



Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Bartolomeu Jocene Marra

**Percepções das práticas de formação e
supervisão:
O caso da formação inicial de professores
de Francês na Universidade
Eduardo Mondlane**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Bartolomeu Jocene Marra

**Percepções das práticas de formação e
supervisão:
O caso da formação inicial de professores
de Francês na Universidade
Eduardo Mondlane**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na
Educação em Línguas Estrangeiras

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves
Fernandes Ferreira Vieira**

Setembro de 2011

Declaração

José Bartolomeu Jocene Marra

marra.jose@yahoo.com

telm. +258 828411760

Passaporte n° AC 001792

Título da dissertação: Percepções das práticas de formação e supervisão: O caso da formação inicial de professores de Francês na Universidade Eduardo Mondlane

Orientadora: Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira

Ano de conclusão: 2011

Curso de Mestrado em Ciências da educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Ensino de Línguas Estrangeiras

É autorizada a reprodução integral desta tese apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, Setembro de 2011

Assinatura:

Dedicatória

Dedico o presente trabalho com profunda reverência e consideração a meus pais, Bartolomeu Jocene Marra e Jacinta Soares de Pombal (*in memoriam*), por uma razão, talvez, muito simples: pelo facto de me terem apontado os primeiros passos da vida. Todavia, devido à guerra civil havida no país, à afamada guerra de desestabilização, foi-lhes retirada a possibilidade de juntos me acompanharem no processo do meu crescimento para enfrentar a vida no mundo; por isso, não podem fisicamente testemunhar e desfrutar este marco ímpar e histórico da minha vida académica.

E, principalmente relativamente à minha mãe, apesar de sua condição de ágrafa aos olhos do mundo ocidental, tenho o orgulho de tê-la tido como uma mãe presente e determinada que muito cedo e com muito sacrifício e obstinação compreendeu o quanto a educação podia ser-me útil nas opções pessoais relativas ao sentido da vida, lutando para que, ainda que faltasse o pão (que muitas vezes faltou nos memoráveis anos da década 80), nunca me esquecesse do caminho da escola.

Manteve este posicionamento como viúva até aos últimos dias de sua vida, duas semanas antes da minha partida para frequentar o Mestrado na diáspora: penso que ela está neste momento alegre e unida ao presente trabalho, o qual foi em grande parte seu projecto. Julgo ter sido perdoado por ela pelo facto de não ter estado fisicamente em casa para a assistir e amparar de mais perto nos últimos dias de sua vida.

Agradecimentos

O meu percurso pessoal, escolar e profissional tem sido marcado por pessoas que gostaria lembrar com muito gosto neste trabalho. Pela economia do espaço, não vou poder referi-las todas.

Agradeço, em primeiro lugar, à Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira, minha Orientadora e mãe académica, pela profunda sabedoria e responsabilidade com que me foi guiando e acompanhando o desenvolvimento do presente estudo, subvertendo o tradicional *Roma locuta, causa finita* e ensinando-me a pescar! Esgotam-se-me palavras de gratidão pela imensidão do seu comprometimento e solicitude para que o presente trabalho se tornasse hoje uma realidade.

À FORD FOUNDATION, representada em Moçambique pelo The Africa – America Institute (AAI), pela concessão da bolsa de estudos e pela oportunidade de estudar na diáspora, dando uma outra dinâmica e consistência à minha formação: um reconhecimento confessadamente profundo à Dra. Maria Célia Rodrigues Diniz, então responsável pela instituição da bolsa em Moçambique, e ao Professor Doutor Mouzinho Mário, actual representante da instituição em referência e meu professor na Universidade Eduardo Mondlane.

À Direcção Provincial de Educação e Cultura de Inhambane, na pessoa do Dr. Pedro João Baptista, Director Provincial da Educação desta província, pelo apoio e cumplicidade face às preocupações que manifestei aquando do meu exercício profissional, principalmente pela solicitude dispensada durante a preparação da minha viagem para os estudos no estrangeiro.

Ao Dr. Afonso Armando Muchanga que, aceitando abrir as portas da Secção de Francês da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, facilitou a recolha de informação para a realização deste estudo. Inesquecível é o seu lado humano e profissional: muito obrigado!

Aos formadores/supervisores da Universidade Eduardo Mondlane, aos professores tutores do curso de Francês e aos estagiários de 2010, meus sinceros agradecimentos pela abertura e colaboração na recolha de informação.

À Dra. Maria Cecília Chissumba, Técnica do Ministério de Educação de Moçambique, que acreditou na realização do meu sonho. Com muito carinho, conselho e prontidão incondicional

foi-me oferecendo apoio nos momentos que mais precisava. Agradeço-lhe imensamente pela abertura, encorajamento e preocupação pela minha formação, pelo meu bem e o bem da minha família.

Ao Dr. Gonçalo António Ferrão Júnior, amigo e pai, que cautelosamente usou a sua amizade como instrumento de formação para o meu crescimento pessoal e humano, um reconhecimento pessoal infinitamente merecido.

Aos amigos mais próximos – António Domingos Braço, António Manuel de Sousa, António Cipriano Parafino Gonçalves, Armando Castro, Azevedo Nhantumbo, Bendita Donaciano, Celestino Vaz, Domingos Faz Ver, Joaquim Nhamire Huo, João Miguel, Jorge Evaristo Choma, José Luís Jossene, José dos Santos Baptista, Wassilkah Jeremias, Calton Cadeado e Rajabo Momade Cimalawoonga – pela comunhão de percursos de vida até aos dias de hoje.

À Comunidade dos Irmãos De La Salle de Moçambique (Escola João XXIII), a qual marcou meus primeiros passos na busca do sentido da vida, não só como religioso mas também como pessoa. Meu profundo reconhecimento ao Ir. Ivo Pavan (meu mestre), Ir. Jardelino Menegat, Ir. Marcos Corbeline, Ir. Dominique Saminé (*in memoriam*), Ir. Henrique José Longo, Ir. José Israel Néry, Ir. Rock Seibert, Ir. António Cantelli e tantos outros que partilharam suas experiências de vida comigo em Moçambique.

Às minhas professoras da Universidade do Minho: Professora Doutora Maria Conceição Carrilho Jizéquel, Professora Doutora Emília Pereira, Professora Doutora Marlène da Silva e Silva e Professora Doutora Maria Alfredo Lopes Moreira: o meu muito obrigado pela formação e pelo convívio durante o tempo da minha estadia em Portugal. Confesso que souberam ser a minha verdadeira escola da vida pelo vosso testemunho profissional e humanismo.

Aos colegas da turma do mestrado 2009/2010, especialmente ao meu grupo de trabalho (Cátia Juliana Rodrigues, Maria Isabel Amorim e Maria Cristina Martins), vai o meu reconhecimento pela profunda e aberta amizade manifestada e por me terem integrado no ambiente de estudo, na amizade e no convívio. O vosso apoio permitiu-me levar a bom termo os objectivos estudantis que me trouxeram e me fizeram conhecer esse lindo país, Portugal.

À Maria Manuela Ribeiro e à Ana Cristina dos Santos Teixeira, um merecido reconhecimento pela ilimitada partilha de angústias e incertezas ao longo das aulas e convívios. Agradeço a vossa sincera amizade e testemunho que me proporcionaram enquanto colegas do mestrado.

À minha irmã, Ana Páscoa Bartolomeu Jocene Marra, pela compreensão da minha condição de estudante na diáspora e longe de casa.

Aos meus primos: José Paulo Jone Cardoso, António Paulo Jone Cardoso, António Lucas Soares de Pombal, Felicidade José Soares de Pombal, António Victor Carlos Soares de Pombal, Alberto Paulo Jone Cardoso, Boaventura António Soares de Pombal, Carlos Chombe Jocene Marra, Francis Chombe Jocene Marra, José Chombe Jocene Marra (Tsanga), Inácio Lucas Soares de Pombal, Tiago Lucas Soares de Pombal, Regina Lucas Soares de Pombal, Rita Lucas Soares de Pombal, Maria Flora Lucas Soares de Pombal, João Domingos Soares de Pombal, Matilde António Soares de Pombal, Margarida António Soares de Pombal, Fernanda Camba, Odete Camba, Tininha, Pedro Carlos Soares de Pombal, Marcelo Carlos Soares de Pombal, Tomás Carlos Soares de Pombal (Tagito), Cirilo José Soares de Pombal, Zé Carlos Camba e a tantos outros dispersos que, pelas circunstâncias adversas da vida, não pude os conhecer.

E, como é óbvio, à Adriana Manuel Máquina (Nina), companheira obstinada, a quem devo amor, respeito, compreensão, carinho e paciência: conjecturo que agora compreenda melhor o porquê da minha ausência física!

A todos os que, directa e indirectamente, contribuíram para que este trabalho fosse hoje uma realidade.

**Percepções das práticas de formação e supervisão:
O caso da formação inicial de professores de Francês na Universidade Eduardo Mondlane**

José Bartolomeu Jocene Marra
Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras
Universidade do Minho - 2011

Resumo

O presente estudo de caso foi desenvolvido no âmbito da Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras (Francês), incidindo em percepções das práticas de formação e supervisão dos actores do curso de formação inicial de professores de Francês da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em Moçambique, Maputo, no ano de 2010.

O ponto de partida do estudo centrou-se na reflexão sobre a qualidade do ensino secundário em Moçambique, há muito posta em causa pela sociedade moçambicana, e também sobre a necessidade de melhor compreender a natureza da formação inicial de professores como factor importante de qualificação dos professores.

Inscrevendo-se numa visão democrática da educação, o estudo realça o valor de uma pedagogia para a autonomia e da formação reflexiva de professores, sem perder de vista a necessidade de harmonizar as estratégias de formação e de supervisão para desenvolver no formando, futuro professor, as competências necessárias à sua aprendizagem profissional, não somente no contexto do estágio como também ao longo da vida.

Os objectivos que nortearam o estudo foram os seguintes: (1) Caracterizar o currículo de formação de professores de Francês na UEM; (2) Analisar percepções dos supervisores/formadores da universidade, professores tutores das escolas e estagiários relativamente à formação e supervisão de professores de Francês da UEM; (3) Analisar percepções do Coordenador do curso de formação de professores de Francês da UEM, relativamente à formação de professores nessa instituição; (4) Identificar constrangimentos e condições de desenvolvimento da qualidade da formação de professores de Francês na UEM.

O estudo de caso mobilizou uma metodologia do tipo interpretativo e recorreu a métodos qualitativos na recolha e análise de informação. Os principais foram o inquérito por questionário a supervisores/formadores, professores tutores e estagiários de Francês, e uma entrevista semi-estruturada ao Coordenador do curso. Os dados foram recolhidos directamente pelo investigador.

Os resultados do estudo indicam que os actores inquiridos reconhecem diversas potencialidades presentes no curso de formação de professores de Francês, mas também limitações e constrangimentos, nomeadamente relativos às condições em que se opera a formação/supervisão, e também o ensino nas escolas, os quais podem diminuir a qualidade do curso e o seu impacto na qualidade da pedagogia escolar. Com base nos resultados obtidos, são formuladas algumas recomendações para a formação inicial de professores e pistas para estudos futuros.

**Perceptions of teacher education and supervision practices:
The case of pre-service French teacher education at the University Eduardo Mondlane**

José Bartolomeu Jocene Marra
Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras
Universidade do Minho - 2011

Abstract

The present case study was developed within the field of Pedagogical Supervision in Language Education (French). It focusses on perceptions of practices related to teacher training and supervision, held by actors of the pre-service French teaching degree in the Universidade Eduardo Mondlane (UEM) in Mozambique, Maputo, in 2010.

The starting point for research was our reflection about the quality of secondary school education in Mozambique, which has been questioned by society, and also about the need to better understand the nature of pre-service teacher education as an important factor in teacher qualification.

The study advocates a democratic vision of education and highlights the value of pedagogy for autonomy in schools and of reflective teacher education, without losing sight of the need to articulate teacher education and supervision strategies so that trainees can develop the necessary competences for professional learning, not only within the *practicum* but also throughout life.

The research objectives were as follows: (1) To characterise the curriculum of the French teaching degree programme at UEM; (2) To analyse the perceptions of university supervisors, school tutors and trainee teachers regarding training and supervision in the French teaching degree programme at UEM; (3) To analyse the perceptions of the programme Coordinator regarding teacher training at UEM; (4) To identify constraints and conditions for development as regards the quality of French teacher education at UEM.

In the case study, an interpretative methodology was used on the basis of qualitative methods for data collection and analysis. The main methods used were a questionnaire administered to supervisors, tutors and trainees, and a semi-structured interview to the programme coordinator. The data were collected directly by the researcher.

The research results show that the participants acknowledge the existence of diverse potentialities in the teaching degree programme, but also limitations and constraints, namely related to the conditions of training/ supervision and teaching in schools, which may reduce the quality of teacher education and its impact upon school pedagogy. On the basis of results, some recommendations for pre-service teacher education and for future research are presented.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I	
<i>Educação em línguas estrangeiras, formação de professores e supervisão pedagógica</i>	5
1.1 O papel da educação em línguas na escola	5
1.2 Pedagogia para a autonomia e abordagem comunicativa na educação em línguas	9
1.3 Formação reflexiva e desenvolvimento profissional do professor	16
1.4 A supervisão pedagógica numa perspectiva transformadora	27
Capítulo II	
<i>Metodologia de investigação</i>	37
2.1 Objectivos e plano geral do estudo	37
2.2 Contexto do estudo e acesso ao terreno	40
2.3 Tipo de estudo e instrumentos de recolha de informação	47
2.4 Critérios de qualidade e limitações do estudo	54
Capítulo III	
<i>A formação e a supervisão de professores de Francês na UEM</i>	57
3.1 O currículo de formação	57
3.2 Preparação para uma metodologia de ensino activa e comunicativa	66
3.3 Promoção de competências de ensino e da autonomia profissional	71
3.4 Qualidade da formação em estágio	77
Capítulo IV	
<i>Conclusões e recomendações</i>	87
<i>Referências Bibliográficas</i>	95

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Questionário “A Formação de professores de Francês na” (Versão para estagiários)	102
Anexo 2 - Questionário “A Formação de professores de Francês na UEM” (Versão para professores tutores)	105
Anexo 3 - Questionário “A Formação de professores de Francês na UEM” (Versão-supervisores/formadores)	108
Anexo 4 - Respostas dos supervisores/ formadores às questões dos questionários	111
Anexo 5 - Respostas dos professores tutores às questões dos questionários	115
Anexo 6 - Respostas dos estagiários às questões dos questionários	119
Anexo 7 - Entrevista ao coordenador do curso de formação de professores de Francês da UEM (guião)	130
Anexo 8: Credencial do The Africa – America Institute (parceira da Ford Foundation em Moçambique)	133

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre a investigação quantitativa e qualitativa	48
Quadro 2 - Dimensões e tipo de questões do inquérito por questionário	50
Quadro 3 – Plano de estudos do curso de formação de professores de Francês na UEM	60
Quadro 4 - Organização do curso de formação de professores de Francês na UEM	63
Quadro 5 - Opiniões sobre a preparação dos alunos para metodologias activas/comunicativas	68
Quadro 6 - Percepções da promoção da autonomia profissional	73
Quadro 7 - Competências profissionais desenvolvidas no Estágio	75
Quadro 8 - Problemas que afectam a qualidade da formação no Estágio de Francês	80
Quadro 9 - Medidas para a melhoria da qualidade da formação/supervisão	85

Introdução

A supervisão pedagógica ocupa um lugar central na aprendizagem profissional docente para os que pretendem ser ou já são professores. Ela pode ajudar a compreender a experiência prática como uma oportunidade para uma aprendizagem crítica e reflexiva, se guiada por uma visão democrática da formação, permitindo o desenvolvimento de teorias a partir da prática, com base na ideia de que “a prática é geradora da teoria” (Vieira, 2010a: 19), e não o contrário. Numa visão democrática da formação, a construção de conhecimento a partir da prática não só favorece a reflexão, como também liga a teoria à prática e vice-versa, num processo dinâmico de busca de soluções para os verdadeiros problemas educativos, os quais não podem ser resolvidos de forma técnica e universal.

Muitos programas de formação nas instituições de formação de professores estão repletos de conteúdos, porém, concedem à supervisão no estágio um espaço reduzido e, neste espaço, nem sempre as estratégias formativas visam a transformação dos sujeitos e das práticas escolares, assumindo por vezes uma função de controlo. Por outro lado, nem sempre é clara a visão de educação escolar que as práticas de formação/ supervisão veiculam.

O valor da educação pode ser medido pelo seu poder transformador na qualidade do ensino e da aprendizagem, nas condições e contextos de trabalho, de forma a responder aos interesses e necessidades das comunidades educativas. Só uma educação democrática pode garantir práticas de participação que ajudem a reflectir sobre o valor dos discursos dominantes nas instituições de ensino, discursos esses que podem favorecer ou impedir a negociação e o diálogo na (co)construção de um mundo melhor. Freire (1987: 38), ao sublinhar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os Homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, defende uma educação que promova a afirmação do sujeito-aprendente como pessoa humana com história própria, uma educação participada efectivamente pelos actores que, pretendendo ver os seus interesses incluídos no processo da construção do conhecimento, dão sentido ao mundo em que vivem através de conhecimentos experimentados por eles próprios.

Esta concepção de educação está de alguma forma presente no contexto do Ensino Secundário Geral moçambicano, nomeadamente ao nível das políticas educativas, onde se sublinha que o aluno é o centro da atenção do processo de ensino e aprendizagem e que a formação de

professores deverá ter isso em conta. No entanto, existe um desfasamento entre discursos e práticas, nomeadamente devido a problemas organizacionais – por exemplo, turmas com um excessivo número de alunos e carga de trabalho excessiva dos professores – e problemas profissionais – falta de oportunidades de formação, predomínio de uma supervisão de controlo, ausência de acompanhamento de professores principiantes e também de professores com experiência... –, os quais afectam negativamente a qualidade do ensino. Estes problemas agravam-se mais quando associados à fraca qualificação profissional dos professores que, baseando-se em métodos tradicionais de ensino, enfatizam a reprodução e a memorização no processo de ensino e aprendizagem.

Este cenário tem vindo a descredibilizar os profissionais que leccionam no subsistema nacional de ensino em referência, pondo também em causa a qualidade dos cursos de formação inicial de professores ministrados pelas instituições responsáveis, nomeadamente a Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica. Daqui decorre a necessidade de melhor compreender essa formação nas suas potencialidades e limitações, e a investigação educacional pode dar aqui um contributo importante. O presente estudo tem este propósito.

O estudo enquadra-se na área da Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras – Francês e tem como principal finalidade compreender práticas de formação e supervisão de professores de Francês na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em Moçambique – Maputo, através das percepções dos seus principais actores, pressupondo-se que a formação e a supervisão desempenham um papel decisivo na qualificação profissional de professores, instituindo-se como ferramentas potenciadoras de uma prática lectiva (cons)ciente do sentido e das implicações da educação que se pratica. A supervisão, enquanto dimensão da formação, é concebida como um meio de desenvolvimento do saber profissional dos professores, devendo para isso ocupar um lugar estratégico nos currículos de formação.

O estudo pressupõe, ainda, que a formação de professores de línguas estrangeiras não deve ser compreendida numa lógica centrada em soluções pré-determinadas para os problemas do terreno real, e que é importante sensibilizar os professores para um ensino centrado na aprendizagem. O ensino de línguas deve ser levado a cabo no diálogo com a cultura real, o contexto, onde “aquele que aprende recebe a matéria de estudo como relevante para os seus próprios fins e a aprendizagem torna-se mais fácil quando o sujeito adquire experiência face aos problemas verdadeiros” (Bizarro, 2006: 72). Neste sentido, as estratégias de formação/

supervisão deverão ser desenvolvidas a favor das reais necessidades dos alunos, incentivando a construção crítica e reflexiva de conhecimentos úteis para a vida profissional dos professores.

