outro tipo de ensino. (EA)

A área da **didática, da pedagogia** mesmo a área do conhecimento da língua porque muitas vezes estamos a trabalhar num contexto em que há o português de Portugal e o português do Brasil, de facto haver algo de PLE que pense essa questão de facto de um professor que vai ensinar as 2 variantes e que tem de saber as 2 variantes [...] seria importante e também garantir aos professores das outras áreas cuja língua não seja o principal, que o seu background não seja em ensino, garantir a esses professores que tenham as **ferramentas necessárias e os processos de reflexão necessários**. (EC)

A questão fundamental é de **Didática de ensino**. (EE)

Seria interessante que nós tivéssemos várias iniciativas que pudessem aí, **estou falando no aspeto da target language**, como trabalhar por exemplo a questão da produção de texto escrito com um aluno de nível avançado? (EE)

Na realidade e tal formação digamos...ahm...teórica mesmo da língua. (EF)

No conhecimento geral da língua. (EG)

- Estilos de aprendizagem e ensino

**Eu acho que estilos de aprendizagem tem de haver uma formação mas não diria exaustiva, porque estilos de aprendizagem é uma coisa [...] Que só se aprende com / Em contexto mas estilos de ensino, sim acho que tem que haver uma aposta nos estilos de ensino, portanto o facto de usar o quadro, não usar, às vezes, pormenores que nos escapam de estar a falar com as costas viradas. (ED)**

Não sei se seria ou fundamental começar com os estilos de aprendizagem, **talvez fosse uma porta de abertura para pensar que os professores que têm menos tempo de prática conseguem se perceber em sala de aula** e ter uma empatia maior com determinados tipos de alunos que não respondem a determinado tipo de material. (EE)

Quanto às **condições** de realização da formação, a opinião mais unânime foi a relativa à necessidade de aliar a teoria à prática:

**Acho que era quase essencial poder ter as duas coisas** paralelas só porque é que é aquela velha coisa de só teoria parece que se torna aborrecido e que depois na prática não sabes se se vai aplicar ou não, se puderes estar a utilizar na prática algo que estás a aprender na teoria acho que funcionava mais, funcionava melhor, melhor. (EA)

Eu diria que com certeza uma coisa que poderia ser melhorada nas sessões de formação que temos no departamento é **na ligação mais profunda entre teoria e a prática, sessões que incluíssem a prática**, que incluíssem contatos com um grupos de (inaudível) e oportunidade de...ahm...**de por as teorias discutidas na prática ao mesmo tempo. (EB)**

Eu acho que era **importante haver uma consciência teórica, se quisermos, mas tem de estar necessariamente aliada à prática**, ou seja, haver um módulo em que de facto se vai fazer um tipo de tradition of, não, mas um pedagogical thought, como aqui o tradition of critique não tem lógica nenhuma [...] Isto só para dizer ter um contexto e por muitos role-plays que se faça ou que os

alunos, que os professores a fazer os role-plays, **não é a mesma coisa, mesmo que queiram parecer muito abertos no workshop, não é a mesma coisa que dizer agora vamos tentar aplicar cada um na sua aula, se quiser, escolher um módulo, tentar perceber qual é o problema, como é que se aplica e voltar.** (EC)

E tem de haver **uma aposta também muito maior na componente prática.** (ED)

**De certeza teórica, mas precisa de prática também, preciso mesmo.**// Seria uma / uma coisa que fizeram com a gente que foi perfeitamente inútil / dar todos os tópicos no mesmo dia, tipo “vamos // estudar como aqueles alunos reagem a isso como é que você reage a isso.” [...] Uma vez por mês / esse mês vamos tratar isso e vocês vão ver na prática, depois na aula o que é que acontece com isso / e ao final /um mês depois, outra coisa / não tira muito tempo, mas que continua [...] mas depois precisa de um lugar onde dar feedback. (EH)

Além disso, um sujeito destacou que seria benéfico ter um acompanhamento através da supervisão:

Uma espécie de supervisão não avaliativa mas de adaptação ao estilo de ensino / Portanto no contexto sala de aula / portanto tem de haver essa supervisão que seria / que se enquadrava aqui [a apontar a lista] neste ministério. (ED)

Outro aspeto referido é a necessidade da formação ser sobre o ensino de LEs

Eu acho que deve ser feito obviamente, se for feito aqui no departamento, deve ser feito tendo em vista as necessidades do departamento, mas eu acho que **o que é mais importante é que esses cursos de formação fossem feitos...ahm...direcionados para o ensino de LE**, que não necessariamente todas as vezes. (EF)

Acho que sim, não precisa de ser dentro daquela língua, mas dentro do departamento, **neste caso que temos o português e o espanhol, sim devia ser direcionada para o departamento de acordo com as especificidades do departamento que é exigido.** (EA)

Um obstáculo apontado como impeditivo de uma maior aposta na formação dos professores no departamento, para além do referido financiamento anteriormente, é o carácter descontínuo no ensino de PLE:

Um dos grandes problemas é que a gente, eu acho que a questão da formação tinha que ter, de novo, **uma estratégia de formação continuada**, eu tenho um pouco de receio de dizer que “ah, eu acho que aqui funcionaria uma série de seminários” [...] Eu acho que áreas estratégicas, várias estratégias, várias coisas que se perduram no tempo. **O problema que eu acho que a gente tem aqui é que nada se perdura no tempo, entendeu? Começa e depois de um tempo as coisas estão inundadas com inúmeras outras coisas e não tenho a continuidade daquilo, entendeu? (EE)**

E volta aquela coisa que eu disse onde **não há muitos professores que são permanentes ali no grupo, nenhuma instituição vai querer gastar muito dinheiro com professores que vão estar ali por um ou dois anos. (EG)**

A coordenadora e outros sujeitos revelam não haver um investimento na formação do ensino de PLE no departamento, tanto por parte do departamento como do próprio governo (facto corroborado pelos estudos de Benedito *et al*, 1995):

**A instituição tinha que ter uma estratégia de formação / eu, por exemplo desde que estou aqui não tive nenhuma formação específica do ensino de PLE**, gostaria muito de poder ter verba da universidade para fazer o curso de atualização em Portugal, no Brasil, isso ainda não está no plano de desenvolvimento daqui da instituição, entendeu? Porque se eu tenho esse grupo de pessoas trabalhando comigo, seria importante que eu também tivesse a possibilidade de renovar conhecimento, de trocar com outros profissionais, mas a instituição ainda não tem esse espaço. **(EE)**

**Não existe portanto um interesse institucional e, portanto, essa estabilização do posto também [...]** mas decerto que se houvesse outro clima económico as coisas seriam diferentes, mas não há uma grande disponibilidade para criar uma condição estável de trabalho da parte das instituições e não só aqui, claro, na Inglaterra, mas no geral. **(ED)**

**Estamos a trabalhar num país que por um lado valoriza o ensino das línguas mas então por outro lado não tem aspirações muito elevadas no que diz respeito a [risos] a aprendizagem das línguas e também não...ainda não se compromete a oferecer um apoio necessário. (EB)**

O que se relaciona com a questão levantada pelo Sujeito B quanto à existência de formação específica de PLE, que será mais generalizada e transversal a todas as línguas, apesar da importância em existirem formações diferentes:

**Obviamente cada língua tem os seus próprios desafios, as suas próprias dificuldades, tanto para os alunos quanto para os professores e portanto para uma universidade como a nossa...ahm... que tem a responsabilidade pela formação dos seus professores, essa formação que vai acontecer inevitavelmente terá de ser uma formação mais genérica, uma formação em que a universidade, todos os professores tenham formações diferentes. (EB)**

#### **1.2.2.4. Bloco D- Representações do professor sobre o seu contexto de trabalho**

##### Perceções sobre a relação com os colegas

Quanto à relação destes professores com os colegas de trabalho, a opinião geral é muito positiva, proporcionando-se a possibilidade e desenvolver uma relação a nível pessoal e profissional, num clima de trabalho muito favorável à prática do ensino. Verifica-se a vontade de partilha de informação e experiências para melhorar o ensino de cada um, num trabalho de equipa, de colaboração o que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores<sup>121</sup>:

---

<sup>121</sup> Questão desenvolvida por Park, 2004 (Capítulo 1).

**Tenho uma relação boa desde que entrei aqui** / com alguns de amizade e com outros apenas profissional, mas profissionalmente não tive um choque nem nenhum problema com nenhum dos colegas até hoje. (EA)

**Não poderia ser melhor**, aqui somos muito afortunados de trabalharmos com as pessoas que nós trabalhamos. (EF)

**Muito profissional**, é uma relação profissional [...] Profissional, sentir que **consegui aliar a relação pessoal**, acho que o facto de ser grupo pequeno, grupos pequenos faz com que haja uma boa relação pessoal [...] Sim, sim, **partilha de informação e experiências** e de **facto há uma grande compreensão dos colegas**, não são defensivos em relação ao professor versus alunos, há uma posição de equilíbrio entre pares. (EC)

Constata-se um princípio de abertura e franqueza:

**Ahm...mas uma relação eu diria aberta, quer aqui quer em Londres com colegas, sobretudo é mais notório quando são colegas que ensinam o mesmo nível**, porque os outros colegas, é assim, falamos um pouco, mas quando temos colegas a ensinar o mesmo nível, há questões mais concretas que tens de lidar, eu sempre optei por ser franco, e sempre foram francos comigo ...ahm...e eu creio que isso se calhar, franqueza, abertura. (EC)

E mantendo um clima de interajuda na superação das dificuldades não só da prática pedagógica como a vários outros níveis:

Interajuda, percebe-se o que é que o professor está a passar, ou reconhece-se o que o professor está a passar, vê-se se se percebe o contexto, dá-se uma opinião, um professor que se dispõe a ajudar o colega [...] Isso em todos os níveis, eu creio que **há uma grande interajuda às vezes até para uma aula quando há menos disponibilidade, alguém cobrir o colega**. (EC)

Num ambiente de confiança:

Boa, a **máximo da confiança absoluta** / um todo, saber que eu não vou te \*\*\*\*\*nunca, que eu vou te ajudar e / isso tipo o máximo possível de confiança, o máximo possível de relax. (EH)

Neste trabalho de colaboração, o trabalho da coordenadora é essencial para que a equipa funcione como um todo visando o sucesso dos professores no exercício das suas funções:

**A relação com os colegas de facto é boa, existe um esforço consciente de todos para trabalhar em conjunto** e penso que, por exemplo, planificar as aulas em conjunto e fazermos este sistema de rotatividade e atribuir tarefas, portanto, **isso é um esforço que a coordenadora tem feito que resulta muito bem** que é por exemplo na criação de exames, em que cada um é responsável por fazer uma parte, na correção, é responsável por corrigir uma parte...ahm...de facto existe uma consciência de que estamos a trabalhar em equipa e isso claro, conflitos existem sempre, conflitos de ...ahm..isso, mas nada de especial **e existe de facto uma boa relação.** (ED)

**Eu acho que a gente tem uma equipe de trabalho super boa**, de gente que se entende, é claro que tem na minha função de coordenadora, eu sou a pessoa que tem a função meia chata, que às vezes tem ficar meio de olho em certas coisas que não estão acontecendo como deveriam acontecer, na medida do possível eu tento ajudar o professor para ver se aquele problema ou alguma dificuldade pode ser melhorada. (EE)

**Muito boa, nós temos uma ótima coordenadora** ...ahm... eu gosto / **normalmente nós temos reuniões onde nós podemos discutir** se alguém está tendo dificuldade com algum aluno, **podemos dar sugestões** ou tal, mas normalmente nunca tive muitos problemas com colegas, não. (EG)

Contudo, é feita referência à necessidade de mais comunicação entre os GTAs e um convívio mais alongado com os restantes docentes que se ausentam por períodos alargados e por razões de pesquisa. Além disso, a instabilidade contratual dos docentes de língua não permite manter relações duradouras:

**As relações são muito boas mas acho que no nosso departamento, deveria haver talvez mais comunicação entre os**

**alunos que contribuem aos programas de língua.** // Eu sei que há vários que não têm, da equipa que preferiam **mais estabilidade e menos mudanças de pessoal**, por exemplo, que é sempre difícil porque os docentes que temos, temos as nossas responsabilidades fora do departamento, do ensino que e em particular as responsabilidades de **investigador**, de pesquisadores...ahm...faz / faz com que temos de, faz com que **tenhamos de ausentar-nos durante períodos de sabática.** (EB)

### Perceções sobre a relação com a instituição

Relativamente à relação interpessoal dos professores, a maioria considera-a como boa, indo além do profissional:

O clima é **bom**, é...ahm...é muito **simpático** e é também sério, <IND> **empenhado.** (EB)

Eu creio que há um clima pedagógico **saudável**, bastante saudável. (EC)

Eu caracterizo de **muito bom**, de facto há uma aceitação bastante grande não só da parte dos outros professores de língua, mas também dos outros professores / De facto dos professores de língua, há uma integração com o resto do pessoal académico, ou seja, não existe...ahm...creio que **não existe uma barreira tão [...]** existe uma tentativa de integração da parte portuguesa em atividades, em seminários, em tudo / não existem divisões linguísticas, digamos [...] creio que as condições de trabalho são bastante boas, tirando digamos [...] A instabilidade. (ED)

O departamento de português e espanhol também é um departamento muito bom de se trabalhar, a relação de trabalho com todos os colegas é, digamos assim, **muito boa**. Há hierarquia, porém essa hierarquia não é impeditora no sentido de que você...ahm... o acesso que você tem às pessoas que estão acima de ti. Eu acho que há uma determinada, um canal nesse departamento onde os junior members of staff conseguem chegar aos senior members of staff e exercer algum tipo de troca, entendeste? Profissional e até de **amizade** também. (EF)

É, não, não é perfeito...Nossa! As pessoas são super carinhosas, não....(EH)

Contudo, nem todos partilham da mesma opinião e consideram que poderia ser melhor. Por várias razões, nota-se distanciamento e falta de convívio entre pares, assim como desconhecimento do funcionamento da própria instituição:

Mas talvez da **falta de apoio institucional que às vezes sinto**, portanto ainda há um pouco / por exemplo comparado com o departamento de espanhol, onde há muito mais integração e onde há muito mais formação também, aqui ainda nos sentimos um bocadinho isolados. (ED)

Não, mas de uma maneira geral, **nós também não temos convívio porque não nos conhecemos, eu não conheço os professores de espanhol, eu não conheço!** Do nosso departamento, então são os professores de espanhol, mas eu não conheço os professores de espanhol, **eu não vejo muita coisa a ser promovida para os professores de línguas.** [...] Se você não atende os seminários que há para os alunos de pesquisa, eu fiz isso no 1º ano, tinha que vir à universidade à noite, toda a quarta-feira tinha seminários programados pelo departamento, se você não vem a isso, que é uma coisa / que é acadêmica, **você não conhece ninguém e eu acho que a gente não pode depender do interesse acadêmico, vamos olhar, se você tem interesses acadêmicos, ótimo, mas talvez você não tenha** / e eu como não sou mais acadêmica, posso falar desse lado, antigamente eu era, agora não sou mais e vejo como faz falta uma coisa só para os professores. (EG)

Tal não acontece com os professores do *Language Centre* nem entre os professores de português:

No outro departamento que eu estava dizendo para você, que eu dou aula também, o interfaculty que é do *Language Centre* [...] **eles têm reunião toda a semana, com todos os professores, eles fazem uma viagem de fim de termo para aqueles que querem ir** [...] teve uma ou duas pessoas que convidaram **a gente para ir na casa delas**, tomar um quentão, um vinho quente e comer uma mince pie, eram coisas sociais. (EG)

Claro que depende da boa vontade do indivíduo de fazer uma coisa dessas, não é nada programada pela universidade, mas há e vai quem quer e é para todos os professores de todas as línguas, professores do departamento, não é só [...] a nossa coordenadora está sempre falando “ah, vamos ver se esse termo a gente se reúne para comer uma pizza, vamos jantar” eu acho isso ótimo, mas é

promovido por ela. De novo, é só por um indivíduo e só para a nossa equipa, e não para o departamento. (EG)

### Perceções sobre a relação com os alunos

No que diz respeito a esta questão, as respostas obtidas são unânimes em afirmar que existe uma boa relação entre professores e alunos. Assim, existe uma preocupação com o bem-estar dos alunos, ir ao encontro dos seus interesses e com o seu próprio processo de aprendizagem da língua:

Eu diria **boa** também [...] Mas corre muito bem. Já tive que me chatear um pouco mas não por abuso de confiança nem nada é mais por não fazerem o trabalho deles mas no geral eu diria que me relaciono bastante bem com os alunos [...] existe um **ótimo clima de trabalho**. (EA)

**Partilhar interesses com os alunos, ouvi-los**, mostrar-lhes os tais vídeos, que eles às vezes gostam e também penso que isto às vezes é um esforço pessoal, é **manter-me a par do que eles gostam, do que eles não gostam**. (ED)

Procura-se uma relação de respeito, mas também de amizade e confiança:

Portanto uma relação **cordial**, uma relação talvez porque existe uma diferença de idade [...] há uma relação **quase de amizade** (...) consigo continuar amigo de alguns alunos assim que terminam o curso / é uma relação de **proximidade**, mas de facto existe aquele respeito que não tem de ser imposto [...] (ED)

Acho no geral a minha relação é **superboa** [...] O feedback das aulas, é superpositivo, eles é claro que eles também me veem como uma figura de autoridade e eles às vezes ficam também meio assim, mas também o pessoal que tem aula comigo no final depois de um tempo começa a estabelecer uma relação de **proximidade** então é uma relação **boa** também. (EE)

Os professores denotam preocupação em proporcionar um ambiente informal, relaxado, mas ao mesmo tempo mantendo o grau de exigência necessário para o bom funcionamento das aulas.

Eu pretendo estabelecer um ambiente **informal**, mas bem focado [risos] eu não tenho a certeza mas acho que, tenho a impressão que os alunos acham que eu sou muito **exigente** com eles e eu não sei, eu acho que é **bom ser exigente** [risos], como já disse, eu prefiro uma relação bastante informal, um **ambiente [...] Confortável**, sim, **sem pressões**. (EB)

Mas eu sou um pouco **exigente e rígida**, eu / gosto, prefiro alunos que falem mais na sala de aula do que aqueles que falam pouco, mas eu gosto de respeito, exijo respeito e gosto de alunos que / quero que eles participem (EG)

Com vista a ter um bom ambiente de trabalho, muitas vezes o recurso ao humor ajuda os alunos a sentirem-se mais confortáveis e relaxados na sua aprendizagem:

Tento **brincar**, tento usar **muito humor**, muito, não acho que seja uma pessoa particularmente engraçada [risos] [...] Mas tento brincar comigo mesmo, brinco com os textos que surgem [...] Com as coisas que estão a acontecer na Inglaterra naquele momento, com as coisas que eles veem, e que quando eu às vezes noto que há um que causa algum estranhamento, **tentar brincar com eles ou tentar comparar com a Inglaterra de forma mais ou menos cómica, a brincar muito comigo mesmo, com a minha imagem, para de facto sentirem que sou acessível [...] relaxado e informal**. (EC)

Eu gosto de fazer piada, normalmente eles gostam muito de mim. (EG)

Boa, quero que seja sempre boa, no sentido de podem **brincar comigo**, podem até dizer besteiras, tem que / se a aula é em português, eles têm que aprender a dizer besteiras em português. (EH)

Eu gosto de **brincar**, gosto de / de me perder, falando com eles e não tenho nenhum problema com as questões pessoais, ou seja, eles podem fazer muitas perguntas sobre mim / quando chega ao

ponto de que não posso mais responder porque não quero, digo, mas em princípio gosto que eles tenham confiança. (EH)

Apesar de em alguns momentos ser difícil lidar com algumas situações:

Eu prefiro os alunos que falam a aula toda, que fazem piada, não ligo dos alunos fazerem piada e tal, até entro na dança com eles, **mas tenho um pouco de dificuldade de motivar os alunos que não estão motivados.** (EG)

**Houve uma ou duas situações em que estive menos confortável,** digamos assim mas acho que resolvi na hora e resolvi bem (EA)

O facto de os próprios professores falarem da sua experiência enquanto alunos de línguas contribui para que se desenvolva mais confiança na relação e no próprio processo de aprendizagem:

**Costumo oferecer aos alunos para os benefícios [risos] que sejam da minha experiência de aprender as línguas [...]** é uma maneira de gerar empatia entre o professor e os alunos e uma maneira de **indicar-lhes que eu também enfrentei e continuo a enfrentar os desafios que talvez estejam a roubar-lhes a confiança na aula [...]** eu falo das minhas experiências de aprender uma língua estrangeira e ir a países onde outras línguas são faladas. (EB)

Estava fazendo o mesmo esforço, e afinal, isso ajudava também / eu dizia “olha eu agora sei perguntar isso, isso e aquilo, vocês sabem fazer a mesma coisa em Português? **Não, então mistura, porque se eu sem cursinho aprendi, você pode aprender com cursinho.**” (EH)

Os professores procuram dedicar-se e empenhar-se na planificação de boas aulas, o que é observável pelos alunos que reconhecem o esforço e empenho demonstrados:

Excelente, eles...ahm...porque eu tenho, como eu te falei, eu tenho uma empatia muito grande...ahm...pode não parecer mas eu sou muito sério e exigente na sala de aula e como eu ponho muito tempo e energia e trabalho na preparação dessas aulas, isso daí faz-

se óbvio nas minhas aulas [...] **Eles percebem isso e ao perceber [...] Reconhecem e ao reconhecer isso muda completamente a relação professor-aluno, ou seja, eles veem que eu me esforço, pelo menos a maioria, lógico, se esforçam também.** Então eu tenho uma relação muito boa com eles. Eles gostam muito de mim, me acham “somewhat exotic” [risos], né? (EF)

### Percepções sobre a prática pedagógica

No que diz respeito à prática pedagógica, os professores descreveram o trabalho que realizam dentro e fora da sala de aula, fazendo alusão à forma como preparam as aulas e às reuniões frequentes que têm como os outros colegas de ensino de PLE<sup>122</sup>. Além disso, os sujeitos foram questionados quanto às fragilidades da sua prática pedagógica.

No que diz respeito ao seu dia a dia na realização das suas tarefas, a maioria fez uma descrição do trabalho na sala de aula e extra aula. Assim, quanto à planificação das aulas, os professores reúnem-se com frequência para definir estratégias e debater sobre questões que possam surgir e, ao mesmo tempo, fazem um trabalho individual de preparação semanal ou diária:

**Juntamo-nos todos no início do ano** e depois quem dá aulas que dá aulas ao 1º e 2º ano como são dois níveis que estão mais próximos e no seguimento acaba por ter reuniões separadas de quem dá aulas ao 4º ano e há **reuniões** / não é todas as semanas / mas 2 ou 3 em três semanas. **As pessoas costumam encontrar-se para verem em que ponto estão, tentam seguir todos o mesmo tipo de plano, vão pedindo opiniões sobre casos que acontecem** [...] mas em termos de conteúdo da própria aula são dinâmicas completamente diferentes e é quase cada um por si, depois só vamos trocando impressões sobre os temas que são os mesmos. (EA)

---

<sup>122</sup> Facto corroborado na literatura, por exemplo, por Nicol, 2000 e Holland, 2004.

**O module guide, que fazemos ao início, e que nós temos de seguir digamos semana a semana, temos que seguir o que lá está e depois temos de fazer uma adequação e este ano tivemos de fazer tudo outra vez tudo do zero por causa dos novos materiais, há os conteúdos que vêm no livro, não é? E no que temos disponível e a programação da aula é nós fazemos uma semana em avanço, fazemos a planificação da aula [...] O planeamento da aula, onde é igual para todos os professores. (ED)**

**A programação dos diferentes conteúdos da sala de aula, eu faço como coordenadora para garantir que tenho uma uniformidade entre todos os grupos, mas aí tem o pedido para que cada professor se decida como é que ele vai fazer isso na sua própria aula, porque eu também não tenho uma atitude muito mais assim, tem que ser assim, faz-se assim faz-se assado / talvez devesse / [risos] (EE)**

São 3 horas por semana, 2 horas na sala de aula, 1 hora de lab, e eu...ahm...gerencio o conteúdo das aulas baseado nessa estrutura (...) mas eu tento sempre reservar um espaço para fazer um trabalho oral, mesmo que seja informal com eles, entendeste? **E a programação das minhas aulas, eu faço toda no final de semana, porque aí durante a semana eu só as pratico. (EF)**

**A gente tem o plano de aula que a gente tem de seguir e o plano de aula não só tem os tópicos daquela aula como também o 1º passo, 2º passo [...] às vezes dependendo muito da dinâmica do grupo, a gente muda a ordem, e tal mas é sempre bom ter aquilo como referência e adoro fazer trabalho, acho que o aluno sempre tem de fazer trabalho em par. (EG)**

**Nós temos o programa do ano [...] vejo qual é o tema e vou tentando ver como é que eu encaixo aquilo no contexto da aula. (EG)**

**Mínimo conteúdo, mínimo, sejam duas coisas no máximo, e /aqui o conteúdo está muito guiado. (EH)**

A coordenadora dá a oportunidade a todos os professores de reverem a programação e adaptá-la conforme as necessidades encontradas na sala de aula:

Eu sei que tenho obrigação de dar aquele conteúdo porque no final do ano todo os alunos vão ser avaliados em relação àquele conteúdo, **então o que eu passo para os professores da equipe é**

**isto tem que ser dado nessa semana, isso na próxima semana, como vai ser dado, a gente agora tem que ter um esquema de que tem um plano de aula, cada semana a gente intercala entre todos os professores para que cada professor tenha experiência de preparar plano de aula. (EE)**

No ensino da língua, há a preocupação da homogeneidade na seleção dos conteúdos a transmitir:

**Aqui no departamento há um grande esforço para que todas as pessoas ensinem o mesmo programa, é outra das particularidades britânicas,** todas as pessoas têm de ter exatamente o mesmo conteúdo ensinado da forma mais parecida possível, porque de facto é o que é entendido como justo para os alunos e é o que nós entendemos que deve ser também neste contexto proporcionado aos alunos, mas claro conhecimento da língua. (EC)

E pensar sempre no aluno e na forma como aprende e como motivá-lo:

**Tento programar de forma diferente mas sempre de forma ascendente, as atividades mais fechadas para as atividades mais livres,** criando, nesse contexto, criando aquilo um certo relaxamento, e uma certa [...] Confiança nos alunos, sim, tentar brincar, o humor. (EC)

**Eu tenho sempre uma parte final onde é mais descontração, onde introduzo vídeo,** uma atividade assim um bocado mais / pode não ter a ver com o programa, mas é uma coisa que apareceu nas notícias. (ED)

Denota-se a preocupação em fazer com que os alunos participem e se envolvam nas atividades e se consciencializem da sua aprendizagem:

**Onde eu tento variar o máximo possível o tipo de interação, aí não estou mais interessada que seja eu com os alunos, mas que eles tenham também a possibilidade de praticar o conhecimento que foi aprendido. (EE)**

**Modificar a interação e a preocupação é sempre de tentar deixar um espaço para que eles utilizem o espaço da sala de aula,** para eles perceberem se está / se estão aprendendo, conseguem utilizar

aquela estrutura nova ou não e depois tem uma parte final que é uma parte de conclusão. (EE)

Na dinâmica da aula, muitas vezes é legal você fazer alguma coisa do tipo, se coincidir obviamente, vocabulário de férias e está perto das férias de inverno ou verão, então obviamente **você vai trazer aquilo para dentro da sala de aula, o conhecimento cá fora para a sala de aula, senão não, pode-se fazer alguma outra coisa.** (EG)

**Eles têm que mexer, mexer o corpo, mexer a cabeça / têm que fazer coisas, e eu acho que uma boa parte da aula tem de ser usada** para isso, pelo menos com o primeiro ano / depois eles ficam mais felizes! (EH)

Uma das preocupações fundamentais dos professores é a preparação dos alunos para o *year out*, que ocorre no seu 3º ano de estudos:

Porque estamos de facto mais preocupados com os alunos porque no ano seguinte vão para o México, para a Argentina, [...] queremos que os alunos cheguem se sintam confortáveis, tenham as bases e as estruturas para poder desenvolver a língua, é assim que está fundamentado o curso, com 2 anos relativamente intensivos. (EC)

No ensino de PLE, não há uma preocupação em fazer corresponder os níveis de aprendizagem da língua com os *European levels*, como refere o sujeito C ao descrever o que acontece em Londres:

Nós temos os conteúdos pedagógicos que correspondem a ...ahm...em Londres, mas também aqui, **mas em Londres há mesmo um esforço para fazer corresponder à European levels.** (EC)

Pensamos quais são os objetivos que nós queremos no final de cada ano, tendo em conta que os alunos no fim do 2º ano vão para o ano no estrangeiro, e a partir daí programamos as nossas aulas eu ensinava em Londres é diferente daqui em Nottingham, **nós tentamos ensinar a LP no seu todo.** (EC)

Em Londres, eu tinha um papel de ensinar português de Portugal com um colega que ensina português do Brasil, **o que foi algo inovador no contexto do Reino Unido**, portanto temos aulas...ahm...portanto, isso exige programações diferentes. (EC)

Contudo, tem-se a preocupação de abordar as componentes de escrita, oralidade, leitura e audição no ensino da língua, valorizando-se a componente oral, já que se utiliza uma abordagem comunicativa (Teixeira, 2009):

**Exploramos as quatro, exploramos produção e compreensão oral, produção e compreensão escrita**, testamos todas elas, preparamos os alunos para todas elas enquanto que há universidades no Reino Unido que não [...] Que não têm exames portanto que não avaliam a componente oral, por exemplo, ou seja, isto também é outra questão, como é que certas universidades mais tradicionais olham por exemplo, a visão comunicativa da língua que nós temos em Nottingham e ou em outras universidades e como é que isso é visto por outras universidades embora pode até haver um clash com outras universidades [...] Porque realmente estamos a tentar preparar os alunos para falar, para conversar. (EC)

Os sujeitos denotam uma preocupação em refletir sobre a sua prática recorrendo, por exemplo, à solicitação de feedback dos alunos para o efeito:

De resto, **tenho sempre a preocupação de questionar os alunos sobre as aulas, algo que não tenham gostado ou que não tenha corrido tão bem** e se por acaso há algo que eles gostassem que fosse abordado e não o fizemos. Depois, também ajuda a partilha com os colegas que sempre nos vão dando dicas sobre a utilização de materiais ou estratégias que correram bem. (EC)

De facto recebi **feedback positivo** quanto a isso . (ED)

Procuramos saber sobre as fragilidades da prática pedagógica dos professores, as opiniões são variadas. Por exemplo, a falta de formação na área ressurte-se no trabalho diário:

**Eu acho que o mais frágil é mesmo o facto de não ter tido a formação como professora de língua,** seja LE ou formação de professora em geral [...] mas se calhar em termos de confiança para algo que eu me iria sentir melhor provavelmente se realmente aquele fosse o meu background. (EA)

Outro aspeto ressaltado é relativo à gestão do tempo que por vezes dificulta o trabalho em sala de aula:

**Gestão do tempo,** time management.... [...] Sim, **foi sempre um grande desafio** [risos] muitas vezes...ahm...eu tenho a impressão de que os meus alunos ficam com um pouquinho de medo, ou / o tema que vamos tratando na aula ou mesmo que acham o meu conhecimento universal e [risos] eu acho que é um pouco encarado por todos os professores, não? (EB)

Um sujeito refere que, em certos momentos, os alunos demonstram alguma resistência a determinada atividade ou aprendizagem de um aspeto o que o faz ficar nervoso e centrar a atenção nele próprio:

Eu tenho uma fragilidade se estiver nervoso, de às vezes puxar as rédeas, no sentido de voltar, de **centrar um pouco em mim** [...] (EC)

Tal fá-lo ir de encontro à mentalidade da aprendizagem do contexto britânico, ou seja, em que importa a preparação para exames e, desta forma, o professor afirmar ceder ao facilitismo:

Faço por uma questão meramente pragmática, o que falávamos há bocado, há um programa para cumprir e há uma mentalidade dos alunos de que têm que fazer algo relacionado com o programa, e às vezes eu cedo, **não ao facilitismo, mas cedo ao facilmente e isso.** (EC)

O que o pode levar a ser incoerente:

**E ao que tenho de me consciencializar de que às vezes não posso e que os alunos não estão a perceber para o que é que serve, eu noto que há alguma resistência, há alturas em que eu resisto e de facto há outras**

**alturas que por diversas circunstâncias**, porque só há 50 minutos, porque os alunos têm que sair e, às vezes. Não estou a, às vezes cedo e acho que isso é uma fragilidade, **não consigo ser tão coerente a esse nível como gostaria de ser. (EC)**