Para a realização do estudo foram fixados os seguintes objectivos:

1. Caracterizar o currículo de formação de professores de Francês na UEM
2. Analisar percepções dos supervisores/formadores da universidade, professores tutores das escolas e estagiários relativamente à formação e supervisão de professores de Francês na UEM
3. Analisar percepções do Coordenador do curso de formação de professores de Francês da UEM, relativamente à formação de professores nessa instituição
4. Identificar constrangimentos e condições de desenvolvimento da qualidade da formação de professores de Francês na UEM

Foi utilizada uma metodologia de tipo interpretativo com recurso a métodos qualitativos na recolha e análise da informação. A estratégia global de investigação é o estudo de caso, aqui relativo ao curso de formação de professores de Francês da UEM-Maputo. Recorreu-se à análise de documentos reguladores do curso e ao inquérito por questionário a actores-chave da formação no ano de 2010: supervisores/ formadores da universidade, professores tutores (orientadores de estágio) das escolas e estagiários, num total de 36 participantes. O questionário incide em diversas dimensões da formação: grau de preparação dos estudantes na aplicação de metodologias de ensino activas e diversificadas e na promoção de uma abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras; organização do curso; competências desenvolvidas pelos formandos no Estágio; problemas/constrangimentos que afectam a qualidade da formação no Estágio; medidas para a melhoria da qualidade da formação/supervisão no curso de formação de professores de Francês na UEM. Recorreu-se, ainda, a uma entrevista semi-estruturada ao Coordenador do curso, relativa a dimensões potencialmente problemáticas da formação de professores de Francês na UEM.

Para a administração do questionário e a condução da entrevista, o investigador deslocou-se a Maputo e contactou directamente os participantes, recolhendo todos os dados entre Novembro e Dezembro de 2010, na fase final do Estágio do ano lectivo de 2010.

No âmbito da formação de professores de línguas em Moçambique, muito particularmente na formação de professores de Francês na UEM, este estudo, longe de apresentar soluções para os problemas da formação, representa um contributo exploratório para a compreensão das teorias práticas dos actores da formação, através das suas percepções sobre a natureza, as potencialidades e os constrangimentos das práticas que vivenciam, reconhecendo-se que essas percepções determinam parcialmente a sua acção. As conclusões apresentadas são mais analíticas do que estatísticas, sendo transferíveis apenas para contextos de formação similares.

Além da presente introdução, o texto do relatório organiza-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo é consagrado à apresentação do quadro ético e conceptual do estudo, abordando o papel da educação em línguas no currículo escolar, a importância de uma pedagogia para autonomia e da abordagem comunicativa na educação em línguas, a formação reflexiva e o desenvolvimento profissional do professor, e a supervisão pedagógica numa perspectiva transformadora. O segundo capítulo apresenta a metodologia de investigação do estudo, apresentando os seus objectivos e plano geral de desenvolvimento, o seu contexto, o tipo de estudo, as estratégias de recolha e análise de informação, os critérios de qualidade e limitações encontradas. O terceiro capítulo compreende a apresentação e análise dos dados recolhidos, estruturando-se em quatro pontos sobre as práticas de formação/ supervisão no curso em estudo: o currículo de formação; a preparação dos estagiários para uma abordagem activa e comunicativa; a promoção de competências de ensino e da autonomia profissional; a qualidade da formação no Estágio. O relatório termina com o capítulo quatro, no qual é apresentado um conjunto de conclusões e implicações decorrentes do estudo realizado.

Capítulo I

Educação em línguas estrangeiras, formação de professores e supervisão pedagógica

Neste capítulo, são brevemente apresentadas algumas políticas europeias relativas à importância da educação em línguas, à luz de princípios expressos e recomendados pelos Estados-membros Europeus e traduzidos no Quadro Europeu Comum de Referência (Conselho de Europa, 2001), instrumento orientador para a reflexão sobre estratégias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Em seguida, são apresentadas algumas noções relativas a uma pedagogia para a autonomia e à abordagem comunicativa na educação em línguas e, por último, aborda-se a supervisão pedagógica numa perspectiva transformadora da formação de professores.

1.1 O papel da educação em línguas na escola

Nas sociedades contemporâneas, a educação em línguas constitui um imperativo crucial das nações para a unidade na diversidade cultural e linguística, a integração das minorias étnicas e linguísticas, a expressão de valores sociais de cidadania e a identidade dos povos ao nível nacional e internacional.

A educação em línguas, para além de se inscrever no campo de valores da interacção social cumprindo a sua função de comunicação, pode assegurar a “promoção de uma maior mobilidade, uma comunicação internacional mais eficaz, combinada com o respeito pela identidade e pela diversidade culturais, um maior acesso à informação, uma interacção pessoal mais intensa, melhores relações de trabalho e um entendimento mútuo mais profundo” (Conselho da Europa, 2001: 24).

A cooperação cultural e linguística entre os povos deve suscitar comprometimentos entre as nações, no sentido de estas formularem acções mútuas que visam estabelecer pontes que concorrem para a partilha de experiências culturais entre os povos de diferentes expressões culturais e linguísticas, para elevar a sua afirmação e dignidade enquanto seres humanos tolerantes em relação com o diferente e com o novo.

Tal cooperação deve implicar o reconhecimento, da parte dos Estados e Governos, da importância do desenho de uma política de educação linguística situada na “preparação (...) para a cidadania democrática”, onde o objectivo de “promover métodos de ensino de línguas vivas que reforcem a independência de pensamento, de juízos críticos e de acção, associada a capacidades sociais e a responsabilidades” (Conselho da Europa, 2001: 22) é assegurado como prioridade para a efectiva participação das pessoas numa *cidadania democrática* e no convívio harmonioso entre os povos de diferentes línguas e culturas.

Na concepção de Bizarro e Moreira (2010a: 13), uma educação em línguas promotora da cidadania democrática centra-se não somente no “sujeito aprendente, mas também no seu contexto e na comunidade de pertença linguística e cultural”, assumindo-se “uma intencionalidade de formação para a identidade, para a autonomia e emancipação, (...) implicando o respeito pela flexibilidade dos percursos pedagógicos e formativos e a diversificação de actividades, conteúdos, processos, registos e modalidades de ensino”. É nesta perspectiva que o Quadro Europeu Comum de Referência se propõe constituir um contributo para as políticas do ensino de línguas, sobretudo ao nível da Europa, oferecendo pistas para a “adopção de uma acção comum na área da cultura” (ibidem), na qual a educação tem um papel importante a desempenhar na assunção do “pluralismo cultural como ponto de partida para um processo político de diálogo e negociação que seja benéfico para todos e não apenas para grupos dominantes” (Barbosa, 2006: 28).

Esta necessidade de conhecimento mútuo e respeito pelas diferenças culturais e linguísticas impõe à educação a diversidade linguístico-cultural e étnica como um valor que deve ser celebrado e promovido pela escola “enquanto comunidade de prática reflexiva, que activamente promove a inclusão de todos” (Bizarro e Moreira, 2010a: 13).

A consecução de estratégias que possam reforçar a construção de valores democráticos veiculados pelo ensino e aprendizagem da língua pode constituir um desafio e responsabilidade acrescida para os profissionais cujo ensino se orienta por uma visão democrática de educação, porque implica “reflectirem sobre a sua prática actual, com vista a contextualizarem e a coordenarem os seus esforços e a assegurarem que estes respondam às necessidades reais dos aprendentes pelos quais são responsáveis” (Conselho da Europa, 2001: 19).

Sendo assim, o desafio da educação em línguas será contribuir para a construção de uma escola participativa, dando espaço de relevo às diferentes culturas e assumindo um currículo mais próximo da intervenção pedagógica libertadora que, para Paulo Freire (1987: 38), corresponde a uma “libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É praxis, que implica na acção e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.”

É a esta dimensão de construção de currículo que a educação deve reportar-se quando se pretende que a aprendizagem de uma língua estrangeira incida em processos de aquisição de uma *competência plurilingue e pluricultural* da parte dos aprendentes, entendida como uma combinação múltipla e complexa de habilidades de que um determinado indivíduo precisa para comunicar em diferentes situações socioculturais em que a língua alvo é usada.

Nesta perspectiva, a escola afigura-se, fundamentalmente, como uma instituição importante na mediação de um ensino e aprendizagem para a comunicação e para o estabelecimento de relações interculturais entre as pessoas, para a co-operação diplomática e para o estabelecimento de pontes de (in)formação e comunicação entre países, como condições “para o desenvolvimento do capital cultural e riqueza étnica e linguística das sociedades hodiernas” (Bizarro e Moreira, 2010a: 14).

A responsabilidade da escola na promoção de uma educação democrática virada para a cidadania pode ser também percebida como um meio de acesso a experiências da alteridade linguística, cultural e social, com a qual se podem edificar (con)vivências entre diferentes raças, etnias, religiões, nações e povos, prolongando o processo de cidadanização começado no seio familiar:

“É nesta instituição que a criança se confronta com os verdadeiramente outros, e não apenas com os outros do ‘nós’ familiar. Na escola pode aprender com realismo o respeito pela diferença dos outros, porque eles estão aí e porque é dever da escola desencadear essa aprendizagem. Não se compreende que a escola de uma democracia pluralista não faça isso.” (Barbosa, 2010: 76)

A educação em línguas pode proporcionar formas de contacto com a diversidade de “mundos” interpretados em cada uma das línguas usadas, constituindo uma fonte de partilha do património linguístico, cultural e social da humanidade, e não podendo ser captada por uma

base de acção fundada em “tradições consolidadas e institucionalmente consagradas ao longo dos séculos” (Branco, 2010: 601). Esta base de acção pode fazer prevalecer a hegemonia linguística e cultural de uns povos sobre outros, rejeitando uma pedagogia incidente na preparação para a tomada de responsabilidades e implicando uma aprendizagem para a domesticação e submissão, típica de uma pedagogia para a transmissão, a qual

“não confere poder ao professor, porque aí ele é sobretudo um executor de ordens pré-estabelecidas. É esse o seu principal poder: *garantir que o sistema funcione como lhe dizem que deve funcionar*. A sua voz e a voz dos alunos são oprimidas, desencantadas, inertes, indistintas. Vozes que ninguém está verdadeiramente interessado em ouvir: vozes desapaixonadas.” (Vieira, 2010b: 285).

O ensino para a competência *plurilingue e pluricultural* incide na compreensão da possibilidade de coabitação de línguas e culturas diferentes, observando pressupostos do exercício pedagógico aberto, capaz de integrar criticamente a diversidade e avaliar o seu papel nas múltiplas reformas que os sistemas escolares têm conhecido. Este exercício não pode ser simplesmente reduzido a um ensino de línguas incidente numa perspectiva funcionalista (instrumento de comunicação), ignorando valores simbólicos e culturais, característicos de cada língua. Também, o exercício pedagógico aberto à multiculturalidade não deve significar que as diferentes culturas constem expressamente nos currículos escolares. Segundo Mendes (2006: 137), o ensino para a competência *plurilingue e pluricultural* vai para além das prescrições curriculares, centrando-se no tipo de aprendizagem que deve desencadear:

“Aquilo que se torna necessário estruturar e desenvolver, em contextos educativos, formais e informais, é uma aprendizagem do descentramento na forma de ver e estar no mundo, que aumente não só o reconhecimento da diferença como a faculdade de comunicação com o outro, tanto em situações de cooperação como de conflito.”

1.2 Pedagogia para a autonomia e abordagem comunicativa na educação em línguas

“Se considerarmos, a par das necessidades profissionalizantes da maioria dos alunos, as recentes e aceleradas transformações das suas condições de aprendizagem, com destaque para o desenvolvimento das tecnologias da informação e do alargamento da escola paralela, podemos concluir que uma orientação da educação para a autonomia, que prepara os alunos para uma aprendizagem contínua, é a única capaz de conferir a qualidade à escola e de a aproximar das necessidades reais dos que a frequentam.” (Vieira, 1998: 23)

Por um lado, a afirmação exposta patenteia o tipo de formação de que os alunos precisam para satisfazerem as suas necessidades e, por outro lado, evidencia o que a escola moderna deve ser para acompanhar as aceleradas e constantes transformações socioculturais, económicas, políticas, tecnológicas etc., anunciando o desafio a que o ensino se deve propor para a formação integral de jovens capazes de lidar com as transformações decorrentes das sociedades contemporâneas.

O desafio anunciado levanta questões de ordem conceptual e prática sobre a pedagogia escolar, sustentando a necessidade da escola tomar consciência do seu papel na aprendizagem dos alunos. Estes deverão tornar-se capazes de identificar, por si, as preocupações, desafios e problemas que os afligem durante o processo de ensino e aprendizagem, devidamente acompanhados e guiados, para que desenvolvam competências que lhes permitam futuramente relacionar-se com as mudanças e transformações acima mencionadas, por vezes bruscas, que as sociedades têm frequentemente conhecido ao longo dos tempos.

As imagens construídas à volta das práticas de formação e supervisão de professores, do ensino, do conhecimento e dos currículos e programas, veiculam diferentes cenários ou modelos de pedagogia e de formação de professores, testemunham o que se passa nas instituições de formação de professores e de ensino e constituem a prova concreta da existência de diferentes teorias relativas à visão de educação defendida e praticada.

Neste estudo, defende-se uma visão democrática de educação, na medida em que se procura evidenciar a importância da participação e da colaboração tanto do aluno como do professor na construção democrática do conhecimento, tendo como quadro mais amplo o desenvolvimento de sociedades plurais, plurilingues e pluriculturais.

Conceber uma educação em que o conhecimento resulta das necessidades mais profundas, da lógica de interdependência entre os interlocutores, da possibilidade de crescimento e de expressão pessoal (in)formada enquanto seres humanos com história e cultura próprias, torna-se um imperativo incontornável de uma educação que se quer democrática.

É que a pessoa humana, sendo um ser dinâmico, único e capaz de construir para si formas de sobrevivência, precisa de uma educação que lhe permita, através de um processo de consciencialização, (re)formular estratégias que a conduzam à apropriação do conhecimento útil para a sua vida.

Uma educação concebida desta forma corresponde, segundo Dayrell (2007), à conceptualização da “escola problematizadora, como uma instituição na qual as relações, suas regras e a própria cultura são construídas socialmente, de maneira diferenciada, no decorrer dos anos e em relação com o público e com o espaço onde se situa” (cit. por Leão e Pereira, 2008: 137), sendo que na sua agenda deve, à partida, estar explícita a intenção colaborativa e democrática de produção do conhecimento para a qual os interlocutores interagem numa atitude de tolerância e respeito mútuos.

A pedagogia para a autonomia parece constituir uma das propostas pedagógicas que mais se identificam com esta visão de educação, como sendo adequada para a produção e aquisição de conhecimentos significativos e para o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida.

Esta pedagogia integra “qualquer abordagem que tenha como meta central a *autonomia* do aluno entendida como *capacidade de gerir a sua própria aprendizagem*, e que consagre as relações de interdependência entre professor e aluno” (Vieira, 1998: 34). Não sendo exclusiva do ensino das línguas e aproximando-se de noções como as de ‘independência’, ‘auto-regulação’, ‘autogestão’, ‘autodirecção’, ‘auto-instrução’, ‘desenvolvimento do aluno’, e ‘aprender a aprender’” (Jiménez Raya et al. 2007: 26), uma pedagogia para a autonomia implica reconfigurar as relações pedagógicas entre o professor e os alunos relativamente aos papéis que cada um desempenha em sala de aula. Tal reconfiguração, assente numa visão democrática da educação, deve engendrar a participação e inclusão dos sujeitos na negociação de papéis para a construção do conhecimento, proporcionando recursos e oportunidades que lhes permitam aprender a aprender.

Na tentativa de encontrar uma conceptualização da autonomia que seja comum ao professor e ao aluno, Jiménez Raya et al. (op. cit: 2) definem a autonomia como a “competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social”.

Porém, nos dias de hoje, em muitos estabelecimentos de ensino e/ou de formação profissional de professores, a aula de língua tem sido caracterizada, em várias circunstâncias, como um processo decorrente do cumprimento de programas pré-estabelecidos, cabendo ao professor o seu seguimento literal, sem recorrer a recursos complementares para a enriquecer. O próprio processo de ensino e aprendizagem foca-se frequentemente no domínio do léxico e da gramática, estando muitas vezes deslocado do contexto e do significado prático dos usos da língua e desvalorizando as dimensões processual e reflexiva de aprendizagem. A actuação pedagógica do professor é frequentemente inscrita numa abordagem transmissiva e reprodutora, autoritária, centrando-se numa concepção estruturalista da língua e na imagem do aluno como agente passivo, numa lógica bipolar de *professor-detentor do conhecimento vs. aluno-desprovido do conhecimento*.

Uma pedagogia para a autonomia reclama um espaço central para o aluno na construção do seu conhecimento, o que tem duas implicações para a sala de aula: “um enfoque prioritário no aluno e a redefinição do papel do professor como facilitador do desenvolvimento do aluno” (Vieira, 1998: 24). Ao desempenhar um papel activo na construção do conhecimento, o aluno desenvolve um espírito crítico face ao saber e à sua construção, sempre com a abertura necessária às novas situações que se lhe apresentam.

Para a promoção de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas, Jiménez Raya et al. (2007: 53/62), procurando interpretar um vasto conjunto de contributos teóricos neste campo, definem os princípios pedagógicos a seguir sintetizados:

Encorajar a responsabilidade, a escolha e o controlo flexível

Deve existir uma co-responsabilização no planeamento e gestão do processo de aprendizagem, o que implica que o aluno tenha possibilidade de escolha, estando o seu grau de liberdade dependente da sua capacidade de autodirecção.

Facultar oportunidades para aprender a aprender e para a auto-regulação

O fundamento último deste princípio reside no facto de os alunos poderem desenvolver estratégias cognitivas, metacognitivas e sócio-afectivas que potenciem a sua aprendizagem, ajudando-os a identificar e resolver problemas.

Criar oportunidades para o suporte à autonomia cognitiva

Os professores devem fomentar a reflexão crítica nos alunos como instrumento consciencializador na fixação de objectivos e na organização do processo de aprendizagem.

Criar oportunidades para a integração e a transparência

Os alunos devem desenvolver competências de comunicação e de aprendizagem de modo integrado, e compreender as tarefas que realizam – para que servem, como se realizam, qual a sua utilidade futura, etc. Por outras palavras, devem realizar uma aprendizagem consciente e informada.

Desenvolver a motivação intrínseca

Os aspectos sócio-afectivos da aprendizagem podem influenciar a ecologia da sala de aula. O controlo desses aspectos passa também pela percepção do aluno de que o seu trabalho e participação são valorizados. Esta percepção pode impulsionar disposições fundamentais para uma aprendizagem mais curiosa, responsável e confiante.

Aceitar e favorecer a diferenciação da aprendizagem

Uma pedagogia para autonomia procura, ante a diversidade dos trajectos e necessidades de aprendizagem, individualizar as práticas de acordo com os estilos, ritmo e gostos dos alunos, promovendo a diversidade da aprendizagem.

Encorajar a orientação para a acção

Tendo em conta que a língua é um instrumento de comunicação e, por conseguinte, de interacção social, a sua aprendizagem deve constituir um processo de acção, implicando a activação do repertório sociolinguístico e cultural dos alunos em situações autênticas.

Promover a interacção conversacional

A interacção em sala de aula deve aproximar-se de uma comunicação autêntica, onde os interlocutores têm liberdade de expressão, interessam-se genuinamente pelos tópicos de conversação, negociam ideias e decisões.

Promover a indagação reflexiva

Uma pedagogia para autonomia cria espaços de reflexão para o professor e para os alunos, incidente na língua mas também nos processos de ensino e aprendizagem, de forma a que ambos se tornem parceiros da construção do conhecimento e das práticas.

É inconcebível pretender que o aluno desenvolva a autonomia na aprendizagem sem falar da autonomia do professor. Sobre esta questão, Jiménez Raya et al. (2007: 43), ao descreverem sucintamente o papel do professor no desenvolvimento da autonomia do aluno, vinculam que o professor não assume “uma posição neutra no que diz respeito ao seu papel social, especialmente porque a pedagogia não é uma prática independente de valores”.

Falar da autonomia do professor é falar da sua posição ideológica, ou seja, é falar da visão de educação que sustenta a sua prática pedagógica, das suas convicções e crenças face ao conhecimento, e é falar, sobretudo, do seu comprometimento na luta por uma educação democrática.

Numa visão democrática de educação, em que o conhecimento é construído pela negociação e participação crítica visando a transformação dos sujeitos envolvidos e dos contextos em que o processo de ensino/aprendizagem ocorre, com implicações morais e ideológicas sobre a sociedade, o professor autónomo é agente de mudança e, para tal, reflecte sobre a eficácia da sua acção pedagógica, (re)construindo-a permanentemente através de abertura ao diálogo. Um professor autónomo é um professor reflexivo animado pela acção, ela também reflexiva, “desencadeada pela problematização da prática, ao pesquisar as soluções lógicas para os problemas que importa resolver (...)” (Lalanda e Abrantes, 1996: 58).

A ideia de um professor reflexivo e autónomo, capaz de desenvolver a capacidade da aprendizagem auto-dirigida dos seus alunos, alinha-se com o comentário de Kincheloe (2006: 46) sobre o professor construtivista crítico:

“Os professores construtivistas críticos concebem o conhecimento como culturalmente produzido e reconhecem a necessidade de construir os seus próprios critérios para avaliar a sua qualidade. Este processo construtivista, de distribuição de sentidos, constitui um meio através do qual os professores podem apresentar e explicar aos alunos o mundo social e físico, e ajudá-los a construir, para eles mesmos, uma infra-estrutura epistemológica que sirva de instrumento para a interpretação dos fenómenos com que se vêem confrontados.”

Nesta perspectiva, a autonomia do professor afasta-se de uma visão de educação assente numa relação hierárquica de trabalho dominada pela lógica que perpetua a crença na existência de *pensadores* das teorias e políticas de educação (expressas nos manuais e programas de ensino) e *executores* das mesmas, desvalorizando-se ou ignorando-se o papel do professor, dos alunos e dos contextos na configuração das práticas pedagógicas.

A autonomia do professor contempla o conhecimento do contexto como um factor determinante no estabelecimento da mediação entre a teoria e a prática, na medida em que pode proporcionar informações relativas às condições em que o ensino é desenvolvido, informações essas que podem favorecer a (re)formulação crítica da teoria no terreno. Deste modo, rejeita-se “a ideia de que é possível prescrever um conjunto comum de fins e objectivos pedagógicos que possam ser atingidos através de um conjunto de princípios e procedimentos pedagógicos” (Jiménez Raya et al., 2007: 3).

No quadro de uma educação democrática, o reconhecimento do professor como um profissional reflexivo e, por conseguinte, autónomo, alia-se ao facto de este centrar a sua acção pedagógica na aprendizagem do aluno, ajudando-o a construir criticamente o seu pensamento. No caso concreto de aprendizagem da língua, o professor autónomo deve ajudar o aluno a desenvolver competências de comunicação pela criação de espaços e estratégias que incentivem a exploração da língua para a comunicação, mas também a reflexão sobre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento de competências de auto-regulação e negociação pedagógica.

Neste cenário, a competência de uso da língua não é mais concebida como um conjunto de saberes (linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos) isolados do contexto de uso e da sua intenção final, mas como uma competência holística “orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (Conselho da Europa, 2001: 29).

A noção de aprendizagem da língua para a comunicação pelos actores sociais favoreceu o advento de metodologias e estratégias de ensino/aprendizagens diversificadas, com destaque para a abordagem comunicativa no ensino das línguas na década de 1980, cujo principal

objectivo se situa na aquisição da língua “dans la variété des registres et usages en tentant de ne pas séparer la langue et la civilisation” (Bérard, 1991: 16).

Compreendendo que a língua é um instrumento de comunicação e que todo o processo de ensino/aprendizagem das línguas se deve orientar para essa finalidade, Germain (1993: 203) defende que, sem subestimar a competência linguística (sons, estruturas, léxico, etc.), uma “communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la *situation de communication* (status de l’interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l’*intention de communication* (ou fonction langagière: demander d’identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.).

A abordagem comunicativa, ao tomar como referência a situação e a intenção de comunicação, traduz uma concepção de aprendizagem da língua que concorre para a formação “des règles permettant de produire de nouveaux énoncés plutôt qu’à répéter des énoncés déjà entendus dans l’environnement extérieur” (ibidem), atribuindo um papel activo ao aluno na condução da sua aprendizagem e conferindo-lhe o lugar central na negociação da construção do seu saber.

A concepção tradicional da aprendizagem de língua, focalizada no domínio e aplicação das regras gramaticais e muitas vezes caracterizada por um exercício de tradução estrutural da L2 para L1 ou vice-versa, é substituída por uma concepção em que a língua se afigura, prioritariamente, como instrumento para comunicação permitindo uma interacção social mais efectiva. Tal salto conceptual qualitativo não só significa a mudança do papel do professor no processo de ensino/aprendizagem como também significa a diversificação de recursos e estratégias orientados para “créer un environnement linguistique riche et varié afin de permettre à l’apprenant d’émettre ses propres hypothèses sur le fonctionnement de L2” (Germain, op. cit.: 204), contrariando o método tradicional de ensino de línguas, o qual reforça muitas vezes a ideia de que existe um modelo linguístico ao qual os aprendentes se devem acomodar, incidindo na ideia de rigidez no ensino/aprendizagem da língua estrangeira e, desta forma, bloqueando a criatividade para a comunicação e fomentando uma obediência sistemática à morfologia e à sintaxe.

Sem descurar a forma (sintaxe e morfologia), a abordagem comunicativa maximiza as potencialidades estruturais da língua, explorando-as diversificadamente de tal forma que os alunos possam apropriar-se delas no sentido de lhes serem úteis para a comunicação enquanto

actores sociais. É nesse sentido que Berárd (1991: 31) sublinha que “il ne s’agit pas de faire acquérir à l’élève de manière automatique des formes mais toujours de le faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer au sens. (...) privilégier le sens implique que l’on intègre dans un programme d’enseignement des phénomènes complexes, l’implicite, par exemple que véhicule toute langue”. Libertando-se do mecanicismo, o aluno experimenta e (re)formula variadas hipóteses no processo de sua aprendizagem da LE até atingir níveis mais elevados de proficiência. Sendo a LE, por excelência, a língua de uso prioritário em sala de aula, cabe ao professor compreender que “l’erreur est inévitable et n’est que le signe de l’état de maîtrise provisoire de la langue par l’apprenant” (Germain, op.cit.: 212), estimulando a participação e a acção através de propostas diversificadas de tarefas de comunicação, nomeadamente trabalhos de grupo, simulações, jogos, etc.

A abordagem comunicativa procura, basicamente, pôr em jogo três dimensões da aprendizagem da língua – estrutural, funcional e comunicativa –, considerando a forma e a função ao serviço do sentido. Ao tomar como prioridade as necessidades comunicativas dos alunos, privilegia os *documentos autênticos* como materiais que favorecem a aproximação da língua às necessidades comunicativas, recuperando as suas dimensões pragmática e sociocultural.

O desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia integra uma abordagem comunicativa e implica um investimento na formação de professores reflexivos. O ponto seguinte centra-se nalguns aspectos desta formação.

1.3 Formação reflexiva e desenvolvimento profissional do professor

“O profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica.”
(Gómez, 1992: 110)

Na formação de professores, a componente reflexiva reveste-se de uma importância estratégica no desenvolvimento profissional docente, na medida em que pode favorecer o desenvolvimento de uma posição crítica face aos contextos da prática, que muitas vezes têm sido concebidos como repetíveis e idênticos na perspectiva da racionalidade técnica de formação à qual Schön (1983) se refere de forma crítica. A reflexão, ao serviço da formação de professores, orienta os

futuros professores no processo de construção contextualizada e significativa do seu saber profissional, consciencializando-os das opções e tomada de decisões pedagógicas favoráveis à sua aprendizagem e à aprendizagem dos alunos.

Citando Tabachnick e Zeichner (1991), Esteves (2002: 101) sublinha que dentre as grandes preocupações a discutir sobre o valor e a importância do ensino reflexivo é preciso, fundamentalmente, “saber qual a natureza e a finalidade da reflexão, sobre o que é que os professores reflectem e porquê”, para que as decisões tomadas sejam favoráveis à aprendizagem. Os autores acima referenciados mostram-se claramente preocupados com o posicionamento paradigmático que possa orientar a formação de professores dentro do desenvolvimento de um campo de conhecimento que vai para além do conhecimento académico, dada a existência de inúmeras interpretações e posicionamentos relativamente à noção do ensino reflexivo. Defendem que os professores precisam de ser encarados como seres autónomos, críticos e com um pensamento que lhes é próprio, para desenvolverem eficazmente tanto a sua aprendizagem como a aprendizagem dos alunos, actuando como profissionais comprometidos com a construção do conhecimento, de forma negociada, experimentada e partilhada com os alunos.

Parafraseando Donald Schön (1992), Simões (1996: 134) realça a necessidade de uma formação reflexiva dos futuros profissionais do ensino, salientando a relação entre reflexão e prática:

“o processo de reflexão constitui uma actividade intencional e deliberada que permite contemplar os comportamentos, os acontecimentos e as reacções desencadeadas, assim como aceder a uma nova imagem do conhecimento profissional e do modo como é adquirido, a qual é construída com base no conhecimento prático e na experiência.”

Ao favorecer a construção de um saber pessoal e próprio, um saber que brota da vontade e de uma inquietação baseada na busca constante do novo através da indagação crítica e sistemática, a formação reflexiva dos professores potencia “um aprofundamento do nosso conhecimento com consequências ao nível da acção” (Alarcão, 1996: 179).

Nesse sentido, durante a formação, os professores não precisam de se submeter a um conhecimento pré-definido, precisam sim de se deparar com desafios e dilemas sobre os quais devem ser encorajados a pensar de forma a poder resolvê-los reflexivamente, o que implica “desenvolver uma intervenção, (...) espírito crítico em relação aos programas de formação,

currículos, políticas educativas vigentes” (Esteves, 2002: 88), em que a ortodoxia paradigmática se esbate ante as necessidades de inovação para a transformação dos actores do ensino e da aprendizagem e/ou formação e dos contextos em que eles actuam.

Shulman (1986, cit. por Esteves, 2002: 86) sublinha que os professores, mais do que “conhecer as matérias que ensinam, precisam de dominar uma síntese especial dos conteúdos de ensino com a pedagogia: o conhecimento pedagógico do conteúdo”. Para isso, é preciso que a formação incida, reflexivamente (e de forma equilibrada), na aquisição de competências relativas ao domínio do conteúdo, ao tratamento didáctico e pedagógico do conteúdo e à capacidade de tomada de decisões e resolução de problemas em situações diversas de ensino/aprendizagem.

Desta forma, a reflexão, constitui-se uma competência a desenvolver, o que impõe uma disciplina mental, para aprender permanentemente a “descobrir-me e a conhecer-me a mim próprio como professor e a conhecer as condições em que exerço a minha profissão para poder assumir-me como profissional de ensino” (Alarcão, 1996: 182).

Em muitas instituições de formação de professores, as propostas de formação têm sido frequentemente reduzidas a práticas onde “há muitas mensagens e instruções sobre o que se deve fazer (...) [e] em que se deve acreditar” (Freire e Shor, 1986: s/p), evidenciando-se assim a valorização excessiva de modelos de formação recorrentes à explicação causal, ao controle e à previsão dos fenómenos. A formação assente numa racionalidade técnica, fortemente criticada por Schön (1983, cit. por Alarcão, 1996: 11), inscreve-se “num modelo de aplicação da ciência aos problemas concretos da prática através da ciência aplicada”, favorecendo uma abordagem da “actividade profissional (prática) do professor, como uma actividade exclusiva e prioritariamente técnica” (Gómez, 1992: 100). A formação de professores, imbuída desta perspectiva prescritiva da acção pedagógica, afigura-se como um processo de aquisição de conhecimentos e habilidades que são exteriores ao sujeito e que este deve adquirir para reutilizar no futuro exercício profissional docente.

Esteves (2002: 96) sublinha que neste tipo de formação o mundo é concebido como se fosse *razoavelmente ordenado*, e que a ciência deve encarregar-se da busca dessa ordem pré-estabelecida, munida de técnicas e instrumentos que garantam: “a objectividade, a replicabilidade, a validade, a fidelidade, a explicação causal, a previsão e o controle”, para conferir legitimidade ao conhecimento profissional. No entanto, e como a autora refere (op. cit.:

24), apesar da sua importância na formação, ela “não tem, contudo, o valor mágico de uma panaceia universal para a resolução dos problemas que, por vezes, se lhe quer atribuir”.

Schön (1987, cit. por Alarcão, 1996: 11) sugere, através do que chama “epistemologia da prática” que, “a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais”, sustentando o seu pensamento. Seria esta “a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai deparar na vida real e tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam”. Esta proposta evidencia que a formação de professores deve ter em conta a pluralidade e a diversidade de contextos e conhecimentos relativos à prática profissional, criando oportunidades de exploração activa dessa prática.

Neste estudo, advoga-se que a formação profissional deve promover a construção colaborativa de conhecimentos ligados à experiência educativa, o que é típico de um paradigma de formação que advoga que “o conhecimento que o mundo produz tem de ser interpretado por homens e mulheres que são parte desse mundo” (Kincheloe, 2006: 16), sendo que o seu “propósito educativo não pode ser dissociado de justiça social, libertação humana, auto-direcção, resistência à regulação, edificação da comunidade, formas mais profundas de interligação humana e luta pela liberdade” (ibidem). A luta pela liberdade e pela democratização da educação exigem a construção crítica dos programas de formação e dos programas escolares.

É assim que hoje, num mundo em constantes mudanças, formar professores reflexivos e críticos significa perceber que a sua principal tarefa deve centrar-se na condução dos “alunos a ver o conhecimento e a verdade como contextuais, a ver os quadros de valores como constructos culturais, e a compreender que podem agir sobre o seu mundo individual e colectivamente e que podem transformá-lo” (Jiménez Raya et al. 2007: 24).

A importância da formação de professores reflexivos é também sustentada por Pereira, ao afirmar que “a formação do professor precisa de ser analisada com base em teorias que estabeleçam relações entre o pessoal e o social, o colectivo e o individual ou entre agência e estrutura” (2006: 41), evidenciando desta forma a importância da prática pedagógica no desenvolvimento de competências necessárias para o futuro exercício profissional docente integrado. É na prática pedagógica em que os saberes práticos tanto dos formandos como dos formadores e supervisores se assumem, (re)elaboram e renovam, constituindo-se em “ponto de

partida e de chegada” (Pimenta, 1999: 25) de uma acção pedagógica fundamentada em conhecimentos reais e recuperados pela simbiose entre teoria e prática, conhecimento e experiência. As instituições de formação inicial de professores, ao reservarem um espaço formal para a prática pedagógica dos futuros professores, devem assumi-lo como um campo de aprendizagem onde tem lugar a construção do conhecimento que “se processa através de uma observação reflexiva e de um diálogo permanente com as situações reais e com os outros actores que nela actuam e na sábia mobilização criativa de saberes de referência que possibilitam a compreensão da acção” (Alarcão e Tavares, 2003: 132).

O presente estudo defende esta perspectiva de formação, assente no pressuposto de que o desenvolvimento profissional docente emerge de um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1991: 65), preparando os professores para uma aprendizagem ao longo da vida.

A reflexão, como *pensamento especializado* “aprofunda o nosso saber no que ele encerra de conhecimento e de capacidade e que, além disso, se traduz no nosso modo de agir” (Alarcão, 1996: 179). Como tal, uma formação reflexiva de professores favorece um relacionamento equilibrado entre a teoria e a prática, promove uma interligação entre reflexão e acção e entre reflexão e conhecimento, centrando-se numa “atitude de questionamento que leva ao confronto com as nossas praxis, à interpretação dos princípios que lhes subjazem e à sua reconstrução” (ibidem). Uma concepção reflexiva da formação de professores “abre a oportunidade de antecipar o conhecimento da ocorrência dos fenómenos e ampliar a extensão do prognóstico das suas consequências” (Lalanda e Abrantes, 1996: 54), implicando uma atitude vigilante, uma predisposição dinâmica, flexível e permanente, favorecendo a transformação de ideias, estratégias e práticas relativas ao ensino de línguas estrangeiras.

Embora se verifique um elevado consenso na literatura sobre a importância de formar professores reflexivos, a reflexão não é um dado adquirido que cubra todas as circunstâncias problemáticas que o processo de ensino e aprendizagem apresenta em situações variadas. Ela constitui uma competência que deve ser cultivada para que se possa desenvolver um ensino/aprendizagem crítico e integrado. Segundo Gómez (1992: 103), a reflexão é uma competência para a qual os professores deviam ser *treinados*, em estreita associação com a experiência e as variáveis contextuais do exercício da profissão:

“A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento académico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento ‘puro’, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência.”

O professor reflexivo e autónomo deve desenvolver uma atitude de questionamento permanente da sua prática de ensino (e de formação) para melhorá-la. Tal atitude de questionamento alinha-se com a necessidade de interpretar consciente e criticamente as suas opções pedagógicas, levantando questões que permitam compreender as forças dominantes no meio profissional em que actua. O questionamento da prática e das forças dominantes que o circundam implica o desenvolvimento de uma atitude de investigação do próprio ensino, indo para além do imediato ou do senso comum:

“In educational inquiry such way of seeing allows researchers to understand how teachers give meaning to their lived worlds in light of the social and cultural forms they reflect and help produce. Indeed, such forms of inquiry facilitate our understanding of the often hidden and always ambiguous process by which education initiates us into our culture”. (Kincheloe, 2003: 234)

Assim, os professores devem ser encorajados a desenvolver uma cultura de investigação que lhes permita estar em melhores condições de assumirem responsável e criticamente o currículo de que são gestores no terreno profissional, tornando-se agentes de inovação e da consequente melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem, como sustenta Alarcão (2001: 22):

“Esta responsabilidade, a que não é alheia a preocupação pela qualidade do ensino e da aprendizagem, aliada ao reconhecimento de que as inovações não se fazem por decreto, requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação. Mas, ao mesmo tempo, esta atitude e actividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores, se devem tornar reflexivas (...)”.

Nas práticas de ensino e de formação, tem-se notado um distanciamento considerável (e muitas vezes intencional) entre os fazedores e os executores dos currículos educacionais.

Tradicionalmente, os primeiros têm sido considerados como especialistas na concepção de políticas educativas, inscrevendo-se no quadro de portadores de soluções adequadas e (auto)suficientes para os problemas que afectam a qualidade de ensino (e de formação), cabendo aos segundos – os professores – implementar as decisões tomadas pelos especialistas.

Citando vários autores, Moreira (2005: 87) salienta que a concepção segundo a qual os professores são simplesmente executores dos currículos educacionais se alinha com uma perspectiva associada à “desprotecção da sua imagem e autonomia profissional e perda de um papel no processo de construção e controlo do conhecimento, a uma perspectiva nomotética da investigação, à questão da generalização e descontextualização e à consequente irrelevância e distanciamento da investigação académica face aos contextos da prática”. A autora advoga a necessidade da participação activa, da parte dos professores, na investigação sobre o ensino, como “instrumento intelectual” que promove a “consciencialização crítica e intervenção informada sobre a própria acção, bem como uma maior consciência, não apenas de si e das teorias que informam a prática, mas também relativamente aos outros” (Moreira, 2005: 79).