Outro sujeito assinala como fragilidade da sua prática a sua tendência para ser autocrítico, o que pode ser benéfico, mas também poder dar origem a muitos problemas:

Eu tenho a tendência a ser **muito crítico comigo próprio** [...] É bom às vezes, às vezes as pessoas também dizem “calma\*\*\*\*\* Ricardo estás a exagerar”. [risos] [...] Sim, eu sou perfeccionista **(ED)**

Além disso, este professor mostra-se muito preocupado com os alunos, o que faz com que recorra ao uso da língua inglesa mais vezes do que pretendia:

Tenho tendência a [...] **tentar de querer ajudar os alunos, às vezes falar demasiado em Inglês**, porque eu sinto que se não falar em inglês eles não vão perceber [...] **(ED)**

“Eu não estou aqui para vos ajudar completamente , mas para vos ensinar só, só, isto é e de os levar até certo ponto e de resto é o vosso trabalho”, eu tento fazer o máximo que posso para aos alunos. Outra fragilidade ...ahm...que eu tenho... ora bem..... **creio que curiosamente é só essa que eu tenho, o de tentar ser.... Ah e ser demasiado bonzinho com os alunos também. (ED)**

Os próprios alunos referem esta preocupação do professor no seu feedback:

**Mas de facto foi uma das críticas do feedback foi essa, a de que eu falava demasiado em inglês** e que é perfeitamente corrigível para o ano. **(ED)**

Depois de um trabalho de reflexão que o professor refere fazer, toma consciência de que de facto há aspetos a mudar no ano seguinte:

**Tenho tendência a ser demasiado macio com os alunos**, acho que me falta um bocadinho de dureza também com eles, de ser um bocadinho mais insistente com eles. **(ED)**

Um fator apontado que contribui para que haja fragilidades na prática diária é a questão das exigências burocráticas com que estes professores se deparam, conforme destaca o sujeito E:

Não / fragilidades da minha prática são as **loucuras institucionais**, Xana, que a prática de sala de aula, prática do trabalho. (EE)

Na verdade, a questão da instabilidade contratual de professores referida anteriormente condiciona o trabalho de todos:

Não, assim, estou sempre à mercê das maluquices institucionais, para onde nós vamos agora? Agora, nós nem sabemos como vai caminhar a questão do número de alunos, a dificuldade por exemplo de apesar de ser coordenadora da equipe, **essa política de que são recrutados as pessoas que veem fazer doutoramento e mestrado nos deixa meio que de mãos amarradas em relação a selecionar pessoas que tenham prática de sala de aula.** (EE)

Tal implica que se tenha de repensar o ensino de PLE todos os anos acadêmicos, o que pode não ser muito benéfico e ser extenuante:

Porque a questão dos contratos dos professores que são todos contratos de período parcial, e quase sempre com um valor ainda irrisório de pagamento, o que torna a médio e longo prazo, as pessoas que têm mais experiência depois começam a se interessar por fazer outra coisa, e para mim fica sempre / vamos começar de novo, entendeu? (EE)

Por outro lado, a questão do *pastoral care* já mencionada anteriormente é de novo retomada no sentido de explicar que a fim de cumprir com esta função que é esperada por parte dos alunos, o professor assume um papel de controlador. Ao mesmo tempo, esta tarefa pode impedir que os alunos desenvolvam autonomia e independência no seu processo de aprendizagem da língua:

**Eu gosto de ter controlo das coisas, então a minha aula é muito baseada em mim, entendeu?** [...] Quero ter o controlo do que está acontecendo, então muito, até trabalho oral eu faço com cada um,

que eu quero ouvir o que eles estão falando, eu quero ter certeza...ahm...e isso não é muito bom, porque eu acredito que **você também tem que dar ao aluno aquela liberdade, autonomia dele utilizar esse conhecimento** que ele está fazendo e muitas vezes eu não deixo...ahm...eu deixo, mas aqui na minha mão. (EF)

Eu sou controlador, entendeu? **Mas funciona, um pouco aqui na Inglaterra justamente por causa do que os estudantes esperam do professor, o pastoral care, entendeu?** Então eu tomo conta deles mesmo, entendeu? Eu sei que eles sabem, porque é tudo ali comigo. (EF)

A propósito desta característica de controlo, o sujeito G refere que a maior fragilidade da sua prática pedagógica é o seu tempo de fala em sala de aula:

Teacher talking time. TTT (EG)

Outro aspeto referido é a dificuldade de ensinar um determinado tópico e fazer com que os alunos consigam aprender o que ensina:

**Às vezes não saber como ensinar um tópico**, não [...] mas às vezes não consigo fazer os alunos entenderem exatamente aquilo, eles memorizam, mas eu não sei se isso é uma coisa tão ruim quanto parece, porque há muitas coisas em línguas que não se entende, que simplesmente memoriza-se / verbos / não há como ensinar verbos, ensina-se dizendo a eles o que é e lhes dando a oportunidade de praticar, mas eu vou ensinar o quê sobre verbos? [...] **não explicar tão claramente porque me falta ideias de como explicar.** (EG)

Por último, encontramos a dificuldade de organização a vários níveis, como a planificação, as tarefas inerentes da função de ensinar, entre outras, tornando-se numa verdadeira angústia, como afirma o sujeito H<sup>123</sup>:

**O caos [...] organização, a maldita organização de tudo**, a organização do plano de aula, organização / estou melhorando na organização tipo / corrigir as coisas no momento que chegam estou

---

<sup>123</sup> A este propósito e referindo-se a esta professora que está no seu segundo ano de ensino, remetemos para a leitura do Capítulo 1, em que desenvolvemos as tensões e problemas dos professores iniciantes, assim como das suas carências de conhecimentos para a prática pedagógica.

melhorando, mas continua sendo / porque quando acabo / esta aula, acabo, fecho e preciso de um dia ou meio dia assim meio / **andar e o problema é que depois esqueço muitas vezes** [...] mas tem outros momentos que você percebe que sai daí e pensa “não dei aula de nada hoje, pelo amor de Deus, o que é que eu fiz?”. (EE)

Ainda relativo ao contexto de trabalho e na última questão, aberta, alguns docentes teceram algumas observações quanto à organização do ensino de PLE, resultantes da instabilidade contratual, da distribuição de funções em comparação com o que acontece na docência do espanhol.

Uma certa organização do departamento, se / no caso de Nottingham em particular, acho que o ensino da língua portuguesa, principalmente, ainda está um pouco / deixado para trás, digamos assim. Existem dois professores a tempo inteiro, ou um professor a tempo inteiro e uma coordenadora que também dá as aulas mas se calhar nem não era esse o trabalho que ela deveria estar a fazer, para estar completamente focada no trabalho dela e devia haver mais pessoas a tempo inteiro ou pelo menos com um horário que permitisse ter uma **continuidade** na equipa e que aqui acaba por ser quem entra para fazer um doutoramento, entra e faz / dá ali um **jeitinho** no ensino da língua, isso **quebra o ritmo da equipa e quebra também a qualidade de ensino**, na minha opinião [...] acho que tem a ver com o facto do espanhol ter o triplo ou o quádruplo dos alunos e claro que vai ter sempre muito mais influência, (EA)

Contudo, a situação poderá estar a mudar e poderá constituir-se uma equipa mais estável, com a contratação de um novo membro a full-time:

E acho que agora que temos uma equipa que alguns de nós já estão aqui há mais tempo, e temos uma coordenadora que já é coordenadora há algum tempo e temos um novo membro a full-time que também já conhece o departamento há algum tempo, acho que agora podemos estar a começar a construir uma equipa e a exercer uma certa pressão ao departamento para melhorar, para melhorar as condições dos próprios professores de língua, mas ainda acho que somos assim um pouco mais frágeis em relação a **<Parentes pobres>**  
Exato, parentes pobres, [risos] até a sala dos professores de part-time retiraram para entregar aos alunos de pós-graduação. (EA)

Outro aspeto mencionado que faz com que este tema da formação do professor de PLE no contexto universitário britânico em particular seja tão interessante é a relação do Reino Unido com a Europa:

Há o grande problema da GB estar dentro e fora da europa, ao mesmo tempo, não é? E é isso que faz deste tema um tema tão interessante. (EC)

O professor de PLE é, na opinião do sujeito D, pouco valorizado, necessitando-se de mais projeção:

Aqui existe, penso que não há barreiras, mas do ponto de vista do professor, olhar do ponto de vista de Portugal, há muito pouca consciência, há muito pouca visibilidade, há um certo / portanto há um desconhecimento muito grande da nossa atividade.

**É pensar-se que se está a ensinar a filhos de imigrantes, não é? É um bocado isso?**

Exatamente, é um bocado isso, e não há por exemplo mesmo dos media, não há visibilidade nenhuma, ninguém entrevista ninguém, não existe / O Jornal de Letras, o IC outra vez, não é? Não há nenhuma divulgação, não existe divulgação nenhuma das nossas atividades.

**Daí esta questão do estatuto ser-se importante!**

Quer dizer, é e não é, eu sinto que /

**Estatuto, mas não no sentido negativo!**

Sim, sim, não me sinto minorizado mas de facto queria que as pessoas tivessem mais projeção e estivessem mais alerta do trabalho que fazemos que passa completamente despercebido. (ED)

No entanto, temos o comentário do sujeito C cuja participação no nosso estudo através da realização da entrevista e preenchimento do questionário permitiu que, numa linha de autorreflexão, mencionasse que:

Simplesmente isso, o facto de agora estar mais consciente do que faço que de facto é importante. [risos] (EC)

Em suma, no sentido de compreender as diferentes conceções dos alunos de PLE sobre o perfil do seu professor da disciplina, recorreremos à elaboração de um questionário *online*, dividindo as questões em duas partes: sobre os dados

pessoais e profissionais dos alunos e sobre o perfil do professor de PLE. Os resultados obtidos demonstram que os alunos apresentam uma vasta lista de características e competências que o professor deve possuir nas dimensões da pessoa e do profissional, ou seja, nas dimensões do SER, SABER e SABER-FAZER. Atendendo ao perfil destes alunos no contexto britânico, constatamos que são destacados aspetos pedagógicos, didáticos e de competências pessoais. Os alunos realçam a importância do professor: ter domínio das línguas portuguesa, espanhola e inglesa; recorrer a uma variedade de materiais, métodos e estratégias de trabalho; atender aos diferentes estilos de aprendizagem; ter conhecimento de aspetos culturais; dar e pedir feedback aos alunos, ser organizado e possuir traços de personalidade como simpatia, paciência, entusiasmo, motivação humor para que possam inspirar e motivar os alunos para aprendizagem (Capítulo 1). Algumas destas competências e características realçadas pelos alunos são referidas pelos seus professores a quem não só inquirimos por questionário, como por entrevista.

Neste sentido, por forma a conhecer as diferentes conceções dos professores de PLE acerca da sua profissão, considerando as representações dos docentes de PLE sobre a sua profissão no contexto universitário britânico e o seu trabalho, os processos e contextos formativos, foram entrevistados 8 docentes de PLE do Departamento SPLAS.

No que diz respeito às representações sobre o seu trabalho, verifica-se que de uma forma geral, os docentes lamentam o pouco apoio que é concedido para o ensino e aprendizagem de LEs no Reino Unido (questão desenvolvida no Capítulo 1). Muitas mudanças se têm verificado nomeadamente em relação ao perfil dos alunos cujo trabalho espelha a falta de interesse pelas LEs

generalizada no país. Conseqüentemente, o trabalho do professor de PLE é mais exigente e a ele se colocam muitos desafios a nível da instituição e dos alunos (Park et Ramos 2002). A desmotivação de alguns alunos é compensada pela gratificação sentida quando outros aprendem a língua portuguesa, que se trata da língua materna de todos os inquiridos, com exceção do Sujeito B. Contudo, muitos fatores externos dificultam o desempenho das funções do professor de PLE, nomeadamente a estrutura do curso que reúne consenso quanto à necessidade de alterações e de um diálogo entre todos os docentes que lecionam os estudos portugueses, tanto da vertente de língua, como dos estudos culturais. Além disso, a instabilidade contratual, salarial e de carga horária influenciam a estabilidade do corpo docente que necessita de ser renovado quase todos os anos letivos pelo facto de na sua maioria os docentes se tratarem de alunos de pós-graduação (ver Capítulo 1). Além destes, também os *lecturers* assumem responsabilidades na docência de PLE, nomeadamente no ensino de gramática (*grammar lectures*), havendo assim dois tipos de professores responsáveis pela docência de PLE: GTAs e *lecturers*, hierarquicamente em posições diferentes, estando os primeiros num contato mais direto com os alunos, o que traz vantagens e desvantagens. Com idades próximas dos alunos e caracterizados como extrovertidos e promotores de um bom ambiente de trabalho na aula, os professores nativos de PLE assumem o papel de intermediários entre os alunos e os professores mais experientes. Sendo certo que nenhum dos entrevistados está a lecionar pela primeira vez, a prática pedagógica permitiu a consciencialização das características e competências do professor de PLE (ver Capítulo 1). No geral, concordamos com a opinião dos docentes que destacam a necessidade de o professor ser um bom comunicador,

com competências linguísticas e conhecimentos pedagógicos e didáticos em LEs, num processo contínuo de reflexão sobre as práticas, visando promover a autonomia dos seus alunos (ver Capítulo 1). Além disso, as opiniões recolhidas quanto ao relacionamento que os docentes têm com colegas, alunos e instituição demonstram que apesar de alguma falta de convívio latente no departamento com colegas de outras línguas, as relações são de amizade, abertura, de colaboração e procurando manter-se um bom clima de trabalho.

Apesar dos constrangimentos anteriormente referidos no exercício das funções do docente de PLE, o número de alunos aprendentes de PLE no departamento é de cerca de duas dezenas, o que constitui um universo que justifica a existência de professores da língua e com respetiva formação para a melhoria da qualidade do ensino.

No tocante aos processos e contextos formativos, os docentes revelaram uma preocupação em colmatar a escassez da formação em LEs ou mesmo em PLE sentida, tentando-se fazê-lo a nível interno, ou seja, entre os docentes de PLE e com a coordenadora de língua e também na prática. Assim, valorizam a importância de se reunirem com frequência para partilha de dúvidas, experiências e sugestões para prossecução da melhoria do ensino de PLE. Não obstante, verificamos que todos eles demonstraram interesse em obter formação a nível de didática e pedagogia, ensino de cultura e em outras áreas disciplinares, tendo sido importante ouvir as suas sugestões quanto à organização de formação. Neste sentido, acreditamos que os docentes preferem uma formação que concilie a teoria e a prática (Zeichner, 1983), ao longo do ano letivo e com supervisão pela coordenadora, por um colega mais experiente ou por alguém externo ao departamento (Benedito, 1992).

Em jeito de conclusão, tal como os docentes, concordamos com a importância da formação em PLE e a necessidade de repensar num plano de organização da mesma que se ajuste às verdadeiras necessidades dos professores, dos alunos e da instituição.

## Capítulo 6- O inquérito por questionário aos professores em Inglaterra

---

### Introdução

Neste capítulo, procedemos a uma análise descritiva da informação recolhida do inquérito por questionário, organizada em duas partes: **aplicação e recolha dos dados e apresentação e análise dos dados recolhidos**. Para além da caracterização pessoal e profissional dos inquiridos, pretendemos desenvolver uma análise crítica dos dados relativos ao conjunto das representações dos professores quanto às dimensões associadas à sua profissão, no âmbito do **SER**, do **SABER** e do **SABER-FAZER**; quanto à formação contínua frequentada (modalidades e temáticas, razões da escolha da instituição, motivos de frequência, perceções e contributos da formação para o seu desenvolvimento profissional); quanto às suas perceções sobre a formação contínua em geral (organização, finalidades e formadores) bem como as necessidades de formação ao nível curricular e ao nível do desenvolvimento pessoal e social.

Os resultados apresentados resultam de um processo de análise estatística descritiva feita à quase totalidade das questões do questionário. As respostas às questões relativas ao contributo da formação, formação frequentada mais relevante e natureza dos projetos do Departamento foram objeto de análise de conteúdo. Cada ponto do capítulo termina com uma breve síntese dos dados para que seja possível a construção de uma visão integrada dos mesmos.

## 6.1. Aplicação e recolha dos dados

Para a administração deste instrumento, enviamos um e-mail com o questionário e um texto de apresentação do projeto (Ver Apêndice 1), pedindo que tentassem responder e reenvia-lo dentro de cerca de 4 semanas, via e-mail. Pedimos um recibo de leitura e entrega a fim de verificar a sua receção. Conscientes de que um dos inconvenientes do uso do questionário se relaciona com as taxas de retorno baixas (Muijs, 2004)<sup>124</sup>, em alguns casos voltamos a contactar os professores para relembrar o pedido. Desta forma, conseguimos controlar extravios do questionário dos professores, tendo obtido uma taxa de resposta de 76,7%, ou seja, dos 43 professores identificados, responderam 33 ao email de solicitação para participação no projeto, mas apenas 21 docentes demonstraram vontade em fazê-lo.

À medida que os fomos rececionando, procedemos à inserção dos dados na aplicação informática *SPSS* para podermos iniciar o processo da sua análise e interpretação.

Para que possamos entender melhor a descrição que apresentamos neste capítulo, relembramos a estrutura mais detalhada deste instrumento que utilizamos com os professores de PLE, através do quadro que se segue:

---

<sup>124</sup> “Low response rates obviously make your final sample smaller, which means we have less 'statistical power' to test our hypotheses. Therefore, we need to try and maximise our response rates” Muijs (2004: 41- 43).

Questionário dos Professores de PLE					
Estrutura	Objetivos	Tipo de questão	Questão	Conteúdos	Escala
Parte I: Dados pessoais e profissionais	- caracterizar pessoal e profissionalmente os professores	Fechadas	1	Género	F/M
			2	Idade	21-25 anos; 26-30 anos; 31-35 anos; 41-45 anos; 46-50 anos; 51-55 anos; 56-60 anos; + de 60 anos
			3	Habilitações académicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestrado</li> <li>• Pós-graduação</li> <li>• Licenciatura</li> <li>• Bacharelato</li> </ul>
			4	Habilitação profissional	Prof. Profissionalizado Prof. em profissionalização/estágio Prof não profissionalizado Outra
			5	Situação profissional	Contratado Do quadro Outra
			6	Anos de serviço em 30 de Agosto de 2011	-----
			7	Anos de serviço na universidade onde trabalhou até 30 de Agosto de 2011	-----
			8	Nº de turmas que lecciona	-----
			9	Nível de PLE que lecciona	Iniciação Intermédio Avançado
			10	Cargo que exerce	-----

Questionário dos Professores de PLE					
Estrutura	Objetivos	Tipo de questão	Questão	Conteúdo	Escala
Parte II : Dimensões associadas à profissão	- conhecer a percepção dos professores sobre o seu perfil no âmbito das dimensões do Ser, Saber e Saber-fazer	Semi-fechadas	11	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser paciente e saber ouvir</li> <li>2. Ser estável no plano emotivo</li> <li>3. Ser organizado (a)</li> <li>4. Ser entusiasta e motivado (a) pelo seu trabalho</li> <li>5. Respeitar a diferença</li> <li>6. Ser recetivo a críticas</li> <li>7. Reformular as suas intenções em função das necessidades</li> <li>8. Ter uma boa competência em LE</li> <li>9. Ter conhecimentos pedagógicos e didáticos ( aplicados ao ensino de línguas estrangeiras)</li> <li>10. Saber fazer reflexões teóricas sobre os domínios de referência do ensino de línguas.</li> <li>11. Ter um amplo conhecimento das competências essenciais do professor de línguas.</li> <li>12. Ter conhecimento do funcionamento da sua escola</li> <li>13. Conhecer os diferentes tipos e métodos de avaliação</li> <li>14. Conhecer a legislação relativa à sua profissão</li> <li>15. Fazer a gestão de conflitos, recorrendo a estratégias apropriadas.</li> <li>16. Ajudar os alunos a tornarem-se autónomos</li> <li>17. Aplicar corretamente as estratégias previstas e reformulo-as sempre que necessário</li> <li>18. Cooperar com os outros professores no departamento</li> <li>19. Focalizar a sua atuação nas necessidades dos alunos</li> <li>20. Conseguir fazer entender-se</li> <li>21. Dar aos alunos a possibilidade de se autoavaliarem</li> <li>22. Solicitar e dar feedback aos alunos</li> <li>23. Criar um ambiente que encoraja o diálogo com os alunos</li> <li>24. Estabelecer um bom clima relacional na turma, incentivando a aprendizagem e a participação dos alunos</li> <li>25. Utilizar variedade de materiais e atividades nas aulas</li> <li>26. Tentar formar-se de modo contínuo</li> <li>27. Fazer a sua avaliação / reflexão enquanto profissional</li> </ol>	<p>1- Discordo totalmente</p> <p>2- Discordo</p> <p>3- Concordo</p> <p>4- Concordo totalmente</p>

Questionário dos Professores de PLE					
Estrutura	Objetivos	Tipo de questão	Questão	Conteúdo	Escala
<b>Parte III: Formação contínua nos últimos 3 anos letivos (2008-2009/2009-2010/2010-2011)</b>	Modalidades e temáticas ou designações, Local e organização das ações de formação:	Semi-fechada	12	Ações de formação contínua nos últimos 3 anos: - de curta duração (de 1 a 3 dias) - mais de 3 dias	-----
			13	Curso de formação / módulo de formação / Círculo de estudos / Oficina de formação / Seminário / Disciplina singular no ensino superior / Estágio / Projeto / outra	- Temática - Instituição - Local
			14.1.	Razões da escolha da instituição para a ação de formação frequentada: - proximidade do domicílio - modalidades de formação - temáticas abordadas - credibilidade das instituições - reputação dos formadores - articulação do contexto de trabalho/prática	MI- Muito Importante I- Importante PI- Pouco Importante N- Nada Importante
			14.2.	- Reflexão sobre os problemas da educação - Atualização de conhecimentos - Prazer associado ao estudo - Interesse pessoal pela temática - Aprofundamento do meu conhecimento do sistema educativo - Obtenção de créditos para progredir na carreira - Investigação da própria prática de modo mais fundamentado - Aquisição de conhecimentos para o desempenho de funções específicas (gestão, coordenação, ensino especial, ...) - Aquisição/desenvolvimento de competências para exercer a profissão de formador (a) - Partilhar ideias e experiências com colegas - Compreensão e implementação de alterações curriculares - Quebra da rotina e isolamento profissional - Aumentar a minha autoestima - Construir recursos didáticos com colegas - Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas - Outro	MI- Muito Importante I- Importante PI- Pouco Importante N- Nada Importante
			15	Ações de formação não creditadas: Modalidade (congresso, colóquio, encontro, jornada, conferência, outro)	- Temática - Instituição - Local
	Motivos de frequência da formação contínua	Aberta	16	Maior contributo da formação contínua frequentada	-----
			17	Aspetos mais relevantes da formação contínua frequentada para o seu desenvolvimento profissional (atitudes, crenças, práticas e funções administrativas) e porquê.	-----

		Semi-fechada	18	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Foram de encontro aos meus interesses pessoais</li> <li>2. Permitiram-me obter formação em áreas que não estão diretamente relacionadas com a minha área específica (por ex. fotografia, pintura, etc,...)</li> <li>3. Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das áreas que leciono</li> <li>4. Contribuíram para a atualização dos meus conhecimentos</li> <li>5. Responderam às minhas preocupações relacionadas com a compreensão e implementação das medidas propostas ao nível da reorganização curricular</li> <li>6. Responderam às minhas necessidades de formação a nível das tecnologias</li> <li>7. Foram ao encontro dos meus interesses pessoais</li> <li>8. Estiveram diretamente relacionadas com a minha prática profissional</li> <li>9. Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas.</li> <li>10. Motivaram-me para a construção de materiais didáticos</li> <li>11. Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos</li> <li>12. Permitiram a reflexão/troca de experiências com outros professores</li> <li>13. Contribuíram para uma maior motivação/satisfação profissional</li> <li>14. Contribuíram para quebrar o isolamento profissional</li> <li>15. Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação</li> <li>16. Permitiram-me construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática</li> <li>17. Levaram-me a desenvolver projetos de inovação com os meus alunos</li> <li>18. Contribuíram para a alteração das minha práticas curriculares</li> <li>19. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os alunos</li> <li>20. Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações</li> <li>21. Levaram a desenvolver projetos de inovação com os meus colegas</li> <li>22. Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores</li> </ol>	<p>1- Discordo totalmente</p> <p>2- Discordo</p> <p>3- Concordo</p> <p>4- Concordo totalmente</p>
--	--	--------------	----	---	---

Quadro nº 25 – Estrutura do questionário aos professores

## **6.2. Apresentação e análise dos dados**

A partir deste ponto, passamos a apresentar os dados que analisamos numa perspectiva crítica, tendo em consideração os objetivos do nosso estudo.

### **6.2.1. Parte I- Dados pessoais e profissionais**

#### **A) Os sujeitos inquiridos**

Tal como já foi referido anteriormente os professores inquiridos que responderam ao questionário constituem um total de 21, distribuídos por várias universidades de Inglaterra.

##### **i. As universidades participantes**

Para a recolha da amostra, foram contactadas 17 universidades inglesas, a saber:

- University of Bristol
- University of Cambridge
- University of Leeds
- University of Liverpool
- Queen Mary University of London
- King's College London
- University of Newcastle
- University of Southampton
- University of Manchester
- University of Salford- Manchester
- University of Birmingham
- University of Essex

- University of Exeter
- University of Oxford
- University of Sheffield
- University of London - Birkbeck
- University of Nottingham

Os responsáveis, coordenadores de língua, foram abordados para saber o número de professores a lecionarem PLE e os contactos destes a fim de poder ser solicitada a sua participação neste projeto de investigação. Dos 17 departamentos que identificamos, apenas 13 departamentos (82,4%) responderam à solicitação e obtivemos resposta de 33 professores (76,7%), num universo de 43 contactados (apenas 48,8% preencheram o questionário), conforme se pode constatar no quadro que se segue:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Responderam e participaram	21	48,8	48,8	48,8
Responderam mas não participaram	12	27,9	27,9	76,7
Não responderam	10	23,3	23,3	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Quadro nº 26 - Professores contactados

Alguns departamentos não responderam (17,6%) e alguns professores disseram não necessitar de formação e outros não terem tempo para preencher o questionário, logo não desejarem participar neste projeto (35,3%). Assim

sendo, apenas 47,1% participou no nosso estudo, conforme ilustrado no quadro seguinte:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Resposta sem participação	6	35,3	35,3	35,3
Resposta com participação	8	47,1	47,1	82,4
Sem resposta	3	17,6	17,6	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Quadro nº 27 - Departamentos que responderam

- ii. Idade, habilitações, situação profissional, nível de ensino, tempo de serviço e cargo

Como variáveis independentes para a caracterização da amostra, escolhemos as seguintes: idade, género, académicas, habilitações académicas e profissionais, situação profissional, tempo de serviço, nível de ensino e cargo que exerce, conforme apresentamos nos quadros que se seguem:

Sujeitos	Idade	Habilitações académicas	Habilitação profissional	Situação profissional	Anos de serviço em 30/08/2011	Anos de serviço no actual local de trabalho até 30/8/2011	Nível de ensino de PLE que lecciona	Cargos
1	31-35	Mestrado em Literatura Portuguesa	Prof. não profissionalizado	Contratado	8	4	Iniciação / Intermédio e Avançado	University Teacher of Portuguese
2	31-35	Doutoramento em cinema	Prof não profissionalizado	Contratado	0	0	Iniciação e Intermédio	Lecturer in Portuguese and World cinemas
3	26-30	Pós-graduação	Prof não profissionalizado	Contratado	0	0	Iniciação / Intermédio e Avançado	Portuguese Conversation Assistant
4	36-40	Pós-doutoramento em Teoria Literária	Prof. profissionalizado	Contratado	17	2	Intermédio e Avançado	Lecturer em Português e Estudos Brasileiros
5	51-55	Mestrado	Prof. não-profissionalizado	Contratado	Não sabe	1	Iniciação / Intermédio e Avançado	NR
6	36-40	Mestrado em Relações Internacionais	Prof. não-profissionalizado	Contratado	9	7	Iniciação e Intermédio	Graduate Teaching Assistant (GTA)
7	36-40	Mestrado em Cultural Studies	Prof. não-profissionalizado	Contratado	6	4	Intermédio e Avançado	Graduate Teaching Assistant (GTA)
8	41-45	Doutoranda em Antropologia Social e Política da América Latina	Prof. Profissionalizado	Do quadro	4	N/A	Iniciação / Intermédio e Avançado	Professora, Orientadora, Tutora, Entrevistadora, Coordenadora de Estágios, Pesquisadora
9	36-40	Doutoranda em ensino de Português	Prof profissionalizado	Contratado	12	4	Iniciação e Intermédio	Graduate Teaching Assistant (GTA)
10	26-30	Mestrado em Jornalismo	Prof. não-profissionalizado	Contratado	4	4	Avançado	Graduate Teaching Assistant (GTA)
11	36-40	Doutoramento em Literatura Portuguesa	CELTA	Do quadro	15	8	Intermédio e Avançado	Lecturer
12	26-30	Pós-Doutoramento em Teoria Crítica da Literatura	Prof. Profissionalizado	Contratado	7	6	Intermédio e Avançado	Graduate Teaching Assistant (GTA)
13	26-30	Mestrado em Teatro Aplicado	Prof não profissionalizado	Contratado	1	1	Iniciação e Intermédio	Graduate Teaching Assistant (GTA)
14	41-45	Doutoramento em Atenção Especial a crianças separadas da família	Prof profissionalizado	Do quadro	24	11	Iniciação / Intermédio e Avançado	Lecturer in Portuguese Language e Coordinator of Portuguese Language Teacher
15	41-45	Mestrado em Teoria Crítica (Doutorando)	Prof não profissionalizado	Do quadro	14	10	Intermédio	Teaching Associate in Portuguese
16	31-35	Bacharelato em Linguistics with Social Theory	Prof não-profissionalizado	Contratado	3	3	Iniciação	Graduate Teaching Assistant (GTA)
17	26-30	Pós-graduação em Brazilian Cultural Studies	Prof não profissionalizado	Contratado	2	1	Iniciação	Graduate Teaching Assistant (GTA)
18	36-40	Mestrado em ensino de Português como L2 e LE	Prof profissionalizado	Contratado	11	18 meses	Iniciação / Intermédio e Avançado	Portuguese Language Instructor
19	46-50	Doutoramento em aquisição da Pragmática em L2	Prof profissionalizado	Do quadro	23	8	Iniciação / Intermédio e Avançado	NR
20	36-40	Doutoramento em Linguística	Prof profissionalizado	Do quadro	3	2	Iniciação / Intermédio e Avançado*	Modern languages Web/VLE liaison
21	36-40	Doutoramento em Literatura Portuguesa	Prof. profissionalizado	Contratado	10	7	Iniciação / Intermédio e Avançado	Coordenadora de Estudos Portugueses, prof de língua, Literatura, história e cultura lusófona

NR- não respondeu \* (20)- O curso de português está condensado em 2 anos, o que significa que no segundo ano, o nível é A2/B1 e no último B2/C1)

Quadro nº 28 - Caraterização da amostra de forma vertical

	Variáveis	Frequency	Valid Percent
Idade	26-30	5	23,8
	31-35	3	14,3
	36-40	8	38,1
	41-45	3	14,3
	46-50	1	4,8
	51-55	1	4,8
	TOTAL	21	100
Género	Feminino	15	71,4
	Masculino	6	28,6
	TOTAL	21	100
Habilitações académicas	Mestrado	8	38,1
	Pós-graduação	2	9,5
	Bacharelato	1	4,8
	Doutoramento	8	38,1
	Pós-doutoramento	2	9,5
	Outra	2	9,5
Habilitações profissionais	Professor profissionalizado	9	42,8
	Professor não profissionalizado	11	52,4
	Outra	1	4,8
	TOTAL	21	100
Situação profissional	Contratado	15	71,4
	Do quadro	6	28,6
	TOTAL	21	100
Anos de serviço em 30/08/2011	0 anos	2	10
	< 2 anos	1	5
	2-5 anos	5	25
	6-10 anos	5	25
	11-20 anos	5	25
	21-30 anos	2	10
	TOTAL	20	100
Anos de serviço no atual local de trabalho até 30/08/2011	0 anos	2	10
	< 2 anos	4	20
	2-5 anos	7	35
	6-10 anos	6	30
	11-15 anos	1	5
	TOTAL	20	100
Nível de ensino	Iniciação	2	9,5
	Intermédio	1	4,8
	Avançado	1	4,8
	Iniciação e Intermédio	4	19
	Intermédio e Avançado	4	19
	Iniciação/Intermédio/Avançado		42,9
TOTAL	21	100	
Cargo que exerce	GTA	8	42,1
	Outro	11	57,9
	TOTAL	19	100

Quadro nº 29 - Caracterização da amostra de forma horizontal

Quanto à **idade**, verifica-se que predominam os inquiridos dos 36 aos 40 anos, com uma percentagem de 38,1%, conforme se pode verificar no gráfico seguinte:

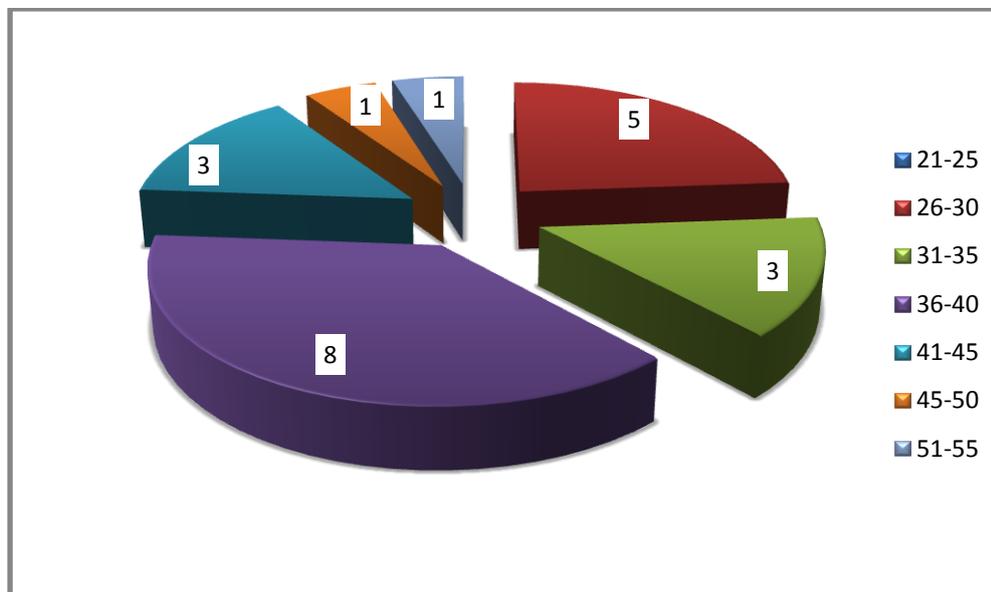


Gráfico nº8 - Distribuição dos professores universitários questionados por intervalos de idade

O segundo grupo que obteve percentagem mais alta (23,8%) foi o correspondente aos sujeitos de 26 a 30 anos, o que pode ser justificado como se verifica mais adiante pelo facto de serem alunos pós-graduados, recém-licenciados, a lecionarem PLE. Além disso, pode igualmente considerar-se uma amostra consideravelmente jovem. De seguida, estão os professores com idades compreendidas entre 31 a 35 e 41 a 45, ambos os grupos com 14,3% e, com percentagens mais baixas, os sujeitos nos intervalos de 46 a 50 e 51 a 55 anos de idade, alguns dos quais com contratações efetivas ou cargos de coordenadores de língua.

Quanto ao **género** dos inquiridos, o género que predomina é o feminino (71,4%) e o masculino obteve o resultado de 28,6%:

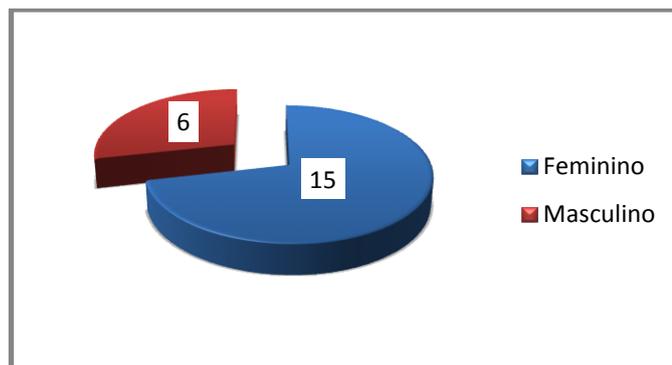


Gráfico n°9 – Género dos inquiridos

Relativamente às **habilitações académicas** dos professores, podemos constatar que a maioria possui um curso a nível de pós graduação: curso de pós-graduação (9,5%), de Mestrado (38,1%) ou de Doutoramento (28,6%) e mesmo de Pós-doutoramento (9,5%), sendo que alguns são ainda Doutorandos (9,5%). Por outro lado, verificamos também que, corroborando o que a literatura nos indica os professores que lecionam PLE são, na sua maioria, alunos a frequentarem um curso de pós-graduação<sup>125</sup>. O gráfico seguinte ilustra os resultados obtidos:

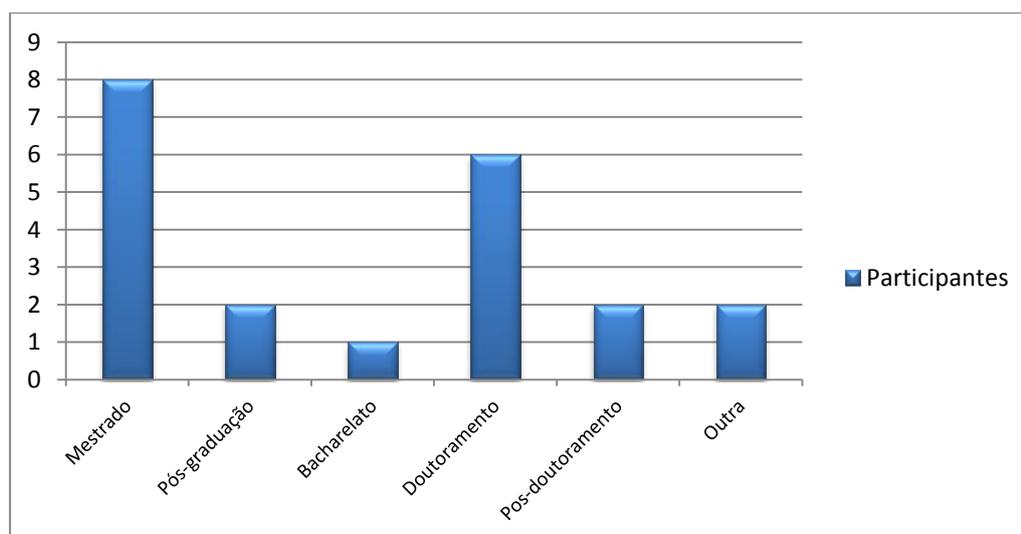


Gráfico n° 10 - Distribuição dos inquiridos por habilitações académicas

<sup>125</sup> A literatura dá-nos evidências essencialmente sobre os professores de língua estrangeira no contexto universitário britânico (ver Capítulo 1)

Ainda relativamente às habilitações académicas, o quadro com a informação geral dos sujeitos apresentada anteriormente (quadro 134) apresenta uma referência às áreas de estudo dos professores. Como podemos verificar, temos: 6 professores na área da Literatura (3 em Literatura Portuguesa e outros 3 na Teoria Crítica); 3 relacionados com o ensino da Língua Portuguesa; 2 em Cultural Studies; 2 em Linguística e os restantes em áreas diversificadas, como o teatro, cinema, Antropologia Social e Política, Jornalismo e Crianças em risco. Podemos constatar que apenas 3 destes profissionais têm formação de base no ensino e em língua portuguesa, o que se constata a falta de habilitações em ensino de PLE ou LEs, aspeto desenvolvido nos Capítulos 1 e 2.

No tocante às **habilitações profissionais**, questionamos os professores sobre as suas habilitações profissionais, tendo sido verificado que a maioria não é profissionalizada (52,4%), logo significando que não tem habilitações próprias para a função de docência. Outra habilitação adicionada por um sujeito foi relativa ao CELTA (um curso de formação para docência de ensino de Inglês para estrangeiros) (4,8%), conforme podemos verificar no gráfico que se segue:

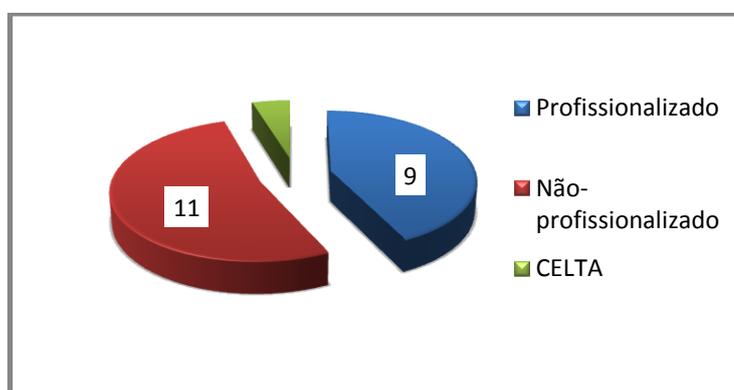


Gráfico nº11 - Distribuição dos respondentes por habilitações profissionais

Apesar de tudo, não podemos deixar de referir que o número de docentes profissionalizados não é muito baixo relativamente ao da maioria. De facto, difere em apenas 2 docentes.

Quanto à **situação profissional dos professores**, os dados permitem perceber que a maioria é contratada (71,4%- Gráfico nº12), realidade constatada também nas investigações sobre professores de línguas estrangeiras no ensino superior britânico quanto à sua situação profissional e condições de trabalho (ver Capítulo 1), facto aliás também mencionado nas entrevistas, conforme veremos.

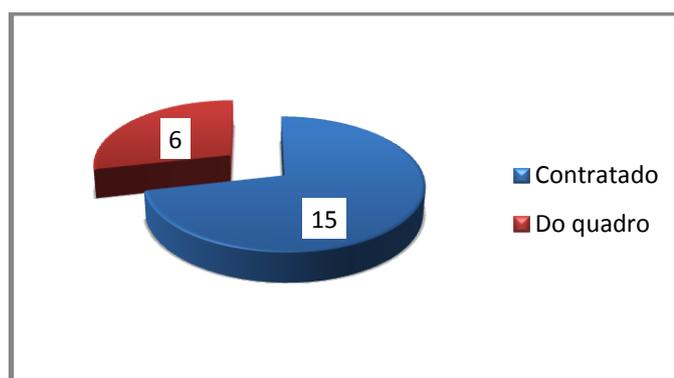


Gráfico nº12 - Distribuição dos respondentes de acordo com a sua situação profissionais

Quanto à variável seguinte, os professores foram questionados sobre o **tempo de serviço** que tinham *na data de 30 de Agosto de 2011* e os anos de serviço na *universidade onde se encontrava na altura da recolha de dados*, até à data referida. Assim, obtivemos os seguintes resultados quanto ao primeiro item:

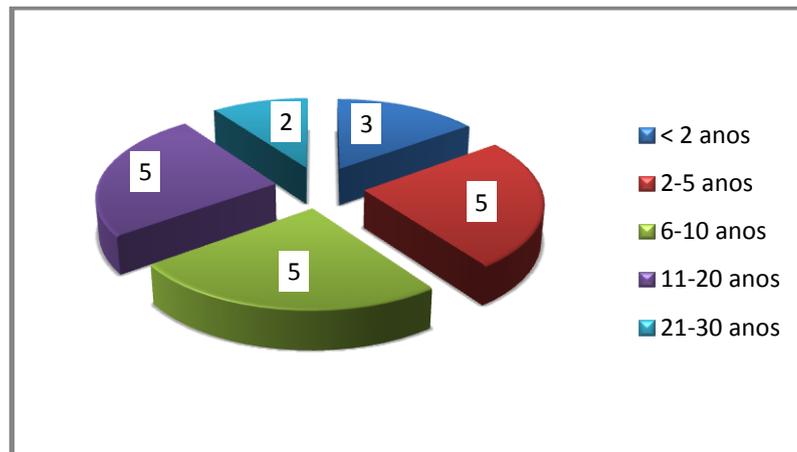


Gráfico nº 13 - Anos de Serviço em 30/08/2011

Verifica-se que há três grupos com a mesma percentagem (25%) estando para cada um deles 5 professores (2-5 anos, 6-10 anos e 11-20 anos) e apenas 2 se situam no intervalo entre 21 a 30 anos de serviço (10%). Não poderemos dizer que são professores com uma longa experiência de serviço, mas também não havendo ninguém que esteja a lecionar pela primeira vez. Não os questionamos sobre os locais de trabalho por onde passaram, se foram ou não contratados parcialmente e com pouca duração, mas acreditamos, também pela informação que nos é fornecida pelas entrevistas (onde participam 8 destes inquiridos) e pela literatura que pesquisamos (cf. Capítulo 1), que se tratam de contratos de pouca duração, o que revela alguma instabilidade docente nos departamentos, assunto que desenvolveremos posteriormente, aquando da análise das entrevistas.

Nos resultados obtidos no que se refere ao local de trabalho à data do questionário, excluindo um sujeito que não respondeu, verificamos que os professores trabalham na universidade onde se encontram não mais do que

há 10 anos e não menos do que há 2, sendo que a maioria se situa entre os 2 a 5 anos de tempo de serviço (33,3%):

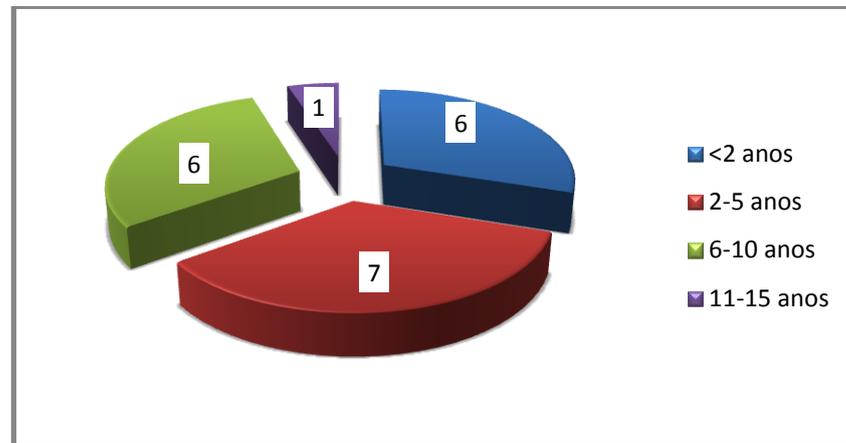


Gráfico nº 14 - Anos de serviço na universidade onde trabalhou até 30/08/2011

Os professores foram questionados quanto aos níveis de ensino que lecionam e, para além dos dados do quadro nº134 apresentado anteriormente, constatamos que a maioria (42,9%) ensina PLE aos 3 níveis de ensino (Iniciação / Intermédio e Avançado), enquanto que 8 professores são responsáveis por dois níveis (Iniciação e Intermédio- 8% ou Intermédio e Avançado- 8%) e os restantes (4 professores) com apenas um nível, ou seja, 9,5% com Iniciação, 4,8% com Intermédio e 4,8% com Avançado:

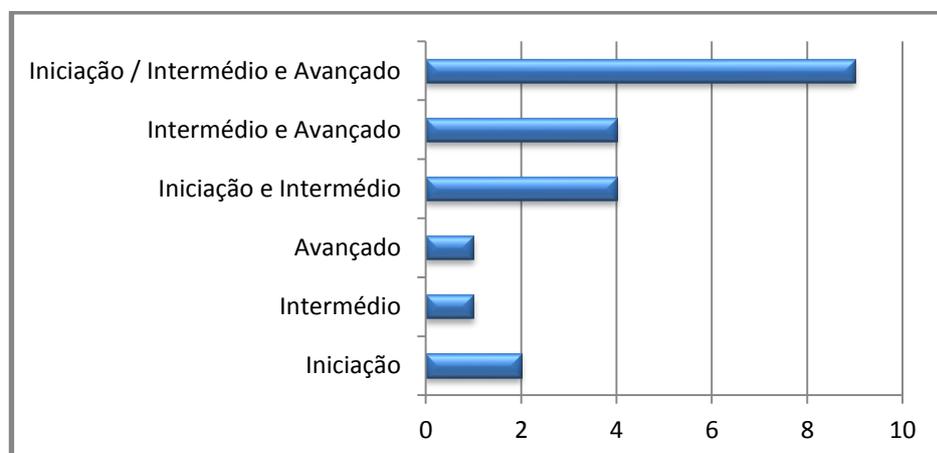


Gráfico nº15 - Distribuição dos professores respondentes de acordo com o nível de ensino

De acordo com os dados apresentados no quadro nº134, a maioria é GTA (Graduate Teaching Assistant) (38,1%), havendo depois 19% de Lecturers e os restantes Assistants (33%), pressupondo que a este último cargo se possa denominar de GTA<sup>126</sup>. Dois professores optaram por não responder a esta questão (9,5%). O gráfico seguinte apresenta os resultados:

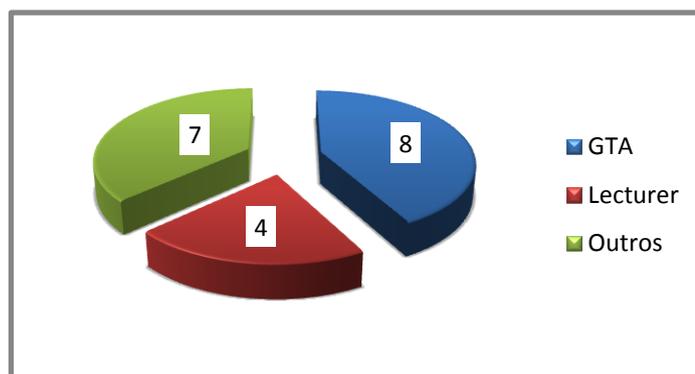


Gráfico nº16 - Distribuição dos docentes por cargo

Por último, questionamos os professores quanto ao número de turmas que lecionam, tendo a maioria 2 turmas (23,8%), seguindo-se os valores relativos a 3 e 4 turmas (19% cada), depois as de 5 e 8 turmas (14,3% cada) e, por último, 6 turmas (9,5%), conforme verificamos a seguir:

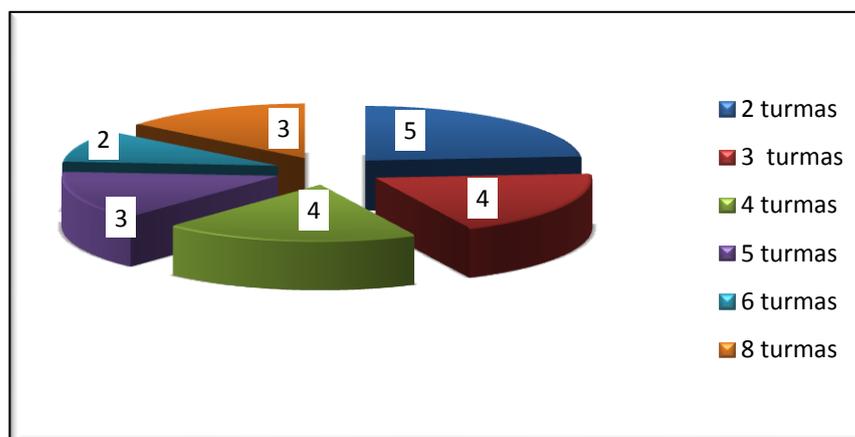


Gráfico nº17 – Nº de turmas lecionadas

<sup>126</sup> Em alguns departamentos, podemos encontrar *Teacher Assistants*, *University teachers* ou outras denominações semelhantes, mas que trabalham com as mesmas condições ou semelhantes dos GTAs.

## 6.2.2. Parte II- Dimensões associadas à profissão

Nesta segunda parte do questionário, os professores foram questionados quanto à sua percepção sobre quais os itens relativos às dimensões SER, SABER e SABER-FAZER<sup>127</sup> (Questão 11), numa escala de 1 a 4 (*Discordo totalmente- DT / Discordo- D / Concordo- C / Concordo totalmente- CT*), que melhor os definissem. Utilizamos a percentagem resultante do cálculo de percentagem válida obtida através da análise através do software *SPSS*, versão 22. A este propósito remetemos a leitura para o Capítulo 1, em que fazemos uma análise das competências necessárias ao professor universitário, de acordo com as novas exigências da sociedade decorrentes do EEES.

A tabela que se segue permite-nos analisar as escolhas feitas relativamente à dimensão **SER**:

Itens	DT	D	C	CT	Total
<b>DIMENSÃO SER</b>					
11.1. Ser paciente e saber ouvir.	---	---	33,3%	66,7%	100%
11.2. Ser estável no plano emotivo.	---	9,5%	71,4%	19%	100%
11.3. Ser organizado (a)	---	19%	38,1%	42,9%	100%
11.4. Ser entusiasta e motivado (a) pelo seu trabalho	---	---	38,1%	61,9%	100%
11.5. Respeitar a diferença.	---	----	23,8%	76,2%	100%
11.6. Ser recetivo a críticas.	---	4,8%	52,4%	42,9%	100%
11.7. Reformular as suas intenções em função das necessidades.	---	----	47,6%	52,4%	100%
Outra: <i>ser honesto e responsável</i>	----	----	---	----	---

Quadro nº 30- Dimensão SER

<sup>127</sup> Dimensões que envolvem o desenvolvimento profissional do professor reportando-se ao domínio “dos conhecimentos sobre o ensino, as relações interpessoais, as competências envolvidas no processo pedagógico e o processo reflexivo sobre as suas práticas” (Oliveira, 1997:95).

Assim, verificamos que os itens com mais escolhas de concordância (CT) e com maior consenso dos professores foram as relativas *ao respeito pela diferença* (com 76,2%), o que de alguma forma nos leva a concluir que de facto os contextos de trabalho são heterogéneos quanto ao background e origem dos alunos assim como do *staff*, facto também mencionado nas entrevistas (Cf. Capítulo 5). Logo, a diversidade de alunos com que os docentes estão em contato, leva-os a um esforço de adaptação e integração e necessariamente ao respeito pelo Outro (conforme se pode constatar nos princípios europeus da identidade profissional e cidadania, características do novo perfil de professor europeu, em que é fundamental entender as culturas com que se convive, numa linha de partilha e respeito pelos outros).<sup>128</sup>

Outra característica que os professores consideram que devem ter é *paciência e saber ouvir* (33,3% - C e 66,7% - CT) bem como ter *entusiasmo e motivação* pela atividade docente (38,1% - C e 61,9% - CT). De seguida, *a reformulação das suas intenções em função das necessidades* consta como aspeto positivo (47,6% - C e 52,4% - CT). Houve um acréscimo de um outro item: *o ser honesto e responsável*.

No geral, e relativamente aos outros itens, verifica-se que as escolhas enquadram-se maioritariamente no âmbito da concordância, alternando ora na escolha *Concordo* ou *Concordo totalmente*.

Na outra dimensão analisada, o **SABER**, todos os itens encontram-se um pouco à semelhança do anteriormente analisado, numa escolha positiva:

---

<sup>128</sup> Aspetos desenvolvido no Capítulo 2.

Itens	DT	D	C	CT	Total
<b>DIMENSÃO SABER</b>					
11.8. Ter uma boa competência em língua estrangeira.	----	---	23,8%	76,2%	100%
11.9. Ter conhecimentos pedagógicos e didáticos (aplicados ao ensino de línguas estrangeiras).	----	4,8%	42,9%	52,4%	100%
11.10. Saber fazer reflexões teóricas sobre os domínios de referência do ensino de línguas.	4,8%	9,5%	47,6%	38,1%	100%
11.11. Ter um amplo conhecimento das competências essenciais do professor de línguas.	---	9,5%	33,3%	57,1%	100%
11.12. Ter conhecimento do funcionamento da sua escola.	----	19%	52,4%	28,6%	100%
11.13. Conhecer os diferentes tipos e métodos de avaliação.	4,8%	4,8%	47,6%	42,9%	100%
11.14. Conhecer a legislação relativa à sua profissão.	9,5%	33,3%	52,4%	4,8%	100%
Outra(s)? Qual (is)? <i>Conhecer a dinâmica social do local onde se está</i>	----	----	---	----	---
<i>Saber notícias do que acontece onde se está</i>	----	----	---	----	---

Quadro nº 31 – Dimensão SABER

Destacam-se os itens relativos à necessidade do professor possuir uma *boa competência em língua estrangeira*, pela **positiva** (23,8% I- e 76,2% -CT). Ainda relativo a este item, é de salientar que a maioria atribui importância à *Didática e Pedagogia* (42,9%- C e 52,4% - CT), às *competências do professor de línguas* (33,3% - C e 57,1% - CT, com apenas 2 respondentes a discordarem), e relativo a *conhecer os diferentes tipos e métodos de avaliação* (47,6% -C e 42,9% - CT), facto aliás não só referido na literatura (Rojo, 2011; Delgado, 2010) como corroborado pelas entrevistas (Capítulo 5). Uma minoria de professores acrescentou a necessidade de *conhecer a dinâmica social do local onde se está e saber notícias do que acontece no seu contexto*, no item dedicado ao acréscimo de outro ou outros não referidos. O item relativo a *conhecimento da legislação relativa à sua profissão* dividiu os respondentes, estando 57% na totalidade da

concordância e 43% na discordância. Destaca-se o facto de conhecer o *funcionamento da escola* ser considerado importante (52,4% C e 28,6% - CT). Mais ainda, alguns professores consideraram que *fazer reflexões teóricas sobre os domínios de referência das línguas* surge como necessária na sua atividade (47,6% -C e 38,1% -CT).

Pela **negativa**, não se destacam nenhuns itens com maior percentagem do que no âmbito da concordância.

No que diz respeito à última dimensão questionada, o **SABER-FAZER**, os sujeitos inquiridos, uma vez mais, optaram por escolhas no campo das opções da escala positivas (C e CT), como podemos ver na tabela que se

Itens	DT	D	C	CT	T
<b>DIMENSÃO SABER-FAZER</b>					
11.15. Fazer a gestão de conflitos, recorrendo a estratégias apropriadas	---	----	81%	19%	100%
11.16. Ajudar os alunos a tornarem-se autónomos.	---	----	33,3%	66,7%	100%
11.17. Aplicar corretamente as estratégias previstas e reformulo-as sempre que necessário.	---	----	47,6%	52,4%	100%
11.18. Cooperar com os outros professores no departamento.	---	---	42,9%	57,1%	100%
11.19. Focalizar a sua atuação nas necessidades dos alunos.	---	4,8%	47,6%	47,6%	100%
11.20. Conseguir fazer entender-se.	---	---	47,6%	52,4%	100%
11.21. Dar aos alunos a possibilidade de se auto-avaliarem.	---	14,3%	57,1%	28,6%	100%
11.22. Solicitar e dar feedback aos alunos.	---	4,8%	33,3%	61,9%	100%
11.23. Criar um ambiente que encoraja o diálogo com os alunos	---	---	33,3%	66,7%	100%
11.24. Estabelecer um bom clima relacional na turma, incentivando a aprendizagem e a participação dos alunos	---	---	19%	81%	100%
11.25. Utilizar variedade de materiais e atividades nas aulas	---	---	47,6%	52,4%	100%
11.26. Tentar formar-se de modo contínuo.	4,8%	4,8%	42,9%	47,6%	100%
11.27. Fazer a sua avaliação /reflexão enquanto profissional	---	---	38,1%	61,9%	100%
Outra (s) Qual (is): <i>a autoformação para estar a par das publicações relativas à Didática das Línguas Estrangeiras</i>	---	---	---	---	---

segue:

Quadro nº 32 - Dimensão SABER-FAZER

*A criação de um bom clima relacional na turma, incentivando a aprendizagem e a participação dos alunos* é o item com mais percentagem em *Concordo totalmente* (81% - CT e 19% - C), notando-se que para os restantes itens, constatamos que os professores têm a consciência da necessidade de possuir competências essenciais para exercerem a sua função, como confirmado na tabela anterior (questão 11.11), assim como para a aprendizagem dos alunos. De facto, verificamos a importância atribuída à *gestão de conflitos recorrendo a estratégias apropriadas* (81% - C e 19% -CT), ao *apoio aos alunos a tornarem-se autónomos* (33,3% -C e 66,7% -CT), bem como a atenção a dar às *necessidades dos alunos* (47,6% - C e 47,6% -CT), a *aplicação de estratégias e sua reformulação* se necessário (47,6% -C e 52,4% -CT), a *cooperação* no departamento e entre pares (42,9% -C e 57,1% -CT) o uso de *materiais e atividades variadas* (47,6% -C e 52,4% -CT), a *avaliação e reflexão enquanto profissional* (38,1% -C e 61,9% -CT) e, também, a *necessidade de se formar de modo contínuo* (42,9% -C e 47,6% -CT). Igualmente nesta dimensão, foi acrescentado um outro item relativo à *autoformação para estar a par das publicações relativas à Didática das Línguas Estrangeiras*, o que revela a importância atribuída à necessidade de se atualizar na área.

### **6.2.3. Parte III- Formação contínua nos anos letivos (2008-2011)**

Nesta parte do questionário, procurou-se saber sobre a frequência de ações e modalidades escolhidas. Da mesma forma, perguntamos que motivações levaram os sujeitos a escolherem essas ações (creditadas ou não), assim

como os resultados e contributo da sua frequência, na tentativa de saber se correspondiam às suas expectativas e necessidades. A fim de compreendermos o universo destes docentes quanto à frequência de formação, começamos por questioná-los sobre a frequência de ações de longa (mais de 3 dias) ou curta duração (de 1 a 3 dias) nos três anos letivos: 2008-2009 / 2009-2010 e 2010-2011. Os resultados obtidos estão representados no gráfico que se segue:

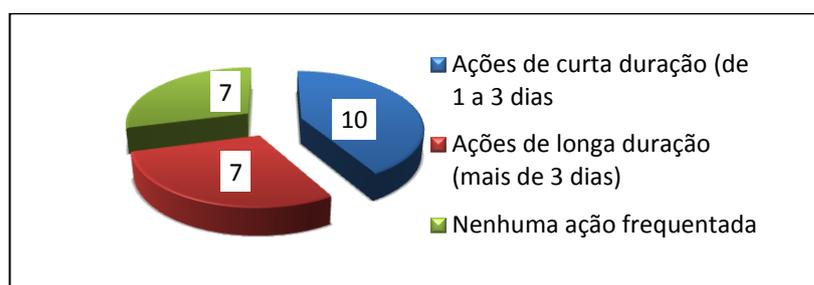


Gráfico nº 18 - Frequência de ações de curta e longa duração

A maior percentagem revelada é relativa a ações de curta duração (41,7%) estando ambas as de longa duração assim como a sua não frequência com valores inferiores (29,2% cada). Ora, não foram apresentadas nem questionadas as razões destes valores mais baixos, mas poderão estar relacionados ora com a oferta da formação, o tempo disponível, a motivação, ou outras razões, embora nas entrevistas seja possível aceder a informação relativa a estas questões com 8 dos inquiridos por questionário.

#### B) Modalidades das ações frequentadas (creditadas ou não)

Relativamente às ações creditadas, verifica-se que predominam as modalidades *Curso de formação*, *Oficina de formação* e *Seminário*, havendo depois referência a *Disciplina singular no ensino Superior*, *Módulo*

*de formação, Workshop e Projeto.* Os professores frequentaram modalidades relativas à área do ensino, em particular, no que diz respeito a aspectos didáticos e pedagógicos. Verifica-se que existe uma preocupação em obter mais informação relativa às novas tecnologias, como no caso dos sujeitos 6 e 7, embora a frequência de qualquer destas ações possa estar dependente não só do interesse da parte dos professores como da oferta disponível, ou outra razão que desconhecemos. Outras temáticas assinaladas são *o ensino de PLE e PL2, aspetos da Didática e Pedagogia, Avaliação e Feedback, criação de materiais e motivação na sala de aula.* É ainda feita referência a cursos de indução e ensino por alunos de pós-graduação.

É interessante verificar que os sujeitos 7 e 8 mantêm formação contínua, pois referem a frequência de seminários de pesquisa pedagógica e de desenvolvimento profissional todos os meses, assim como a frequência de seminários em *Transnational Studies*, de 2 em 2 semanas (ambos são da mesma universidade) e formação regular no *CALR (Centre for Applied Language Research)*.

Das temáticas frequentadas, destacamos o sujeito 18 com o curso de formação *Pastoral Role of the Academic Staff* (facto que desenvolvemos no Capítulo 7, pois nas entrevistas verificamos que esta questão não é consensual, ou seja, há professores que consideram que esta é uma das suas funções, enquanto que outros dizem haver um serviço próprio para o efeito). Quanto às ações não creditadas, observa-se que as modalidades mais frequentadas são a *Conferência* e o *Colóquio*, seguindo-se as *Jornadas, Ações de formação, Congresso* e *Workshop*.