No ensino e na formação, a investigação pode inovar a cultura profissional instituída se os professores a assumirem como um instrumento e/ou empreendimento de produção de conhecimentos novos, de aprendizagem e de aperfeiçoamento profissional, facilitado por uma actuação colegial colaborativa e comprometida com o desenvolvimento de competências conducentes a uma agência adequada em situações problemáticas no exercício da sua profissão.

A investigação no ensino (e na formação) requer ordem, persistência e rigor, dada a complexidade das situações educativas. Implica o desenvolvimento de diversas competências, dentre as quais Alarcão (2001: 27) salienta as seguintes:

Competências de acção:

- decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação dos projectos
- capacidade de trabalhar em conjunto
- pedir e dar colaboração

Competências metodológicas:

- observação
- levantamento de hipóteses
- formulação de questões de pesquisa
- delimitação e focagem das questões a pesquisar
- análise

- sistematização
- estabelecimento de relações temáticas
- monitorização

Competências de comunicação:

- clareza
- diálogo (argumentativo e interpretativo)
- realce para os aspectos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo

Atitudes:

- espírito aberto e divergente
- compromisso e perseverança
- respeito pelas ideias do outro
- autoconfiança
- capacidade de se sentir questionado
- sentido da realidade
- espírito de aprendizagem ao longo da vida

Essas competências de investigação alinham-se com o desenvolvimento de um ensino reflexivo e requerem a formação de professores capazes de analisar as condições em que o ensino ocorre, habilitando-os a agir estrategicamente em situações imprevisíveis da sua acção enquanto profissionais.

Nesta perspectiva, abandona-se uma concepção aplicacionista e instrumental da formação,

“encarada como um processo cumulativo e linear que mantém com o desempenho profissional uma relação meramente adaptativa, instrumental e funcional. (...) perspectiva que está presente no desígnio ingénuo, por parte de responsáveis por cursos de formação inicial, de a partir de um conhecimento relativamente exacto e prévio do que se faz em contexto de trabalho pretender organizar os cursos de maneira a que se adequem funcionalmente às ‘exigências’ do exercício do trabalho.” (Canário, 2001: 35)

A investigação no ensino desempenha um papel importante no questionamento permanente das qualificações profissionais dos professores, ajudando a (re)construir as suas competências de forma inteligente, ao serviço de uma formação integrada. O questionamento das qualificações profissionais docentes inscreve-se no quadro de uma acção de actualização continuada dos saberes profissionais dos professores, passíveis de contextualização permanente através de uma formação que concilia o saber e o saber-fazer num campo de teorização e experimentação críticas da acção pedagógica.

A investigação, concebida como uma estratégia de formação, deve favorecer uma iniciação adequada à compreensão da complexidade dos fenómenos educativos, de tal forma que o

professor seja alguém que “mais do que executar um plano pré-estabelecido sabe navegar em função de referências e pontos de apoio nem sempre previamente conhecíveis, aquele que deve inventar à medida que avança, o caminho a traçar e a seguir” (Le Boterf, 1997, cit. por Esteves, 2002: 117), transcendendo o fenómeno de *universitarização da formação do professor*¹.

No quadro de formação reflexiva de professores, e nomeadamente do âmbito do estágio em formação inicial, a supervisão deverá mobilizar um conjunto de saberes em contexto, que possam facilitar a construção situada de conhecimentos que respondam às situações problemáticas, únicas e contingentes do processo de ensino/aprendizagem. Esta mobilização pedagógica de saberes tem a reflexão como estratégia principal da melhoria do ensino, implicando “multiplicar as ocasiões de dar a palavra aos alunos, e à expressão das suas vivências e expectativas”, e permitindo “a reversibilidade dos papéis entre quem ensina e quem aprende” (Canário, 2001: 42). No estágio, a reflexão pode instituir-se como uma dimensão instrumental ou uma dimensão final de aprendizagem, na medida em que pode orientar o processo de ensino/aprendizagem e também desenvolver competências que podem ser mobilizadas noutros contextos da actuação pedagógica.

As qualidades dos formadores e supervisores no ensino reflexivo, incluindo o diálogo, a responsabilidade e o empenhamento, afiguram-se como cruciais no desenvolvimento de capacidades dos formandos para tomarem decisões ajustadas, através de estratégias adequadas para a construção do conhecimento profissional na prática pedagógica acompanhada. Amaral et al. (1996: 102) propõem estratégias de formação (e de supervisão) que devem ser entendidas de forma articulada e integrada, sem se substituírem ou excluírem mutuamente, que se apresentam resumidamente a seguir:

As perguntas pedagógicas

Nas palavras dos autores, é preciso fazer perguntas que “procurem desvendar as forças sociais, culturais e políticas que têm vindo a moldar o ensino e que impedem os professores de mudar de práticas mais enraizadas” (Amaral et al. op. cit: 102), questionando teorias e práticas consideradas (não) válidas. As perguntas pedagógicas devem conduzir a operações reflexivas que incluem: descrição (O que faço? O que penso?), interpretação (O que significa

¹ Para Esteves (2002: 40), tal fenómeno inscreve-se na assunção “mesmo tácita que seja, de que há um corpo de conhecimentos científicos acumulados e disponíveis de que a universidade deteria o património e que poderiam ser investidos na preparação para a profissão em referência.”

isto?), confronto (Como me tornei assim?) e reconstrução (Como me poderei modificar?). Os tópicos que podem ser tratados pelas perguntas pedagógicas devem incidir em dimensões práticas da acção em sala de aula (nível técnico), mas também na relação entre essa acção, os processos de escolarização e os valores e práticas sociais (nível ético e político).

As narrativas

O registo escrito de experiências, dilemas, desafios e sucessos pedagógicos vividos pelos sujeitos (professores e alunos) pode servir de base para a revisão das teorias que norteiam a acção profissional. Esta estratégia de formação (e supervisão) pode assumir diferentes formatos, como o relato de episódios da prática e os diários. O papel do formador deve consistir em apoiar a escrita, a análise e a partilha das reflexões.

A análise de casos

A importância de um caso reside no facto de proporcionar oportunidades para a análise pormenorizada de situações problemáticas decorrentes do ensino/aprendizagem, favorecendo a construção do conhecimento teórico sobre as práticas dos professores. Os sujeitos identificam um acontecimento e estudam-no de diversos pontos vista. A análise de casos na formação/ supervisão tem os seguintes objectivos principais: (1) desenvolver o conhecimento teórico dos professores, (2) orientá-los para um desenvolvimento epistemológico que integra o conhecimento científico e pessoal e (3) encorajar a aplicação desses conhecimentos teóricos à prática pedagógica, num contexto de questionamento e reformulação.

A observação de aulas

Na formação reflexiva de professores, a observação de aulas pode suscitar o espírito de investigação das práticas dos estagiários. A observação de aulas, incidindo na actuação dos sujeitos, pretende problematizar as suas representações e crenças relativamente ao processo de ensino e aprendizagem, através da construção e explicação de hipóteses possíveis.

O trabalho de projecto

Em vez de ser simplesmente um trabalho, o projecto deve ser concebido como uma oportunidade para o desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas

profissionais, tendo em conta os objectivos e as necessidades da formação. Nesta perspectiva, ele constitui um método de formação, na medida em que requer a identificação e formulação de um problema pedagógico, implicando pesquisa, acção e reflexão. Na formação inicial de professores, o trabalho de projecto pretende responder às seguintes finalidades:

1. produzir conhecimento;
2. sensibilizar para uma metodologia de resolução de problemas;
3. estabelecer relações entre teoria e prática, implicar uma teoria activa de aprendizagem;
4. desenvolver capacidades de investigação nos formandos;
5. saber observar e questionar, compreender a realidade como um campo de saber interdisciplinar e transdisciplinar;
6. experimentar métodos e técnicas diversificadas (observação, entrevista, estudo documental, emprego de meios audiovisuais etc.);
7. despertar e desenvolver capacidades criativas;
8. desenvolver capacidades de trabalho em equipa (aproveitamento de recursos do grupo, capacidades de decisão, reflexão sobre a dinâmica interpessoal etc.).

A investigação-acção

Na formação inicial e contínua, a atenção do professor incide fundamentalmente no que acontece na sala de aula e nos processos de ensino/aprendizagem. Esta atenção é acompanhada por uma curiosidade de ver os problemas resolvidos num curto espaço de tempo, o que pode viabilizar juízos e tomada de decisões pouco ponderadas. Nesta perspectiva, a investigação-acção, como estratégia de formação e supervisão “visa promover um posicionamento de elevada criticidade face ao próprio pensamento e acção” (Moreira et al., 2010b: 47). Para que isto aconteça, o professor percorre um conjunto de fases (planificação, acção, observação e reflexão), nas quais o formador/ supervisor tem o papel de “criar um clima de interajuda facilitado pelo trabalho conjunto e fazendo com que o sentimento de vulnerabilidade e de risco não seja apenas experienciado pelo professor em formação” (Amaral et al., 1996: 117).

As estratégias acima referidas visam promover a reflexividade do pensamento e da acção do professor, podendo ser mobilizadas em diversas situações da formação profissional. O ponto seguinte centra-se mais especificamente nos contextos de supervisão na formação inicial de professores e no modo como a supervisão pedagógica se pode inscrever numa perspectiva da formação e da educação escolar como processos de transformação.

1.4 A supervisão pedagógica numa perspectiva transformadora

“(...) a finalidade principal da supervisão acompanhada será ajudar os formandos a tornar-se *supervisores da sua própria prática* e (...), se isso não acontecer, falhou no essencial: dotá-los da vontade e capacidade de (re)conceptualizarem o seu saber pedagógico e participarem, individual e colectivamente, na (re)construção da pedagogia escolar.” (Vieira, 2009: 201)

Os conceitos de supervisão e pedagogia podem interpenetrar-se se forem concebidos enquanto campos articulados de experimentação e conceptualização (Vieira, 2009: 200), orientados intrinsecamente para a defesa coerente de uma determinada visão de educação.

Se por um lado a supervisão pedagógica consiste, basicamente, na *orientação da prática pedagógica* (Mestre, 2002: 68), por outro lado importa salientar que divergem, entre os estudiosos, perspectivas sobre uma *boa* prática pedagógica, exactamente pelo facto de existirem diferentes visões de educação na base das concepções de ensino/aprendizagem e de formação. Por outro lado, as práticas de supervisão também variam em função do papel desempenhado pelo supervisor e pelo professor e da noção de conhecimento profissional que lhes subjaz. Alarcão e Tavares (2003), por exemplo, apresentam diferentes “cenários” de supervisão, alguns dos quais são a seguir referidos.

Segundo estes autores, na orientação de *imitação artesanal*, a supervisão é concebida como uma actividade na qual os professores em formação se exercitam para o ofício de ensinar seguindo literalmente os ensinamentos do supervisor. Tido como uma autoridade exemplar do conhecimento e acreditando-se que o seu saber é inquestionável, imutável e inegociável, e que a subordinação às suas orientações é de capital importância, o supervisor é entendido como “o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que [sabe] como fazer e [transmite] a sua arte ao neófito” (Alarcão e Tavares, 2003: 17), cabendo ao futuro professor a missão de testemunhá-lo no seu ensino através da imitação e demonstração.

Atribui-se ao professor em formação (o estagiário) um papel passivo na sua aprendizagem para a profissão docente, na medida em que, neste caso, as competências necessárias para o exercício da função docente são concebidas como transferíveis e, por isso, passíveis de serem imitadas da parte do estagiário, o qual se encarrega de gerir mecanicamente o conhecimento e as estratégias de ensino apreendidos segundo as instruções do mestre. Nesta perspectiva, orientar a prática pedagógica significa controlar e/ou verificar o quanto o formando reedita o

conhecimento, habilidades e demonstrações do mestre através de uma repetição fiel do que terá sido captado.

Na orientação *behaviorista* de supervisão, a concepção do ensino relaciona-se com o uso correcto de técnicas do ensino para responder com eficácia ao programa (ou ao currículo) estabelecido previamente. Esta orientação de supervisão pedagógica no campo das línguas remete para uma concepção skinneriana de aprendizagem (Gaonac'h, 1991), que evidencia o reforço à resposta correcta a um dado estímulo. Gaonac'h (1991: 21) associa esta orientação de supervisão ao *ensino programado*, sendo esta a visão de educação que melhor lhe corresponde:

“(…) son principe consiste à découper la matière enseignée en très petites étapes, chaque étape pouvant apporter une information nouvelle, et surtout conduisant à l'élève à produire une réponse, par exemple sous la forme d'un blanc à remplir dans une phrase. L'étape suivante indique immédiatement à l'élève quelle était la réponse à fournir: (...) l'élève [doit être] amené à produire une réponse exacte: on doit donc concevoir les acquisitions à réaliser de manière très progressive, pour éviter au maximum les erreurs de la part de l'élève.”

Este autor sublinha que aprender nesta orientação “c'est produire des réponses déterminées et adéquates dans une situation spécifique; l'adéquation des réponses dépend de leur résultat dans le cadre d'un environnement déterminé; l'apprentissage est plus efficace si la connaissance de ce résultat est immédiate” (ibidem). O ensino é concebido como um processo que consiste em preparar os alunos no intuito de cumprirem os objectivos operacionais fixados nos currículos, programas e manuais de ensino. A aprendizagem é sinónima de resposta cómoda às decisões previstas nos documentos acima mencionados. Assim, fazer supervisão significa, como constata Esteves, fazer “aprender a ensinar (...) na aquisição de princípios e práticas derivadas do estudo científico do ensino” (2002: 87), controlando-se o grau de execução/adequação e/ou (in)congruência das actividades curriculares programadas para o ensino. O supervisor, entendido como um perito em técnicas de ensino, actua no sentido de levar o professor a dominar “um conjunto de destrezas específicas e observáveis que se julgam estarem relacionadas com a aprendizagem do aluno” (ibidem), independentemente dos contextos de ensino.

Alarcão e Tavares (2003: 22) sublinham que esta orientação da prática pedagógica imortaliza o cenário de imitação artesanal, na medida em que “a actuação do professor-modelo na sala de aula é substituída pela observação de um professor a dar uma mini-aula gravada; e em vez da

possível discussão da aula com o referido professor, existe uma espécie de manual com instruções que ajudam o formando a observar a lição”. Neste tipo de supervisão, no entender dos autores em referência, as competências profissionais são desenvolvidas de modo fragmentado e descontextualizado,

“(…) muitas vezes(…) apresentadas ao formando como competências isoladas, sem inter-relação umas com as outras e, pior do que isso, sem relação com a tarefa de ensinar e o tipo de aprendizagem que a tarefa exige do sujeito que aprende e do sujeito que ensina. O conteúdo a ensinar aparece em segundo lugar como se o modo como se ensina fosse mais importante do que o conteúdo que se ensina.” (ibidem)

No centro desse estilo de supervisão está o conceito de formação profissional docente ligado a “uma técnica, uma atitude, um comportamento, uma capacidade, definidos a priori e independentemente do formando” (Esteves, 2002: 89) e que o formando deve adquirir, o que pode, em grande medida, favorecer a “adequação (...) às estruturas administrativas, às tradições de divisão de tempo, aos sistemas de papéis instituídos” (ibidem), cabendo ao supervisor controlar o grau de adequação e execução das “aprendizagens complexas [compreendidas como] a soma de um número mais ou menos extenso de aprendizagens simples” (Fernandes, 2005: 24).

Este tipo de supervisão identifica-se com o *modelo académico* de ensino e de formação de professores, o qual “vê o ensino como uma actividade relacionada, em primeiro lugar, com a transmissão do conhecimento e o desenvolvimento da compreensão e o professor como um intelectual, um especialista numa dada matéria” (Esteves, 2002: 86).

Trata-se de um modelo que favorece a ausência de articulação entre a teoria (ministrada na universidade) e a prática (nas escolas), legitimando a organização linear e cumulativa dos currículos e dos programas de ensino e formação de professores, dificultando a compreensão da complexidade dos fenómenos educativos e promovendo um ensino de tipo informativo, acrítico e reprodutor que não responde às exigências de transformação social.

No contexto concreto do Ensino Secundário Geral moçambicano, subjacente à desarticulação teoria/prática nos programas de formação pode-se constatar a ideia segundo a qual as escolas constituem um espaço de aplicação de conhecimentos adquiridos na formação universitária. Entende-se que, para que essa aplicação surta efeitos de acordo com objectivos pré-estabelecidos, é imperioso que o professor em formação acomode o seu ensino a “um tipo de

escola conveniente (regulado pelo estado e orientado para o mercado), no seio do qual o professor perfeito e o aluno modelo aprenderão em harmonia” (Fischman, 2008: 09), bastando apenas cumprir o programa e as respectivas dosificações², cujo seguimento é estritamente obrigatório no Sistema Nacional de Ensino, particularmente no Ensino Secundário Geral. Neste trabalho afastamo-nos desta perspectiva, defendendo que os professores, integrando o saber que lhes é conferido pela formação académica, deviam preocupar-se com a implementação de estratégias de ensino que facilitem a abertura de campos de acção pedagógica mobilizadores de competências que testemunham o saber, saber-fazer e o saber-ser e estar, explorando e capitalizando as suas potencialidades pedagógicas através da (des/re)construção crítica e permanente do seu saber, em benefício da aprendizagem dos alunos.

Na orientação *psico-pedagógica* de supervisão, “ensinar os professores a ensinar” (Alarcão e Tavares, 2003: 28) é o principal objectivo da prática pedagógica. Segundo esta perspectiva, o ensino deve centrar-se “no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes” (ibidem), exigindo que o professor, na sua actuação, domine e se socorra de princípios pedagógicos cuja base deve assentar em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. O pressuposto principal desta orientação de supervisão é que os problemas não podem ser resolvidos sem o cumprimento desses princípios, de tal modo que “As informações a utilizar visam o desenvolvimento de um profissional informado e capaz de tomar decisões ajustadas” (Alarcão e Tavares, op. cit.: 31), implicando uma aplicação directa da lei científica, o que é questionado por Gómez (1992: 101) nos seguintes termos: “(...) é a natureza da realidade que determina as características dos procedimentos, técnicas e métodos mais apropriados ou são os critérios de validação do conhecimento científico que devem prevalecer?”

O desenvolvimento pessoal e profissional do formando é (con)fundido com o conhecimento e domínio de teorias e princípios pedagógicos, cabendo ao supervisor garantir a sua correcta utilização, tanto na prática pedagógica acompanhada como no exercício profissional docente. A ênfase atribuída ao poder externo (teorias de ensino/aprendizagem) não permite o professor em formação “organizar experiências vivenciais (...) reflectir sobre elas e suas consequências assim como sobre as percepções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor” (Alarcão e Tavares, 2003: 34), o que muitas vezes limita a capacidade de avaliar as suas aprendizagens e as aprendizagens dos alunos.

² No Ensino Secundário Geram moçambicano, o conceito de “dosificação” refere-se ao conjunto de conteúdos seleccionados do programa de ensino para serem ensinados num determinado trimestre.

A orientação *reflexiva* da supervisão (e da formação), a que já foi feita referência no ponto 1.3., centra-se, fundamentalmente, no valor e papel da reflexão dos principais intervenientes na formação (formadores e professores em formação). O futuro profissional de ensino deve reflectir na e sobre a acção, para se habilitar a construir conhecimentos a partir de uma relação dialogante com as complexas e mutáveis situações de ensino que terá de enfrentar na sua vida profissional.

Neste modelo de supervisão e de formação, a actividade profissional é concebida como “uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma criatividade e uma sensibilidade de artista (...) que se evidencia num *know-how* inteligente e socialmente relevante” (Alarcão e Tavares, 2003: 35), implicando a aquisição de competências que podem favorecer a compreensão de situações de ensino/aprendizagem problemáticas, imprevistas ou de incerteza.