As **áreas** frequentadas são variadas: criação de materiais em PL2, didática, literatura, linguística, no Reino Unido, em Lisboa, Porto, Espanha e Sérvia. O número de sujeitos que frequentaram estas ações é inferior (7 sujeitos) ao das ações acreditadas (12 sujeitos), mas uma vez mais, as razões para esta constatação poderão estar na origem da escassez de oferta, ou então, pelo desinteresse dos sujeitos quanto a temáticas, modalidades, ou outras variáveis.

### C) Grau de Importância

Questionamos os professores sobre a razão de escolha da instituição para frequência da formação, havendo 3 professores que não responderam a esta questão. Utilizamos uma escala com os seguintes níveis de avaliação: *Muito Importante* (MI) / *Importante* (I) / *Pouco Importante* (PI) e *Nada Importante* (NI). Os resultados obtidos encontram-se no gráfico que se segue:

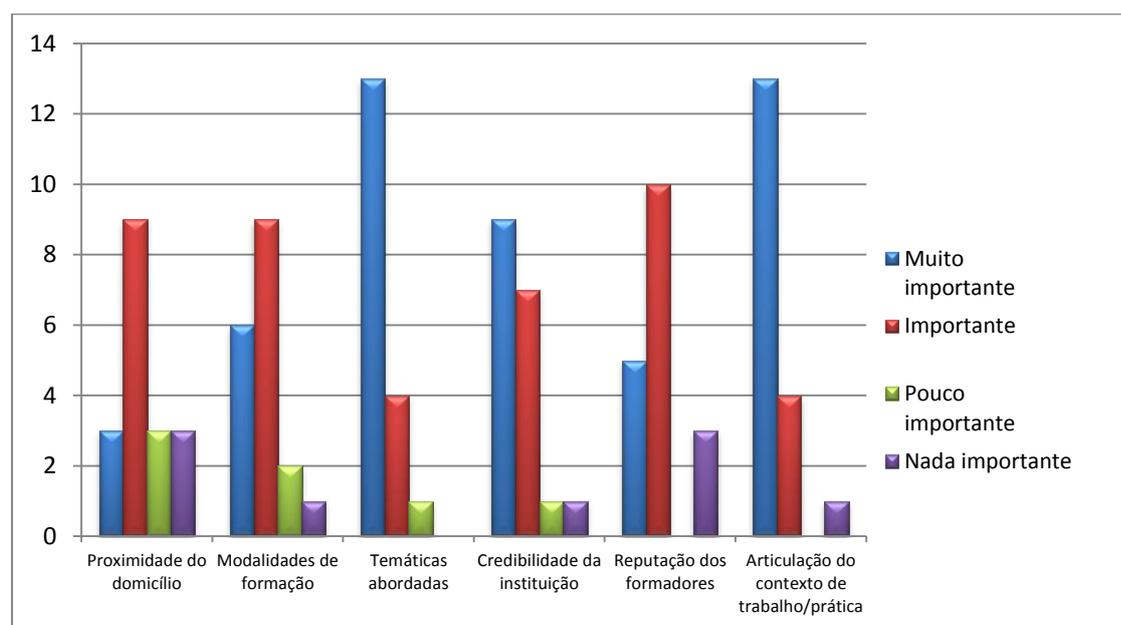


Gráfico nº19 - Razões da escolha da instituição

As *temáticas abordadas* (13 respostas *MI* e 4 *I*) assim como a *articulação do contexto com a prática* (13 respostas *MI* e 4 *I*) surgem como as razões que mais escolhas tiveram com mais importância para os professores inquiridos, seguindo-se, por ordem decrescente de interesse, a *credibilidade da instituição* (9 *MI* e 7 *I*), as *modalidades da formação* (6 *MI* e 9 *I*) e, por último, a *proximidade do domicílio* (3 *MI* e 9 *I*). Quanto às restantes razões, o número de escolhas como *P* ou *NI* é reduzido, sendo destas a *proximidade do domicílio* e as *modalidades de formação* mencionadas mais vezes, mas com pouca relevância relativamente às restantes. Em contraste, estas duas últimas escolhas surgem como importantes para estes professores, assim como também é importante a *reputação dos formadores* (5 *MI* e 10 *I*) e a *credibilidade da instituição* (9 *MI* e 7 *I*).

#### D) Motivos de frequência

No que diz respeito a este aspeto, 4 professores não disseram quais foram os motivos que os levaram a frequentar a formação contínua (Questão 14.2). Classificamos as questões de acordo com dimensões para as quais correspondiam os motivos de frequência, conforme podemos verificar na tabela seguinte:

Dimensões	Motivos de frequência
Reflexão	Reflexão sobre os problemas da educação Investigação da própria prática de modo mais fundamentado Compreensão e implementação de alterações curriculares
Atualização	Atualização de conhecimentos Aprofundamento do meu conhecimento do sistema educativo Aquisição de conhecimentos para o desempenho de funções específicas (gestão, coordenação, ensino Especial,...) Aquisição/desenvolvimento de competências para exercer a função de formador(a)
Partilha / Colaboração	Partilhar ideias e experiências com colegas Construir recursos didáticos com colegas Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas Quebra da rotina e isolamento profissional
Outros	Prazer associado ao estudo Interesse pessoal pela temática Obtenção de créditos para progredir na carreira Aumentar a minha autoestima

Quadro nº33 – Motivos de frequência

Dos respondentes, uma vez mais encontramos mais escolhas nos itens *M* e *I* do que no *PI* ou *NI*. Vejamos o quadro que se segue:

Itens	MI	I	PI	NI	Total
Reflexão sobre os problemas da educação	17,6%	64,7%	11,8%	5,9%	100%
Atualização de conhecimentos	52,9%	47,1%	---	---	100%
Prazer associado ao estudo	29,4%	47,1%	17,6%	5,9%	100%
Interesse pessoal pela temática	29,4%	64,7%	5,9%	---	100%
Aprofundamento do meu conhecimento do sistema educativo	5,6%	55,6%	22,2%	11,1%	100%
Obtenção de créditos para progredir na carreira	17,6%	5,9%	41,2%	35,3%	100%
Investigação da própria prática de modo mais fundamentado	17,6%	52,9%	29,4%	-----	100%
Aquisição de conhecimentos para o desempenho de funções específicas (gestão, coordenação, ensino Especial...)	29,4%	17,6%	23,5%	29,4%	100%
Aquisição/desenvolvimento de competências para exercer a função de formador(a)	23,5%	23,5%	35,3%	17,6%	100%
Partilhar ideias e experiências com colegas	17,6%	64,7%	11,8%	5,9%	100%
Compreensão e implementação de alterações curriculares	11,8%	29,4%	47,1%	11,8%	100%
Quebra da rotina e isolamento	5,9%	23,5%	47,1%	23,5%	100%

profissional					
Aumentar a minha autoestima	---	35,3%	35,3%	29,4%	100%
Construir recursos didáticos com colegas	23,5%	47,1%	29,4%	---	100%
Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas	23,5%	17,6%	41,2%	17,6%	100%
Outra(s)? Qual(is)? : <i>iniciar uma carreira em ensino de PLE PL2</i>	---	---	---	---	---

#### Quadro nº34 – Motivações para a frequência da formação

Das escolhas muito importantes, destacam-se o *interesse pessoal pela temática* (29,4% *MI* e 64,7% *I*), a *reflexão sobre os problemas da educação* (17,6% *MI* e 64,7% *I*) e *partilhar ideias e experiências com colegas* (17,6% *MI* e 64,7% *I*).

É de destacar, pela positiva, a escolha sobre a *atualização de conhecimentos* (52,9% *MI* e 47,1% *I*) e a *investigação da própria prática de modo mais fundamentado* (17,6% *MI* e 52,9% *I*). De seguida, o *prazer associado ao estudo* (29,4% *MI* e 47,1% *I*). A *construção de recursos didáticos com colegas* surge, igualmente, como aspeto importante a considerar na escolha da formação (23,5% *MI* e 47,1% *I*), facto mencionado por autores na literatura sobre a temática (Cf Capítulo 2) e nas entrevistas.

Por outro lado, estes professores revelaram que a *obtenção de créditos para progredir na carreira* (41,2% *PI* e 35,3% *NI*), a *quebra da rotina ou isolamento profissional* (47,1% *PI* e 23,5% *NI*), a *compreensão e implementação de alterações curriculares* (47,1% *PI* e 11,8% *NI*), bem como *obter conhecimento para ser formador* (35,3% *Pouco Importante* e 17,6% *NI*) ou *desenvolver um projeto de investigação com colegas* (41,2% *PI* e 17,6% *NI*) não são considerados fatores relevantes para motivar a

frequência de formação contínua. Um professor acrescentou que considera muito importante *formação contínua relativa ao ensino de PLE/PL2 para iniciar uma carreira*, o que é de salientar o facto de ter sido apenas um professor a referir esse interesse, quando seria expectável haver mais professores a fazê-lo.

#### E) Opinião sobre formação frequentada

Na questão 18, pretendíamos conhecer as perceções dos professores sobre os resultados da formação frequentada, havendo 5 que responderam às questões sobre as temáticas e modalidades da formação frequentada (creditada ou não- questões nº 13 e 15) e cinco deles não responderam a esta questão agora analisada, portanto sendo 16 o número de sujeitos respondentes. Consideramos as seguintes dimensões para as questões colocadas: compreensão e mudança das práticas (18.2. / 18.3. / 18.4. / 18.5. / 18.6. / 18.8. / 18.9. / 18.10. / 18.11. / 18.15./ 18.16./ 18.18. / 18.20); colaboração e reflexão sobre as práticas (18.12. / 18.14. / 18.21./ 18.22.) e mudanças na relação professor-alunos (18.17. / 18.19.), com as conclusões apresentadas no quadro que se segue:

Itens	DT	D	C	CT	Total
18.1. Foram de encontro aos meus interesses pessoais	18,8%	---	81,3%	---	100%
18.2. Permitiram-me obter formação em áreas que não estão diretamente relacionadas com a minha área específica por ex, fotografia, pintura,...)	25%	62,5%	6,3%	6,3%	100%
18.3. Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das áreas que leciono	---	37,5%	56,3%	6,3%	100%
18.4. Contribuíram para a atualização dos meus conhecimentos	---	12,5%	68,8%	18,8%	100%
18.5. Responderam às minhas preocupações relacionadas com a compreensão e implementação das medidas propostas ao nível da reorganização curricular	---	50%	50%	---	100%
18.6. Responderam às minhas necessidades de formação a nível das tecnologias	-	31,3%	68,8%	---	100%
18.7. Foram ao encontro os meus interesses pessoais	---	6,3%	87,5%	6,3%	100%
18.8. Estiveram diretamente relacionadas com a minha prática profissional	---	6,3%	87,5%	6,3%	100%
18.9. Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas	---	31,3%	50%	18,8%	100%
18.10. Motivaram-me para a construção de materiais didáticos	12,5%	25%	62,5%	---	100%
18.11. Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos	12,5%	56,3%	31,3%	---	100%
18.12. Permitiram a reflexão/troca de experiências com outros professores	---	---	68,8%	31,3%	100%
18.13. Contribuíram para uma maior motivação/satisfação profissional	6,3%	25%	43,8%	25%	100%
18.14. Contribuíram para quebrar o isolamento profissional	12,5%	43,8%	37,5%	6,3%	100%
18.15. Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação	---	25%	68,8%	6,3%	100%
18.16. Permitiram-me construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática	---	6,3%	87,5%	6,3%	100%
18.17. Levaram-me a desenvolver projetos de inovação com os meus alunos	6,3%	25%	68,8%	---	100%
18.18. Contribuíram para a alteração das minhas práticas curriculares	---	43,8%	56,3%	---	100%
18.19. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os alunos	6,3%	56,3%	37,5%	---	100%
18.20. Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações	18,8%	6,3%	75%	---	100%
18.21. Levaram a desenvolver projetos de inovação com os meus colegas	12,5%	56,3%	31,3%	---	100%
18.22. Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores	12,5%	31,3%	56,3%	---	100%

#### Quadro nº 35 – Opinião sobre formação frequentada

Das escolhas feitas, as que mais se destacam nos níveis de escala relativos à concordância, temos *a reflexão e troca de experiências com outros*

*professores* (68,8% C e 31,3% CT) (facto valorizado na literatura, Cf Capítulo 2)- seguindo-se o facto de a *formação ter permitido construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a prática pedagógica* (87,5% C) e ter ido de *encontro aos interesses pessoais* (81,3% C e 6% CT). Curiosamente, este último item fora já questionado (1º afirmação apresentada na tabela) e obteve percentagem no âmbito da discordância, 18,8% em DT, quando repetido na mesma questão (7ª afirmação). Ainda neste nível de concordância, os professores consideraram a *atualização de conhecimentos* (68,8% C e 18,8% CT) e verificaram que a frequência das formações também contribuiu para *alterar as suas metodologias de ensino e educação* (68,8% C e 6,3% CT). Por último, com um semelhante nível de concordância, temos a resposta dada às suas *necessidades a nível de formação nas tecnologias* (68,8% C), a *motivação estimulada para a construção de materiais didáticos* (62,5% C), o *aumento da motivação e satisfação profissional* (43,8% C e 25% CT). É, igualmente, interessante verificar que os professores *tomaram consciência das suas práticas e suas implicações* (75% C), assim como puderam *aplicar na sua prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas* (50% C e 18,8% CT). Por último, a *formação frequentada permitiu desenvolver projetos de inovação com os alunos* (68,8% C).

No âmbito da discordância, destacam-se o facto de a frequência *não ter contribuído para a formação em outras áreas* (25% DT e 62,5% D), nem ter facilitado a *compreensão de textos normativos* (12,5% DT e 56,3% D), nem

permitir a *contribuição para estreitar o relacionamento com os alunos* (6,3% DT e 56,3% D), assim como uma *ajuda para quebrar o isolamento profissional* (12,5% DT e 43,8% D) bem como o que diga respeito a *compreensão e implementação de medidas para reorganização curricular* (50% D). Contudo, neste último item, metade dos professores optaram por responder *Concordo*.

Com a finalidade de complementar a informação previamente analisada, colocamos 2 questões abertas relativas ao **contributo da formação frequentada** (questão 16) e o que foi **mais relevante** para o desenvolvimento profissional dos docentes (atitudes, crenças, práticas de ensino e funções administrativas) (questão 17) solicitando-lhes que justificassem as suas respostas. Apenas 13 professores responderam à primeira questão e 11 à segunda. Depois de analisados os comentários distribuídos pelos sujeitos, na tabela, faremos algumas considerações.

Primeiro, no que diz respeito ao contributo da formação frequentada nos anos 3 letivos (2008-2009 / 2009-2010 / 2010-2011) anteriores à data da recolha destes dados, destaque-se a opinião do Sujeito 2: *o maior contributo foi perceber que ainda há muito a fazer*. De facto, tanto na literatura como também fora já mencionado nas entrevistas, é unânime esta necessidade de fazer mais e melhor pela formação contínua dos professores universitários (Cf Capítulo 2).

Segundo, a formação permitiu a atualização de conhecimentos (Sujeito 4) embora pudesse ser especificamente *quanto às variantes de língua*

*portuguesa* e relativo ao Acordo Ortográfico, como mencionam o Sujeito 7 e o Sujeito 8.

Terceiro, a formação também permitiu a obtenção de *informações sobre questões pedagógicas* como a *gestão do tempo e como preparar as aulas* (Sujeitos 6 e 11), a *aquisição de novas metodologias e estratégias de ensino* (Sujeito 9), *novos métodos de avaliação, de diferentes abordagens na aula* (Sujeito 13) e o entendimento de um assunto que pudesse ajudar os alunos a também o perceberem (Sujeito 21). Tudo isto foi permitindo igualmente a *reflexão contínua e crítica* (Sujeito 14), ou seja, *ver alguns aspetos menos positivos da (...) prática pedagógica* que devem ser corrigidos (Sujeito 11). A *partilha de ideias e troca de experiências* também contribuíram para o enriquecimento destes professores e possibilitaram a concretização de alguns contributos referidos (Sujeitos 9, 14 e 18). Destaque-se a afirmação do Sujeito 11 no facto de *ter posto em prática algumas ideias* que aprendera na formação. Este aspeto de continuidade e aplicação prática torna a formação valiosa e desejada, aspeto da prática que é muito valorizado na revisão da literatura que apresentamos no capítulo 3 deste estudo, assim como afirmado pelos inquiridos por entrevista. Também houve quem destacasse a importância de obter *conhecimentos dos desafios que se colocam ao sistema de ensino superior no Reino Unido*, especialmente com a nova política de aumento de propinas.

Por último, como afirma o Sujeito 8, *diria que não há apenas um contributo, mas é um somar de fatores que contribuem para uma formação que possa incorporar as múltiplas necessidades de formação que os professores de língua têm em instituições como as do Reino Unido.*

No que diz respeito à **segunda questão**, sobre qual a mais relevante para o desenvolvimento profissional dos professores, a que menos importância teve foi a relacionada com *funções administrativas* (Sujeitos 6 e 7) que consideram que tal está a cargo da coordenadora *que tem feito um bom trabalho*, ajudando-nos para que possamos focar-se *mais no trabalho de ensino* e *é muito profissional informando-nos daquilo que precisamos de saber*. Contudo, o Sujeito 13 menciona *as práticas de ensino e funções administrativas devido à falta de formação nestas áreas e a inevitabilidade da constante reformulação das mesmas*. O Sujeito 4 valorizou a formação relativa a *terminologia e acordo ortográfico*, tendo também sido realçada a importância da *autoformação* para o Sujeito 3.

As restantes respostas relacionam-se com a aquisição de mais confiança em relação a *habilidades linguísticas e pedagógicas* (Sujeito 8, na propósito de um curso de Atualização para Professores de Português Língua Estrangeira-CAPPLE), continuando a sua resposta com a constatação de que *na Inglaterra, é geralmente muito difícil ter acesso a cursos que são direcionados especificamente para professores de português (L2)*, com as *tecnologias e metodologias* adquiridas que quando colocadas em prática deram origem a feedback positivo por parte dos alunos (Sujeito 9). Também se encontram referências à *construção de materiais de avaliação (e-assessment)*, pela componente prática integrada (Sujeito 20) e, no geral, pela sistematização de *conhecimentos adquiridos no primeiro ano de ensino* (Sujeito 17). O Sujeito 11 destaca a importância do Curso CELTA que frequentou na medida em que *foi útil para aplicar conhecimentos adquiridos*. Numa perspetiva positiva quanto à formação em geral, o Sujeito

*/ refere que sempre que participamos em alguma coisa, quer seja conferência ou seminário, aprendemos algo / também se conhecem colegas e trocam-se ideias.*

#### **6.2.4. Parte IV- Percepções da Formação Contínua**

Nesta parte do questionário, formulamos a questão 19 em que visávamos perceber as suas percepções quanto à formação contínua em geral, tendo sido apresentadas 19 afirmações a que tinham de classificar na seguinte escala: *Discordo Totalmente- DT / Discordo- D / Concordo- C e Concordo Totalmente- CT*. Do total de inquiridos, 3 não responderam a esta questão. Para a análise desta questão, agrupamos as questões em três tópicos relativos à formação: a sua organização (19.1 / 19.8 / 19.10./ 19.11. / 19.14 / 19.15 / 19.16 / 19.17 / 19.18); as suas finalidades (19.2 / 19.3 / 19.4 / 19.5 / 19.6 / 19.7 / 19.9 / 19.12) e seus formadores (19.13 e 19.19). O quadro que se segue apresenta os resultados obtidos:

Itens	DT	D	C	CT	Total
19.1. A FC deve organizar-se em função das áreas curriculares.	---	27,8%	61,1%	11,1%	100%
19.2. A FC responde aos problemas/dificuldades que se levantam aos professores no exercício das suas funções.	---	27,8%	50%	22,2%	100%
19.3. A FC proporciona uma atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos.	---	27,8%	50%	22,2%	100%
19.4. A finalidade principal da FC é a de constituir um espaço para os professores refletirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos.	---	11,1%	66,7%	22,2%	100%
19.5. A FC contribui para desenvolver capacidades de intervenção dos professores no departamento.	5,6%	38,9%	50%	5,6%	100%
19.6. A FC serve essencialmente para colmatar deficiências da formação inicial dos professores.	5,6%	50%	33,3%	11,1%	100%
19.7. O principal objetivo da FC é o de preparar os professores para a implementação de reformas/reorganização do sistema educativo.	---	72,2%	22,2%	5,6%	100%
19.8. A FC deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares disciplinares.	---	22,2%	72,2%	5,6%	100%
19.9. O objetivo prioritário da FC é o de permitir a resolução de problemas específicos com os quais os professores se deparam (indisciplina, etc).	5,6%	55,6%	22,2%	16,7%	100%
19.10. A FC tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra.	---	38,9%	38,9%	22,2%	100%
19.11. A FC contempla a abrangência e multiplicidade de funções e atividades inerentes à docência.	---	16,7%	66,7%	16,7%	100%
19.12. A FC responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades dos departamentos.	--	16,7%	66,7%	16,7%	100%
19.13. Ao nível da FC, os formadores são os especialistas que decidem e transmitem os conteúdos.	5,6%	33,3%	44,4%	16,7%	100%
19.14. A FC centrada em parcerias de universidades é a melhor forma de promover a experiência e o intercâmbio de projetos comuns ao nível de redes de universidades.	---	16,7%	72,2%	11,1%	100%
19.15. Na FC, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor das suas dificuldades	---	16,7%	55,6%	27,8%	100%
19.16. Na FC, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor dos seus saberes relacionados com a sua profissão.	---	16,7%	55,6%	27,8%	100%
19.17. Nas ações de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias.	---	16,7%	77,8%	5,6%	100%
19.18. No âmbito da FC, devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os dos respetivos departamentos.	---	22,2%	66,7%	11,1%	100%
19.19. Os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adotar nas ações de formação.	5,6%	27,8%	55,6%	11,1%	100%

### Quadro nº 36 - Afirmações sobre a formação contínua

Relativamente ao primeiro grupo, a organização, o item com mais escolhas refere-se à *abrangência e multiplicidade das funções e atividades inerentes à docência que a formação contínua* contempla (66,7% C e 16,7% CT). De seguida e com bastante percentagem de escolha, temos os itens relativos à

*importância atribuída para o facto da formação contínua estar centrada em parcerias de universidades de forma a promover a experiência e o intercâmbio de projetos comuns ao nível de redes de universidades (72,2% C e 11,1% CT) (um dos objetivos da União Europeia e estratégia para melhorar a formação os docentes, conforme desenvolvido no Capítulo 3).*

Dos resultados obtidos, verificamos que os professores consideram *o diálogo fundamental para a consciencialização melhor das suas dificuldades (55,6% C e 27,8% CT) e dos seus saberes relacionados com a sua profissão (55,6% C e 27,8% CT).* De verificar que as áreas curriculares disciplinares deverão estar presentes na organização da formação contínua (72,2% C e 5,6% CT) (apesar da pergunta 19.1 contemplar um conteúdo semelhante a esta questão 19.8 e obter os resultados: 61,1% C e 11,1% CT).

Ainda quanto a este grupo, de realçar que uma parte acima da média considera que *a formação contínua tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra (38,9% C e 22,2% CT).* Uma percentagem elevada concorda com *a diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias que a formação organizada pelas várias instituições oferece (77,8% C e 5,6% CT).* Por último, os professores devem participar na organização da formação contínua, pois devem *ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e dos respetivos departamentos (66,7% C e 11,1% CT),* ideia corroborada pelas entrevistas e pelas várias referências na literatura à necessidade de ouvir os professores sobre a formação (Cf Capítulo 3).

No que diz respeito às finalidades da formação contínua, o item que reuniu mais escolhas no âmbito da concordância foi o facto *da formação contínua constituir um espaço para os professores refletirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos* (66,7% C e 22,2% CT), aliás a resposta com mais escolhas positivas. De seguida, verificamos que os professores consideram que a *formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades dos departamentos* (66,7% C e 16,7% CT). Na verdade, a literatura menciona a importância atribuída às necessidades de ambos os professores e departamento, o que aqui parece não corresponder ao ideal de formação contínua (Cf Capítulo 3). De realçar que uma parte dos inquiridos concorda que *a formação contínua responde aos problemas/dificuldades que se levantam no exercício das suas funções* (50% C e 22,2% CT), aliás ideia que está contemplada tanto na literatura (por exemplo, Day, 2001) como nas entrevistas. Não sendo a finalidade exclusiva, mas também importante da formação contínua, *a atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos* obteve uma percentagem de concordância considerável (50% C 22% CT). De facto, a necessidade desta atualização vai de encontro às competências que um professor de línguas e, em geral, deve possuir para exercer a docência (Cf Capítulo 2). Quanto ao item relativo ao facto *da formação contínua contribuir para desenvolver capacidades de intervenção dos professores no departamento*, temos 6% DT e 39% D e mais percentagem de concordância (50% C e 5,6% CT).

Por último e no âmbito da discordância, constata-se que neste grupo, os itens relativos ao objetivo principal da formação contínua *em preparar os professores para a implementação de reformas/reorganização do sistema educativo* (72,2% D) e *em colmatar as deficiências da formação inicial dos professores* (5,6% DT e 50% D). Quanto a este último, será importante realçar que 44,4% dos professores atribuíram o grau de concordância, o que poderá significar que veem a formação contínua como oportunidade para aprender o que não fora aprendido por não ter sido contemplado na formação inicial ou porque esta foi inexistente. Verificamos na literatura (Cf Capítulo 2) e também nas entrevistas que a maioria dos professores universitários de PLE (como é o caso destes inquiridos) não tem formação inicial para o cargo.

Para concluir a análise destes dados, remetemo-nos para os resultados relativos ao último grupo mencionado previamente, o dos formadores, e verificar que os professores consideram que os primeiros *são especialistas que decidem e transmitem os conteúdos* (44,4% C e 16,7% CT) assim como *determinam os procedimentos, as metodologias de avaliação a adotar nas ações de formação* (55,6% C e 11,1% CT), embora seja importante realçar que a diferença do grau de concordância não é muito acentuada, portanto, poderá ainda haver a necessidade de pensar na própria formação dos formadores e seu perfil (ideia corroborada pela literatura – Capítulo 2- e pelas entrevistas, quando se refere a necessidade se ser alguém com experiência e habilitado para o ensino de LEs).

### 6.2.5. Parte V- Necessidades de Formação e outras questões

Quanto às necessidades de formação, procuramos conhecer, através da questão 20, qual o grau de probabilidade (utilizando-se a escala *Nada Provável- NP, Pouco Provável-PP, Razoavelmente provável- RP e Muito Provável-MP*) da necessidade de formação nos *âmbitos curricular e do desenvolvimento pessoal e social* dos professores inquiridos. Os quadros que se seguem ilustram as escolhas feitas pelos inquiridos:

Ítems	NP	PP	RP	MP	Total
<b>AO NÍVEL CURRICULAR</b>					
20.1. Conhecimento disciplinar (conteúdos e matérias a ensinar)	15%	20%	45%	20%	100%
20.2. Conhecimento disciplinar em Didática específica (do Inglês, do Francês, de Geografia, etc)	10%	10%	65%	15%	100%
20.3. Conhecimento disciplinar em outras áreas	10%	25%	60%	5%	100%
20.4. Conhecimento no domínio da administração escolar	15%	25%	50%	10%	100%
Outra: estudos acerca da aprendizagem de uma L2 ou LE	---	---	---	---	---

Quadro nº 37 – Ao nível curricular

A **nível curricular**, verificamos que a maioria dos respondentes atribui um grau mais alto de probabilidade ao *conhecimento disciplinar em Didática específica* (65% *RP* e 15% *MP*), o que é um dado muito interessante, pois é uma área que se assume como essencial num professor de LE (Cf Capítulo 1) e também desejada por um grande número de professores, em especial os que não têm qualquer tipo de formação prévia nesta área (Cf Capítulo 1). Segue-se o *conhecimento disciplinar na área a lecionar* (45% *RP* e 20% *MP*) e em *outras áreas* (60% *RP* e 5% *MP*). Mais ainda, o *conhecimento no domínio da administração escolar* parece interessar a alguns professores

(50% *RP* e 10% *MP*), o que poderá estar relacionado com o facto de terem de assumir cargos administrativos, nomeadamente no caso dos coordenadores, não excluindo que os professores também são confrontados com tarefas administrativas (Cf Capítulo 1, onde são mencionadas as funções do professor universitário, constatação corroborada pelas entrevistas). Um outro item foi acrescentado por um professor relativamente ao *ensino de língua estrangeira ou L2*, em concreto, ou seja, *a necessidade de estudos acerca da sua aprendizagem*, o que poderá indicar a necessidade de aquisição de conhecimento geral de LE, na medida em que não menciona especificamente PLE.

Quanto ao **nível do desenvolvimento pessoal e social**, verificamos que no global, não há percentagens muito elevadas no grau de pouca ou de muita probabilidade:

Itens	NP	PP	RP	MP	Total
<b>AO NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL</b>					
20.5. Conhecimento da dimensão pessoal visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional.	19%	33,3%	38,1%	4,8%	100%
20.6. Capacidade de perceber os problemas como membro de uma sociedade global.	14,3%	28,6%	42,9%	9,5%	100%
20.7. Capacidade de intervir na resolução desses problemas como membros de uma sociedade global.	9,5%	23,8%	47,6%	14,3%	100%
20.8. Capacidade de compreender, aceitar, apreciar as diferenças culturais	19%	23,8%	28,6%	23,8%	100%
20.9. Capacidade de pensar sistematicamente de forma crítica.	14,3%	19%	38,1%	23,8%	100%
20.10. Conhecimento da dimensão ético-deontológica da profissão	4,8%	14,3%	57,1%	19%	100%

Quadro nº 38 – Ao nível do desenvolvimento pessoal e social

Ora, estando as escolhas mais distribuídas pelos valores da escala, destacamos a que maior consenso obteve no grau de probabilidade e que foi *a necessidade de conhecimento da dimensão ético-deontológica da profissão* (57,1% *RP* e 19% *MP*). Segue-se *a capacidade de pensar sistematicamente de forma crítica* (38,1% *RP* e 23,8% *MP*), o que revela a consciencialização destes professores quanto à necessidade de repensar a sua prática pedagógica (uma das componentes fundamentais na carreira docente, visando o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como é estratégia para uma formação de mais qualidade, conforme mencionado na literatura -cf Capítulo 2- e nas entrevistas).

Em menor grau de probabilidade, temos a *capacidade de compreender, aceitar, apreciar as diferenças culturais* (28,6% *RP* e 23,8% *MP*), não podendo esquecer que nos remetemos a um universo de professores que são estrangeiros noutro país a lecionar PLE (com exceção dos sujeitos 7 e 11, de nacionalidade britânica, mas não deixando de lidar com alunos estrangeiros) em contato com estrangeiros não só a nível de trabalho como de convivência. As percentagens apresentadas poderão sugerir que esta característica possa já estar desenvolvida, não sentindo necessidade de uma formação específica para o efeito. Outro aspeto que consideramos para avaliação dos professores é relativo à *capacidade de resolver os problemas como membro de uma sociedade global* (47,6% *RP* e 14,3% *MP*), assim como a capacidade de intervir na resolução desses mesmos problemas (47,6% *RP* e 14,3% *MP*). Por outro lado e, no grau de pouca probabilidade, temos o item relativo *ao conhecimento da dimensão pessoal visando a*

*construção de uma autoimagem e a autorrealização profissional (19% NP e 33,3% PP).*

Para finalizar o questionário, perguntamos aos inquiridos se estavam envolvidos em projetos do departamento e qual a sua natureza. Por último, incluímos a questão aberta sobre a possibilidade de desejarem acrescentar algum comentário e encontramos a informação que apresentamos de seguida.

Dos professores inquiridos, apenas 57,1% declararam estarem envolvidos em projetos do Departamento (ver gráfico nº 20) que vão desde fazer parte da equipa; colaboração pontual na criação de exercícios para a plataforma do departamento; a coordenação e elemento da equipa; coordenação do intercâmbio com outras universidades (neste caso, uma universidade brasileira) permitindo a interação entre alunos da Inglaterra e do Brasil que estudem L2 e também apoio aos alunos que estudam no estrangeiro e sem possibilidade de acesso à Língua Portuguesa; o envolvimento na preparação de aulas e materiais de aula; projetos de harmonização do ensino de línguas no nível iniciante (School Initiative) e Digital Assessment e, por último, formação curricular da matéria ensinada e coordenação entre os membros da equipa.