A formação nesta orientação de supervisão, ao incidir no “aprender a fazer fazendo e pensando” (ibidem), exige do supervisor uma responsabilidade e qualificações profissionais acrescidas, que incluam a percepção dos contextos para apoiar o futuro profissional de ensino a avaliar a sua própria prática e a (re)construir activamente o seu saber profissional:

“O supervisor deve apoiar o confronto com problemas reais a necessitar de serem decodificados para poderem ser resolvidos, e proporcionar ocasiões de levantamento de hipóteses, experimentação e verificação. Mas a sua função inclui também a atenção à riqueza que pode brotar da consciência de serem cometidos erros, de se necessitar da ajuda dos outros e de pouco ou nada se aprender sem um empenhamento auto-formativo e uma estratégia pessoal de pesquisa.” (Alarcão e Tavares, 2003: 36)

O papel do supervisor inscreve-se, em última análise, na disponibilização de espaços que dêem importância à indagação levada a cabo pelos próprios professores em formação, encarando-os como consumidores críticos da (in)formação. Tais espaços podem promover “interacção entre o seu saber (documental/teórico e experimental) e o ciclo ‘prática-reflexão’”, resultando “na reconstrução das suas teorias subjectivas e desenvolvimento da sua competência profissional, meta final de todo processo de formação” (Vieira, 1993: 26), se forem instituídos num clima de encorajamento, confiança, responsabilidade e respeito mútuo, tal como prevê esta orientação da supervisão pedagógica. As estratégias de formação/ supervisão referidas no final do ponto anterior podem cumprir este propósito.

No presente estudo, onde se dá ênfase à concepção da supervisão como *teoria e prática de regulação de processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal* (Vieira, 2010a), a noção da prática pedagógica é sinónima de um projecto de formação regrado, crítico e integrado, impondo uma certa disciplina na produção do conhecimento para o saber, o saber-fazer e o saber-ser, alinhando-se com uma orientação que tem em conta as dimensões práticas, éticas e políticas do processo de ensino/ aprendizagem e de formação, e que visa a emancipação do formando e do formador. É uma concepção de supervisão onde se defende uma pedagogia que veicula uma visão democrática de educação, incidindo num ensino participativo, interactivo, crítico e significativo, cuja finalidade reside na transformação dos sujeitos, dos contextos de ensino/aprendizagem e formação.

O supervisor deve desempenhar um papel crucial na condução de um acompanhamento permanente e facilitador de uma visão transformadora da educação, “interrogando as inúmeras formas de autoridade a que o educador está sujeito; orientando-o para a gestão da incerteza e da complexidade; questionando os interesses que a escola serve; mantendo a esperança na possibilidade de melhorar as condições irracionais, injustas e insatisfatórias da educação” (Vieira, 2009: 202). Em vez de ser um agente controlador do currículo, do cumprimento do programa de ensino e das teorias de ensino e de aprendizagem, o supervisor “assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas (...) possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interacção com pessoas até aí desconhecidas (...)” (Alarcão e Tavares, 2003: 37).

Ao assumir o papel de gestor de experiências oriundas da prática pedagógica, pressupõe-se que o supervisor seja alguém dotado de conhecimentos que o qualificam, antes de mais nada, como profissional de ensino experiente, maduro e capaz. A sua experiência acumulada deve facilitar uma visão integrada da situação em que actua, agindo estrategicamente e confrontando criticamente o seu conhecimento, as suas experiências e capacidades com o conhecimento, experiências e capacidades dos formandos, para os ajudar a crescer profissional e humanamente. Assim,

“(...) terá que dominar não apenas os conteúdos programáticos das respectivas disciplinas, mas também possuir uma boa cultura geral e uma formação efectiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do

desenvolvimento curricular, das didáticas ou metodologias de ensino e das respectivas tecnologias, ter desenvolvido um certo número de *skills* específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso.” (Alarcão e Tavares, 2003: 59)

O supervisor deve promover a produção de conhecimentos num clima descontraído de respeito, confiança, abertura e colaboração. Tal clima facilita a instauração de uma supervisão transformadora, pois favorece uma pedagogia da formação que assume moldes curriculares democráticos, traduzidos na participação equilibrada e na (re)conceptualização permanente do papel dos actores da formação, potenciando as valências de cada actor (supervisor e formando) para a transformação de si próprio e dos contextos profissionais.

Uma supervisão pedagógica transformadora, orientada para a emancipação profissional, requer uma acção profissional crítica, aberta e colaborativa, em que o supervisor, comprometido com o seu crescimento e o crescimento dos formandos, se empenha “na construção de práticas curriculares democráticas e na crítica a diversas formas de poder que ele próprio muitas vezes corporiza”, gerindo permanentemente a qualidade do seu papel pela “valorização da negociação de perspectivas e decisões com os educandos, pela introdução de mudanças que promovem a sua autonomia, e pela postura de (auto)questionamento e exposição aos outros” (Vieira, 2010b: 160). Essas exigências caracterizam o papel do supervisor (e do formador) como alguém que é responsável pela criação de “contextos de crescimento e de mudança pessoal e social” (Moreira, 2010: 92), através de processos democráticos de construção de conhecimento:

“(…) numa pedagogia transformadora a autoridade profissional do formador ganha sentido na medida em que apoia e legitima a autoridade profissional do formando, e vice-versa. Numa relação de interdependência caracterizada pela cumplicidade e pelo comprometimento, [instaura-se] um regime que não é o do formador, por que este pensa e age em função dos professores, procurando que o seu pensamento e a acção sejam *socialmente relevantes*, mas que também não é o regime de cada um dos formandos, cujas opções são individual e colectivamente escrutinadas quanto à sua legitimidade no quadro ético e conceptual de uma educação transformadora. (...) diria que se trata de um regime de indagação crítica, assente em processos de problematização, confronto, negociação, intencionalização de opções e intervenção renovada.” (Vieira, 2010b: 195)

A dúvida e o questionamento, sendo pontos fulcrais da transformação em educação, podem ter um lugar de privilégio na reflexão crítica sobre os factores históricos, ideológicos e estruturais que marcam o ensino e aprendizagem e que dificultam o desenvolvimento de autonomia de professores e alunos. Entre esses factores, Vieira (2010a: 31) enuncia os seguintes:

Factores relativos ao contexto

- Valores (políticos, socioculturais, educacionais): competitividade, individualismo, eficácia, normalização, resignação, obediência à autoridade....
- Tendências e tradições da educação escolar: políticas educativas centralizadoras, currículos mosaico, manuais normalizadores da aprendizagem, exames externos, fragmentação do tempo de aprendizagem, número de alunos por turma e de turmas por professor, falta de recursos e espaços educativos, isolamento profissional dos professores, falta de tempo para reflectir e investigar a prática...
- Cultura institucional: hierarquização de papéis, regulamentação excessiva, burocratização do trabalho do professor, prestação de contas...
- Expectativas da família ou da comunidade sobre o papel da escola: visão do professor como transmissor de conhecimento, do aluno como receptor passivo, da avaliação como forma de selecção, do castigo e da recompensa como formas de educação...

Factores relativos ao professor

- Formação profissional (inicial/contínua): académica, aplicacionista (não reflexiva)
- Experiência anterior como aluno: centrada na autoridade do professor e do conhecimento
- Teorias pessoais (valores, atitudes e convicções...) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução
- Práticas de ensino: centradas na autoridade do professor e do conhecimento
- Atitudes face à profissão: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento...
- Biografia pessoal: factores relativos à personalidade, condições e percursos de vida... que podem condicionar negativamente o professor

Factores relativos ao aluno

- Experiência anterior como aluno: centrada na autoridade do professor e do conhecimento
- Teorias pessoais (valores, atitudes e convicções...) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução
- Práticas de aprendizagem: dependentes da autoridade do professor e do conhecimento
- Atitudes face à escola: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento...
- Biografia pessoal: factores relativos à personalidade, condições e percursos de vida... que podem condicionar negativamente o aluno

O valor da supervisão pedagógica na construção de processos alternativos para a construção do conhecimento consiste no reforço da dúvida e do questionamento como potenciadores da acção, esvaziando as certezas e abrindo campos de acção pedagógica inscritos “num espaço de transição entre o real e o ideal, *um espaço de possibilidade* onde a prática da transformação está necessariamente inscrita numa cultura instituída, insurgindo-se *contra ela* mas a *partir dela* e portanto, em maior ou em menor grau, *comprometida com ela*” (Vieira, 2011: 90).

Uma concepção transformadora da formação e da supervisão pode responder à necessidade de um maior comprometimento dos principais actores da formação (professores e supervisores) na aproximação das suas práticas a uma visão democrática da educação, valendo-se do trabalho colaborativo e favorecendo a aprendizagem mútua e uma coesão profissional, na medida em

que harmoniza estratégias e pontos de vista no intuito de consolidar a integração entre teoria e prática, a partir da experiência no contexto de trabalho. O questionamento colaborativo constitui, também, uma forma “de resistência e acção estratégicas, na medida em que permite desocultar constrangimentos e avaliar o potencial transformador das opções tomadas” (Vieira, 2006: 11), opções essas que, se fossem tomadas individualmente pelo formador, perpetuariam o seu poder e regime hegemónico, impossibilitando a construção democrática do conhecimento.

Mangrassé (2009: 290) aponta vantagens da supervisão pedagógica de orientação transformadora no âmbito da formação profissional docente, usando a dúvida e o questionamento como pressupostos ou requisitos da formação de professores autónomos, capazes de situar o ensino de acordo com a realidade específica dos contextos da sua acção: “Existe a convicção de que esse procedimento fornece ou forneceria aos praticantes, aos supervisores e tutores importantes dados em forma de conhecimento sobre a natureza dos factos pedagógicos que permitiriam o exercício do juízo crítico dos mesmos factos”.

A formação/supervisão tem-se deparado com constrangimentos nas instituições de formação e de ensino que, defendendo uma visão democrática na educação, continuam a propagar culturas curriculares e de organização institucional dissociadas de propósitos conducentes à emancipação dos sujeitos e à mudança de práticas. Tais constrangimentos afectam a concepção transformadora da supervisão, indo desde a base organizacional das disciplinas ao fechamento destas em si, resultando numa construção fragmentada do conhecimento. Nas palavras de Formosinho (2001), esta fragmentação compromete a integração entre formação teórica e prática, associando o papel do ensino superior na formação de professores ao reforço excessivo da componente intelectual em detrimento da componente prática, o estágio. A atenção concedida à componente intelectual para o desempenho profissional pode marginalizar a mobilização de outras componentes indispensáveis para o desenvolvimento integrado das competências exigidas aos formandos e ao supervisor. Referindo-se a este processo de *academicização da formação de professores*, este autor entende que esta estratégia de formação/supervisão constitui um entrave à transformação das práticas e favorece uma compreensão redutora da formação, na medida em que faz passar aos formandos ou alunos representações distorcidas sobre a complexidade da formação e da educação.

Na formação reflexiva de professores, a iniciação e familiarização com a experiência pedagógica na escola é indispensável para uma concepção da supervisão que se quer transformadora. As

instituições de formação de professores, ainda que se declarem formalmente comprometidas com uma educação democrática, nem sempre fazem reflectir esta visão nas suas práticas formativas. A conceptualização da supervisão pedagógica na formação de professores devia dar prioridade a um contacto sistemático e prolongado dos formandos com a realidade das escolas, importando observar a necessidade de as práticas pedagógicas começarem nos primeiros anos da formação (Formosinho, 2001). Contudo, isto não se verifica em grande parte dos casos e as reformas educativas, como por exemplo o Processo de Bolonha, nem sempre contribuem para promover uma supervisão transformadora, sobretudo quando se reduz o tempo de prática pedagógica no âmbito dos cursos de formação.

Relativamente aos supervisores das escolas, designados como professores tutores no contexto moçambicano, é importante que se lhes propicie uma formação específica para o acompanhamento adequado dos formandos na entrada gradual no mundo da profissão. Esta formação deve constituir um instrumento com o qual possam participar na definição da filosofia de formação da instituição de formação, conferindo-lhes poder de decisão relativamente aos processos de desenvolvimento dos formandos.

Terminada a apresentação da revisão bibliográfica que fundamenta o estudo, passa-se à apresentação do segundo capítulo, o qual incide sobre a metodologia de investigação utilizada.

Capítulo II

Metodologia de investigação

O presente estudo é de natureza interpretativa. O posicionamento paradigmático para estudos desta natureza justifica-se em função dos seus objectivos e contornos, indo para além do “mundo dos ‘factos’ e das leis ‘naturais’ que servem para encobrir a realidade e esbater as contradições” (Giroux, 2007: 56). Por outras palavras, a metodologia do presente estudo, ao perseguir os objectivos fixados, procura penetrar as zonas de penumbra para atingir a complexidade do fenómeno em estudo.

Este capítulo centra-se na apresentação da metodologia de investigação do estudo, o qual incide em percepções relativas à formação e supervisão de professores de Francês na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em Maputo, Moçambique, envolvendo estagiários do 4º ano do curso de Ensino de Francês em 2010 (estudantes finalistas), supervisores e formadores da universidade em referência e professores tutores que orientavam nesse ano o Estágio nas escolas da cidade de Maputo e arredores³.

Em seguida, apresentam-se os objectivos e o plano geral da investigação, o contexto a que se reporta, os instrumentos de recolha de informação, os critérios de qualidade e as limitações do estudo.

2.1. Objectivos e plano geral do estudo

O presente estudo enquadra-se na Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras – Francês e tem como principal propósito compreender percepções sobre a formação e a supervisão de professores de Francês na UEM em Moçambique – Maputo, através do questionamento dos seus principais actores.

Em Moçambique, a maior parte dos programas de formação de professores para o Ensino Secundário Geral e o ensino primário pressupõem a defesa de um ensino centrado no aluno

³ No contexto moçambicano de formação de professores, os professores da universidade que orientam o Estágio dos formandos denominam-se *professores/supervisores* e os que apenas leccionam as diferentes unidades curriculares do curso denominam-se *professores* ou *formadores*. Normalmente, acumulam as duas funções, como é o caso dos participantes neste estudo, pelo que são aqui designados como *supervisores/ formadores*. Os professores que orientam o Estágio nas escolas são conhecidos oficialmente por *professores tutores*.

sem, porém, serem devidamente observados os pressupostos, exigências e finalidades desse tipo de ensino, apresentados no capítulo I a propósito de uma pedagogia para a autonomia e da abordagem comunicativa na educação em línguas.

A actividade docente tem-se caracterizado, muitas vezes, por uma actuação profissional menos estruturada e isenta de uma base teórico-prática sólida e fundamentada, revelando ambiguidades paradigmáticas acerca da visão de educação que a orienta.

Embora os professores representem um grupo de profissionais de ensino cuja actividade comum é intervir pedagogicamente para a aprendizagem dos alunos através do ensino, “o facto de partilharem as mesmas funções na organização não significa, necessariamente, que as pessoas formem um grupo” com mesmas percepções e práticas (Bodgan e Biklen, 1994: 92). Assim, podemos observar a co-existência de perspectivas diferentes entre os supervisores/formadores e professores tutores, dependendo “de la culture quotidienne et du monde vécu ou bien des traditions éducatives et pédagogiques propes à une socioculture ou à un groupe professionnel, tel le corps enseignant” (Tardif, 1993: 23).

No caso do presente estudo, o modelo proposto para a formação de professores de Francês na UEM pode também ser interpretado de diferentes formas pelos intervenientes da formação profissional, em função de diferentes teorias e práticas, que podem não incidir necessariamente no ensino centrado no aluno, “nas metodologias de ensino activas e diversificadas,” na compreensão da profissão docente como uma actividade geradora de autonomia e assente numa base teórica e pedagógica justificada conscientemente, tal como é preconizado no plano de formação da instituição (2005: 4).

Pretende-se, nesta investigação, conhecer percepções dos supervisores/ formadores da UEM, professores tutores que acolheram o Estágio de Francês no ano de 2010 e estagiários do 4º ano (finalistas) do curso de Ensino de Francês, relativamente a diversas dimensões da formação e supervisão nessa instituição. O estudo baseia-se em dados obtidos por questionário e entrevista, e na análise de documentos reguladores da formação de professores em Moçambique, nomeadamente o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, Novembro de 2007, Estratégias Políticas de Formação de Professores (2004-2015) e o Programa de Ensino e de Estágio do Curso de Ensino de Francês na UEM (2005).

Indagar as teorias pessoais que suportam a prática dos formadores e outros intervenientes na formação poderá constituir um contributo importante para a consciencialização da direcção da formação e do ensino. Desta forma, a investigação realizada poderá identificar potencialidades e limitações da formação e da supervisão de professores de Francês no contexto estudado, e as suas conclusões e recomendações poderão ser úteis para “conferir uma direcção transformadora às práticas formativas, tornando pessoal e socialmente relevantes as finalidades e os meios (estratégias) da supervisão pedagógica” (Bizarro e Moreira, 2010c: 105).

Os objectivos do estudo são os seguintes:

1. Caracterizar o currículo de formação de professores de Francês na UEM
2. Analisar percepções dos supervisores/formadores da universidade, professores tutores das escolas e estagiários relativamente à formação e supervisão de professores de Francês na UEM
3. Analisar percepções do Coordenador do curso de formação de professores de Francês da UEM, relativamente à formação de professores nessa instituição
4. Identificar constrangimentos e condições de desenvolvimento da qualidade da formação de professores de Francês na UEM

O estudo envolveu um conjunto de estratégias a seguir sintetizadas:

- Análise documental baseada no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, Novembro de 2007, nas Estratégias Políticas de Formação de Professores (2004-2015) e no Programa de Ensino e de Estágio do Curso de Ensino de Francês na UEM (2005).
- Inquérito por questionário aos supervisores/ formadores da UEM, professores tutores das escolas e estagiários que, em 2010, se encontravam envolvidos no curso de formação de professores de Francês na UEM em Maputo.
- Entrevista audiogravada ao Coordenador do curso de formação de professores de Francês na UEM.

Para a administração do questionário e a condução da entrevista, o investigador deslocou-se a Maputo e contactou directamente os participantes, recolhendo todos os dados entre Novembro e Dezembro de 2010, na fase terminal do Estágio/ano lectivo de 2010⁴.

No ponto seguinte, é feita uma breve caracterização do contexto do estudo.

2.2. Contexto do estudo e acesso ao terreno

As instituições de formação de professores para o Ensino Secundário Geral (ESG) em Moçambique são as do sector de ensino superior, nomeadamente, a Universidade Pedagógica e a Universidade Eduardo Mondlane.

A escolha da Universidade Eduardo Mondlane para a realização deste estudo não se justifica apenas pelo facto de ser uma das instituições de formação profissional de professores do Ensino Secundário Geral, mais concretamente de professores de Francês. Justifica-se também pelo facto de esta universidade ser a mais antiga do país e a primeira instituição estatal de ensino superior que carrega consigo uma longa experiência de formação de profissionais de diferentes áreas de interesse económico, sociocultural, político etc., incluindo a formação de professores. Foi nesta universidade que o investigador realizou a sua formação inicial no curso de formação de professores de Francês (em Maputo), o que também constituiu uma razão adicional para a sua escolha pela maior familiaridade com o seu funcionamento.

A Universidade Eduardo Mondlane foi fundada em Agosto de 1962 com o nome de Estudos Gerais Universitários de Moçambique, e em 1968 é-lhe reconhecida a categoria de universidade, sendo-lhe por isso atribuído o nome de Universidade de Lourenço Marques.

O percurso histórico da instituição é, em muitos casos, paralelo ao percurso da história de Moçambique, o qual dominou e decidiu o processo de ensino, de investigação e de ligação à sociedade. Por isso, em memória do primeiro presidente da Frente de Libertação de

⁴ O ano lectivo do Ensino Secundário Geral moçambicano está organizado em três semestres: o 1º semestre começa em Janeiro e termina em meados de Abril. Após a observação de férias de duas semanas, as aulas do 2º semestre são retomadas em finais de Abril e culminam em Julho. O 3º semestre começa em Agosto e termina em Outubro, altura em que as classes de exame permanecem na escola até à sua realização em Novembro (1ª época) e Dezembro (2ª época). Relativamente à Universidade Eduardo Mondlane (UEM), o ano lectivo começa também em Fevereiro e termina em Dezembro e divide-se em dois semestres, no fim dos quais há realização de exames e/ou provas semestrais, tendo o 1º semestre o seu término em Julho e o 2º em Novembro.