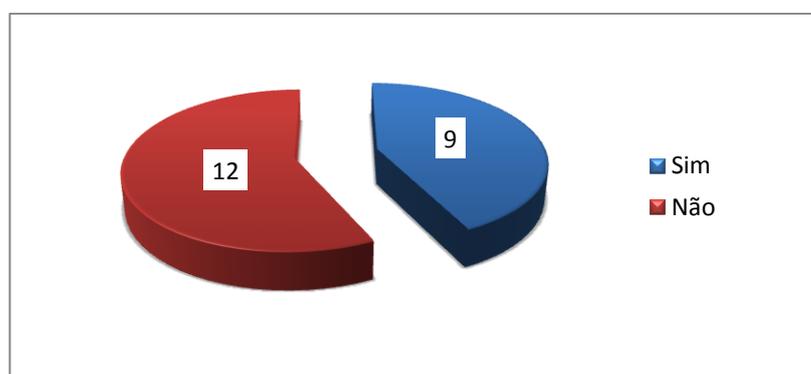


Gráfico nº20 - Envolvimento em projetos no departamento

Quanto a **comentários adicionais** no final do inquérito, apenas quatro professores responderam (19%), valorizando-se a importância da formação contínua, mas que deve ser *repartida ao longo do ano e deveria ter alguém que pudesse acompanhar os professores no dia-a-dia, apontando os problemas e sugerindo ideias para poderem juntos melhorar o seu ensino* (Sujeito 7), ideia aliás parcialmente partilhada pelo Sujeito 21, ao referir que *seria bom ter uma rede na qual pudessem falar sobre certos problemas que se apresentam em aulas de PLE e acrescentando que seria importante compartilhar estratégias para os solucionarem*. Além disso, considera relevante estar atualizado, conforme menciona quanto a metodologias educativas, ao referir que *a minha equipa está às vezes mais a par das metodologias educativas do que eu, o que é tanto positivo, como negativo*.

O sujeito 9 menciona que o Departamento poderia oferecer formação aos GTA, pois apesar de estarem pouco tempo no departamento a lecionar, *é fundamental ter algumas noções básicas de pedagogia e didática* e realça que a mesma deveria ser dada *para quem nunca teve aprendizagem na área ou está a dar aulas pela primeira vez*, ideia aliás bastante desenvolvida na literatura (cf Capítulo 1) e nas entrevistas. A propósito deste último aspeto, o sujeito 11 corrobora a necessidade de formação principalmente para *aqueles mais novos que estão a começar a dar aulas e quando não têm nenhuma formação anterior na área de ensino*.

## Discussão de resultados

Neste ponto, apresentamos um cruzamento da informação recolhida através do estudo empírico e de outros documentos que consideramos complementares, em relação a um referencial teórico já apresentado na Parte I deste trabalho.

Concebendo a temática questionada a todos os participantes deste estudo, ou seja, o perfil do professor de PLE (competências, características, funções), concluímos que há aspetos que, na sua maioria, reúnem consenso sendo ora relacionados com o professor, ora com o aluno e as suas necessidades.

Neste sentido, organizamos a nossa procura das representações de todos os participantes no nosso estudo numa tripla dimensão que religa as competências do **SER**, **SABER** e **SABER-FAZER**, de acordo com os princípios proclamados pela UNESCO (Delors, 1996).

De facto, perante as exigências de uma sociedade em mudança, a universidade é chamada a desempenhar um papel ativo e, por inerência, ao professor são requeridos novos saberes para a preparação dos alunos enquanto cidadãos numa Europa multicultural e plurilinguística<sup>129</sup>. Neste sentido, necessitamos de renovar o perfil do professor universitário, atendendo às suas características como *aspetos pessoais* (personalidade, carácter, entre outros); *exposição clara e organizada*; *relação com os alunos*;

---

<sup>129</sup> Delors que a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares:

- “Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos, aprender a viver com os demás; Aprender a ser” (1996:109).

*entusiasmo e interesse pelo ensino; clarificação e comportamento justos* (Herrero, J.J.de, 1996), conforme desenvolvemos no Capítulo 1 e sobre o qual vimos colocando a tónica ao longo deste estudo. Estes novos saberes são construídos numa linha de definição do conceito de competência proposto por Perrenoud (2004) como *saber em ação*.

Assim, o professor reestrutura os seus conhecimentos através da análise de vários fatores contextuais. Trata-se do que Alarcão denomina de *saber situar-se e agir na situação feito de cognição, sensibilidade e atenção ao contexto*, o que implica um diálogo entre as dimensões, ou seja:

Interação entre a dimensão do ser e do saber, do saber e do saber fazer, do saber fazer e do saber estar com os outros, do saber estar com os outros e do saber distanciar-se para pensar, do saber pensar sozinho e do saber pensar em diálogo, do ser o mesmo e do ser diferente, do ser profissional e do ser pessoa (1996:93).

Neste sentido, uma leitura global da informação recolhida permite constatar que os resultados se apresentam como um contributo coerente relativamente a esta temática. Observamos alguns aspetos que se constituem como elementos fundamentais na compreensão das competências dos professores para definir o novo perfil de professor (ver Capítulo 1). Assim, no domínio do **SER**, destaca-se a dimensão do saber como ser, numa perspetiva do Outro, respeitando a diferença. As competências interpessoais surgem, assim, com a importância necessária para a vivência na sociedade atual e para o próprio contexto de sala de aula. A valorização do professor enquanto pessoa é sujeita a uma análise dos participantes que nos leva concluir que os

princípios de entrega e paixão ao ensino, bem como o interesse pelo aluno e seu desenvolvimento tornam-se eixos fundamentais desta dimensão.

Aliados à pessoa (**SER**), consideram-se a componente científica e cognitiva (**SABER**) que o professor deve desenvolver, sendo que é unânime a opinião de que os conhecimentos pedagógicos e didáticos em LEs permitem a **melhoria da qualidade do ensino de PLE**. Para tal, contribui também a capacidade reflexiva dos professores sobre o ensino de LEs, classificada nas entrevistas na dimensão do **SABER-FAZER**. Esta última dimensão na análise desta temática relaciona-se com o *saber em ação* do professor, aplicando na prática os seus conhecimentos que vai operacionalizando mediante os contextos e situações com que se depara (Perrenoud, 2004). Neste sentido, tanto os professores como os alunos concordam que é fundamental a existência de um bom clima de trabalho na aula, em que os últimos sejam incentivados à aprendizagem e participação. Desta forma, os alunos serão incentivados à promoção da autonomia e desenvolvimento de práticas de autorreflexão e avaliação. Para o efeito, a utilização de variedade de materiais e estratégias surge como um meio de facilitar o processo de ensino/aprendizagem de PLE. Este processo pode, ainda, ser melhorado se resultante de um trabalho de colaboração e de autoformação em Didática de LEs, facto que é mencionado pelos professores (Zgaga, 2013).

Pelo exposto, urge (re)pensar em novas formas de intervenção, possibilitando que a formação contínua possa ser perspectivada pelo professor como fundamental para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, estimulando a reflexão sobre as suas práticas por forma a

resolver os problemas do seu cotidiano (Sparks et Loucks-Horsley , 1990; Imbernón, 2000b; Imbernón, 2011) .

No Capítulo 2, desenvolvemos a problemática da formação dos professores universitários de LEs como uma forma desse desenvolvimento do professor a que nos referimos anteriormente. Assim, destacamos a importância que a formação pode exercer ao proporcionar ferramentas para que o professor seja capaz de lidar com o que é imprevisível e ambíguo. Para o efeito, o professor poderá servir-se da aprendizagem experiencial, da aprendizagem através da participação social e cultural, bem como de estratégias de colaboração e intercâmbio de experiências entre professores. Não se concebe a formação como um espaço exclusivo para a atualização de conhecimentos, mas antes para impelir uma dinâmica de saberes e práticas em construção e reconstrução (Imbernón, 2001). Nesta linha de pensamento, a formação permite a construção de conhecimento desenvolvendo-se **sobre, na e pela reflexão sobre a prática pedagógica**. Desta forma, a formação permite a relação da teoria com a prática, capacitando os professores para “uma tomada de consciência profissional de si em situação” (Estrela e Estrela, 2001:12), e mobilizando-os para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondam às exigências que lhes são feitas (Veiga Simão et al, 2009:64), numa ótica do seu desenvolvimento profissional (Ponte, 1998). Em suma, será o desenvolvimento do professor a nível social, profissional, pessoal e institucional (Diaz, 2005; Bozu, 2006).

No entanto, há universidades que têm muitos docentes que aprendem a sê-lo mais pela sua experiência de aluno e pressão da instituição do que propriamente pela formação (Sanchez, 2001) (Capítulo 1).

Neste sentido, procuramos entender como se processa a formação dos professores que constituem a amostra do nosso estudo, tendo sido questionados sobre as suas percepções quanto à formação frequentada. Os dados recolhidos, num primeiro momento remetem-se para o contributo da formação, permitindo-nos organizar a informação em três dimensões: a compreensão e mudança das práticas; a colaboração e reflexão das práticas e as mudanças na relação professor e alunos.

Da leitura transversal dos dados, constatamos que os resultados obtidos pela frequência dos docentes nas ações de formação não significam necessariamente a existência de uma atitude de mudança perante alguma literatura que refere a inexistência de repercussões nas práticas pedagógicas. Não obstante, os docentes demonstram que a formação contribui para uma consciencialização das suas práticas, com a aplicação de conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidas no contexto formativo e com contributos na área da Pedagogia e da Didática. Destaca-se a reflexão e troca de experiências com outros colegas, mas pouco ou nada contribuiu para estreitar o relacionamento com os alunos. Apesar disso, consideramos relevante a análise das motivações que levaram os professores, inquiridos por questionário, a frequentarem as ações que são mencionadas: curso, seminário, oficina de formação, módulo de formação e workshop. Neste sentido, as maiores escolhas recaem sobre o interesse pessoal pela temática

e, a reflexão sobre os problemas da educação e a partilha de experiências com outros colegas, não tendo sido considerados a obtenção de créditos, a quebra de rotina ou de isolamento profissional, por exemplo, como razões das suas escolhas.

Na verdade, conforme apresentamos neste capítulo, o índice de frequência de ações por parte destes docentes é reduzido, já que destacam a escassez de formação na área de PLE ou mesmo até de ensino de LEs, aspeto constatado na análise dos questionários e corroborado pela literatura (ver, por exemplo, Goddard, 1998- Capítulo 1). Neste sentido, um dos sujeitos referiu que *o maior contributo foi perceber que há ainda muito a fazer*.

De facto e conforme verificado no *Review of Postgraduate Education*, a contratação dos GTAs é benéfica e necessária, mas é fundamental que se assegure a sua preparação e acompanhamento (Capítulo 2).

Neste sentido, os mesmos docentes foram questionados quanto à formação existente<sup>130</sup> e quanto à formação desejada, tendo sido possível fazermos um levantamento das necessidades dos professores. Assim, comprovamos que a formação existente em PLE é escassa ou nula, havendo iniciativas de formação em LEs (Gibbs, 2001), mas que não abordam as particularidades do ensino de PLE, sendo genérica (Klapper, 2004). A existência de formação oferecida pela universidade através da sua unidade de desenvolvimento do *staff* apenas é considerada por alguns dos docentes, que alegam não terem tempo para a frequentar (por razões de carga de trabalho mencionadas nos capítulos 1 e 2) ou pelo seu carácter genérico, não são

---

<sup>130</sup> Na literatura, encontramos algumas alusões ao desfasamento entre as intenções e o que na realidade acontece (por exemplo, Estrela et Estrela, 2006) (Capítulo 1).

motivadoras. Um dos sujeitos menciona frequentar alguns módulos do *Postgraduate Certificate In Learning and Teaching in Higher Education*, uma certificação para professores universitários oferecidas pelas universidades, mas numa forma geral, verificamos a frequência esporádica de formações externas à universidade e mesmo ao país (por exemplo, em Portugal e Espanha).

No âmbito desta posição dos docentes quanto à formação contínua, procuramos cruzar os dados quanto às necessidades de formação sentidas no exercício das suas funções<sup>131</sup>. As que são apontadas pelos professores inscrevem-se no referencial teórico do nosso estudo (por exemplo, Bozu, 2010- Capítulo 1), observando-se que os professores estão conscientes: da valorização do conhecimento científico, didático e pedagógico; dos conhecimentos sobre a autoavaliação e avaliação dos alunos; dos conhecimentos das tecnologias de informação e comunicação; das competências comunicativas e linguísticas (de acordo com o novo perfil do professor europeu - Cf Capítulo 1); da capacidade de relacionamento e entendimento das diferenças culturais, ou seja, do Outro; da administração e organização curricular; da capacidade de reflexão e crítica da sua prática pedagógica (Alarcão,1996), assumindo-se, assim, como os eixos<sup>132</sup> fundamentais do ser, do saber e do saber-fazer do professor, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional (Medina et Dominguez, 1989). Visando aprofundar a temática da formação dos professores de PLE e considerando as suas reais necessidades, inquirimos todos os docentes sobre

---

<sup>131</sup> No levantamento das necessidades, tivemos que considerar o âmbito do estudo, os objetivos, os recursos, materiais e temporais disponíveis (Capítulo 1).

<sup>132</sup> Zabalza (2009) refere que os avanços na investigação didática em pedagogia e psicologia, nas novas tecnologias e outras áreas estão subjacentes nas teorias de formação dos professores (Capítulo 2).

como deve estar organizada a formação, quais as suas finalidades e quem deverão ser os seus formadores.

Nos últimos anos, a investigação tem procurado compreender de que modo formação do professor universitário se tem dinamizado, por forma a considerar os princípios a analisar para a sua **organização** em função dos objetivos a atingir, tal como vimos no Capítulo 2. Assim, surgem vários modelos de formação que consideram o docente, a instituição, os alunos, o contexto numa ótica de desenvolvimento e melhoria da qualidade de ensino. Para o efeito, importa efetuar um diagnóstico das necessidades e interesses dos envolvidos no processo<sup>133</sup> tendo em atenção o grau de especificação do currículo de formação. Nesse sentido, na fase de organização da formação, haverá que se ter em consideração alguns princípios fundamentais, como por exemplo, institucionalidade, diversidade, continuidade, integração de conhecimentos, flexibilidade, entre outros (Marcelo, 2006). A mesma beneficiará na contemplação de algumas orientações, que a nosso ver indicam um sentido no caminho do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Assim, consideramos as orientações de Feinam-Nemser (1990): académica, prática, técnica, pessoal e crítica e social. Encontramos, assim, os pilares em que se apoia o desenvolvimento profissional: diálogo, trabalho colaborativo, formação que potencie as várias dimensões do professor: “*saber (conhecimentos específicos), saber fazer (desempenho profissional e atitudes perante a prática), saber ser e saber tornar-se (relações pessoais, autoperceção, motivações e expectativas)*” (Oliveira,

---

<sup>133</sup> É importante ouvir a voz dos professores (Zabalza, 2003; Fishman *et al*, 2003; Chamorro *et.al.*, 2008; Feixas et Zellweger, 2010- Capítulo 2)

1997:95), indo de encontro à prioridade de termos uma formação ao longo da vida, baseada em quatro pilares (Delors, 1996)<sup>134</sup>

Pela análise transversal dos dados obtidos quanto à organização da formação verificamos que estas orientações estão presentes nas opiniões dos professores quanto a este ponto. Além das orientações e princípios a considerar na sua organização, importa assegurar que as **finalidades** da formação sejam concretizadas. Os docentes, tal como referido no Capítulo 2, que a formação constitui-se um espaço de reflexão sobre as práticas pedagógicas, partilha de experiências e vivências, proporcionando uma atualização dos professores a nível de conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos, visando o seu desenvolvimento pessoal e profissional (desenvolvendo atitudes próprias de um profissional reflexivo e crítico- Capítulo 3)<sup>135</sup>. Dos dados obtidos podemos constatar que os docentes consideram estas finalidades, conforme demonstrado no quadro nº152.

Por último, no tocante aos **formadores**, concordamos com o critério de se tratar de alguém especialista na área específica dos docentes, com conhecimentos em Didática e Pedagogia, opinião partilhada pelos docentes inquiridos. Importa que sejam dinâmicos e promovam o trabalho colaborativo entre iguais, podendo tratar-se de alguém interno ou externo à universidade<sup>136</sup>. Quanto a estes responsáveis, um aspeto realçado na literatura é quanto à sua substituição por outros formadores que dificulta a

---

<sup>134</sup> Aprender a conocer ; Aprender a hacer; Aprender a vivir juntos, aprender a vivir com los demás; Aprender a ser (1996:109).

<sup>135</sup> A este propósito, Sánchez e Melero (2004) enunciam os princípios a serem considerados na formação, segundo as exigências do EEES (Capítulo 1) aqui abordados.

<sup>136</sup> March *et al* (1999) propõe uma série de características fundamentais que estas entidades devem ter para alcançar as finalidades propostas para a formação (Capítulo 2).

sua profissionalização e poderá promover a descontinuidade dos programas ou mesmo a sua extinção (Tomé, 2003). Além disso, destacam-se as características que eles devem ter, sendo capazes de abordar várias áreas, desde a Pedagogia à Didática para se evitar a simples oferta de cursos de caráter mais ou menos obrigatório, vistos como um aspeto administrativo e não como uma grande contribuição para a melhoria de recursos na função docente (Martinez et al, 1998). Em suma, constata-se que os resultados obtidos permitiram-nos compreender, por um lado, o modo como as representações dos docentes inquiridos se enquadram nas conceções teóricas apresentadas anteriormente e, por outro, a dinâmica dos contextos formativos e sugestões dos sujeitos para a formação que necessitam. Procuramos, de seguida, e à luz do exposto, apresentar respostas possíveis às questões de investigação em relação com as hipóteses apresentadas e pressupostos por nós delineados.

## **Conclusões**

Para a redação desta fase final do relatório do nosso estudo, foi imperativo terminar, por agora, um longo processo de análise e reflexões constantes decorrentes das novas interpretações dos resultados emergentes, que em muitos aspetos difere do ponto de partida da nossa investigação. Portanto, passaremos a esboçar conclusões gerais sobre todo o processo, admitindo a possibilidade de contribuir para a reflexão das filosofias e práticas de **formação contínua dos docentes de PLE** do departamento universitário em análise, através da identificação das suas necessidades e aprofundando o conhecimento acerca do seu perfil de competências e análise dos contextos de trabalho.

Consideramos que conseguimos atingir os objetivos propostos, encontrando evidências em ambas as partes do nosso estudo, conforme apresentaremos de seguida. Procuramos tentar verificar se as hipóteses que apresentamos encontram validação e desenvolveremos um discurso quanto possível entrecruzando amos com os resultados obtidos, numa linha de enriquecimento da temática.

Seguindo a estrutura seleccionada para o estudo, dividimos a **primeira parte** em 3 capítulos. Começamos por apresentar uma contextualização da aprendizagem de LEs no sistema educacional britânico, desenvolvendo uma análise à luz das linhas orientadoras da política linguística da União Europeia e o estatuto das LEs no Reino Unido. Desta forma, procuramos atingir o objetivo 1, verificando que o discurso do governo inglês quanto às políticas de incentivo à aprendizagem de LEs, num país tradicionalmente caracterizado pelo

monolinguismo, está desfasado da realidade. Várias entidades preocupam-se com a necessidade da valorização das LEs para o crescimento do país e da relação com o Outro, numa ótica de integração no espaço europeu e valorização do estatuto das LEs. Procuramos descrever as iniciativas realizadas para superar esta lacuna e constatamos vozes da sociedade que sugerem ter de ser colaborativo e vindo de vários setores: universidades, entidades empregadoras, *mass media*, cidadãos. Entendemos, então, que a aprendizagem de uma LE assume-se como um pilar fundamental para o desenvolvimento do país e do cidadão. Dada a sua importância, e considerando o slogan “English is not enough” (Anon, 2002:6), analisamos o estudo das LEs nas universidades inglesas, apresentando as consequências do desinteresse pelo seu estudo que se apresentam às universidades e aos professores a necessitarem de uma formação para poderem ultrapassar os desafios emergentes de uma sociedade com uma tendência para o “linguicism” e “anglocism” (Lanvers, 2011). As universidades assistem a um decréscimo do número de alunos para o estudo das LEs e deparam-se com os constrangimentos que advém da necessidade da consideração dos princípios sobre o ensino e aprendizagem de línguas à luz do EEES. Contudo, têm-se desenvolvido iniciativas no sentido de colmatar esta situação que gradualmente assiste a uma mudança necessária.

Além do exposto, refletimos sobre a tipologia dos cursos de LEs neste contexto, destacando a possibilidade da combinação de disciplinas que pode ser benéfico ou não para a promoção das LEs no ensino superior e dedicamos um momento da nossa análise para discorrer algumas considerações sobre os professores que lecionam *Modern Foreign Languages* nas universidades inglesas, verificando a predominância de GTAs em relação aos outros tipos de

professores que categorizamos de *Lecturers*. De facto, a tendência, não exclusivamente britânica, para o recrutamento de professores de LEs tem sido o recurso a alunos de pós-graduação, pois o aumento dos alunos, os poucos recursos financeiros e humanos, a necessidade de os académicos disporem de mais tempo para a sua investigação, e a redução da atribuição de bolsas aos alunos de pós-graduação (que significa decréscimo de apoio financeiro para as instituições) justificam a contratação destes docentes. Contudo, também podemos constatar que estes profissionais carecem de formação específica para o ensino e as condições de trabalho, no que diz respeito a salário baixo, instabilidade contratual, carga horária excessiva não constituem as melhores condições de trabalho, o que se reflete tanto na sua performance como no aproveitamento dos alunos. Além disso, nos estudos que analisamos e nos próprios dados que obtivemos no nosso estudo, constatamos que os professores de LEs, incluindo PLE, são “accidental teachers” (Harland et Planger,2004:81), pois, na sua maioria, para a sua contratação valorizou-se o facto de serem falantes nativos da LP e de ser necessário o recrutamento de professores para o lugar de professor de LE, não se considerando competências e capacidades.

Concluimos que urge (re)pensar no desenvolvimento pessoal e profissional destes profissionais visando desenvolver **autonomia, garantia de qualidade** através de um levantamento das suas preocupações, **necessidades** de formação e sugestões para a melhoria de ensino, num processo de **diálogo e colaboração** com colegas e instituição<sup>137</sup>. Contudo, verificamos que na realidade não há um interesse explícito por parte das universidades em investir na formação a longo ou médio prazo, até pelo carácter de presença temporária de grande parte dos

---

<sup>137</sup> Facto corroborado não só na literatura como nos resultados do estudo.

GTAs que, acabando a sua pós-graduação, deixam a universidade, ou simplesmente, porque a investigação é mais valorizada do que a docência, conforme verificaremos.

Com o objetivo de compreender este cenário descrito, foi nossa pretensão refletir sobre o perfil e motivações dos alunos para o estudo de LEs, sendo constatado que as lacunas relativas ao déficit de conhecimento linguístico, supostamente adquirido nos anos de estudo anteriores ao acesso ao ensino superior, têm uma influência negativa na sua performance na universidade. Aliada a esta falta de competências linguísticas, surge a mudança de perfil dos alunos que, ao invés do que é recomendado pelas linhas orientadoras europeias para o desenvolvimento de um aluno autónomo, capaz de solucionar problemas eficazmente e sendo responsável pelo seu processo de aquisição de uma língua, deparamo-nos, pelo contrário, com alunos com dificuldades em serem independentes ou incapazes de superarem alguma experiência negativa de aprendizagem de línguas que lhes tivesse causado um impacto negativo. Tal facto conduz a uma desmotivação pelo estudo das LEs que para alguns até poderia ter sido positiva anteriormente, mas não encontrando eco no ensino superior (Watts, 2003). Não obstante, também detetamos motivações para o estudo de LEs, essencialmente de ordem pessoal, económica, cultural, histórica, entre outras, destacando-se o desenvolvimento de competências de comunicação que permitem a mobilidade dos alunos na restante Europa, a possibilidade de encontrar um bom emprego, a promoção de melhores relações com o Outro ou o estudo de aspetos variados indissociáveis da língua como a história ou a cultura dos países onde se fale essa língua.

Procuramos esboçar perfil profissional, considerando o professor iniciante e o experiente, abordando as suas funções essenciais na sua profissão: docente, investigadora e de gestão. Para o enriquecimento da descrição do seu perfil, atentamos nas competências necessárias, considerando as normativas europeias e procuramos explicitar que necessidades e expectativas de formação são mais sentidas. Acreditando que falar do professor implica necessariamente falar da sua prática pedagógica e contexto, dedicamos uma parte à análise dos contextos de trabalho de profissionais que são adultos a lecionarem adultos e que, na procura do seu desenvolvimento pessoal e profissional, devemos ter em consideração alguns princípios da educação de adultos, para a qual destinamos parte do capítulo seguinte.

Do exposto, começamos por considerar novamente o objetivo 1, alínea b, para o qual pensamos ter contribuído com este capítulo. Desta forma, preocupamo-nos em refletir sobre as definições que a literatura nos oferece no âmbito da definição do perfil do professor universitário, concluindo que não se trata de um, mas antes da confluência de vários perfis resultantes de fatores externos (sociais e académicos) e internos (pessoais, formas de ser e crenças sobre a sua profissão) (Marcelo, 1993). Neste sentido, na consideração do perfil do bom professor universitário, importa a valorização das competências pessoais e metodológicas, chegando mesmo ser denominado de “superman” ou “superwoman” (Gros e Romañá, 2004:94). Constatamos que na opinião dos alunos, o bom professor universitário é aquele cujas características essenciais se centram nos seus valores, personalidade, afetividade e nas competências intelectuais e pedagógicas (Tomé, 1999). A estas características, acrescentamos a **competência cultural**, tornando-o um professor transcultural que procura o

entendimento do **Outro** (Bizarro e Braga, 2005). Concordamos com o pressuposto de que a experiência do professor é determinante para a definição do seu perfil, tendo sido nosso propósito refletir sobre o professor iniciante e no professor experiente, uma vez que são contemplados nas amostras do nosso estudo.

Quanto ao professor iniciante, verificamos que o momento de entrada no mundo da docência universitária ou os primeiros anos da sua vivência nessa circunstância pode ser uma experiência negativa ou positiva. Em relação à primeira, um vasto leque de tensões e problemas poderão decorrer da sua falta de formação científica e pessoal, constando-se a necessidade de serem em sucedidos nas tarefas docentes em conciliação com outras funções. Assim, ele poderá passar por um período de “reality shock” (Veenman, 1984), em que predomina uma aprendizagem quase por ensaio-erro, havendo o que Huberman (1992) caracterizou como uma fase de preocupação consigo próprio. Consequentemente, tal terá reflexos na sua relação com os alunos, colegas e instituição, havendo um desfasamento entre os seus ideais e a realidade quotidiana da sua prática pedagógica. Nesse sentido, é fundamental que o professor tenha o apoio de colegas mais experientes e formação, acreditando que a colaboração e o diálogo propiciarão ajuda para superar este período de dificuldades e contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Por outro lado, em relação aos professores experientes, a prática assume-se como benéfica no sentido de lhe ter possibilitado momentos de reflexão sobre a sua performance, além de ser capaz de fazer uma gestão das suas funções com mais maturidade. No sentido de contribuir para a definição do perfil do professor, optamos por analisar as suas três funções essenciais: docência,

investigação e gestão. Assim, destacamos a necessidade de considerar o trabalho na aula e extra aula, já que muitas são as tarefas à sua responsabilidade, como planificação das aulas, recurso a métodos pedagógicos e didáticos diversificados, construção de materiais, avaliação, reuniões com o coordenador de língua, entre outros. Apesar do trabalho ser bastante, as universidades preocupam-se mais em serem líderes na investigação do que na docência, surgindo as falsas crenças: aprende-se a ensinar, ensinando; para ser bom professor, basta ser bom investigador; aprender depende do aluno; a importância de uma universidade é definida pelos recursos que tem e não pelas aulas lecionadas (Zabalza, 2009).

Quanto à investigação, apesar da sua valorização em detrimento da docência, constatamos que é necessária uma formação específica cujo desenvolvimento de competências pode ser benéfico para o ensino. Para além disso, a investigação deve desenvolver-se no âmbito das disciplinas e da atividade docente, considerando-se a reflexão e análise da prática pedagógica (Benedito, 1996). Dada a importância de ambas, urge a consideração do seu carácter indissociável (um dos princípios da *Magna Carta das Universidades*), pelos benefícios mútuos que tal apresenta. Para o efeito, as universidades necessitam de desenvolver estratégias que assegurem a relação das duas funções relacionando-as com as políticas de promoção e de redes de profissionais (Jenkins *et al*, 2003).

O exercício destas funções requer que o professor desenvolva um conjunto de competências para a melhoria da sua prática pedagógica. Na consideração das várias definições do termo, observamos que na linha da definição da OCDE, a competência relaciona-se com o saber em ação (Perrenoud, 2004)., a que

Alarcão denomina de “saber situar-se e agir na situação feito de cognição, sensibilidade e atenção ao contexto” (1996:93), numa combinação de saberes (**ser, saber, saber-fazer, saber-estar**- competências específicas do professor). Neste sentido, à luz do contexto emergente da União Europeia, necessitamos de professores capazes de enfrentar os desafios que decorrem desta sociedade moderna e global e, por conseguinte, um ensino-aprendizagem baseado em competências. Assim, urge a necessidade da definição de um perfil de professor europeu que sejam consideradas as concepções de identidade europeia, de crescimento europeu, de multiculturalismo e o interculturalismo, de competência linguística, de cidadania e da implementação de medidas para a qualidade do ensino. As exigências que são feitas ao professor contemplam o enfoque da docência centrada na aprendizagem dos alunos, enfoque na definição dos perfis profissionais de cada especialidade (visando um trabalho de colaboração entre todos os professores), a necessidade de formar o professor universitário na área da tutoria (não só a responsabilidade do ensino de conteúdos concretos e da atualização dos mesmos, mas também de valores e atitudes a transmitir aos alunos – Michavila, 2004) (De La Calle, 2004). Concordamos com a necessidade de um perfil flexível e polivalente para permitir a transferência de competências e facilitar a adequação à diversidade e a situações em mudança (Valcárcel, 2003). Em suma e, segundo os *Princípios Europeus Comuns para as Competências e para as Qualificações dos Professores*, temos três clusters das competências: “trabalhar com informação, tecnologia e conhecimento; trabalhar com outros seres humanos e trabalhar com e na sociedade” (Comission of the European Commnunities, 2005:3). Do exposto, concluímos que a necessidade de formação em competências é

urgente e necessária para que o professor desenvolva a capacidade de trabalhar com aspetos de ordem científica, técnica, pessoal e relacional (Lousada, 2006). No nosso entender, preparar uma formação para estes profissionais implica a consideração da análise das suas necessidades e expectativas. Para um melhor entendimento do conceito polissémico de necessidade, apresentamos uma variedade de definições disponíveis na literatura, abordando os vários tipos e a consideração das mesmas no âmbito educativo (Zabalza, 1987). Para o nosso estudo, consideramos a definição de Estrela et al, ao apresentar o conceito como “representações, construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a conceção de estados desejados, geradores de desejos e mudança e de necessidade, como mais adequados que os atuais” (1998:130). Assim, considera-se que num processo reflexivo, construtivo e de aprendizagem, os professores identifiquem as suas necessidades (Guarro et Santana, 1992), pressupondo que é um adulto com uma história de vida e com um acumular de experiências vividas que trará para a prática pedagógica e para o contexto de formação. A consideração de perspetivar a formação dos professores á luz da formação de adultos apresenta-se desenvolvida na literatura, sendo que esta se caracteriza por ser contínua, atendendo às características psicológicas dos adultos, articulada com a prática e enriquecedora a nível cultural (Silva, 2000). No entanto, pela nossa experiência e pelo que foi lido para este estudo, nem todos os professores têm a facilidade de mencionar quais são as suas necessidades, pelo que podem ser perspetivadas em função das exigências decorrentes do sistema educativo, da perceção dos professores ou de ambas (Silva, 2000). Para além disto, abordamos as condições para a recolha e análise de necessidades, considerando a opção das abordagens

utilizadas no nosso estudo: pela procura da formação, através dos profissionais da educação, através de sondagens (inquérito e entrevista) (Rodrigues et Esteves, 1993). Duma forma geral, dos estudos analisados, verificamos que as necessidades detetadas são relacionadas com planificação e desenvolvimento da docência, avaliação, tutoria, gestão, formação contínua e trabalho colaborativo (Rojo *et al*, 2011), ou seja, necessidades de aspetos considerados com funções próprias da docência universitária. Contudo, para a realização deste processo, temos que ter em atenção o contexto de trabalho cuja reflexão visou verificar as condições em que o profissional e o seu desenvolvimento pessoal e profissional se desenrolam.

Neste seguimento, procuramos entender o processo de socialização dos professores, na perspetiva do professor e da instituição. Assim, constatamos a necessidade da existência de um protagonismo coletivo em que existe um espírito de trabalho de colaboração para pesquisa e ensino de acordo com o contexto (Imbernón, 2000b). O professor poderá assim superar vivências confusas e ambíguas, havendo a oportunidade de reflexão sobre situações práticas reais, num processo de adaptação e de experiência, desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente no trabalho e nas suas próprias aprendizagens, o que se reflete no desenvolvimento da própria instituição. Assim, é importante que a instituição assuma uma atitude reflexiva sobre o impacto que as políticas a vários níveis, desde a contratação até à oferta de formação, bem como do reconhecimento do papel do docente e valorização da profissão, possam exercer no exercício das funções e desenvolvimento do professor. Nesse sentido, a andragogia ganha relevância no nosso contexto em análise (Knowles *et al*, 2005), ou seja, não só na consideração da oferta de uma formação a estes

profissionais que não pode estar desligada dos princípios da educação de adultos, bem como da aprendizagem dos alunos de PLE, com características distintas de alunos de outros níveis de escolaridade.

Neste sentido, estamos perante adultos que devem ser responsáveis pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional, tomando decisões após a reflexão crítica das situações (Schon, 2000), considerando as suas experiências prévias como fonte de partilha e contributo para os pares, com vontade de aprender o que lhes é significativo, motivados e orientados para uma aplicação prática do que aprendido (experimentação ativa- Kolb, 1984). Como aprendente adulto, o aluno deverá esperar que o professor seja a sua bússola de orientação na organização das suas tarefas, delimitando objetivos e estratégias para sua concretização numa linha de desenvolvimento de autonomia, e de desenvolvimento de vários saberes. Por sua vez, o professor deverá estar capacitado para poder também ele planificar e organizar as suas tarefas visando o desenvolvimento dele, do aluno e da própria instituição. Citando Sartre: “o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações pelo que consegue fazer com que outros fizeram dele”. Desta forma, concebemos o capítulo 2, considerando a formação do professor universitário de LE, tentando abordar o significado do conceito, refletindo brevemente sobre os modelos, orientações e princípios a considerar na elaboração dos programas de formação. Neste capítulo, pensamos ter conseguido gerar um contributo para o objetivo 5, complementado posteriormente com a análise das opiniões dos professores. Desta forma, realçamos a importância de implicar os professores na formação por forma a desenvolver a aprendizagem a partir de conhecimentos, crenças e valores de forma contínua e aliando a teoria à prática.

Assim, dos modelos analisados, destacamos a consideração de aspectos que se relacionam ora com as competências do professor, ora centrado no professor enquanto pessoa e centrado na reflexão e na indagação (Huizen et al, 2005). Porém, na consideração da formação, é fundamental atentar num conjunto de princípios que possam assegurar a qualidade da formação que deverá ajudar o professor a determinar os objetivos e conteúdos a ensinar, os métodos e recursos a utilizar e a avaliação (Marcelo, 1995). Desses princípios enunciados no nosso referencial teórico, apresentamos os de Marcelo (2006), a saber: a institucionalidade (reconhecimento, valorização e integração da formação na política institucional da universidade); a diversidade (na resposta a várias situações problemáticas do professor, possibilitando formações individuais e coletivas); continuidade (ao longo da vida profissional do professor); transparência (da política e dos processos de formação, acreditação e de incentivos para a formação); integração de conhecimentos (disciplinares e psicopedagógicos, da teoria e da prática, dos esforços individuais e coletivos); racionalidade (diagnóstico de necessidades, planificação, desenvolvimento e avaliação da mesma); flexibilidade (oferta de estratégias e modalidades de acordo com as necessidades do professor); compromisso profissional e social (a formação como um direito e dever do professor universitário); participação e gestão do conhecimento pelo professor; excelência (consideração dos procedimentos de avaliação, resultados, aprendizagem dos alunos e organização dos departamentos). Do exposto, concluímos que visa-se a procura de melhoria da qualidade de ensino e do desenvolvimento dos agentes evolutivos no processo do ensino e aprendizagem de LEs. Parece-nos, então, evidente que a formação é urgente e necessária, justificada pelas mudanças a

que assistimos, ou seja, mudança de perspectiva e tempo, mudança dos alunos, mudança profissional do professor e da universidade (decorrentes das exigências da sociedade do conhecimento e políticas governamentais); mudança dos contextos e seu entendimento (Bozu, 2010b). Dado o cenário complexo exposto e apesar da necessidade de formação, o professor atual tem de ser criterioso na seleção da oferta e frequência da formação para que a valorização de si próprio, dos investimentos financeiros e do conhecimento gerado sejam devidamente reconhecidos e úteis para a prática pedagógica (Veiga Simão *et al*, 2009).

Neste seguimento, tentámos refletir sobre as suas finalidades e objetivos, procurando verificar, para os propósitos do nosso estudo, que barreiras-obstáculos encontramos na realização das ações formativas. Debruçamo-nos já sobre algumas das finalidades da formação, mas destacamos a necessidade de adequá-la ao contexto do EEES, reconhecendo capacidades e atitudes do docente, estabelecendo redes de formação, mobilidade e intercâmbio, integrando formadores de diferentes disciplinas na formação, com apoio técnico e financiamento apropriado, desenvolvendo o conhecimento de outros idiomas e incorporando as novas tecnologias e, por último, assegurando a avaliação e controlo de qualidade (Sánchez et Melero, 2004). Neste contexto, é fundamental que a universidade ofereça apoio e condições para atender às necessidades de todos (Benito, 2013). Contudo, nem sempre os professores demonstram vontade em frequentarem a formação, sendo nossa opinião que tal não deva ser imposta, mas como resultado de vontade de mudança do próprio professor (Perrenoud, 1993a). Outros fatores contribuem para esta resistência, como a cultura individualista enraizada nas universidades, falta de formação

inicial, ensino centrado mais em teorias do que em práticas (Bozu, 2008), ou ainda, no caso das LEs, a consideração de que ser falante nativo é condição suficiente para se ensinar a língua (Berliner, 2000), o que constitui um universo de mitos e crenças que convém esclarecer (Tomé, 1994).

Além do professor, outras resistências podem surgir, as de ordem institucional, decorrentes do caráter mercantil das universidades atuais, que fazem com que as mudanças sejam administrativas ou técnicas, desvalorizando-se o desenvolvimento profissional do professor e a docência, valorizando-se a investigação, a carga letiva em excesso e a falta de flexibilidade organizativa para o efeito (Bozu, 2008).

Considerando que todo este processo visa o desenvolvimento profissional do professor, dedicamos a nossa atenção à relação entre este e a formação. Assim, da variedade de considerações na literatura, optamos por aquela que nos parece mais abrangente, ou seja, a visão holística do desenvolvimento profissional contínuo dos professores de Day (2001). Trata-se, então, do desenvolvimento profissional que inclui a formação contínua num contexto mais vasto, pois visa o crescimento dos indivíduos e das instituições. Desta forma, abarcam-se os constrangimentos e desafios que influenciam a dedicação profissional e desenvolvimento de competências. Nesta linha de pensamento, o autor considera as vidas pessoais e profissionais dos docentes, bem como as políticas e contextos das instituições. Apresentamos alguns pontos de vista quanto à necessidade e relevância da institucionalização da formação do professor universitário, sendo que no sentido da profissionalização do professor universitário à luz do EEES, uma cultura de formação assume-se como “indispensável, urgente e inadiável” (Reimão, 2001:9).

Também refletimos brevemente sobre as etapas na formação (formação básica e socialização profissional; indução profissional e socialização na prática e aperfeiçoamento, com atividades de formação permanente- Imbernón, 1994) e abordamos alguns aspetos da formação inicial e da formação contínua. No tocante aos tipos de formação, para a inicial, analisamos algumas perspetivas e estudos que consideram a sua integração nos estudos de doutoramento (por exemplo, Imbernón, 2012), refletindo um pouco sobre necessidades e inquietudes dos professores iniciantes, a que já fizemos referência, bem como os aspetos e estratégias a incluir nos programas de iniciação. Consideramos as finalidades deste tipo de formação, como sendo a melhoria da atuação docente, aumentar a possibilidade de permanência dos professores nesta fase, promoção do seu bem-estar pessoal e profissional, satisfazer os requisitos formais relacionados com a iniciação e certificação, bem como a transmissão da cultura do sistema educacional (Perales *et al*, 2002).

Para a formação contínua, apresentamos a importância de ser baseada em 4 pilares essenciais (**aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser**- Delors, 1996), numa ótica de educação ao longo da vida. Além disso, esboçamos um levantamento dos princípios a considerar na organização de um programa de formação, bem como exemplos de iniciativas já concretizadas, de carácter celular, interuniversitárias e legisladas. Contudo, constata-se que na realidade, há um desfasamento entre “as retóricas e os normativos da formação e a sua concretização no real” (Estrela et Estrela, 2006).

Procuramos realizar uma análise a algumas iniciativas de formação em contexto universitário, com um enfoque dedicado ao contexto britânico. Neste ponto, procuramos fazer uma descrição mais abrangente e detalhada possível sobre a sua organização e estrutura, destacando as entidades responsáveis pela formação dos professores iniciantes e contratados (GTAs) e os mais experientes (*Lecturers*), num princípio de partilha de opiniões e experiências em benefício do professor, dos alunos e da instituição. Constatamos que apesar da necessidade de formação para os professores, existem mais oportunidades para os GTAs do que para os professores mais experientes, mas de carácter geral, escasseando a formação específica em LEs. Nesta oferta, incluem-se os *induction courses*, que são oferecidos pelos departamentos a todos os professores iniciantes na docência, mas uma vez mais de carácter geral. Procuramos fazer uma descrição sobre a estrutura e os cursos de *Modern Foreign Languages*, desenvolvendo uma análise mais aprofundada do perfil do professor de PLE, considerando as especificidades e o carácter heterogéneo das LEs. No âmbito do nosso trabalho de investigação, consideramos as representações dos professores e dos alunos sobre perfil do professor de PLE e sobre a profissão (domínios do Ser, Saber e Saber-fazer do professor), dedicando parte deste capítulo para a reflexão do conceito no âmbito geral e as Didáticas de línguas. Terminámos o capítulo com uma abordagem a algumas especificidades do ensino de PLE, sem querer aprofundar a questão, pois para efeitos do nosso estudo, interessa-nos o professor.

Quanto ao último capítulo desta parte e procurando ir de encontro ao objetivo 2 acerca do papel das instituições de formação contínua, apresentamos algumas iniciativas de departamentos ingleses, bem como a forma como estruturam a

formação e, concluindo, com uma análise mais aprofundada sobre a formação na Universidade de Nottingham. Neste ponto, descrevemos a variedade de curso oferecida pelo *Professional Development*, destacando os benefícios para o professor e instituição. Por último, discorremos algumas considerações sobre as políticas de ensino para professores iniciantes e experientes da Universidade, abordando também o processo de indução, formação e apoio ao professor. Do exposto, constatamos que a formação existente não é relativa ao ensino de PLE, embora alguns cursos sejam sobre o ensino de LEs, mas de caráter geral.

A segunda parte, constituída por 3 capítulos, dedica-se à descrição da metodologia de investigação no âmbito de um estudo de caso sobre as representações dos professores de PLE e dos alunos sobre o Professor de PLE, a sua formação e contextos de trabalho. Em termos metodológicos, as duas linhas de investigação sobre as perspetivas dos alunos e dos professores foram desenvolvidas articuladamente, com recurso aos questionários (análise quantitativa) e à entrevista (análise qualitativa), tendo feito um confronto entre os três instrumentos de recolha atingir os propósitos do nosso estudo.

Os resultados obtidos permitiram-nos verificar que conseguimos atingir os objetivos 2, 3 e 4, quanto ao professor de PLE, da sua formação e necessidades de formação, fazendo-se um levantamento das representações dos alunos e compreender como os professores concebem a formação contínua e que formação futura é desejada. Ao mesmo tempo, permitiu-nos responder às questões de investigação do nosso estudo, na medida em que é consensual a opinião de que a formação em PLE é escassa e, nos departamentos ingleses organizada por estes, é nula, o que confirma a hipótese 3 quanto aos

constrangimentos institucionais para a implementação de formação na área, pois tanto na literatura como através dos resultados da análise de dados, constatamos que as universidades priorizam a investigação, atribuindo importância ao ensino de estudos culturais e não tanto de língua. Uma das razões deste facto prende-se com a instabilidade contratual e tipo de *staff*, os GTAs, cujo carácter temporário de permanência no departamento não justifica o investimento por parte das universidades. Contudo, é importante lembrar que o aumento das propinas e as conseqüentes exigências de mais qualidade no ensino, implicarão uma mudança por parte das políticas das universidades. Ao mesmo tempo e, procurando encontrar resposta para a pergunta 2, verificamos que a hipótese 1 se confirma, pois essencialmente vigoram as necessidades em Didática e Pedagogia, justificada em grande parte pela falta de formação inicial destes professores na área de ensino. Relativamente à hipótese 3, pela análise dos dados, verificamos que não só carecem de formação os professores iniciantes como os experientes, dada a especificidade da língua e lacunas de conhecimentos prévios.

Por outro lado, focando a nossa atenção quanto aos objetivos 3 e 4, e tentando responder à pergunta 4, constatamos que ambos os grupos de participantes, alunos e professores, desenvolveram as suas representações sobre as características, funções e competências do professor de PLE, encontrando alguns aspetos em comum, como apresentamos anteriormente, pelo que consideramos ter alcançado o nosso propósito de investigação.

Relativamente à última questão de investigação sobre a formação contínua futura e indo de encontro ao último objetivo, procuramos ouvir a voz dos professores quanto aos aspetos a considerar no desenvolvimento de formação

contínua futura, destacando-se a necessidade da prática aliada à teoria, o seu caráter contínuo e supervisionada, conforme analisamos anteriormente.

Pela análise dos contextos de trabalho e procurando saber em que condições o professor de PLE exerce as suas funções, respondemos à questão 3, procurando indagar os professores sobre a sua prática pedagógica, oportunidades de formação, aspetos relacionados com salário, contrato e carga letiva. Nesta indagação, incluímos a necessidade de compreender que tipo de aprendentes de PLE constitui o contexto em análise. Assim, constatamos que no cenário descrito sobre a aprendizagem precária de LEs no Reino Unido, os alunos não possuem um background de aprendizagem de línguas (ou então é muito reduzido e com lacunas), o que torna o processo de aquisição de PLE mais complexo, conforme referem os professores inquiridos por entrevista.

As limitações deste estudo prendem-se essencialmente com o número limitado de sujeitos participantes, sendo que os resultados obtidos dizem respeito a este grupo de professores e alunos do Departamento SPLAS, da Universidade de Nottingham e professores dos departamentos ingleses onde o PLE é ensinado. O nosso objetivo primordial foi o de tentar explicar/aprofundar um determinado fenómeno, neste caso, o professor de PLE, a sua formação contínua e o desenvolvimento profissional no contexto universitário inglês, para o qual não conseguimos encontrar um referencial teórico específico de apoio ao estudo, construindo um ao longo do trabalho. Desta forma, tentar conseguir dar resposta às questões de investigação, objetivos e confirmar hipóteses a que nos propusemos no início deste longo processo constitui por si só uma mais-valia para o estudo.

Alguns constrangimentos ao longo do trabalho foram surgindo como a resistência à participação neste estudo que encontramos por falta de tempo ou interesse dos participantes, com os quais não poderíamos ser demasiadamente insistentes, pois por experiência própria, sabemos como pode ser desmotivador constantes solicitações para o preenchimento de questionários. Além disso, impedimentos de natureza pessoal e física, nomeadamente problemas de saúde, alteraram a normal realização das tarefas, pois em muitos momentos, vimo-nos obrigadas a parar a investigação. Por motivos logísticos, limitamos a nossa pesquisa à Inglaterra, sendo relevante uma posterior reflexão e aplicação dos instrumentos aqui desenvolvidos ao restante Reino Unido.

Contudo e, apesar do exposto, estamos convictas de que paramos por agora, mas não definitivamente, pois este assunto é merecedor de uma contínua reflexão, partilha de experiências e vivências no sentido de construir um referencial teórico mais abrangente sobre o Professor de PLE no contexto universitário britânico e sua formação.

Não nos tendo sido possível elaborar um programa de formação conforme planeávamos no ponto de partida da nossa investigação, por constrangimentos já referidos, como pistas futuras de investigação gostaríamos de propor o desenvolvimento de um projeto de trabalho de organização de formação contínua que considerasse os princípios por nós analisados ao longo do estudo, a voz dos professores, o contributo e compromisso de responsabilidade por parte dos departamentos, num trabalho cooperativo, de diálogo entre várias entidades por forma a promover uma cultura de formação. As exigências da sociedade em mudança apelam para uma nova universidade e uma nova qualidade de ensino a que não podemos ser indiferentes.

Em conclusão, consideramos ter contribuído para a temática pela inovação decorrente da constatação no contexto real de aspetos que pretendíamos desenvolver, podendo considerar-se como relevante para a elaboração de um referencial teórico da questão.

## Referências bibliográficas

Afonso, Natércio (2005) *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.

Alarcão, Isabel (org.) (1996) *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Almeida Filho, José (2005) *O Português como língua não-materna: Concepções e contexto de ensino*. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa.

<[http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_4.pdf](http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf)>

[consultado em 10/05/2008]

---

(2007) “Maneiras de credenciar-se na área de ensino de português para falantes de outras línguas”. In José Almeida Filho e M.J. Cavalcanti Cunha (eds) *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília: EdUnB; Campinas: Pontes, pp. 33-37

Alves, Francisco Cordeiro (1997) *O Encontro com a Realidade Docente- Estudo exploratório (auto) biográfico*. Tese de Doutorado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação).

Amado, Rosane de Sá (2008) “O ensino e a pesquisa em Português para falantes de outras línguas”. In: *Guavira Letras*, vol. 06, p. 67-75. <<http://www.ceul.ufms.br/guavira/guavira6.htm>> [consultado em 3/03/2009]

Amador, J. Antonio. e Teresa Pagés (2012) *La formación del profesorado novel en universidades españolas. Informe*. Universidad de Barcelona: Sección de Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación.

Anon. 2002. *Languages for all: Languages for life. A Strategy for England.*

London: Department for Education and Skills.

Aparicio, Juan J. (1991) "Criterios de calidad en la investigación y enseñanza en la Universidad", *Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria*. Cádiz, pp. I-XII.

Arthur, Lore e Stella Hurd (eds) (2001) *Supporting Lifelong Language Learning. Theoretical and Practical Approaches*. London: CILT/The Open University.

Attfield, Jane *et al* (1993) *Developing Support and Training for Postgraduates Employed as Tutors/Demonstrators*. Lancaster: Lancaster University and Unit for Innovation in Education.

Bahia, Sara (2009) "Especificidades Da Formação De Professores De Artes E De Humanidades." *Sísifo- Revista de Ciências de Educação*, 08, pp.101-12.

Ballantine, Jeanne. (1989) "University Teaching around the world". *Teaching Sociology*, 17, pp. 291-296

Bardin, Laurence. (1995) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barton, Geoffrey J. (2008) *The UK Academics System: hierarchy, students, grants, fellowships and all that*. School of Life Sciences University of Dundee.

<[http://www.compbio.dundee.ac.uk/ftp/pdf/The\\_UK\\_Academic\\_system.pdf](http://www.compbio.dundee.ac.uk/ftp/pdf/The_UK_Academic_system.pdf)>[consultado em 4/2/2010]

- Batanaz, Palomares L. (1998) “El Profesor y su implicación en los procesos de cambio en educación”. *Tendencias Pedagógicas. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación*, UAM, Número extraordinario, Volumen II, 105-118.
- Batista, Maria C. e Yeris GerardoLáscar Alarcón (2012). “Especificidades do ensino de PLE”. *Revista SIPLE*, Brasília, Maio, ano 3, nº1 <[www.siple.org](http://www.siple.org)> [consultado em 3/3/2013]
- Baume, Carole e David Baume (2001) “Un plan nacional de formación y acreditación para profesores universitarios”. *Boletín de la RED-U*, 1 (3). <[http://red-u.net/redu/documentos/volumenes/vol1\\_n3/vol1\\_n3.htm](http://red-u.net/redu/documentos/volumenes/vol1_n3/vol1_n3.htm)> [consultado em 3/3/2013]
- Bell, Les (1991) “Approaches to the professional development of teachers”. In Les Bell e Christopher Day (eds). *Managing the professional Developments of teachers*. Open University Press, Milton Keynes.
- Benedito, Vicente (Coord.) (1992) *La formación del profesorado universitario*. Madrid:Ministerio de Educación y Ciencia.
- \_\_\_\_\_ (1996). “Formación del profesorado universitario. Análisis de programas para la mejora de la docencia en las Universidades catalanas”. In Aurelio Villa (Coord.). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto, pp. 127- 153.
- Benedito, Vicente *et al* (1995b) *La formación universitaria a debate*. Barcelona: PUB. Google ebook.
- Benito, Vanesa D. (2013) *La Formación Del Profesorado Universitario.Análisis De Los Programas Formativos De La Universidad De Burgos (2000-2011)*. Universidade de Burgos.

- Berliner, David C. (2000) “A personal response to those who bash teacher education”. *Journal of Teacher Education*, vol. 51(5), pp. 358-371.  
<<http://people.ucsc.edu/~ktellez/berline264.pdf>>  
[consultado em 3/03/2009]
- Bidarra, Maria G. (1986). “O estudo das representações sociais: considerações teóricoconceptuais e metodológicas”. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, Ano XX, pp.369-390.
- Bireaud, Annie (1995) *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Bizarro, Rosa e Fátima Braga (2005) “Ser Professor em época de Mal-estar docente: que papel para a universidade?”. *Revista da Faculdade de Letras- Línguas e Literaturas*, II Série, vol.XXII, Porto, pp.17-27
- Blackmore, Paul (1991) “Staff Development Placing the teachers at the Center”. *British Journal of In-service Education*, 17(3)  
<<http://dx.doi.org/10.1080/0305763910170304>>
- Blázquez, Florentino (2004) “Cultura organizativa de las instituciones universitarias”. In Florentino Blázquez et al, *Materiales para la docencia universitaria: la formación de profesores noveles universitarios*. Badajoz: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura.
- Bohn, Hi (2006) “Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de (des)reconstrução de conceitos”. In Leffa, Vilson J. (2006) *O professor de línguas estrangeiras- construindo a profissão*. 2ªed. Pelotas: Educat, pp.123-131.

- Boice, Robert (1992a). *The New Faculty Member: Supporting and Fostering Professional Development*. San Francisco: Jossey-Bass, pp.376
- \_\_\_\_\_ (1992b) "Lessons learned about mentoring". In Marie Deane Sorcinelli e Ann. E. Austin (Eds.), *Developing new and junior faculty, New directions for teaching and learning*. No.50, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 51–61.
- Bozu, Zoia (2008) *La Carpeta Docente Como Práctica Formativa Y De Desarrollo Profesional Del Profesorado Universitario Novel. Un Estudio De Casos*. Universitat de Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (2010a)"Los Jóvenes Profesores Universitarios En El Contexto Actual De La Enseñanza Universitaria. Claves Y Controversias." *Revista Iberoamericana de Educación*. 51.3,pp.1-15. <<http://bit.ly/y9D9wu>> [consultado em 3/03/2009]
- \_\_\_\_\_ (2010b) "El Profesorado Universitario Novel: Estudio Teórico, De Su Proceso De Inducción O Socialización Profesional." *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*. (REID) 3, pp. 55-72.
- Bozu, Zoia e Pedro Jose Canto Herrera (2009) "El professorado universitário en la sociedad del conocimiento: competências profissionais docentes". *Revista de Formação e Inovação Educativa Universitaria*. vol. 2 (2), pp.87-97.
- <[http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2\\_2/REFIEDU\\_2\\_2\\_4.pdf](http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf)> [consultado em 3/03/2011]
- Braga, Fátima (2001) *Formação de Professores e Identidade profissional*. Coimbra. Quarteto Editora.
- Brannen, Julia (2002). *Mixing Methods: qualitative and quantitative research*. USA: Ashgate.

Bravo, Sierra (1991) *Técnicas de Investigación Social* (7ª ed.). Barcelona: Editorial Paraninfo SA.

British Academy (2011) *Language Matters More and More. A Position Statement*.

<[http://www.britac.ac.uk/news/bulletin/Language\\_matters11.pdf](http://www.britac.ac.uk/news/bulletin/Language_matters11.pdf)>

[consultado em 12/01/2013]

Bueno Ruiz, Carmen *et al* (2008) “Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias”. *Revista de la educación superior*, 37(146), pp.115-132.

<<http://www.scielo.org.8000200008&lng=es&tlng=es>> [consultado em 20/03/2009]

Bullough, R. V. (1989). *First-year Teacher- a case study*. NY: Teachers College Press, Columbia University. Google ebook.

Burden, Paul R. (1990) “Teacher development”. In Robert HOUSTON (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan, pp. 311-328.

Busse, Vera e Catherine Walter (2013) “Foreign Language learning motivation in Higher Education: a longitudinal study of Motivational Changes and their causes”. *The Modern Language Journal*. 97(2), pp-435-456.

Bryson, Colin (2001) “The rising tide of casualization”, *AUT Look*. 217, pp.5-7.

Bryman, Alan (2006) “Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?”, *In Qualitative Research Journal*. vol. 6(1), pp. 97-113.

Council of Europe, in Rosa Bizarro e Fátima Braga (2004) *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural:*

*novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras.*  
Universidade do Porto, pp.57-70.

Calvet, Louis - Jean. (1998) “L’insécurité linguistique et les situations africaines”, in Louis-Jean Calvet e Marie-Louise Moreau (eds.), *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone.* Paris: Diffusion Didier Erudition, pp.8-28.

Calvo, José Vicente Peña (2003) "Desarrollo Profesional Del Docente Universitario”, *Monografías Virtuales Ciudadanía, Democracia y Valores en sociedades plurais.* n°3

<<http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm>>

[consultado em 09/03/2010]

Canale, Michael e Merrill Swain (1980) “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics.* 1, pp.1-47.

<<http://appliedjournals.org/content/I/1/1.full.pdf+html>> [consultado em 3/03/2009]

Canário, Rui (1990) “Para uma estratégia de formação contínua de professores”, in Elvira Leite *et al* (1990) *Trabalho de projeto, duas leituras comentadas.* Porto: Edições Afrontamento.

Cañizares, Puerta P. (2002) “La formación en las organizaciones”, in Pilar Peneda Herrero (coord) *Gestión de la formación en las organizaciones.* Barcelona: Ariel, pp.13-35.

Cano, Elena. (2007) *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado.* Barcelona: Editorial Graó.

- Carmo, Hermano e Manuela Malheiro Ferreira (1998) *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carr, Willfred e Stephen Kemmis (1988) *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Traducción española por J.A. Bravo. Barcelona: Martínez Roca.
- Carreras, Juan S. e Andrés Escarbajal de Haro, A (coord.) (1998) *La Educación de personas adultas*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Carvalho, Maria Alcinia F.C. (2008) *Formação de professores em educação de adultos. Estudo de caso: o ensino recorrente na escola secundária Rodrigues de Freitas*. Univ. Santiago de Compostela.
- Castellotti, Véronique *et al* (2001) “Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage”, in Danièle Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et methods*. Paris: Didier, pp.101-131.
- Castellotti, Véronique (2003). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris:Hachette.
- Centra, John A. (1983) “Research productivity and teaching effectiveness”. *Research in Higher Education*. 18, pp.379-389.
- Chamorro, Maria *et al* (2008) *Formación del profesorado docente e investigador (en las universidades de la Comunidad de Madrid)*. Madrid: BOCM.
- <[http://www.madrimasd.org/empleo/documentos/doc/Formacion\\_profesorado\\_docente\\_investigador Universidades CM.pdf](http://www.madrimasd.org/empleo/documentos/doc/Formacion_profesorado_docente_investigador_Universidades_CM.pdf) > [consultado em 4/06/2010]

Clark, Shirley M. e Mary Corcoran (1986) “Perspectives on the professional socialization of Women Faculty: A Case of Accumulative Disadvantage?”, *Journal of Higher Education*.57(1), pp. 20-43.  
<<http://www.jstor.org>.> [consultado em 22/02/2009]

Cohen, Louis *et al* (2007) *Research methods in education* Londres: Routledge, 6ª Ed.  
< <http://metinvestiga.wordpress.com/2010/02/17/e-questionarios/>> [consultado em 3/03/2009]

Coleman, James A. (2004) “Modern Languages in British Universities: Past and Present”, *Arts and Humanities in Higher Education*. 3, pp.147-62.  
\_\_\_\_\_ (2009).”Why the British do not learn languages: myths and motivation in the United Kingdom”, *Language Learning Journal*. 37(1), pp.111-127.  
<<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09571730902749003>> [consultado em 10/02/2012]

\_\_\_\_\_ (2011) “Modern Languages in the United Kingdom”, *Arts and Humanities in Higher Education*. 10, pp:127-29.

Coleman, James A. e John Kappler (eds) (2005) *Effective Learning and Teaching in Modern Languages*. London: RoutledgeFalmer.

Commission of the European Communities (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. – Education and Training 2010. European ‘testing’ conference, Brussels: 20-21 June 2005. Brussels: European Commission.  
<[http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/testingconf\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/testingconf_en.html)>  
[consultado em 10/08/2009]

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Coutinho, Clara Pereira e José Henrique Chaves (2002) “O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal”, *Revista Portuguesa de Educação*. 2002, 15(1), pp. 221-243

<<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>>

[consultado em 22/02/2010]

Creswell, John (1994) *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

<[http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1334586.files/2003\\_Creswell\\_A%20Frame%20work%20for%20Design.pdf](http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1334586.files/2003_Creswell_A%20Frame%20work%20for%20Design.pdf)> [consultado em 22/02/2010]

\_\_\_\_\_ (2003) *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Day, Christopher (2001) *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora

Dearing, Ron (1997) “Higher Education in the Learning Society”, *Report of the National Committee of Enquiry into Higher Education*. London: HMSO. <<https://bei.leeds.ac.uk/Partners/NCIHE/>> [consultado em 22/02/2010]

De Juan, Joaquin (1996) *Introducción a la Enseñanza Universitaria. Didáctica para la Formación del Profesorado*. Madrid: Dykinson.

De La Calle, M<sup>a</sup>. Jesus (2004) “El reto de ser profesor en el contexto de la convergência europea. La formación pedagógica como necesidad”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 18(3), pp. 251-258.

De la Herrán, Agustín (2010) “Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria”, in Joaquin Paredes e Agustín de la Herrán (coords.). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Ediciones Pirámide, pp. 23-45.

De la Orden, Arturo (1987) “Formación, selección y evaluación del profesorado Universitario”, *Bordón*. 266, pp. 5-29.

<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9090130011A/18245>. [consultado em 22/02/2010]

Delgado, M. (2010) “El profesorado universitario novel y sus necesidades formativas. El caso de la Universidad de Huelva”, *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado*. 9-10 Diciembre. <<http://congresos.um.es/cifop/cifop2010>>[consultado em 22/02/2012]

Delors, J. (1996) “Los cuatro pilares de la educación”, in *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO, pp. 91-103.

Diamond, Robert M. (1991) *Designing and Improving Courses and Curricula in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dias, José. R. (2001) “A formação pedagógica dos professores do ensino superior”, in Cassiano Reimão (Org.), *Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 63-72.

Díaz, Mário de Miguel (2003) “Calidad de la Enseñanza univesitaria y Desarrollo profesional del profesorado”, *Revista de Educación*. 331, pp. 13-34.

< <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre331/re3310211294.pdf?documentId=0901e72b81257905> >[consultado em 20/02/2010]

Diaz, Veronica Marin (2005) El inicio de la vida profesional del docente universitario. Hacia la determinación de los elementos que marcan la socialización del professor universitario principiante. █

<http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero5/Marin.doc>. █ [consultado em 20/02/2010].

Donnay, Jean (1993) “Stratégie de formation pédagogique des nouveaux professeurs d’Université”, *Ponencia presentada a la Jornada sobre Formació inicial del professorat universitari*. Barcelona: ICE.