Moçambique (FRELIMO), Dr. Eduardo Chivambo Mondlane, em 1976 esta instituição de ensino superior passou a designar-se por Universidade Eduardo Mondlane.

Ao longo dos anos, a UEM assumiu tarefas nas classes terminais do ensino pré-universitário, através dos cursos propedêuticos, e reestruturou os ramos educacionais, transformando-os em cursos acelerados de formação de professores, ao mesmo tempo que se abriram cursos de Ciências de Educação, na Faculdade de Educação, criada em 1981.

Presentemente, a UEM conta com 15 faculdades e seis escolas distribuídas nas províncias, e tendo o seu *campus* na capital, Maputo, e tem um número aproximado de 8.000 estudantes nos diversos cursos ministrados.

A Faculdade de Letras e Ciências Sociais, onde se integra o curso de formação de professores de Francês no Departamento de Línguas, tem 8 departamentos⁵ e perfaz um número aproximado de professores efectivos de 250, dos quais 27 são do Departamento de Línguas. Um grande número de professores têm a categoria de mestres e dos 8 professores catedráticos da UEM 5 integram esta faculdade.

O Plano Estratégico de Educação e Cultura para o período de 2006 a 2011, acordado pela 14^a Sessão Ordinária do Conselho de Ministros de 13 de Junho de 2006, reconhece que em Moçambique o maior problema que o Ensino Secundário Geral enfrenta é a falta de professores qualificados e, em resultado disso, uma prática transmissiva nas escolas:

“A fraca formação de professores, a insuficiência de materiais e a falta de apoio pedagógico (...) a maioria de professores se tem apoiado em métodos didácticos centrados no professor, que enfatizam a repetição e a memorização, mais do que em abordagens centradas no aluno que encorajam o pensamento criador e o ensino baseado em capacidades (...)” (PEEC, 2006: 45).

A questão do ensino centrado no aluno não passa de uma intenção positiva do currículo do Ensino Secundário Geral moçambicano. Na verdade, a ligação entre o preceituado nos documentos ministeriais e curriculares e a realidade do processo de ensino e aprendizagem nas escolas secundárias em Moçambique é quase inexistente.

Também devido ao reduzido tempo lectivo, face à extensão dos programas, os professores

⁵ Departamentos de Arqueologia e Antropologia, Ciência Política e Administração Pública, Geografia, História, Línguas, Linguística e Literatura, Sociologia e Departamento de Tradução e Interpretação.

revelam uma preocupação excessiva pelo seu cumprimento. Esta situação torna fértil o ensino em que as unidades temáticas são organizadas seguindo uma sequência linear. Muitas vezes, o papel do professor não vai para além da exposição dos conteúdos.

Os problemas que afectam negativamente as escolas do país são enormes e, de certa forma, constituem um desafio para os professores que nelas leccionam: turmas com um excessivo número de alunos e, muitas vezes, com salas de aula que dispõem de poucos recursos, ausência de acompanhamento ou apoio aos professores principiantes em matéria de planificação e assistência às aulas, domínio insatisfatório e transmissão inadequada de conteúdos da parte dos professores, etc.

O trabalho realizado pelos professores carece de qualidade, sobretudo devido ao elevado rácio professor/alunos e à falta de formação qualificada, mas também devido à prática de uma supervisão pedagógica de controlo nas escolas, realizada por professores que não dispõem de formação em supervisão. As práticas de supervisão realizadas pelos directores de escolas são de teor normativo e avaliador, assentando em critérios estritamente padronizados para as diferentes disciplinas leccionadas nas escolas. Este tipo de supervisão implica o recurso à assistência a aulas sem aviso prévio e visa avaliar o trabalho do professor, focando-se na identificação de fragilidades para a classificação profissional⁶ e não na identificação de potencialidades ou na indagação colaborativa das práticas, reflectindo o poder excessivo de controlo de quem supervisiona e a quem cabe a decisão última relativa ao rumo que deve ser seguido para a resolução dos problemas dos professores.

Relativamente às práticas de supervisão no estágio, e referindo-nos concretamente aos cursos de formação de professores da UEM, estas têm lugar no último ano de formação, introduzidas no 1º semestre por uma disciplina de preparação teórica, Estágio I, e no 2º semestre por uma prática pedagógica supervisionada, Estágio II. No Estágio I, os formandos discutem e aprendem a arquitectar os planos de aulas, observando as suas fases ao mesmo tempo que se lhes apresenta uma grelha de observação de aulas, muitas vezes preparada pelo supervisor. Este instrumento pode ser posteriormente mobilizado para a discussão na universidade sobre uma determinada aula observada pelo supervisor da UEM na escola.

No 2º semestre, período para o Estágio II, e após terem assistido a um certo número de aulas

⁶ Esta classificação tem efeitos decisivos para a (não) renovação do contrato ou a (não) promoção profissional, dependendo do facto de o professor ser eventual ou efectivo no Aparelho do Estado.

do professor tutor e se terem familiarizado com o programa de Francês nas escolas, os formandos dedicam, em grupos de dois por turma, uma grande parte de tempo à planificação de aulas e respectiva leccionação, em turmas do professor tutor. A leccionação das aulas dos formandos é acompanhada pelos professores tutores nas escolas e pelos supervisores formadores da universidade. Estes últimos comunicam aos formandos a assistência à primeira aula, sendo que as restantes são feitas sem pré-aviso e visam avaliar a organização do plano de aulas do estagiário e também a sua atitude e competências profissionais. Não existe um número mínimo de observações formalmente definido para o supervisor da universidade, o qual tende a ser bastante reduzido pelo facto de cada supervisor orientar um número razoável de estagiários (cerca de 4 ou 5) distribuídos por diversas escolas. Ao professor tutor cabe acompanhar de perto a actividade dos estagiários, embora se verifique que nem sempre observa todas as aulas leccionadas nas suas turmas.

Terminadas as assistências às aulas, os estagiários são avaliados com base nos seguintes elementos obrigatórios: um portefólio individual; um relatório analítico-crítico do estagiário, relativo às actividades didáctico-pedagógicas desenvolvidas; planos das aulas ministradas nas escolas de parceria; fichas de observação das aulas assistidas, preenchidas pelo docente da UEM responsável pela disciplina de Estágio e outros docentes do Departamento; fichas de auto-avaliação de cada estagiário, relativas a cada uma das aulas leccionadas; avaliação global de cada estagiário, realizada pelo docente da UEM responsável pela disciplina de Estágio; parecer do professor tutor escola de parceria, que não é directamente responsável pela classificação dos estagiários.

No caso do ensino de Francês, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (2007: 38)⁷, documento ministerial, estabelece que a leccionação de Francês Língua Estrangeira no Ensino Secundário Geral em Moçambique deve desenvolver-se no sentido de os alunos serem capazes de, entre outros objectivos:

- Desenvolver a competência linguística e comunicativa, de nível básico;
- Desenvolver habilidades linguísticas que permitam ao aluno interagir com os outros e ter acesso às informações veiculadas nessa língua;

⁷ Plano Curricular do Ensino Secundário Geral – Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação (2007).

- Desenvolver, nos alunos, um vasto leque de capacidades e competências necessárias e aplicáveis noutros contextos.

Sendo a UEM uma instituição universitária responsável pela formação docente, é legítima a necessidade de questionar de que forma esta instituição de formação participa na preparação profissional de professores cujas competências se inscrevem no quadro da melhoria da qualidade do ensino nas escolas, perseguindo os objectivos acima apresentados. Por outro lado, importa compreender em que medida o curso desenvolve a reflexividade e a autonomia profissional, e como é percebida a qualidade das práticas de supervisão pelos seus actores. Nesse sentido, o estudo situa-se no contexto de formação inicial de professores de Francês - Língua Estrangeira na referida universidade, procurando identificar potencialidades e limitações de algumas dimensões do modelo de formação em curso, com base nas perspectivas dos seus principais actores: o Coordenador da formação, os supervisores/formadores da universidade, os professores tutores do Estágio nas escolas e os estagiários.

O universo numérico dos inquiridos no curso de formação de professores de Francês em 2010, ano a que se reporta o estudo empírico, na UEM era de 36 pessoas, das quais 23 eram estagiários pertencentes a 2 grupos e períodos de frequência do curso em referência (diurno e nocturno), 8 eram professores tutores que orientavam o Estágio dos estudantes nas escolas secundárias da cidade de Maputo e 5 eram supervisores/formadores da UEM. Foi ainda entrevistado o Coordenador da formação de professores de Francês. Segue-se uma breve apresentação dos participantes no estudo⁸.

Os estagiários inquiridos pertencem a um grupo etário que compreende uma idade mínima de 22 anos e uma idade máxima de 35 anos. Para além de estudantes, 5 estagiários leccionam Francês e outras disciplinas (Inglês, Português e Filosofia) nos níveis básico e médio do Ensino Secundário Geral e têm uma experiência profissional docente que se situa no intervalo de 2 a 6 anos. Os restantes 31 são apenas estudantes e dependentes do sustento de seus pais e encarregados de educação ou de outros indivíduos com os quais mantêm algum vínculo de familiaridade ou de convívio social.

Uma vez que havia sido feito um contacto prévio com o Coordenador do curso no sentido de o informar sobre o projecto e acordar os procedimentos de recolha de dados, a administração do

⁸ Os dados biográficos e socioprofissionais apresentados nesta secção foram recolhidos no questionário e entrevista utilizados.

questionário aos estagiários não conheceu dificuldades merecedoras de realce. Tanto para os estudantes do curso nocturno como para os do curso diurno, a administração do questionário teve lugar no tempo disponibilizado pelo Coordenador do curso. Sendo ele formador numa das disciplinas do curso, disponibilizou uma parte da sua aula ao investigador para que este explicasse aos estagiários os objectivos do estudo e realizasse o pedido de preenchimento do questionário, que aceitaram.

A maioria dos professores tutores tem uma formação de nível de licenciatura para o ensino de Francês Língua Estrangeira, com excepção de 2 com o nível de bacharelato, 1 que era estudante de Francês do 4º ano na Universidade Pedagógica e 1 com a formação superior (licenciatura) para tradução/interpretação de Português/Francês. O tempo de experiência profissional docente destes tutores situa-se entre 2 e 15 anos. No universo dos professores tutores, apenas 1 dispõe de um número significativo de anos de experiência na supervisão de estágio (6 anos) e os restantes têm entre 1 a 3 anos. Comungam entre eles a falta de formação em supervisão.

Dos 9 professores tutores nas escolas que orientavam os estagiários do curso de formação de professores de Francês no ano de 2010, 8 responderam ao questionário durante um período de 4 semanas em tempo e espaço agendados com o investigador segundo a disponibilidade de cada professor tutor. O professor tutor que não respondeu ao questionário, apesar de ter estabelecido contacto (telefónico) com o investigador ao longo do tempo em referência, acabou por manifestar indisponibilidade, não tendo referido os motivos para tal.

Relativamente aos docentes supervisores/formadores da universidade, eram 5 no ano de 2010, desempenhando a função supervisiva e de formadores em várias disciplinas previstas pelo currículo do curso de formação de professores de Francês nesta instituição de ensino superior.

Dos 5 docentes, 4 são professores de Francês Língua Estrangeira e 1 é profissional de Tradução e Interpretação de Português/Francês. O grau académico destes profissionais é maioritariamente de licenciatura, exceptuando 1 que detém o grau de Mestre em Ciências de Linguagem – Didáctica de Francês. O Coordenador da Secção de Francês pertence também ao grupo dos formadores e tem também o grau de académico de Mestre na mesma área.

Embora não dispondo de uma formação específica para a realização da supervisão pedagógica, os supervisores/ formadores têm uma experiência profissional de acompanhamento do estágio que varia entre 2 e 10 anos, iniciada aquando da introdução das práticas pedagógicas nas

escolas onde decorre o Estágio dos estudantes finalistas desta universidade.

Para responderem ao questionário que lhes dizia respeito, os supervisores/ formadores da universidade foram informados numa reunião regular pelo Coordenador da Secção de Francês sobre a necessidade da sua contribuição no estudo. Tendo-se mostrado abertos a participar, receberam do Coordenador os questionários e responderam no prazo de uma semana, devolvendo-os ao Coordenador que, por sua vez, os devolveu ao investigador em data acordada. Foi estabelecido um contacto directo entre o investigador e os supervisores/formadores para lhes serem explicados os objectivos do estudo.

O contacto directo do investigador com os diversos participantes do estudo foi uma estratégia relevante, não só do ponto de vista ético mas também para garantir o máximo de dados. Esta estratégia é intencionalmente aconselhada por Bogdan e Biklen (1994: 117) nos seguintes termos:

“Mesmo no caso de a autorização ser dada por instâncias superiores sem as inferiores terem sido consultadas, é seu dever encontrar-se com os membros pertencentes à parte inferior da hierarquia, a fim de conseguir o seu apoio. (...) Passa por desbravar o caminho para uma relação sólida a estabelecer com aqueles com quem irá passar tempo, de molde a que o aceitem a si e àquilo que pretende fazer.”

O Coordenador do curso de formação de professores de Francês coordena a Secção de Francês na UEM há 6 anos e possui uma experiência de 5 anos na supervisão de estágio. Para além de Coordenador, integra o grupo de formadores/supervisores da Secção de Francês, leccionando principalmente as Unidades Curriculares de Estágios I e II, Metodologias de Investigação e Francês de todos os anos do curso há 13 anos, tempo que corresponde à sua experiência no ensino superior e à sua permanência na UEM.

A entrevista ao Coordenador foi realizada na universidade, numa sala reservada ao estudo de línguas estrangeiras, não obstante as condições físicas serem pouco adequadas a gravações áudio. No entanto, foi possível transcrever a entrevista na sua totalidade.

Previamente à deslocação do investigador a Maputo para a recolha de dados, foram estabelecidos contactos com o Coordenador, a quem foi dado conhecimento do projecto e com quem foram agendados os encontros para a administração do questionário aos estagiários e aos supervisores/ formadores e para a realização da entrevista. A sua receptividade e predisposição

para facilitar a recolha de dados foram factores determinantes para que essa recolha tivesse sido feita com sucesso.

2.3. Tipo de estudo e instrumentos de recolha de informação

“Os cientistas sociais não abordam as pessoas como individualidades que existem no vazio. Em vez disso, exploram os mundos das pessoas na globalidade do seu contexto de vida.” (Vilelas, 2009: 106)

O estudo centra prioritariamente a atenção na interpretação que fazem os sujeitos da sua experiência e percepção relativamente ao modelo de formação de professores de Francês na UEM, incidindo concretamente em dimensões da formação e da supervisão pedagógica.

Uma vez que o estudo lida com os discursos e pontos de vista dos sujeitos (os supervisores/formadores, professores tutores e estagiários), mobiliza uma metodologia do tipo interpretativo e aponta como indispensável o recurso a métodos qualitativos na recolha e análise de informação. A estratégia global de investigação é o estudo de caso, sendo o caso o curso de formação de professores de Francês da UEM.

O recurso ao estudo de caso como estratégia de investigação tem como base a exploração detalhada e aprofundada, em contexto natural, do fenómeno em estudo. Bodgan e Blikem salientam que esta deve ser a preocupação de qualquer investigador qualitativo, evidenciando a necessidade de se “ter em consideração a relação (...) com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita[-se] a matéria de estudo” (1994: 91), na tentativa de descobrir e compreender o fenómeno em estudo e as possíveis relações com casos semelhantes.

As conclusões do estudo, porque advindas de um paradigma qualitativo de investigação e partindo de uma amostra única e reduzida, são mais analíticas do que estatísticas, encerrando uma validade potencialmente transferível para casos em que se observarem similaridades entre os contextos.

Neste estudo, embora se privilegiem os métodos qualitativos na recolha e análise dos dados e se reconheça a importância do papel do investigador na interpretação da realidade (Moreira, 2005: 122), recorrer-se-á a algumas das estratégias dos métodos quantitativos que apoiam a análise qualitativa.

Martella et al. (1999: 266) enunciam os elementos que caracterizam a investigação quantitativa e qualitativa, conforme o quadro 1. Embora o estudo evidencie as características da segunda, partilham algumas da primeira, assinaladas com *itálico* na primeira coluna do quadro.

Quantitative Research	Qualitative Research
1. Primary purpose is to determine cause-and-effect relationships	Primary purpose is to describe the on-going processes
2. Precise hypothesis is stated before the start of the investigation; <i>theories govern the purpose of the investigation in a deductive manner</i>	Hypotheses are developed during the investigation; questions govern the purpose of the investigation; theories are developed inductively.
3. The independent variable is controlled and manipulated	There is no independent variable; the concern is to study naturally occurring phenomena without interference
4. Objective collection of data is a requirement	Objective collection of data is not a requirement
5. <i>Research design is specified before the start of the investigation</i>	Research design is flexible and develops throughout the investigation
6. <i>Data are represented and summarized in numeric form</i>	Data are represented or summarized in narrative or verbal forms
7. Reliability and validity determined through statistical and logical methods	Reliability and validity determined through multiple sources of information (triangulation)
8. Samples are selected to represent the population	Samples are purposefully selected or single cases are studied
9. Study of behavior is the natural or artificial setting	Study of behavior is in the natural setting
10. Use of design or statistical analyses to control for threats to internal validity	Use of logical analyses to control or account for alternative explanations
11. Use of inferential statistical procedures to demonstrate external validity (specifically, population validity)	Use of similar cases to determine the generalizability of findings (logical generalization) at all.
12. Rely on research design and data gathering instruments to control procedural bias	Rely on the research to come to terms with procedural bias
12. <i>Phenomena are broken down or simplified for study</i>	Phenomena are studied holistically, as a complex system

Quadro 1: Diferenças entre a investigação quantitativa e qualitativa (Martela et al., 1999)

A credibilidade dos resultados do estudo é assegurada, essencialmente, pelo cruzamento das fontes de informação, em confronto com a literatura especializada sobre educação em línguas estrangeiras, formação de professores e supervisão pedagógica.

Vilelas (2009: 108) afirma que “(...) as pesquisas que usam o método qualitativo trabalham com valores, crenças, representações, hábitos e opiniões”, mexendo com os sentimentos das pessoas e conferindo posicionamentos diferentes e complexos face ao objecto do estudo. Assim,

o estudo terá em conta a imagem pessoal e social que é conferida à formação de professores de Francês pelos seus actores principais a partir das evidências retiradas das “tendências e [dos] processos que explicam o como e o porquê das coisas” (ibidem).

A concepção do projecto de investigação precedeu a construção de instrumentos de recolha de informação. Houve a necessidade de, no início da investigação, proceder ao esclarecimento da perspectiva em que se pretendia abordar a formação de professores de Francês na UEM de Moçambique, através da definição dos objectivos do estudo que, por sua vez, aclararam as dimensões (tópicos) constituintes dos instrumentos de recolha de informação.

A estratégia principal de recolha de informação foi o inquérito por questionário, por meio do qual foram recolhidas as percepções dos intervenientes quanto à formação e supervisão de professores. Foram construídos 3 questionários de resposta anónima para a recolha de informação junto de 3 públicos-alvo: os supervisores/formadores da UEM, os professores tutores nas escolas e os estagiários. Os questionários, apresentados nos anexos 1,2 e 3, são semelhantes entre si para possibilitar a triangulação das percepções dos diferentes actores, incidindo nos seguintes aspectos:

- A. Impacto e organização do curso de formação de professores de Francês
- B. Competências de ensino que os alunos desenvolvem no Estágio
- C. Problemas que afectam a qualidade da formação dos alunos no Estágio
- D. Proposta de medidas para a melhoria da Formação/Supervisão do curso de professores de Francês na UEM

O objecto do presente estudo é complexo pela sua natureza e abarca muita subjectividade da parte dos intervenientes na sua interpretação. Os dados concedidos pelos inquiridos podem estar dispersos em relação às dimensões do objecto do estudo. Assim, o uso de perguntas fechadas “(...) tem a vantagem de permitir canalizar as reacções das pessoas interrogadas para algumas categorias](...)” (Vilelas, 2009: 289), directamente relacionadas com os objectivos da investigação. As perguntas abertas procuram proporcionar aos inquiridos um campo maior de intervenção onde podem explicar, de diferentes ângulos, em que medida o curso promove metodologias de ensino activas e diversificadas assim como a autonomia dos alunos – futuros professores, e ainda que medidas poderão elevar a qualidade da formação. Em outras palavras,

pode-se dizer que as perguntas abertas aspiram a captar informação o mais extensa possível junto dos inquiridos, de forma a obtermos as suas representações sobre dimensões gerais do curso de formação de professores de Francês.

Com o recurso ao questionário, pretende-se comparar o grau de (in)congruência das perspectivas dos actores sobre a qualidade da formação/supervisão, dado que as dimensões do questionário são as mesmas para os diferentes intervenientes, os quais desempenham papéis igualmente diferentes no processo de formação.

O quadro 2 sintetiza o tipo de informação recolhida através do questionário, nas 4 dimensões (A-D) consideradas:

Dimensões	Questões e Tipo de Informação
A. Impacto e organização do curso de formação de professores de Francês	<p><u>Questão 1</u> (aberta)</p> <p>Opinião sobre em que medida o curso prepara o estagiário para metodologias de ensino activas e diversificadas e para uma abordagem comunicativa, conforme previsto no programa de formação; Em caso negativo, indicação de razões explicativas.</p> <p><u>Questão 2</u> (aberta)</p> <p>Opinião sobre em que medida o curso desenvolve a autonomia profissional do aluno/futuro professor; Em caso negativo, indicação de razões explicativas.</p> <p><u>Questão 3</u> (fechada – escala de concordância: Concordo Totalmente - - - Discordo Totalmente)</p> <p>Opinião sobre aspectos do currículo do curso: preparação linguística e cultural; preparação pedagógica/ didáctica; compreensão dos fenómenos educativos; integração teoria/prática ao longo da formação; tempo suficiente de prática pedagógica supervisionada nas escolas; informação suficiente sobre os programas das disciplinas; motivação dos formandos para a futura profissão</p>
B. Competência de ensino desenvolvidas no Estágio	<p><u>Questão 4</u> (fechada – escala de intensidade: Muito - - - Nada)</p> <p>Opinião sobre competências desenvolvidas no Estágio: análise e gestão do programa; análise e uso de manuais; planificação de unidades/ aulas, exploração de metodologias activas e comunicativas, adaptação e construção de materiais didácticos, interacção com alunos e promoção da interacção, manutenção da disciplina em sala de aula, avaliação das aprendizagens dos alunos, acção em situações problemáticas, imprevistas ou de incerteza, reflexão sobre a acção, reajustamento/ inovação da prática, trabalho em grupo com outros colegas/ professores, criatividade didáctica, espírito crítico e outras competências.</p>
C. Constrangimentos à qualidade da formação dos alunos no Estágio: relativos à preparação dos estagiários, às condições das práticas de	<p><u>Questão 5</u> (fechada – escala de intensidade: Problema Muito Frequente – Problema Menos Frequente)</p> <p>Opinião sobre problemas que afectam negativamente a qualidade da formação dos alunos no estágio: insuficiência na preparação linguística/cultural dos alunos antes do estágio, insuficiência na preparação pedagógica/didáctica dos alunos antes do estágio,</p>

supervisão, à coordenação do Estágio e às condições do ensino e da aprendizagem nas escolas	dificuldade de integração do conhecimento anterior na prática de ensino, diminuta motivação para o ensino nos estagiários, falta de formação dos supervisores e dos tutores sobre estratégias de supervisão e de ensino, número elevado de estagiários do supervisor para acompanhar no estágio, número reduzido de observações de aulas pelo supervisor/tutor, escassez de seminários entre supervisores/ tutores e estagiários, falta de coordenação entre supervisores e tutores, falta de coordenação geral do Estágio ao nível geral da UEM, escassos recursos de apoio ao ensino nas escolas, turmas com um excessivo número de alunos, alunos pouco interessados na aprendizagem do Francês, alunos indisciplinados, desmotivação dos alunos face à escola em geral, e outros problemas mais frequentes.
D. Medidas de melhoria da Formação/supervisão do curso de Francês na UEM	<u>Questão 6</u> (fechada: indicação de um máximo de 4 propostas que deveriam ser implementadas no futuro.

Quadro 2: Dimensões e tipo de questões do inquérito por questionário

A entrevista semi-estruturada efectuada ao Coordenador da Secção de Francês da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM-Maputo (v. anexo 7) foi elaborada com base em 5 problemas da formação de professores enunciados no documento “Estratégia para Formação de Professores 2004-2015 – Políticas”, do Ministério de Educação e Cultura (2004: 14). Os problemas e as questões a partir deles definidas são os seguintes:

Problema 1: “Diversos modelos de formação de professores e falta de consenso sobre as características de uma realização adequada de cursos.”

1.1 Na sua opinião, quais seriam as principais características de um bom modelo de formação de professores do Ensino Secundário Geral no contexto moçambicano?

1.2 Das características que apontou, quais são as que estão mais presentes e menos presentes no modelo de formação de professores de Francês na UEM?

1.3 Existe alguma articulação ou coordenação entre a UEM e a UP [Universidade Pedagógica] ao nível de políticas e práticas de formação de professores de Francês?

Se sim, que forma é realizada e quais são os seus efeitos?
Se não, porquê e em que medida considera que isso é negativo?

1.4 Existe alguma articulação entre a UEM e o Ministério da Educação na formação de professores de Francês?

Se sim, qual é o papel do Ministério?
Se não, porquê?

Problema 2: “O currículo de formação de professores está desactualizado e necessita de revisão para corresponder à transformação curricular no ensino básico.”

2.1 Em que medida considera que este problema existe no curso de formação de professores de Francês da UEM? Há aspectos do currículo que deveriam ser revistos, ou não?

2.2 Quais as principais competências profissionais que o curso de formação de professores de Francês da UEM desenvolve nos seus estudantes?

2.3 Em que medida considera que o curso prepara os futuros professores de Francês para o uso de metodologias de ensino activas e diversificadas e para uma abordagem comunicativa no ensino da língua?

2.4 Em que medida considera que o curso promove a autonomia dos estudantes?

Problema 3: “Falta de ligação entre elementos dos cursos baseados na instituição e elementos baseados na escola.”

3.1 Em que medida considera que existe equilíbrio e articulação entre teoria e prática no curso de formação de professores de Francês da UEM?

3.2 Qual é o papel da universidade na coordenação do estágio no curso de Francês e que problemas identifica nesse processo?

3.3 Existe algum procedimento de avaliação da qualidade da formação curricular ou do Estágio no curso de Francês?

Se sim, quais têm sido os principais resultados dessa avaliação?

Se não, em que medida devia ser feita essa avaliação e sobre que aspectos da formação poderia incidir?

3.4 Na sua opinião, que medidas deveriam ser tomadas ou que condições seriam necessárias para melhorar a articulação entre a formação na instituição e nas escolas?

Problema 4: “Os formadores de professores têm, muitas vezes, falta de preparação e experiência, especialmente em prática de ensino contemporânea”.

4.1 Em que medida se verifica este problema nos formadores da UEM e nos professores tutores que participam no curso de formação de professores de Francês da UEM?

4.2 No caso da supervisão do Estágio, quais são os procedimentos e critérios usados para a selecção dos supervisores da UEM e dos professores tutores das escolas?

4.3 Os formadores de Francês da UEM fazem alguma investigação na área da didáctica do Francês ou na área da formação ou supervisão de professores?

Se fazem, em que medida essa investigação tem contribuído para a melhoria das práticas de formação? Pode dar um exemplo?

Se não fazem, quais são as razões que estão na origem desse facto?

4.4 Considera que os supervisores da UEM e os professores tutores das escolas têm boas condições de trabalho para uma supervisão adequada dos estagiários? Porquê?

Problema 5: “As oportunidades de formação em exercício e de desenvolvimento profissional contínuo dos professores são poucas.”

5.1 Em que medida isto é verdade no caso dos formadores do curso de Francês da UEM e no caso dos professores tutores de Francês?

5.2 Qual é a intervenção da UEM na formação contínua dos formadores do curso de Francês UEM e dos professores tutores de Francês?

5.3 Em que medida a existência ou ausência desta formação afecta a qualidade da supervisão realizada pelos formadores da UEM professores tutores?

A entrevista foi audiogravada e transcrita, embora não se apresente em anexo a sua transcrição para garantir a confidencialidade das respostas. Da entrevista foram seleccionados ou parafraseados apenas os excertos considerados relevantes face às questões colocadas, em articulação com a informação recolhida noutras fontes.

A entrevista pretendeu complementar as respostas dadas ao questionário, tal como a análise de documentos oficiais sobre a formação de professores em geral e sobre o curso em estudo, procurando-se obter o ponto de vista da pessoa que, institucionalmente, é responsável pela gestão da formação de professores de Francês e que, por esse motivo, constitui um informante-chave do estudo. No seguimento de Sousa (2009: 155), a entrevista minimiza eventuais distâncias tanto físicas quanto de conteúdo, na medida em que implica “um contacto directo que permite esclarecer dúvidas do sujeito e compreender melhor as suas respostas”.

Como já se explicou anteriormente, a recolha de dados envolveu o contacto directo do investigador com os inquiridos e não surgiram contratemplos que mereçam destaque.

De um modo geral, o uso do questionário e da entrevista neste estudo prende-se com a valorização das “perspectivas e práticas dos actores, uma vez que a acção social é, em grande medida, influenciada pelos significados que os indivíduos e os grupos sociais atribuem às situações em que se encontram envolvidos” (Gomes, 2010: 23).

Para além do questionário e da entrevista, foram analisados alguns documentos oficiais que se reportam à formação de professores em geral e à formação de professores de Francês na UEM, com destaque para o Programa de Ensino e de Estágio do Curso de Ensino de Francês na UEM (2005), com base no qual se faz alguma reflexão sobre o currículo de formação no capítulo de análise da informação. A análise documental não implicou o uso de nenhuma grelha ou conjunto de categorias, sendo realizada apenas no sentido de identificar elementos relevantes aos propósitos do estudo.

2.4. Critérios de qualidade e limitações do estudo

“A inteligibilidade de um estudo constitui uma das condições indispensáveis à sua aplicabilidade (...) é imprescindível que o estudo seja interpretado não só pela comunidade académica, mas ainda pelos professores.” (Vieira, 1998: 199)

A autora sublinha a necessidade da compreensão do significado que um determinado estudo supõe traduzir. Por isso mesmo, devem ser esclarecidos os caminhos que podem assegurar a sua qualidade e reconhecidas as suas limitações.

A qualidade do presente estudo é assegurada, principalmente, pela triangulação da informação recolhida, à luz dos objectivos traçados.

Como foi dito anteriormente, a principal técnica de recolha de informação foi o inquérito por questionário. Foram construídos 3 questionários paralelos, respondidos por 3 grupos-alvo, nomeadamente, os supervisores/formadores da universidade, os professores tutores nas escolas e os estagiários, o que permitiu colher respostas provindas de actores-chave que desempenham papéis diferentes no processo da formação de professores. Esta escolha possibilita a diversificação das fontes de informação na interpretação do mesmo fenómeno, conferindo maior credibilidade aos resultados.

Para complementar as respostas dadas aos questionários e a análise documental incidente em documentos oficiais sobre a formação de professores e o curso em estudo, foi também realizada uma entrevista audiogravada ao Coordenador da Secção de Francês da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM, procurando obter dessa forma o testemunho de alguém que é responsável pela gestão da formação e que, nessa posição, pode oferecer uma perspectiva mais ampla sobre algumas das dimensões institucionais da formação.

Para assegurar a autenticidade dos resultados, foram comparadas as respostas dos diferentes intervenientes da formação aos questionários, tentando detectar diferenças e/ou semelhanças nas suas concepções e percepções sobre o modelo de formação em que são actores principais.

Importa destacar que a tarefa de confrontação (triangulação) das respostas dos actores e destas com a literatura especializada implica uma capacidade de análise adequada (nem sempre fácil) da parte do investigador, cabendo-lhe um papel importante na interpretação da informação e na

elaboração de conclusões e recomendações.

No que diz respeito à ética da investigação na interacção com os participantes no estudo, procedimentos como o anonimato, a confidencialidade da informação recolhida via inquérito por questionário e entrevista e a transparência na explicitação dos objectivos da investigação aos sujeitos envolvidos, constituíram aspectos de realce da parte do investigador, importando certificar “o consentimento informado e a segurança dos participantes” (Bogdan & Biklen, 1994: 76).

Neste sentido, foi previamente contactada a UEM (Secção de Francês) sobre a possibilidade do estudo se realizar nesta instituição, a qual serviria como fonte da informação necessária para a sua concretização, contando com a participação dos supervisores/formadores, professores tutores e estagiários do curso de ensino de Francês.

O esclarecimento dos objectivos do estudo junto dos participantes contribuiu para a aceitação da realização do estudo. Tendo-se o investigador responsabilizado pelo anonimato dos sujeitos e pela confidencialidade das suas respostas, garantiu-se a sua franca colaboração.

O papel do investigador na investigação deve guiar-se por uma atitude de observador cuidadoso, atento, persistente e criativo, para compreender os complexos cenários que o contexto de investigação lhe pode oferecer.

O estudo explora questões que, para além de serem complexas, são de natureza dinâmica, o que significa também que não podemos aspirar a um conhecimento absoluto do objecto de estudo.

Por outro lado, e tratando-se de um estudo de caso de natureza essencialmente qualitativa, longe de se aspirar a resultados generalizáveis, entende-se que a sua relevância deve ser entendida por referência ao contexto em que foi realizado e a transferibilidade dos seus resultados apenas fará sentido em contextos similares.

Por outro lado, importa sublinhar que a focalização do estudo em percepções dos inquiridos, embora fundamental para compreendermos o ponto de vista dos actores da formação, não é suficiente para o estudo das suas práticas, o que implicaria outras estratégias de investigação, como a observação directa e a análise de materiais de formação.

O capítulo da metodologia do estudo termina aqui, seguindo-se o terceiro capítulo, que incidirá na análise da informação.

Capítulo III

A formação e a supervisão de professores de Francês na UEM

Este capítulo examina o modelo de formação de professores de Francês na UEM, incidindo nas concepções e percepções das práticas de formação e supervisão dos seus actores com base na informação recolhida, estruturando-se nos seguintes pontos:

- O currículo de formação
- Preparação para uma metodologia de ensino activa e comunicativa
- Promoção de competências de ensino e da autonomia profissional
- Qualidade da formação no estágio

Será mobilizada a informação recolhida na análise documental, questionários e entrevista. Nos anexos 4, 5 e 6 apresentam-se as respostas dos inquiridos aos questionários.

3.1. O currículo de formação

Para a compreensão do modelo de formação de professores de Francês na UEM, apresenta-se o plano de estudos do curso e procede-se a uma reflexão sobre a sua adequação tendo em vista uma formação profissional integrada e ajustada às necessidades do ensino nas escolas. Esta secção baseia-se na análise documental, nalgumas das respostas do Coordenador à entrevista efectuada e nas respostas dos supervisores/ formadores, tutores e estagiários a uma das perguntas do questionário.

A definição de currículo na educação não congrega consenso, o que pode desde logo prender-se com a dificuldade de consenso acerca das intenções e interesses que presidem à educação. Sendo inoportuno neste estudo caracterizar as diferentes concepções da noção de currículo educacional, parece-nos importante sublinhar que, na perspectiva que defendemos, “o currículo não é domínio exclusivo dos professores, dos alunos, dos especialistas, dos gestores, mas de todos eles, visto tratar-se de um processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível das intenções e uma desconstrução ao nível da prática” (Pacheco, 2001: 45).

Nas palavras do autor em referência, está patente a noção de currículo como programa ou “projecto que obedece a propósitos bem definidos” (ibidem) e partilhados, encerrando uma planificação de objectivos, conteúdos e finalidades e envolvendo um diálogo permanente entre os meios e os fins da educação. Contudo, nem sempre isto acontece, pois cada currículo ou programa de formação pode ser interpretado de modo distinto por aqueles que o usam, e nem sempre as intenções e propostas aí definidas encontram concretizações satisfatórias na prática.

Em autores como Terrence e Robert (1982: 11), encontra-se evidente a ideia do currículo como uma prática ideológica, “rarely found in pure form”, mas que de alguma forma celebra um compromisso dos programas de formação relativamente ao seu papel social, podendo esse compromisso inscrever-se em processos de exclusão ou inclusão social e podendo a escola ser concebida como “a means to more social order” ou “an instrument for bringing about social change”.

No presente estudo, deve-se entender o “currículo” como um plano que serve de referência à acção pedagógica dos actores educativos, importando compreender a organização e natureza dos elementos nele presentes, mas também as interpretações que dele é feita e que condicionam a sua concretização ou seja, o currículo-em-acção.

A criação do curso de formação de professores de Francês na UEM visa, segundo o respectivo programa (2005), formar professores de Francês munidos de competências que lhes permitam reflectir, conceber e direccionar acções para o Ensino de Francês como Língua Estrangeira em Moçambique. Os objectivos do curso são os seguintes:

Dotar os futuros professores de conhecimentos científicos necessários à leccionação da língua francesa e à formulação de estratégias de desenvolvimento desta língua;

Aplicar metodologias e perspectivas pedagógicas próprias do ensino/aprendizagem da língua francesa;

Promover a construção de sistemas de referência pessoal e profissional, dinamizadores da actividade pedagógica;

Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da língua francesa em Moçambique;

Dotar os futuros professores de atitudes, capacidades e competências necessárias à construção de um processo de intervenção pedagógica em diferentes contextos socioculturais;

Dotar os futuros professores de princípios éticos e deontológicos inerentes à sua prática profissional.

Ainda no mesmo programa consta que, do ponto de vista do perfil profissional, os professores de Francês devem reunir competências para:

Reflectir sobre a língua no geral como instrumento de comunicação e interlocução quotidiana, de modo a compreender o homem e o mundo;

Fazer uso da língua oral e escrita, de modo a compreender e produzir textos;

Adquirir e relacionar saberes e informações;

Colaborar na definição e implementação de políticas públicas educacionais e culturais, para o ensino da língua francesa;

Ler criticamente em língua francesa nas suas manifestações oral e escrita;

Participar em equipas multidisciplinares, nas escolas ou em seminários, para a resolução de problemas relativos à competência linguística e comunicativa dos alunos;

Adquirir progressivamente autonomia na formação contínua e na actuação profissional;

Analisar currículos nacionais, com vista à planificação do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de língua francesa;

Pesquisar e produzir materiais instrucionais orientados para a resolução de temas-problemas, observando os objectivos, e implementando estratégias e actividades para cada conteúdo dos currículos do ensino secundário;

Produzir materiais de avaliação contínua, sumativa e formativa;

Utilizar tecnologias de informação e comunicação;

Trabalhar em equipa;

Actuar de acordo com padrões éticos e com normas profissionais e sociais;

Identificar, avaliar e valorizar possibilidades, direitos, limites e necessidades pessoais.

Embora não se advogue uma abordagem formativa em particular, podemos dizer que os objectivos do curso e o perfil profissional apresentados apontam para a formação de professores informados, reflexivos e autónomos. Como veremos em seguida, o plano de estudos é bastante diversificado, integrando disciplinas da especialidade, da educação/ didáctica e de prática pedagógica (estágio).