Dow, F. (1996) “Training for Part-time Teachers”, paper presented at the conference on *Departmentally Based Training and Support for Part-time Tutors, Demonstrators and Workplace Supervisors*, University of Edinburgh, 21 November.

Dunn-Haley, Karen e Anne Zanzuchi (2012) “Complicity or Multiplicity? Defining Boundaries for Graduate Teaching Assistants Success”, *New Directions for Teaching and Learning*.131, pp. 71-83.

Durkheim, Emile (1974) “Regras relativas à distinção entre o normal e o patológico” in Emile Durkheim (org.), *As regras do método sociológico*.São Paulo: Cia Editora Nacional, pp.41-65.

Duta, Nicoleta V. (2012) “Formación psicopedagógica del profesorado universitario en el contexto actual de la enseñanza superior”, in *X Jornadas Redes de investigación en docência universitaria* (06. 2012. Alicante). Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.

<<http://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2012/documentos/oral-proposals/245690.pdf>> [consultado em 12/03/2013]

Ehrich, Lisa Catherine *et al* (2011) “Ethical dilemmas: a model to understand teacher practice”, *Teachers and Teaching: theory and practice*. 17:2, pp: 173-185.

<<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2011.539794>>

Escudero, Juan M. (2006) “La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos”, in Juan Manuel Escudero e

Alberto Luis Gómez (Eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro, pp. 21-51.

Espinar, Sebastián R. (2003) “Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario”, *Revista de Educación*. 331, pp.67-69.

Esteves, Manuela (2006) “Análise de Conteúdo”, *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações de teses*. Porto:Porto Editora, pp:105-125.

\_\_\_\_\_ (2009) "Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores", *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. 08, pp.37-48. <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> [consultado em 10/02/2009]

Estrela, Maria Teresa (1992). En défense de la pédagogie en tant que science. *Les sciences l'éducation pour l'ère nouvelle*. pp.99-115

Estrela, Maria T. et Albano Estrela (orgs.) (2001) *IRA — Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 9-12.

\_\_\_\_\_ (2006) "A Formação Contínua De Professores Numa Encruzilhada" , *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 73-80.

Estrela, Albano (1994) *Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Evans, Colin (1988) *Language People*. Milton Keynes: Open University Press.

Fairbrother, Hannah (2012) “Creating Space: Maximising the Potential of the Graduate Teaching Assistant Role”, *Teacher in Higher Education*. 17 (3), pp. 353-58.

Feixas, Mònica C. (2000) “Estudio de las problemáticas del profesorado novel en la Universitat Autònoma de Barcelona”, *Comunicación presentada en I Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona

<<http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401> > [consultado em 2/05/2009]

\_\_\_\_\_ (2002) *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis doctoral. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Feixas, Mònica e Franziska Zellweger (2010) “Faculty Development in Context: Changing Learning Cultures in Higher Education”, in Ulf-Daniel Ehlers e Dirk. Schneckenberg (eds.), *Changin Cultures in Higher Education*. Heidelberg: Springer-Verlag, pp:85-102.

Fernandez, Florentino (2006) “As raízes históricas dos modelos atuais de educação de pessoas adultas”, *Educa: Unidade I&D de Ciências da Educação*. Cadernos Sísifo nº2.

Fernandéz, Florentino. S. (1995) *La Formacion en Educación de personas adultas*. Madrid, UNED-MEC.

Ferreira, Manuel Portugal e Fernando Ribeiro Serra (2009) *Casos de Estudo- Usar, escrever e estudar*. Lisboa: Lidel- Edições Técnicas, Lda.

Ferreira, Marina A. (2008) *Ciclo de Vida, Desenvolvimento Profissional e Gestão Escolar Uma Abordagem Biográfica*. Universidade Aberta. MA.

Fink, L. Dee (1985) “First Year on the Faculty: the quality of their teaching”, *Journal of Geography in Higher Education*. 9 (2), pp.129-145.

Fishman, Barry, Ronald Marx, Stephen Best e Revital Tal (2003) “Linking teacher and student learning to improve professional development in

systemic reform”. *Teaching and Teacher Education*, 19(6), pp. 643-658.

Flores, Maria A. (1999) “Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos”, *Revista Portuguesa de Educação*. 12(1), pp:171-204.

<<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/564/1/MFlores.pdf>>

[consultado em 6/05/2010]

\_\_\_\_\_ (2000) *A Indução no Ensino. Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

\_\_\_\_\_ (2003) “Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal”, *Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina: Centro de Ciências da Educação, UFSC: NUP/CED, 21(2), Jul/Dez, pp.391-412.

\_\_\_\_\_ (2004) *The early years of teaching: Issues of learning, development and change*. Porto: Res-Editore.

\_\_\_\_\_ (2006) “Perspetivas e estratégias de formação de docentes do ensino superior- um estudo na Universidade do Minho”, Universidade do Minho.

Fondón, Irene *et al* (2010) "Principales Problemas De Los Profesores Principiantes En La Enseñanza Universitaria", *Formación Universitaria* 3.2, pp: 21-28.

Fonseca, António M. (2006). *O envelhecimento: uma abordagem psicológica*. (2. Ed.) Lisboa: Universidade Católica de Lisboa.

Fontana, Mónica Graciela Zoppi (2009) “ O português do Brasil como língua transnacional” in Mónica Graciela Z. Fontana (org.) *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, Editora RG, pp:13- 42.

Footitt, Hilary (2001) “Letter”, *Times Higher Education Supplement*, 8 June.

Formosinho, João *et al* (2000) “Universitarização da Formação de Professores e Profissionalidade Docente”, *Revista Galego/Portuguesa de Psicología y Educación*, 4 (6), pp:345-351.

<[http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6757/1/RGP\\_6-47.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6757/1/RGP_6-47.pdf) >[consultado em 16/07/2002]

Forte, Ana Maria X. (2005) *Formação contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(S) identidade(S) dos profs do 1º Ceb*. Minho, 2005.

Freire, Paulo (2005) *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Fullan, Michael (1993) *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press

Fuller, Frances e Oliver Brown (1975) *Becoming a Teacher*. National Society for the Study of Education.

Galán, Arturo G. (2007) “ La formación del profesorado y la evaluación de la docência”, in Arturo Gonzalez Galán (ed.) *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Madrid: Ediciones Encuentro, pp. 56-82.

Gallagher-Brett, A. et Canning, J. (2011) “Disciplinary disjunctures in the transition from secondary school to higher education of modern foreign languages: a case study from the UK”, *Arts and Humanities in Higher Education*.10, pp.171-188.

Garcia, Carlos M. (1992) *Aprender a ensinar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE. Google ebook.

- García Del Dujo, Ángel (1997) “La formación del profesorado universitario como acción estratégica en la mejora de la calidad institucional”, *Revista Española de Pedagogía*. 208, pp525-538.
- García, María Paz Sanz e Javier Maquilón Sánchez (2010) “ El futuro de la formación del profesorado universitario”, *REIFOP*. 14(1), pp. 17-26.  
<<http://bit.ly/wGJWyF>> [consultado em 7/03/2012]
- Gassner, Otmar et al (2010) *The first ten years after Bologna*. Ed. Universidade de Bucaresta.  
<[http://entep.unibuc.eu/attachments/article/51/Entep\\_BOOK-2010.pdf](http://entep.unibuc.eu/attachments/article/51/Entep_BOOK-2010.pdf)>  
[consultado em 10/09/2011]
- Genovard, Candido *et al* (1989) “ Evaluating University Teaching”, Madrid: *Poster presentado en el III Congreso de la European Association of Research on Learning and Instruction*.
- Ghiglione, Rodolph e Benjamin Matalon (1997) *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora (trad).
- Gibbs, Graham e Trevor Habeshaw (1989) *Preparing to teach: an introduction to effective teaching in higher education*. Technical and Educational Service Ltd Bristol.  
<<http://www.keele.org.uk/docs/preparingtoteach.pdf> >[consultado em 5/11/2011]
- Gibbs, Graham e Alan Jenkins (1992). *Teaching large classes in higher education*. London: Kogan Page.
- Gibbs, Graham (1994) *Training and using graduate teaching assistants effectively: context and current practice, presentation of survey results at Warwick University*, 13 December.
- \_\_\_\_\_ (2001) “La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias”,

*Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. Valencia, nº1, vol.1, pp.7-14.

<<http://revistas.um.es/redu/article/view/11431/11011>> [consultado em 6/03/2010]

Gillon, Ewan e Jeremy Hoad (2001) *Postgraduate students as teachers*. National postgraduate committee.

<[www.npc.org.uk](http://www.npc.org.uk)> [consultado em 5/3/2009]

Goddard, A. (1998) "Postgrads Get into Class Training", *Times Higher Education Supplement*, 11 December <<http://www.thesis.co.uk>> [consultado em 2/5/2010]

Gómez, M<sup>a</sup> Cruz Sánchez e Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso (2002) "Formación Y Profesionalización Docente Del Profesorado Universitario", *Revista de Investigación Educativa*. 20(1), pp. 153-71.

Gonçalves, José A (2009) "Desenvolvimento profissional e carreira docente-fases da carreira, currículo e supervisão", 8- Jan / Abr, pp. 23-36 .

<<http://sisifo.fpce.ul.pt>>[consultado em 2/05/2011]

Gonçalves, Teresa (2011) "Linhas orientadoras da política linguística educativa da EU", *Revista Lusófona de Educação*.18, pp. 25-43.

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34922201003>>>[consultado em 5/07/2012]

Grosso, Maria José dos Reis (1993) "Ensino/Aprendizagem do Português como língua estrangeira- da teoria à prática", *Administração*. 22, VolVI-4<sup>a</sup>, pp847-855.

\_\_\_\_\_ (2005) "O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural", in Rosa Bizarro e Fátima Braga (2005) "Ser Professor em época de Mal-estar docente: que papel para a universidade?", *Revista da Faculdade de Letras- Línguas e Literaturas*. II Série, vol.XXII, Porto, pp.17-27

- Gros, Begoña e Teresa Romañá Blay (2004). *Ser Profesor. Palabras sobre la docência Universitaria*. Universidad de Barcelona.
- Guarro, Amador e Pablo Santana (1992) “Dossier: Diagnóstico de necesidades”, Presentado al *IV Seminario sobre Desarrollo basado en la Escuela de Sevilla*.
- Guba, Egon G.e Yvonne Lincoln (1994) “Competing paradigms in qualitative research”, in Norman Denzin e Yvonne Lincoln (Ed) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. pp 105-117.
- Hardré, Patricia. L. e Alicia O. Burns (2012) "What Contributes to Teaching Assistant Development: Differential Responses to Key Design Features", *Instructional Science- an International Journal of the Learning Sciences*. 40.1, pp. 93-118.
- Harland, Tobi e Gabi Plangger (2004) “The Postgraduate Chameleon: Changing Roles in Doctoral Education”, *Active Learning in Higher Education*. 5 pp.73-86.
- Herrero, Joaquín De Juan (1996) *Introducción a la enseñanza universitaria: didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dykinson.  
<<http://hdl.handle.net/10045/28875>>[consultado em 6/8/2010]
- Herrmann, Ingrid Isis Del Grego (2012) *A fluidez do lugar do professor de Português Língua Estrangeira: uma análise discursiva de dizeres de professores brasileiros em sua relação com o ensino de PLE* . Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- Holland, Siobhán (2004) *Part-Time Teaching: A Good Practice Guide*. St Mary’s College, Twickenham.

<[http://www.english.heacademy.ac.uk/archive/publications/reports/pt\\_teaching.pdf](http://www.english.heacademy.ac.uk/archive/publications/reports/pt_teaching.pdf)>[consultado em 5/3/2008]

Huberman, Michael (1992) “O Ciclo de vida profissional dos professores”, in António Nóvoa (org.) *Vidas de professores*. 2ªed, Portugal: Porto Editora, p. 31-61.

Huizen, Peter van *et al* (2005) “A Vygotskian perspective on teacher education”, *Journal of Curriculum Studies*. 37: 3, pp.267- 290.

< <http://dx.doi.org/10.1080/0022027042000328468> >

Imberón, Francisco M. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.

\_\_\_\_\_ (1998): *La Formación del Profesorado*, Barcelona, Editorial Laia.

\_\_\_\_\_ (2000a) “Un Nuevo Profesorado Para Uma Nueva Universidad. Conciencia O Presión?”, *Revista Interuniveritária de Formação del Profesorado*. 38, 37-46.

\_\_\_\_\_ (2000b) *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez

\_\_\_\_\_ (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. In C. MARCELO (Ed.). *La función docente*. Madrid: Editorial Síntesis, pp 27-45.

\_\_\_\_\_ (2007). *10 Ideas Clave. La formación permanente del profesorado*. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Editorial Grao, 1ª ed.Col. Ideas Claves. Google ebook.

\_\_\_\_\_ (2011) “Un Nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación”, *Revista de Ciências Humanas Frederico Westphalen*.vol. 12 (19), pp. 75 - 86.

\_\_\_\_\_ (2012) “La formación del profesorado universitario: Orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario”, in Bautista, Juan M. (coord.) (2012)

*Innovación en la universidad: Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.

Jenkins, Alan *et al* (2003) *Reshaping teaching in Higher Education. Linking teaching with Research*. New York: Routledge.

Jodelet, Denise (1997) “Les représentations sociales. Un domaine en expansion”, in Denise Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, pp.31-61.

Jones, Jane (2001) “Review: the EU and modern foreign languages”, *Language Learning Journal*. 24.

Josso, Christine (1984) “Des demandes de formation continue aux processus de formation: les apports de l’approche biographique”, *Éducation Permanente*. n° 72/73.

Kelchtermans, Geert e Katrijn Ballet (2002) “The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation”, *Teaching and Teacher Education*. 18(1), 105-120.

Klapper, John (2001) “Introduction: professional development in modern languages”, in John Klapper (ed.) *Teaching Languages in Higher Education: issues in training and continuing professional development*. London: CILT.

\_\_\_\_\_ (2005a) “Who teaches our students? University teachers and their development” in James Coleman e John Klapper (2005) *Effective learning and teaching in Modern Languages*. Routledge, Chapter 4, pp.23-28.

\_\_\_\_\_ (2005b) *Training the trainer: staff development for language teaching*. Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. <[www.llas.ac.uk/resources/gpg/696#ref1](http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/696#ref1)> [consultado em 5/09/2009]

- Knight, Peter T. (2008). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Traducción española por: P. Manzano. Madrid: Narcea.
- Knowles, Malcom S., Richard A. Swanson, Elwood R. Holton (2005) *The adult learner: the definite classic in adult education and human resource development*. 6<sup>th</sup> ed, California: Elsevier Science and Technology Books. [consultado em 8/5/2009]
- Knottenbelt, M. *et al* (2009) *Graduate Teaching Assistants as Novice Academic Practitioners: Perceptions and Experiences of Teaching*. University of Edinburgh.
- Kolb, David A. (1984) *Experience as source of learning and development*. Englewoods Cliffs: NJ Practice-Hall.
- Lang, V. (1987) “De L’Éxpression des Bessoins á L’Ánalyse des pratiques dans la formation des enseignants”, In *Études et Recherches*. n°2, pp37-49.
- Lanvers, Ursula e James A. Coleman (2013) “The UK language learning crisis in the public media: a critical analysis”. *The Language Learning Journal*. <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2013.830639> [consultado em 8/5/2010]
- Lanvers, Ursula (2011) “Language Education Policy in England. Is English the Elephant in the Room?”, *Apples- Journal of Applied Linguistics*. 5 (2011), 63-78.
- Leijen, Äli *et al* (2009) “Difficulties teachers report about students’ reflection: Lessons learned from dance education” *Teaching in Higher Education*, 14(3), pp.315-326.

- Lessard-Hébert, Michelle *et al* (1990) *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, M<sup>a</sup> da Glória Soares B. (2007) "As Concepções/Crenças De Professores E O Desenvolvimento Profissional: Uma Perspetiva Autobiográfica." *Revista Iberoamericana de Educación*. 43.7, pp: 1-8.
- Lobera, F.Grijalvo (2008). La formación del professor universitario. *Anuario de Filosofía, Psicología e Sociología*, 3, pp-81-91  
<[https://www.researchgate.net/publication/43667796\\_La\\_formacin\\_del\\_profesor\\_universitario](https://www.researchgate.net/publication/43667796_La_formacin_del_profesor_universitario)>  
[consultado em 6/09/2010]
- Lousada, Ligia Maria Xavier Barreira (2006) *Representações da competência docente. Comparação das dimensões identificadas por professores principiantes e experientes*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE-UL.
- Lucio-Villegas, Emilio L. (1996) "Formación para la docencia universitaria", in Sebastián Rodríguez *et al* (Coords.). *Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria*. Barcelona: Cedecs Editorial, pp.95-123.
- Lueddeke George R. (1997) "Training Postgraduates for Teaching: Considerations for Programme Planning and Development", *Teaching in higher education*, 2, pp.141-51.
- Madanelo, Olga Maria C. (2010) *Formação Contínua De Professores Dos 2º E 3º Ciclos Do Eb: (Re) Qualificação De Competências*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, 2010.
- Malglaive, Gerard (1995) *Ensinar Adultos*. Porto: Porto editora. Coleção Ciências da Educação.

Mann, Steve (2005) "The language teacher's development", *Language Teaching*. 38, pp 103-118.

<[http://wrap-est.warwick.ac.uk/3249/1/WRAP Mann State of ART.pdf](http://wrap-est.warwick.ac.uk/3249/1/WRAP_Mann_State_of_ART.pdf)>

[consultado em 4/3/2009]

Marcelo, Carlos (1993) "El perfil del profesor universitario y su formación inicial", in *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria Evaluación y desarrollo profesional: ponencias y réplicas* Las Palmas: Universidad, Servicio de Publicaciones, D.L, pp. 191-211.

\_\_\_\_\_ (1995) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

\_\_\_\_\_ (1999) "Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa". *Revista Iberoamericana de Educación*, 19 <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>>[consultado em 2/05/2010]

\_\_\_\_\_ (2006) "Los principios generales de la formación del profesorado", in António Alias Sáez *et al* (Coords.) *Encuentro sobre la formación del profesorado universitari*. Almería: Universidad de Almería. pp. 27-30.

Marcelo, Carlos e Mayor, Cristina (1999) "Aterriza como puedas: profesores principiantes e iniciación profesional", in Txema Hornilla (Ed.) *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 41-116.

Marcelo, Carlos e Denise Vailant (2009) *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

March, Amparo *et al* (1999) "La Formación Didáctica Del Profesorado Universitario: Que Hemos Aprendido En Los Ultimos 10 Años?", in *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Ed. Canaria, Universidad de Las Palmas de Grans.

Markham, Annette N. (2004) "Internet communication as a tool for qualitative research", in David Silverman (Ed.) *Qualitative research: Theory, methods and practice*. 2ª ed., Los Angeles, CA: Sage, pp. 95-124.

Marsh, Herbert W. (1987) "Students' Evaluations of University Teaching: Research Findings, Methodological Issues, and Directions for Future Research", P.30- Document Resume (A Summary of the monograph by Marsh, Herbert W. (1987), *International Journal of Educational Research*. 11. pp.253-387).

<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338629.pdf>>[consultado em 4/09/2010]

Marshall, Keith (1998) *Why do they do it? An investigation into rates of participation and learner motivation in modern languages after GCSE and A-level*. University of Bangor, School of Modern Languages.

Martin, M.<sup>a</sup> Rosario Cerrillo et Dolores Izuzquiza Gasset (2005) "Perfil del profesorado universitario", *REIFOP*, 20, Vol. 8 (5). p.4

<<http://www.aufop.com/aufop/home/>> [consultado em 9/3/2008]

Martin, Paul (2002) *Part-Time teaching*.

<<http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/subjects/English/part-time-teaching-discussion-paper#>>[consultado em 7/4/2003]

Martin-Dominguez, Jorge e Pere Lavega Burgués (2013) "Enseñar Competencias en el Espacio Europeo De Educación Superior", *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 16.1, pp.1-4. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217028056002>> [consultado em 9/9/2013]

Martínez, Miguel (2005) "Implicaciones para la docencia derivadas del proceso de convergencia en el EEES", in Miguel Valcárcel Cases (Ed.) *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación superior*. Córdoba: Ediciones gráficas de Vistalegre, pp.98-117.

- Matthey, Marinette (2000) “Les représentations de l’apprentissage des langues et du bilinguisme dans l’institution éducative”, *Études de Linguistique Appliquée*, 120, pp.487-496.
- Mathias, Haydin (1984) “The evaluation of university teaching: Context, values and innovation”, *Assesment and Evaluation in Higher Education*, 9 (2), pp. 79-96.
- Mckillip, Jack (1989) *Need Analysis. Tools for the Human Services and Education*. London: Sage Publ.
- Medina, Antonio R. (1998) *Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario*. V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid, 10-13 noviembre, pp. 697-790.
- Mellors Colin *et al* (1994) *Postgraduate Demonstrators and Hourly Paid Lecturers: a survey of current practice* (Bradford, University of Bradford).
- Mezirow, John (1996) “Contemporary paradigms of learning. Adult Education”, *Quarterly*. 46 (3),pp.158-172.
- Mertens, Leonard (1996) *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay.
- Mertens, Donna (1998) *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Michavila, Francisco (2004) “Pedagogía, educación e innovación”, in Francisco Michavila e Jorge Martínéz (Eds) *La profesión de profesor de universidad*, 61,74. Madrid. Cátedra Unesco.

Montero Mesa, Maria Lourdes (1987) “Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: Análisis de una investigación”, *Revista de Investigación Educativa*. 5 (9), pp. 7-31.

<<http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/136641/124241>>[consultado em 5/4/2009]

Moore, Danièle (2001) “Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraire théorique et trajets méthodologiques”, in Danièle Moore (Coord.), *Les Représentations des Langues et de leur Apprentissage - Références, Modèles, Données et Méthodes*. Paris: Credif, Didier, pp.7-22).

Moreland-Young, Curtina (1983) “Teaching analytical and thinking skill in a content course”, in Paul A. Lacey (ed.) *Revitalizing teaching through faculty development*. Jossey-Bass, pp. 41-48.

Moreno, Rosa Maria Esteban *et al* (dir. e coord.) (2011) *Una mirada internacional a las competencias docentes universitária Investigación en primera persona: profesores y estudiantes*. Barcelona:Ediciones Octaedro S.I.

<<http://www.octaedro.com/pdf/10182.pdf>>[consultado em 2/08/2012]

Morgado, José Carlos *et al* (2005) “Formação Docente em contexto universitário: um estudo em curso na Universidade do Minho”. Paper presented at the *VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga, pp.2045-2056.

Morin, Edgar (2001) *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Paris: UNESCO.

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740eo.pdf>> [consultado em 5/09/2007]

\_\_\_\_\_ (2005) *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina.

Moya, José Luís Medina *et al* (2005) “Evaluación Del Impacto De La Formación Del Profesorado Universitario Novel: Un Estudio Cualitativo”, *Revista de Investigación Educativa*. 23, pp. 205-38.

Muijs, Daniel (2004) *Doing Quantitative Research in Education: with SPSS*. SAGE Publications.

Muñoz Peinado, Jesús e Maria Rosa Santamaría Conde (2005) “Rol del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior”, *REIFOP*, 20, vol. 8 (5).< <http://www.aufop.com/aufop/home/>>[consultado em 7/09/2008]

Murillo, Paulino Estepa *et al* (2005) “Las necesidades formativas docentes del profesorado universitario”, *Fuentes*. 6.  
< [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo\\_id=10745](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10745)>[consultado em 3/9/2009]

Muzaka, Valbona (2009) “The Niche of Graduate Teaching Assistants (Gtas): Perceptions and Reflections”, *Teaching in higher education*. 14, pp.1-12.  
<<http://dx.doi.org/10.1080/13562510802602400>>

Nicol, David J. (2000) “Preparation and Support of Part-Time Teachers in Higher Education”, *Teacher Development: An International journal of teacher's professional development*. 4, pp.115-129.

Nieto, Narciso Garcia (2005) (Dir.) *Programa de Formación del Profesorado universitario para la realización de la Función Tutorial dentro del marco del Espacio Europeo dem Educación Superior (E.E.E.S.). Informe del Proyecto EA 2005-0027*< <http://bit.ly/xWzmT3>> [consultado em 6/4/2008]

Nixon, Jon (1989) *Determining Inservice Needs Within Specific Contexts*,  
British Journal of In-Service Education, vol.15 (3), pp.150-155.  
<<http://dx.doi.org/10.1080/0305763890150303>>

Nyquist, Jody D. e Wulf, Donald H. (Eds) (1992) *Preparing Teaching Assistants for Instructional Roles: supervising TAs in communication*. Washington, Speech Communication Association.  
\_\_\_\_\_ (1995) *Working effectively with Graduate Assistants*. SAGE.

Nogueira, António (1996) *Para uma educação permanente à roda da vida*.  
Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, António (1995). “Nota de Apresentação”, in António Nóvoa (coord) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Núñez, Claudio R. *et al* (2003) *La Formación Continua De Profesores. Percepciones De Los Formadores Y Modelos De Formación Subyacentes*. Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Humanidades – UNNE.

OCDE (2002) *Proyecto DeSeCo: Définitions et sélection des compétences. Fondements théoriques et conceptuels. Document de stratégie*. DEELSA/ED/CERI/CD.

< <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf> > [consultado em 9/4/2009]

Oliva, A., J. et Fernández, A. D. (2011) Implicaciones en la formación del profesorado universitario en la actualidad. *I Congreso Internacional Virtual de formación del Profesorado- La formación del profesorado en el siglo XXI:Propuestas ante los câmbios económicos. Sociales y culturales*

- Oliveira, Manuela (1997) *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (texto policopiado).
- Olson, Margaret .R. e John Osborne (1991) “Learning to teach: the first year”. *Teaching and teacher education*, 7 (4), pp. 331-343.
- Pacheco, José Augusto (1995a) *Formação de Professores: teoria e Praxis*. Braga: IEP.
- \_\_\_\_\_ (1995b). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- \_\_\_\_\_ (2006) “Um olhar global sobre o processo de investigação”, in Jorge Ávila de Lima e José Augusto Pacheco (orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 13-28.
- Pardal, Luís e Eugénia Correira (1995) *Métodos e técnicas de investigação social*. Lisboa: Areal Editores.
- Park, Chris (2004) “The Graduate Teaching Assistant (Gta): Lessons from North American Experience”, *Teaching in higher education*.9, pp. 349-61. <<http://dx.doi.org/10.1080/1356251042000216660>>
- Park, Chris e Marife Ramos (2002) “The Donkey in the Department? Insights into the Graduate Teaching Assistant (Gta) Experience in the Uk”, *Journal of Graduate Education*, 3, pp. 47-53.  
<[http://www.lancaster.ac.uk/staff/gyaccp/park%20and%20ramos%20\(2002\).pdf](http://www.lancaster.ac.uk/staff/gyaccp/park%20and%20ramos%20(2002).pdf)>  
[consultado em 4/09/2005]
- Patton, Michael Quinn (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Califórnia, Sage Publications.

- Pavia, Vicente .F.e Soto, Angel.G (Ed) (2006) *Evaluación para la mejora de los centros docentes: construcción del conocimiento*. Colección Educación El Día. Praxis  
[http://books.google.pt/books?id=T0LYMArzGeYC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.pt/books?id=T0LYMArzGeYC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Pavié, Alex (2011) “Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente”, *Reifop*, 14 (1), pp. 67-80.  
 <[http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1301587967.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf)>  
 [consultado em 7/6/2012]
- Perales, M<sup>a</sup> Jesús *et al* (2002) “El Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación”, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Vol.8 (1), pp49-49.  
 <[http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1\\_4.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_4.pdf)> [consultado em 3/6/2008]
- Perrenoud, Phillipe (1993a) *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação- Perspetivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.  
 \_\_\_\_\_ (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.  
 <<http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/127/111>>  
 [consultado em 6/8/2008]
- Phillipson, Robert (2010) “Language Policy and Education in the European Union”, in *Encyclopedia of Language and Education*, ed. by Nancy HornbergerSpringer.
- Pillen, Marieike (2013) *Professional identity tensions of beginning teachers*. Eindhoven School of Education, Tese de Doutoramento.

<<http://alexandria.tue.nl/extra2/758172.pdf>>[consultado em 6/9/2013]

Ponte, João P. (1994) “O estudo de caso na investigação em educação Matemática”, *Quadrante*, vol.3 (1), pp. 3-17.

<[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(quadrante-estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(quadrante-estudo%20caso).pdf)>[consultado em 8/9/2009]

\_\_\_\_\_ (1998) “Da formação ao desenvolvimento profissional”, in *Actas do ProfMat 98*, Lisboa: APM, pp. 27-44.

<<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>>[consultado em 6/8/2010]

Punch, Keith (1998) *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications.

QAA (2007) *Subject benchmark statement: Languages and related studies*.

Quality Assurance Agency for Higher Education

<<http://www.qaa.ac.uk>> [consultado em 5/6/2008]

Quintanilla, Miguel Ángel (2005) “Cómo se consigue un buen profesor (reflexiones sobre la experiencia española)”, *Temas para el debate*. 127, pp. 48-50.

Quintas, Helena (2008) *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Quivy, Raymond e Luc Van Campenhoudt (2003) *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramsden, Paul (1992) *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.

Reimão, Cassiano (2001) “Nota Prévia”, in Cassiano Reimão (Org.), *A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 9-10.

- Rodrigues, Ângela e Manuela Esteves (1993) *A Análise de necessidades na formação de Professores*. Porto Editora, 1993.
- Rojo, Alvarez *et al* (2011) "Necesidades De Formación Del Profesorado Universitario Para La Adptación De Su Docencia Al Eees", *Relieve* 17.1,pp. 1-22.
- Rousson, Michel e Boudineau, G. (1981) "L'étude des besoins de formation. Réflexions théoriques et méthodologiques", in Pierre Dominicé, *L'Éducation des adultes et ses effets: problématiques et etude de cas*. Berne, Ed.Peter Lang.
- Rumbo Arcas, Maria Begoña (1998) *La Calidad de la Enseñanza Universitaria y el Desarrollo Profesional de su Profesorado*. Grupo Editorial Universitario.
- Sá-Chaves, Idália (2002) *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Tese de doutoramento. Lisboa: Fundação Gulbenkian e Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Sacristán, J. Gimeno (1995) "Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores", in António Nóvoa (org). *Profissão Professor*. Porto:Porto Editora.
- San Martín, Sonia *et al* (2012) "El perfil del profesor/a universitario/a ideal según los alumnos/as pre-universitarios/as", in *VI Jornadas de Innovación Docente de la Universidad de Burgos*.
- Sanchez Nuñez, José A. (2001) *Necesidades De Formación Psicopedagógica Para La Docência Universitária*. Tese de doutoramento, Universidad Complutense de Madrid.

Sánchez, Manuel Marin e Maria Pilar Teruel Melero (2004) “La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. vol. 18(2), Universidad de Zaragoza, España, pp. 137-151.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418209> [consultado em 7/9/2009]

Santos Guerra, Miguel A. (2001) *La Escuela que aprende*. Madrid, Morata, 2ª ed. Google ebook.

Sarramona, Jaume; Gonzalo Vázquez e Antonio J. Colom (1998) *Educación no formal*. Barcelona, Ariel, pp. 11-18.

Sanz García, Mari Paz *et al.* (2010) “ El futuro de la formación del profesorado univerversitario”, *Reifop*, 14 (1), pp.17-26.

<http://www.aufop.com/> [consultado em 6/9/2011]

Schön, Donald A. (2000) *Educando o professional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, pp.31-33.

Schutt, Russell K. (1999) *Investigating the Social World: The process and Practice of Research*. (2ª Ed). Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Sequeira, Fátima (2006) "As Universidades E a Política Das Línguas Na Europa: Práticas Para Um Espaço Plurilingue E Pluricultural", *Formação De Professores De Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos E Experiências*. Ed. Bizarro, R. e Braga F. (orgs). Porto: Porto Editora, pp. 42-47.

Sharpe, Rhona (2000) “A Framework for Training Graduate Teaching Assistants”, *Teacher Development: An International journal of teacher's professional development*. 4 (1), 131-43.

- Silva, Ana Maria Costa (2000) "A Formação Contínua De Profs: Uma Reflexão Sobre as Práticas E as Práticas De Reflexão Em Formação." *Educação e Sociedade*, ano XXI.72, pp.89-109.
- Silva, Marta Sofia Pereira G. (2012) *Educação E Formação De Adultos: Análise De Percursos E De Construção De Identidades Aprendentes: Um Estudo De Caso*. Universidade do Minho, 2012.
- Simão, José Veiga *et al* (2005) *Ambição para a excelência – a oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- Simões, Ana R. (2006) *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de Doutoramento. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa: Universidade de Aveiro.
- Simões, Carlos M. (1996) *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Snow-Gerono, Jennifer (2005) "Professional development in a culture of inquiry: PDS identity the benefits of professional learning communities", *Teaching and Teacher Education*. 21,pp.241-256.  
<[http://www.lerenvandocenten.nl/files/sites/default/files/Snow-Gerono\\_0.pdf](http://www.lerenvandocenten.nl/files/sites/default/files/Snow-Gerono_0.pdf)>[consultado em 6/9/2008]
- Sorcinelli, Mary Deane (1992) "New and junior faculty stress: Research and responses", *New Directions for Teaching and Learning*. 50, pp. 27-37.
- Sparks, Dennis e Susan Loucks-Horsley (1990) "Models of Staff Development", in W. Robert Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan Pub, pp. 234-251.

Stake, Robert (1994) "Case Studies", in Norman K Denzin e Yvonna S. Lincoln, (eds) *Handbook of qualitative research*. London:Sage Publications,pp. 236-247.

<[http://www.tlu.ee/UserFiles/Katariina%20Kolled%C5%BE/K.%20Maslov/Ca se%20studies\\_Lecture\\_4-5.pdf](http://www.tlu.ee/UserFiles/Katariina%20Kolled%C5%BE/K.%20Maslov/Ca se%20studies_Lecture_4-5.pdf)>

[consultado em 6/8/2009]

Stanley, Kubrick (ed) (2002) "Using The First Language In Second Language Instruction: If, When, Why and How Much?", *TESL-EJ Forum Column*.

Stenhouse, Lawrence (1990) "Case Study networks",in H. J. Walberg et G.D. Haertel (eds) *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press. pp. 644-649.

Suaréz, T.M. (1990) "Needs Assessment Studies", Herbert Walberg y Geneva de Haertel (Eds.) *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. New York: Pergamon Press, pp. 29-31.

Teixeira, Ana Paula Gonçalves A. (2009) *A utilização das estratégias de aprendizagem na aula de PLE*. Tese de Mestrado, FLUP.

Tesch, Renata (1990) *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.

Tomé, Maria Africa de la Cruz (1994) "Formación Inicial Del Profesor Universitario: Fundamentación Teórica Y Experiencias En La Universidad Autónoma de Madrid." *Revista de Enseñanza Universitaria* 7.8, pp.11-34.

---

(1999) "Modelo de profesor y modelo de formación", in Txema Hornilla (ed.) *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza* Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 229-256.

\_\_\_\_\_ (2000) “Formación pedagógica inicial del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 38, pp. 19-35.

<[http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1223489926.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223489926.pdf)>

[consultado em 4/3/2010]

\_\_\_\_\_ (2003) “Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario”, *Revista de Educación*. 331, pp. 35-66.

<<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/67224/008200430254.pdf?sequence=1>>

[consultado em 7/3/2009]

Turner, James e Robert Boice (1989). Experiences of New Faculty. *The Journal of Staff, Program and Organization Development*, 7 (2), pp. 51-57.

Tyler, Ralph W. (1973) *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Vaillant, Denise e Carlos Macedo (2001) *Las tareas del formador*. Granada, Ediciones: Aljibe.

Vala, Jorge (1986) “A análise de conteúdo”, Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp.101-128.

\_\_\_\_\_ (1993) “ Representações sociais: Para uma psicologia social no pensamento social”, in Jorge Vala e Maria Benedicta Monteiro (coord.), *Psicologia social* (pp. 353-384).

Valcárcel, A.Garcia (Coord.) (2001a) *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla, pp.12-27.

\_\_\_\_\_ (2001b). “La Función docente del professor universitário, su formación y desarrollo profesional” In A. Garcia Valcárcel (coord). *Didáctica Universitaria*. Madrid: LA Muralla, pp.9-43.

---

(2005) *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea de Educación Superior*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

<[http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS\\_INFORMES\\_GRALES/informe\\_validacion\\_activ.pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/informe_validacion_activ.pdf)>

[consultado em 6/9/2008]

Valcárcel, Miguel *et al* (Coord.) (2003) *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Informe del proyecto EA 2003- 0040 dentro del programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario (convocatoria: 27 de enero de 2003; BOE: 7 de febrero de 2003).

[http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe\\_final.pdf](http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf)

[consultado em 6/9/2011]

Veenman, Simon (1984) “Perceived problems of beginning teachers”, *Review of Educational Research*. vol.54, 2, pp. 143-174.

<http://www.jstor.org/>> [consultado em 7/6/2010]

Veiga Simão, Ana M. *et al* (2009) “Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso”, *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. 08, pp. 61 -74.

[Consultado em 4/5/2010] em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>

Vigneron, Franck (1994) “Représentations de la langue/culture étrangères et démarches d’aide aux élèves”, *Les langues Modernes*.1, pp.45-53.

Vonk, Johan C. (1993) “Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors”, Paper presented at the *Annual Conference of the American Educational Research Association*. Atlanta, GA, April 12-16, pp-1-25.

Wachelke, João F. e Brígido Viseu Camargo (2007). “Representações sociais, representações individuais e comportamentos”, *Revista Interamericana da Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*. Porto Alegre, 41(3), pp.379-390.

Watts, Catherine Jane (2003) *Decline in the take-up of modern languages at degree level*. Anglo-German Foundation for the Study of Industrial Society.

<[http://www.agf.org.uk/cms/upload/pdfs/R/2003\\_R1328\\_e\\_decline\\_of\\_modern\\_languages.pdf](http://www.agf.org.uk/cms/upload/pdfs/R/2003_R1328_e_decline_of_modern_languages.pdf)> [consultado em 4/5/2009]

Worton, Michael (2009) *Review of Modern Foreign Languages provision in higher education in England*. HEFCE

.<[http://www.hefce.ac.uk/media/hefce1/pubs/hefce/2009/0941/09\\_41.pdf](http://www.hefce.ac.uk/media/hefce1/pubs/hefce/2009/0941/09_41.pdf)> [consultado em 5/6/2010]

Yamashiro, Carla Regina C. (2008) *Necessidades formativas dos professores do ciclo I do ensino fundamental de Presidente Prudente-SP*. Tese de mestrado.

<[http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/carla\\_yamashiro.pdf](http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/carla_yamashiro.pdf)> [consultado em 5/4/2010]

Yin, Robert (2003) *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Zabalza Beraza, Miguel Ángel (1987) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

\_\_\_\_\_ (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

\_\_\_\_\_ (2009) “Ser profesor universitario hoy”, *La cuestión universitaria*. 5, pp. 69-81.

Zgaga, Pavel (2007) “Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino”, in *Conferência Desenvolvimento profissional de*

*professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa, Parque das Nações – 27 - 28 de Setembro  
<[http://www.dgae.mec.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_1\\_id=15446&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf](http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_1_id=15446&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf). > [consultado em 5/6/2009]

\_\_\_\_\_ (2013) “The future of European teacher education in the heavy seas of higher education”. *Teacher development: An International journal of teachers’ professional development*. 17:3, pp347-361.

Zeichner, Kenneth M. (1983) “Alternative Paradigms of Teacher Education”, *Journal of Transformative Education*, Vol. XXXIV, 3, pp. 3-9.

### **Recursos online**

(todos os estes foram consultados de Janeiro 2013-Junho de 2014)

[www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)

<http://ec.europa.eu/education>

<http://infoeuropa.eu/ocid.pt>

<http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html>

<http://www.hefce.ac.uk/data/year/2012/dataondemandandsupplyinhighereducationsubjects/>

<http://studylink.co.uk/universities/the-russell-group/>

[www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DFES-00212-2007](http://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DFES-00212-2007)

<http://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/AcademicCareersObservatory/AcademicCareersbyCountry/UnitedKingdom.aspx#Higer>

<http://www.ukcge.ac.uk/>

<http://students.case.edu/education/tatraining/documents/doc/tamanual.pdf>

[http://www.prospects.ac.uk/higher\\_education\\_lecturer\\_job\\_description.htm](http://www.prospects.ac.uk/higher_education_lecturer_job_description.htm)

<http://www.universitiesuk.ac.uk/highereducation/Documents/2012/PatternsAndTrendsInUKHigherEducation2012.pdf>

<http://www.ucas.com/>

<http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>  
(<http://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/AcademicCareersObservatory/AcademicCareersbyCountry/UnitedKingdom.aspx#Higer>)  
<http://www.seda.ac.uk/>  
[http://www.ldu.leeds.ac.uk/ldu/sddu\\_multimedia/kolb/static\\_version.php](http://www.ldu.leeds.ac.uk/ldu/sddu_multimedia/kolb/static_version.php)  
[http://www.prospects.ac.uk/higher\\_education\\_lecturer\\_training.htm](http://www.prospects.ac.uk/higher_education_lecturer_training.htm)  
<http://www.nottingham.ac.uk/professionaldevelopment/learningandteaching/index.aspx>  
<http://www.a-levels.co.uk>  
<http://www.dgae.mec.pt/web/14650/aecs>  
<http://www.nottingham.ac.uk/academicsservices/qualitymanual/studyregulations/studyregulationsforundergraduatecourses.aspx>  
<http://www.nottingham.ac.uk/professionaldevelopment/index.aspx>  
[http://www.bristol.ac.uk/hispanic/department/news/ABIL/index\\_html](http://www.bristol.ac.uk/hispanic/department/news/ABIL/index_html)  
[http://www.prospects.ac.uk/higher\\_education\\_lecturer\\_training.htm](http://www.prospects.ac.uk/higher_education_lecturer_training.htm)

## Apêndice 1

Cara colega .....

O meu nome é Alexandrina Oliveira e estou a fazer um doutoramento na área do ensino de PLE, mais concretamente, sobre a formação contínua de professores de PLE, no ensino superior britânico. sentindo a carência de oferta de formação específica nesta área, estou a pesquisar quais as necessidades de formação sentidas, formação obtida e com que incidência, entre outros aspetos, visando com um dos objetivos primordiais da investigação, propor um modelo de formação contínua para estes docentes.

Assim sendo, venho por este meio solicitar-lhe que me possa dizer quantos professores tem a sua Universidade a lecionarem PLE.

Não querendo ser inconveniente ou retirar tempo a quem dele bem precisa, pedia a gentileza de fazer chegar o questionário aos professores que lecionam PLE na sua Universidade e que me reenviasse os questionários devidamente preenchidos, novamente por e-mail (caso considere melhor, poderei eu própria entrar em contato com os docentes, apesar de não ter os seus contatos)

Obrigada pela atenção

Muito cordialmente

Alexandrina Oliveira

BA in Portuguese and English Language Teaching

Master of Arts in ELTD

PhD Research Student (University of Nottingham) / FLUP (University of Porto)

Dept of Spanish, Portuguese and Latin American Studies

School of Modern Languages and Cultures

University of Nottingham

University Park, Nottingham, NG7 2RD

## Apêndice 2

### PARTICIPANT CONSENT FORM

**Project Title:** Formação contínua de professores de PLE

**Researcher's name:** Alexandrina Oliveira

**Supervisor's name:** Dr. Mark Sabine

- I have read the Participant Information Sheet and the nature and purpose of the research Project has been explained to me. I understand and agree to take part.
- I understand the purpose of the research project and my involvement in it.
- I understand that I may withdraw from the research project at any stage and that this will not affect my status now or in the future.
- I understand that while discussion of the linguistic features of my talk may be published, I will not be identified and the data anonymised to protect my identity.
- I understand that I will fill in a questionnaire and I will be audio taped and the data (partly) transcribed.
- I understand that data will be kept securely in the School of Modern Languages until the marking process is complete and it will be returned to the researcher and will be kept securely. The recording and subsequent transcription will be used for this research project only.
- I understand that I may contact the researcher or supervisor if I require further information about the research, and that I may contact the Research Ethics Coordinator of the School of Modern Languages, University of Nottingham, if I wish to make a complaint relating to my involvement in the research.

**Signed**.....

**Print name**..... **Date**.....

#### **Contact Details:**

Researcher: Alexandrina Oliveira

*e-mail address:* [asxao@nottingham.ac.uk](mailto:asxao@nottingham.ac.uk)

*Phone number:* 00351914297378

Supervisor: Mark Sabine

*e-mail address:* [mark.sabine@nottingham.ac.uk](mailto:mark.sabine@nottingham.ac.uk)

School of Modern Languages and Cultures Exam officer: Dr. Sheila Perry

*e-mail address:* [afzsp@exmail.nottingham.ac.uk](mailto:afzsp@exmail.nottingham.ac.uk)

Chair of SMLC Research Committee: Dr. Bernard McGuirk

*e-mail address:* [aszbjm@exmail.nottingham.ac.uk](mailto:aszbjm@exmail.nottingham.ac.uk)

### Apêndice 3

Dear Adam and Catherine

Thank you very much for your reply. I wonder if you can kindly send it to all the students learning Portuguese at the moment.

Thank you again.

The note to the students and the link for the questionnaire are as following:

Dear student

I am currently doing a Phd research about the University Portuguese Language teachers and I used to be a Graduate Teaching assistant at the Department.

I intend to understand what are their training needs in order to improve the Portuguese Language Teaching at the university.

For this reason, I believe it is important to know the students' opinion about a good language teacher and practice to have a better quality of teaching.

I kindly ask you if you can take no more than 7 to 8 minutes and fill in the online questionnaire that can be accessed on

[https://docs.google.com/forms/d/1tj6E2Qp5TFSpMv\\_kO9B4j2BnUnAocftPe8G8PLEpQK4/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1tj6E2Qp5TFSpMv_kO9B4j2BnUnAocftPe8G8PLEpQK4/viewform)

If you have any question or if you would like to have a feedback of the whole project you can contact me: [asxao@nottingham.ac.uk](mailto:asxao@nottingham.ac.uk)

Thank you for your collaboration!

Best regards

Alexandrina Oliveira

BA in Portuguese and English Language Teaching

Master of Arts in ELTD

PhD Research Student (University of Nottingham)

Dept of Spanish, Portuguese and Latin American Studies

School of Modern Languages and Cultures

## Apêndice 4

Universidade de Nottingham  
SPLAS  
Doutoramento em Ensino de PLE

### Questionário

Este questionário é parte integrante de uma investigação no âmbito do Doutoramento em Ensino de Português Língua Estrangeira. Pretende-se com este questionário contribuir para o conhecimento de algumas dimensões do desenvolvimento profissional dos professores de PLE, nomeadamente as condições organizacionais e contextuais, disposições de carácter pessoal e percepções sobre a formação contínua, bem como as suas necessidades de formação. A sua colaboração é muito importante.

Será respeitado o anonimato e todas as garantias de confidencialidade. Os dados destinam-se exclusivamente a serem tratados para este projeto.

#### I- Dados pessoais e profissionais

Assinale com um X a opção que se aplica à sua situação

1. Género Fem. | Masc.

2. Idade 

21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	+60
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-----

3. Habilitações académicas

Mestrado\* ..... Pós-graduação\* ..... Licenciatura\* ..... Bacharelato.....

Outro?..... Qual?.....

\*Área de especialização:.....

4. Habilitação profissional 

Prof. Profissionalizado	Prof em profissionalização/ estágio	Prof. não profissionalizado
.....	.....	.....

Outra? ..... Qual?.....

5. Situação profissional

Contratado:.....

Do quadro:.....

Outra?..... Qual?.....

6. Anos de serviço em 30 de Agosto 2011:.....

7. Anos de serviço na universidade onde trabalhou até 30 de Agosto de 2011:.....

8. Nº de turmas que leciona:.....

9. Nível de ensino de PLE que leciona:

Iniciação    Intermédio    Avançado

.....                      .....

10. Cargo(s) que desempenha na universidade:

**II- Dimensões associadas à profissão**

11. Numa escala de 1 a 4, indique os itens que melhor o/a definem:

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

<b>Ser</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
11.1. Ser paciente e saber ouvir.				
11.2. Ser estável no plano emotivo.				
11.3. Ser organizado (a)				
11.4. Ser entusiasta e motivado (a) pelo seu trabalho				
11.5. Respeitar a diferença.				
11.6. Ser receptivo a críticas.				
11.7. Reformular as suas intenções em função das necessidades.				
Outra (s)? Qual (is)?				

<b>Saber</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
11.8. Ter uma boa competência em língua estrangeira.				
11.9. Ter conhecimentos pedagógicos e didáticos ( aplicados ao ensino de línguas estrangeiras).				
11.10. Saber fazer reflexões teóricas sobre os domínios de referência do ensino de línguas.				
11.11. Ter um amplo conhecimento das competências essenciais do professor de línguas.				
11.12. Ter conhecimento do funcionamento da sua escola.				
11.13. Conhecer os diferentes tipos e métodos de avaliação.				
11.14. Conhecer a legislação relativa à sua profissão.				
Outra(s)? Qual (is)?				

<b>Saber- fazer</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
11.15. Fazer a gestão de conflitos, recorrendo a estratégias apropriadas.				
11.16. Ajudar os alunos a tornarem-se autónomos.				
11.17. Aplicar corretamente as estratégias previstas e reformulo-as sempre que necessário.				
11.18. Cooperar com os outros professores no departamento.				
11.19. Focalizar a sua atuação nas necessidades dos alunos.				
11.20. Conseguir fazer entender-se.				
11.21. Dar aos alunos a possibilidade de se auto-avaliarem.				
11.22. Solicitar e dar feedback aos alunos.				
11.23. Criar um ambiente que encoraja o diálogo com os alunos				
11.24. Estabelecer um bom clima relacional na turma, incentivando a aprendizagem de a participação dos alunos				
11.25. Utilizar variedade de materiais e atividades nas aulas				
11.26. Tentar formar-se de modo contínuo.				
11.27. Fazer a sua avaliação /reflexão enquanto profissional				
Outra(s) qual(is)?				

**III- Formação contínua nos últimos 3 anos letivos (2008-2009/2009-2010/2010-2011)**

12. Indique quantas ações frequentou de curta e longa duração (nos últimos 3 anos):

a) de curta duração (de 1 a 3 dias) .....

b) de longa duração (mais de 3 dias).....

13. Indique as **modalidades** (e quantas) ações de formação frequentou e as repetivas **temáticas** (ou designações):

<i>Modalidade</i>	<i>Temática</i>	<i>Instituição organizadora</i>	<i>Local</i>
Curso de formação			
Módulo de formação			
Círculo de estudos			
Oficina de formação			
Seminário			
Disciplina singular no ensino superior			
Estágio			
Projeto			
Outra:			

14. Assinale o grau de importância que, tendo em conta a formação contínua, atribui a cada uma das afirmações, de acordo com a escala seguinte:

**MI:** Muito importante      **I:** Importante      **PI:** Pouco importante      **N:** Nada importante

14.1: **Razões** da escolha da instituição:

	MI	I	PI	N
Proximidade do domicílio				
Modalidades de formação				
Temáticas abordadas				
Credibilidade da instituição				
Reputação dos formadores				
Articulação do contexto de trabalho/prática				

14.2. **Motivos** que o(a) levaram a frequentar a formação contínua

	MI	I	PI	N
Reflexão sobre os problemas da educação				
Atualização de conhecimentos				
Prazer associado ao estudo				
Interesse pessoal pela temática				
Aprofundamento do meu conhecimento do sistema educativo				
Obtenção de créditos para progredir na carreira				
Investigação da própria prática de modo mais fundamentado				
Aquisição de conhecimentos para o desempenho de funções específicas(gestão, coordenação, ensino Especial,...)				
Aquisição/desenvolvimento de competências para exercer a função de formador(a)				
Partilhar ideias e experiências com colegas				
Compreensão e implementação de alterações curriculares				
Quebra da rotina e isolamento profissional				
Aumentar a minha auto-estima				
Construir recursos didáticos com colegas				
Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas				
Outras? Quais?				

15. Frequentou **ações de formação não creditadas**, nos últimos 3 anos (entre 2008-2009/2009-2010-2011/2011-2012)?

Se sim, complete o quadro, por favor:

<i>Modalidade</i>	<i>Temática</i>	<i>Instituição organizadora</i>	<i>Local</i>
Congresso(s)			
Colóquio (s)			
Encontro(s)			
Jornadas			
Conferência (s)			
Outra			

16. Numa frase, indique qual foi o maior contributo da formação contínua frequentada, creditada ou não nos últimos 3 anos.

17. De toda a formação contínua frequentada, creditada ou não nos últimos 3 anos, qual/quais foi/foram a (s) mais relevante(s) para o seu desenvolvimento profissional (atitudes, crenças, práticas de ensino e funções administrativas). Porquê?

18. Assinale a resposta que melhor corresponde à sua situação particular, de acordo com a escala seguinte:

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

As ações de formação contínua que frequentei nos últimos 2 anos, de um modo geral.....

	1	2	3	4
18.1. Foram de encontro aos meus interesses pessoais				
18.2. Permitiram-me obter formação em áreas que não estão diretamente relacionadas com a minha área específica por ex, fotografia, pintura,...)				
18.3. Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das áreas que lecciono				
18.4. Contribuíram para a atualização dos meus conhecimentos				
18.5. Responderam às minhas preocupações relacionadas com a compreensão e implementação das medidas propostas ao nível da reorganização curricular				
18.6. Responderam às minhas necessidades de formação a nível das tecnologias				
18.7. Foram ao encontro os meus interesses pessoais				
18.8. Estiveram diretamente relacionadas com a minha prática profissional				
18.9. Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas				
18.10. Motivaram-me para a construção de materiais didáticos				
18.11. Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos				
18.12. Permitiram a reflexão/troca de experiências com outros professores				
18.13. Contribuíram para uma maior motivação/satisfação profissional				
18.14. Contribuíram para quebrar o isolamento profissional				
18.15. Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação				
18.16. Permitiram-me construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática				
18.17. Levaram-me a desenvolver projetos de inovação com os meus alunos				
18.18. Contribuíram para a alteração das minhas práticas curriculares				
18.19. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os alunos				
18.20. Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações				
18.21. Levaram a desenvolver projetos de inovação com os meus colegas				
18.22. Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores				

**IV- Percepções de Formação Contínua**

19. Esta secção inclui afirmações sobre a formação contínua (FC) em geral. Assinale a resposta que melhor corresponde à sua situação particular, de acordo com a escala seguinte:

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

	1	2	3	4
19.1. A FC deve organizar-se em função das áreas curriculares.				
19.2. A FC responde aos problemas/dificuldades que se levantam aos professores no exercício das suas funções.				
19.3. A FC proporciona uma atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos.				
19.4. A finalidade principal da FC é a de constituir um espaço para os professores refletirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos.				
19.5. A FC contribui para desenvolver capacidades de intervenção dos professores no departamento.				
19.6. A FC serve essencialmente para colmatar deficiências da formação inicial dos professores.				
19.7. O principal objetivo da FC é o de preparar os professores para a implementação de reformas/reorganização do sistema educativo.				
19.8. A FC deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares disciplinares.				
19.9. O objetivo prioritário da FC é o de permitir a resolução de problemas específicos com os quais os professores se deparam (indisciplina, etc).				
19.10. A FC tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra.				
19.11. A FC contempla a abrangência e multiplicidade de funções e atividades inerentes à docência.				
19.12. A FC responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades dos departamentos.				
19.13. Ao nível da FC, os formadores são os especialistas que decidem e transmitem os conteúdos.				
19.14. A FC centrada em parcerias de universidades é a melhor forma de promover a experiência e o intercâmbio de projetos comuns ao nível de redes de universidades.				
19.15. Na FC, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor das suas dificuldades.				
19.16. Na FC, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor dos seus saberes relacionados com a sua profissão.				
19.17. As ações de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias.				
19.18. No âmbito da FC, devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os dos respetivos departamentos.				
19.19. Os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adotar nas ações de formação.				

#### V- Necessidades de Formação

20. Numa escala de 1 a 4, indique quais as suas necessidades de formação futura:

1- *Nada provável* 2- *Pouco provável* 3- *Razoavelmente provável* 4- *Muito provável*

a) Ao nível curricular

	1	2	3	4
20.1. Conhecimento disciplinar (conteúdos e matérias a ensinar)				
20.2. Conhecimento disciplinar em Didática específica (do Inglês, do Francês, de Geografia, etc)				
20.3. Conhecimento disciplinar em outras áreas				
20.4. Conhecimento no domínio da administração escolar				
20.5. Outra.				
Qual?.....				

b) Ao nível do desenvolvimento pessoal e social

	1	2	3	4
20.6. Conhecimento da dimensão pessoal visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional.				
20.7. Capacidade de perceber os problemas como membro de uma sociedade global.				
20.8. Capacidade de intervir na resolução desses problemas como membros de uma sociedade global.				
20.9. Capacidade de compreender, aceitar, apreciar as diferenças culturais.				
20.10. Capacidade de pensar sistematicamente de forma crítica.				
20.11. Conhecimento da dimensão ético-deontológica da profissão				
20.12. Outra.				
Qual?.....				
.....				

21. Está envolvido/a em projetos do Departamento? Sim ..... Não.....

Se sim, indique o nível de responsabilidade nesse(s) projeto(s)

21.1. Coordenação

21.2. Membro da equipa

21.3. Colaboração pontual

22. Indique qual a natureza desse(s) projeto(s):

Se pretende acrescentar algum comentário sobre temas abordados, por favor, utilize o verso da folha.

Muito obrigada pela sua colaboração!

## Apêndice 5

### Entrevista- questões

1. Alguns dados pessoais:
  - a. sua formação e habilitações académicas
  - b. há quanto tempo exerce a função de docente
  - c. sua situação profissional
  - d. como foi selecionado
  - e. experiência anterior como professor
  - f. desafios do cargo
2. Como professor de PLE , quais considera serem os momentos mais interessantes?
3. Quais são os momentos menos interessantes/desafiantes que encontra no seu trabalho de professor de PLE?
4. Na sua opinião, o que é ser-se professor no contexto universitário britânico?
5. Qual a sua opinião sobre o que é ser-se professor de PLE?
  - a. Aspectos negativos
  - b. Aspectos positivos
  - c. Imagem social
  - d. Imagem pessoal
6. Como caracteriza a sua profissão?
  - a. Funções
  - b. Características
  - c. Competências essenciais para exercer a profissão
7. Como adquiriu conhecimentos/competências para exercer o seu papel de professor de PLE no contexto de ensino superior britânico?
8. Ao desempenhar a sua profissão docente, sentiu necessidade de formação? Em que domínios/conteúdos?
  - a. Nível curricular (conhecimentos disciplinares em outras áreas, em Didática, no domínio de administração escolar
  - b. Nível do desenvolvimento pessoal e social

## Apêndice 6

### Questionnaire

This questionnaire is part of a Phd research on Portuguese Language Teaching. It aims to obtain the students' perceptions about the Portuguese Language Teachers at the University. Your participation is very important. Any identifiable personal details will be omitted to ensure anonymity of responses. This data will be used for this research project only.

#### 1. Gender

*Mark only one oval.*

- Male  
 Female

#### 2. Age

*Mark only one oval.*

- 18-20  
 21-23  
 24-25  
 >25

#### 3. Academic qualifications

*Check all that apply.*

- Masters Degree  
 Postgraduate Degree  
 Bachelor Degree  
 Other: \_\_\_\_\_

#### 4. Portuguese Language level you are studying at the moment

*Mark only one oval.*

- Beginner  
 Intermediate  
 Advanced

#### 5. Which course are you doing at the moment?

---

---

---

---

---

6. Which other languages have you learnt, besides Portuguese?

Check all that apply.

- Spanish
- French
- German
- Italian
- Greek
- Russian
- Chinese
- Japanese
- Other: \_\_\_\_\_

7. Which other languages, besides Portuguese, are you studying at the moment?

Check all that apply.

- Spanish
- French
- German
- Italian
- Greek
- Russian
- Chinese
- Japanese
- Other: \_\_\_\_\_

### Perceptions on the University Portuguese Language Teacher

Using the scale below, please indicate how do you think a Portuguese Language Teacher should be in relation to his personality, knowledge and Know-how.

8. Mark only one oval per row.

	Totally disagree	Disagree	Agree	Totally Agree
To be patient and to listen to the students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To be emotionally balanced.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To be organized.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To be motivated and enthusiastic about teaching the course	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To respect the differences.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To adjust his/her intentions according to the needs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Other (s)

---

---

---

---

---

10. Mark only one oval per row.

	Totally Disagree	Disagree	Agree	Totally agree
To be skilled/competent in Language teaching	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To know about Pedagogy and Didactics (applied to Foreign Language Teaching)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To be able to reflect about theories on teaching a foreign language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To be aware of the necessary skills of a Language teacher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To be aware of the school's organization	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To know different methods of evaluation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To know legislation on his/her job	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Other (s)

---

---

---

---

---

12. Mark only one oval per row.

	Totally Disagree	Disagree	Agree	Totally agree
To be able to manage different conflicts, using appropriate strategies.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To encourage the students' autonomy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To apply the proposed strategies and adjust them when necessary	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To be able to cooperate with other teachers in the Department	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To be able to focus his/her teaching on the students' needs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To be able to give clear explanations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To enhance the students self-evaluation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To request and give feedback to students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To encourage students to ask questions and give meaningful answers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To create a good rapport encouraging the students to participate in class	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To use a variety of activities and strategies in class	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To be able to self-evaluate and to reflect as a professional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Other (s)

---

---

---

---

---

14. How you will define a good Portuguese Language Teacher?

---

---

---

---

---

## Apêndice 7

### Guião da entrevista

Objetivos gerais		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Compreender como os professores percecionam o seu percurso profissional;</li> <li>▶ Identificar momentos significativos do desenvolvimento profissional dos professores de PLE das universidades inglesas.</li> <li>▶ Conhecer as opiniões dos professores de PLE sobre a formação contínua (processos e contextos)</li> <li>▶ identificar as necessidades de formação dos professores de PLE</li> </ul>		
Designação das partes	Objetivos específicos	Formulário das questões
Legitimação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- legitimar a entrevista</li> <li>- motivar o entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Informar</u>, nas suas linhas gerais, o objeto de estudo, objetivos e procedimentos</li> <li>- <u>Pedir ajuda</u> ao professor, uma vez que o seu contributo para este projeto é fundamental</li> <li>- <u>Informar</u> o professor que o texto depois de transcrito ser-lhe-á fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou retificar o que considerar relevante.</li> <li>- <u>Assegurar</u> o caráter confidencial das informações prestadas</li> <li>- <u>Pedir autorização</u> para gravar a entrevista em audio e autorização para citar na íntegra ou pequenas partes dos dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados para fins académicos</li> </ul>
I Caraterização pessoal e profissional do professor	Obter dados relativos ao percurso profissional do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- solicitar ao professor que descreva o seu percurso profissional</li> <li>- solicitar ao professor que descreva a sua formação académica</li> <li>- quais os momentos mais interessantes/desafiantes da sua função de Professor de PLE</li> <li>- quais os momentos menos interessantes/desafiantes da sua função de Professor de PLE e porquê?</li> </ul>
II Descrição e reflexão sobre o seu trabalho e perceção enquanto professor de PLE	Obter dados sobre o o seu trabalho de professor e sua reflexão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- solicitar a opinião pessoal sobre o que é ser professor universitário no contexto britânico</li> <li>- solicitar a opinião pessoal sobre o que é ser professor de PLE:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a. aspetos negativos e positivos, imagem social e pessoal,</li> </ul> </li> <li>- Como caracteriza a sua profissão?               <ul style="list-style-type: none"> <li>a. funções, caraterísticas</li> <li>b. competências essenciais para exercer a profissão</li> </ul> </li> <li>- Como adquiriu conhecimentos, competências para exercer o seu papel de professor de PLE no contexto de ensino superior britânico?</li> </ul>

## Apêndice 9

### Convenções utilizadas na transcrição das entrevistas

Notação utilizada	Comportamento verbal
?	Questão
!	Admiração
<SIL>	Silêncio
<INT>	Interrupção de outro
<IND>	Inaudível
[ ]	Informação não-linguística (sobre gestos, ações ou risos)
SUPERIOR	Palavras proferidas em voz alta
/	Pausa breve
//	Pausa longa
uhm	Sinal de que o interlocutor segue o discurso
ahm	Gagueja ou hesita
hum	Questiona
hm	Concorda
“pois”	Refere entre aspas ou falas de outros, como por exemplo de alunos
Porto	Nomes próprios- com letra maiúscula
2012	Referência a anos
SPLAS	Abreviaturas
*****	Linguagem inadequada

Adaptado de Andrade , I. e Araújo e Sá, M.H. (1995)

Andrade, A.I. e Araújo e Sá, M.H. (1995). *Processos de Interação verbal em aula de Francês Língua Estrangeira. (Vol.1)*. Aveiro, Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.