O curso tem a duração de 3 anos, conforme o plano de estudos apresentado no quadro 3^º. O curso está inserido no currículo geral dos cursos da área das Ciências da Linguagem, que integram ainda os cursos de Ensino de Português, Ensino de Inglês e os cursos de Tradução e Interpretação Português/Inglês e de Português/Francês. O curso de Francês tinha em comum

⁹ O plano de estudos apresentado corresponde à reestruturação realizada em 2005. No âmbito dessa reestruturação, algumas disciplinas foram substituídas por disciplinas novas e outras simplesmente mudaram de designação: as disciplinas de Metodologias de Ensino de Francês I e II passaram a designar-se Didáctica de Francês I e II e as de Francês I a VIII sofreram uma redução para Francês I a VI, tendo sido aumentado o número de horas semanais de 4h para 8h. Foram retiradas as seguintes disciplinas anteriores: Métodos de Estudo I e II, Sociologia da Educação, Linguística I, II e III, Desenvolvimento Curricular e Modelos de Ensino; no seu lugar foram introduzidas as disciplinas de Português I e II, Psicologia Geral, Psicologia de Desenvolvimento, Linguística Descritiva do Francês I (Sintaxe), Linguística Descritiva do Francês II (Fonética), Linguística Descritiva do Francês III (Morfologia) e Literatura e Cultura Moçambicana. Quanto ao Estágio, não sofreu alteração nesta revisão curricular do curso, mas foi proposto que o mesmo (intervenção em sala de aula acompanhada) tivesse lugar no último semestre do curso.

com cada um dos cursos referidos um conjunto de disciplinas teóricas que eram leccionadas no primeiro ano de estudos: Introdução aos Estudos Linguísticos, Introdução aos Estudos Literários, Métodos de Estudos e Histórias das Ideias. E, também cada curso tinha disciplinas obrigatórias, opcionais obrigatórias, obrigatórias profissionalizantes, adicionais ou de escolha livre, e as disciplinas de culminação de estudos (estágio).

Ano	1º Semestre	Horas	2º Semestre	Horas
I	Francês I	8	Francês II	8
	Português I	4	Português II	4
	Introdução a Estudos Linguísticos I	4	Introdução a Estudos Linguísticos II	4
	Introdução a Estudos Literários I	4	Introdução a Estudos Literários II	4
	Introdução à Antropologia Linguística	4		
	História das Ideias	4		
II	Francês III	8	Francês IV	8
	Psicologia Geral	4	Psicologia de Desenvolvimento	4
	Linguística Descritiva do Francês I (Sintaxe)	4	Linguística Descritiva do Francês II (Fonética)	4
	Didáctica de Francês I	6	Didáctica de Francês II	8
	História e Filosofia da Educação	4	Organização e Administração Escolar	4
III	Francês V	8	Francês VI	8
	Literatura e Cultura Moçambicana	4	Estágio	4
	Linguística Descritiva do Francês III (Morfologia)	4		
	Disciplina Adicional	4		

Quadro 3: Plano de estudos do curso de formação de professores de Francês (UEM)

No antigo currículo, as disciplinas obrigatórias do curso integravam 8 disciplinas de Língua Francesa (Francês I a Francês VIII) e 3 disciplinas de Literatura em Língua Francesa. Nas opcionais obrigatórias, os estudantes deviam optar só por uma no conjunto oferecido pelo programa do curso, e eram todas da área de Linguística (Fonética, Fonologia, Sintaxe, Morfologia, Semântica, Sociolinguística, Linguística Aplicada e Linguística Comparativa).

As Metodologias de Ensino de Francês e as disciplinas ministradas pela Faculdade da Educação da UEM (História e Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Desenvolvimento Curricular e Modelos de Ensino, Organização e Administração Escolar) perfaziam o conjunto das disciplinas obrigatórias.

As disciplinas adicionais eram as de opção livre para os estudantes, as quais deviam ser escolhidas do conjunto dos cursos da área das Ciências da Linguagem.

No plano de estudos, o Estágio constou como disciplina anual de culminação do curso (Estágio I e Estágio II), sendo desenvolvida a par de outras disciplinas.

Esta organização curricular procurou garantir a qualificação profissional de professores no Ensino Secundário Geral de Moçambique. Importa, contudo, dizer que “(...) aquilo que o currículo é depende muito da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”, e que “Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (Da Silva, 1999: 14). Neste caso, a percepção do Coordenador do curso e dos seus actores principais torna-se pertinente para analisar o modelo de formação de professores de Francês em vigor na UEM.

Questionado sobre quais seriam as principais características de um bom modelo de formação de professores do Ensino Secundário Geral no contexto moçambicano, o Coordenador apontou três características que na sua óptica são imprescindíveis, nomeadamente o *saber*, entendendo-o como universal, o *saber fazer*, que se fundamenta de construção de conhecimentos úteis para os alunos e para a sociedade, e o *saber ser*, como um saber ligado à formação humana em termos de valores, entre os quais o patriotismo. Também reconhece que o saber disciplinar é basilar para outras dimensões, como por exemplo para o saber pedagógico. Examinando o plano de estudos do curso de Francês, a resposta do Coordenador pode ser reconhecida na configuração das disciplinas que o constituem, embora se possa também dizer que o plano evidencia em particular a componente teórica da formação profissional.

No Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (2007: 17) consta a defesa de um Ensino Secundário Geral integrado, sublinhando-se que “os conteúdos e as aprendizagens são retomados em diferentes momentos do processo de ensino e a aprendizagem (...) os temas sucedem-se de forma cíclica e gradativa de maneira a que estejam interligados, de um estágio para o outro”, o que implica um modelo de formação de professores ágil e atento às situações e

contextos do processo de ensino e aprendizagem, e tomando em conta a organização do respectivo programa de ensino. Em que medida é que o modelo de formação proposto cumpre este requisito?

A maioria das disciplinas parece ter um cunho mais teórico do que prático¹⁰, supondo a valorização prioritária de um conhecimento universal e declarativo sobre os fenómenos da educação, um conhecimento cristalizado nas disciplinas e, portanto, tendencialmente fragmentado e não integrado. Sublinhe-se que na nova organização curricular (v. quadro 3) a formação didáctica se reduz a duas disciplinas semestrais no 3º ano e que no mesmo ano surgem disciplinas orientadas para a prática pedagógica, sendo que a experiência de leccionação se concentra apenas no 2º semestre desse ano, como foi explicado anteriormente. Entende-se que estes aspectos são característicos nos modelos de formação que relegam para segundo plano o conhecimento real local que nasce da experimentação, admitindo que este último só é considerado conhecimento válido se decorrer da aplicação do conhecimento teórico (modelo da ciência aplicada).

Embora na generalidade o 1º ano do plano de estudos se constitua de disciplinas introdutórias, nota-se, por um lado, a ausência da introdução dos alunos à investigação educacional.

É importante sublinhar que no 1º ano de formação os alunos têm na disciplina de Francês o único espaço no qual usam a língua alvo como instrumento de comunicação, sendo as restantes ministradas em Português. No 2º ano, a possibilidade do uso da língua francesa na sala de aula como instrumento de comunicação e aprendizagem é maior, com a presença das disciplinas de Linguística Descritiva do Francês I e II e Didáctica do Francês I e II, supondo resolver o facto de no antigo currículo muitas disciplinas terem sido ministradas em Português. Como veremos adiante, este é um aspecto que alguns estagiários consideram deficitário na sua formação.

Se atentarmos no quadro 4¹¹, que sintetiza as opiniões dos supervisores/formadores da universidade, professores tutores e estagiários sobre a organização do curso, conclui-se que têm, na generalidade, uma percepção positiva do mesmo, à excepção de duas dimensões que se reportam à relação entre a formação e o contexto escolar, onde o número de discordâncias

¹⁰ Note-se que este tipo de observações se baseia sobretudo na designação das disciplinas, já que não foram analisados os respectivos programas ou observadas as práticas de formação.

¹¹ Neste quadro, a junção das respostas CT+C e DT+D visa evidenciar a visão geral dos participantes (percepções +positivas vs. percepções +negativas) acerca do curso, deixando-se em segundo plano a gradação implícita na escala de resposta, sobretudo pelo número reduzido de sujeitos.

umenta: “Tem tempo suficiente de prática pedagógica supervisionada nas escolas” e “Tem disciplinas suficientes para uma boa compreensão dos fenómenos educativos”. Note-se, contudo, que a maioria dos inquiridos concorda que o curso “Favorece a integração teoria/prática ao longo da formação”, o que parece contrariar as percepções anteriores.

	Super/Form (5)		P. Tutores (8)		Estagiários (23)		Total (36)	
	CT+C	DT+D	CT+C	DT+D	CT+C	DT+D	CT+C	DT+D ¹²
Tem tempo suficiente de prática pedagógica supervisionada nas escolas	3	2	2	2	3	19	8	23
Tem disciplinas suficientes para uma boa compreensão dos fenómenos educativos	1	2	2	1	14	8	17	11
Tem disciplinas suficientes para uma boa preparação pedagógica/didáctica	3	1	3	2	16	5	22	8
Favorece a integração teoria/prática ao longo da formação	4	1	4	1	15	4	23	6
Tem disciplinas suficientes para uma boa preparação linguística e cultural	5	0	5	0	15	5	25	5
Motiva os formandos para a futura profissão	5	0	4	0	19	5	23	5
Oferece informação suficiente sobre os programas das disciplinas (objectivos, conteúdos, metodologias de ensino e de avaliação)	5	0	3	2	19	1	27	3

Legenda: CT – Concordo Totalmente; C – Concordo; DT – Discordo Totalmente; D – Discordo

Quadro 4: Organização do curso de formação de professores de Francês da UEM

Sobre esta questão, o Coordenador refere a existência de desfasamentos ou desequilíbrios entre a universidade e as escolas, apontando a necessidade de proceder à formação dos professores tutores e subentendendo que o problema reside na sua falta de actualização:

“Bom, é verdade, eu acho que nessa área há muito trabalho para fazer. Realmente quando os nossos estudantes vão às escolas nota-se um certo desequilíbrio porque, se calhar, quando chegam lá apanham uma linguagem diferente, algumas vezes, daquela que nós falamos aqui. Até às vezes os professores dizem, bom, essas teorias que vocês bebem lá na faculdade nem tudo se aplica aqui. Bom, esse tipo de linguagem a gente encontra lá, então, é realmente um trabalho que se tem que fazer através de seminários, através de encontros de reflexão com os professores do secundário, é uma coisa que já se fez alguma vez mas eu penso que é preciso reactivar e fazer isso mais vezes.” (Entrevista ao Coordenador)

¹² Nesta coluna, os dados são apresentados pela ordem decrescente do número de respostas dos participantes.

O problema da articulação entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores, muitas vezes traduzido no desfasamento entre as linguagens da instituição de formação e as que vigoram nas escolas, como se existissem duas políticas de educação no mesmo país, deve também ser abordado tendo em conta as origens e finalidades dessas linguagens e a necessidade de as negociar por referência à visão de educação que as orienta, entendendo-se a escola como um espaço de formação tal como é a universidade, e não como espaço de experimentação ou de aplicação de teorias à prática. Para isso, o contacto directo da universidade com a escola no âmbito das práticas pedagógicas deve ser realizado o mais cedo possível para familiarizar os formandos com as linguagens (culturas) da escola e fazer delas o cerne da reflexão sobre a profissão docente. Por outro lado, importa intensificar a coordenação entre escolas e universidades e promover a formação em supervisão, quer dos professores tutores quer dos supervisores da universidade.

Relativamente à insuficiência de tempo para a prática pedagógica supervisionada na escola, apontado pela maioria dos sujeitos (23 em 36), o Coordenador do curso concorda com a posição estratégica da disciplina de estágio na organização curricular do curso e, na sua perspectiva, o tempo do estágio será suficiente para a realização das práticas pedagógicas supervisionadas se for utilizado adequadamente: um semestre para a preparação do estágio (Estágio I) em sala de aula e outro para as práticas supervisionadas nas escolas (Estágio II).

A formação de professores deve dar um lugar de privilégio à pedagogia, pois esta é o seu objecto principal. Uma iniciação pedagógica adequada deve procurar fazer compreender a complexidade dos fenómenos educativos e as linguagens (culturas) predominantes nas instituições de ensino, questionando a direcção que tomam. Neste contexto, não se pode conceber a formação de professores de forma segmentada, em que a teoria, para confirmar a sua legitimidade, é aplicada à prática, mas deve-se encontrar um ponto de equilíbrio entre as duas componentes para ir para além do ensino informativo, exigindo a transformação dos sujeitos e do contexto em que actuam. Neste sentido, talvez se possa dizer que a percepção dos sujeitos sobre a insuficiência de tempo de prática pedagógica supervisionada seja legítima, na medida em que aumentar esse tempo, e sobretudo distribuí-lo ao longo da formação, pode favorecer uma articulação maior entre teoria e experiência educativa.

No modelo de formação de professores de Francês na UEM, foram apontadas pelo coordenador duas componentes fundamentais menos presentes no plano de estudos: a componente de

metodologia de ensino da língua e a componente de estágio. Esta lacuna terá implicações no Ensino Secundário Geral para a grande parte dos professores, que remedeiam o problema da falta de formação profissional adequada usando a repetição e a memorização como estratégias de ensino para a aprendizagem dos seus alunos, legitimando o cumprimento literal do currículo instituído. Desta forma, o saber científico dos professores pode não ser traduzido adequadamente em proveito dos alunos, principalmente se tivermos em conta a evolução rápida das metodologias de ensino e a necessidade de criar condições de promoção da autonomia na aprendizagem, o que exige uma preparação pedagógica sólida.

A mesma observação pode ser aplicável à componente da formação humana, ética e patriótica, considerada pelo Coordenador como a menos presente no modelo de formação de professores no contexto moçambicano, na medida em que não se traduz em disciplinas curriculares orientadas para esta finalidade, embora se reconheça que poderá ser integrada nas disciplinas existentes.

As componentes humana, ética e patriótica são uma ferramenta indispensável que pode dar sentido ao saber científico, podendo-se descobrir a partir delas a razão de ser da ciência, e os modelos de formação de professores deviam integrar essas componentes nas respectivas disciplinas como matérias importantes na consciencialização para a utilização do poder do conhecimento na vida social das pessoas, reforçando a participação e o levantamento de questões que podem favorecer um posicionamento crítico dos formandos sobre o valor da educação.

A educação patriótica é, no nosso entender, uma educação para a cidadania. Esta educação, estando menos presente no modelo de formação de professores em Moçambique, pode afectar negativamente a participação efectiva dos cidadãos na vida social da comunidade e dos interesses do país, como sublinha o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (2007: 24) no âmbito das competências que devem ser desenvolvidas no Ensino Secundário Geral no contexto moçambicano:

“O currículo do ESG proporcionará ao jovem um conjunto de competências (conhecimentos, habilidade e valores) para enfrentar com sucesso exigências complexas ou a realização de tarefas na vida quotidiana. Neste contexto, as competências necessárias referem-se ao conjunto de recursos, isto é, saberes, capacidades, comportamentos e informações que permitem ao

indivíduo tomar decisões informadas, resolver problemas, pensar crítica e criativamente, relacionar-se com os outros e manifestar atitudes responsáveis (...) na sua comunidade.”

A coordenação/colaboração do ponto de vista político formal entre a UEM e o Ministério da Educação na assistência ao curso é quase inexistente. Neste ponto, o Coordenador fez entender que, caso exista alguma relação, só pode ser entre o Ministério e a direcção da UEM, sem implicações significativas para o curso de Francês.

Este facto pode ser considerado problemático, na medida em que pode desarmonizar os objectivos do plano de educação para o subsistema de ensino em estudo com os processos de acção concreta veiculados na instituição de formação e supostamente orientados para aqueles objectivos. Pressupondo que o Ministério da Educação deve ter um papel importante na avaliação (estudo) da qualidade de ensino nas escolas secundárias do país, revela-se contraditório este afastamento das instituições de formação de professores, cujas competências são de grande interesse na resposta às políticas e estratégias definidas pela tutela para a educação em Moçambique.

A qualidade da realização de políticas e estratégias da educação implica compreendê-las numa perspectiva dialógica interinstitucional, reforçando a (co)responsabilização de acções entre o ministério, a escola e as instituições de formação de professores, e evitando uma acção baseada nas “lógicas de mercado, ou manipulando os indicadores para encobrir os problemas”, que podem afectar negativamente a qualidade da educação e agravar as desigualdades existentes (Alves e Machado, 2008: 100).

No ponto seguinte, aborda-se uma vertente particular da formação profissional dos estagiários: a sua preparação para a adopção de metodologias activas e comunicativas na educação em línguas.

3.2. Preparação para uma metodologia de ensino activa e comunicativa

No questionário aos actores da formação, colocava-se a seguinte pergunta de resposta aberta:

No programa do curso de formação de professores de Francês da UEM, na página 4, afirma-se que “O graduado em Ensino de Francês deve ser capaz de aplicar metodologias de ensino activas e diversificadas”. No programa do Estágio, fala-se ainda na promoção de uma abordagem comunicativa. Em que medida pensa que o curso o/a tem preparado/ prepara os formandos para a utilização destas metodologias? Se isso não acontece, porquê? (questão 1)

Por outro lado, a entrevista ao Coordenador também abordava esta questão, da seguinte forma:
Em que medida considera que o curso prepara os futuros professores de Francês para o uso de metodologias de ensino activas e diversificadas e para uma abordagem comunicativa no ensino da língua?

Nas suas respostas, os inquiridos referem actividades que, do seu ponto de vista, favorecem uma abordagem activa e comunicativa na educação em línguas, assim como alguns factores que limitam o seu desenvolvimento. O quadro 5¹³ sintetiza as respostas obtidas (v. Anexos 4, 5 e 6). Dos 8 professores tutores, 5 não responderam à questão. Entre as razões que estão na origem da omissão, apontaram o desconhecimento do currículo do curso e das metodologias e/ou filosofia da formação de professores na UEM. Dos estagiários, 4 não responderam.

Todos os supervisores/formadores entendem que uma abordagem activa e comunicativa é realizada através de um ensino que reconhece o aluno no centro do processo da aprendizagem e que, para tal, os materiais didácticos mais apropriados são os documentos autênticos, visto serem capazes de suscitar interacção em sala de aula, na qual incluem a importância dos trabalhos de exposição oral. O conhecimento de diferentes metodologias e a sua aplicação em aulas simuladas foram igualmente apontados como formas de preparar os formandos na utilização futura das metodologias activas e de uma abordagem comunicativa no ensino de Francês. Nas suas respostas, não identificam nenhum constrangimento relativo a esta dimensão da formação.

As respostas dos 3 professores tutores nas escolas incidiram no valor da interacção para a comunicação como recurso de preparação para o desenvolvimento das metodologias em causa e referem também a ideia da centralidade do aluno na aprendizagem, embora um deles aponte a superlotação das turmas e o elevado rácio professor/alunos como factores de constrangimento. Este aspecto é igualmente referido pelo Coordenador, que acrescenta ainda a falta de recursos e a resistência dos professores à mudança.

6 estagiários disseram ter aprendido as metodologias activas e a abordagem comunicativa para aplicá-las no futuro de forma diversificada, tendo em conta os objectivos, a situação e os

¹³ No quadro 5, o número que está entre parênteses na coluna dos participantes representa o total dos que afirmam o que consta na coluna relativa à preparação para uma abordagem activa/comunicativa; na coluna relativa aos factores de constrangimento, indica-se entre parênteses o número de participantes que, de entre os primeiros, referem os factores indicados.

contextos do processo de ensino e aprendizagem. Salientam que a sua formação lhes permitirá preparar planos de aula focalizados nas necessidades dos alunos.

<i>Participantes</i>	<i>Preparação para uma abordagem activa/ comunicativa</i>	<i>Factores de constrangimento</i>
Coordenador	O curso prepara através de <i>ateliers e workshops</i>	Superlotação de turmas, falta de materiais de apoio ao ensino e resistência de alguns professores
Supervisores/ formadores (5)	Os supervisores treinam os estagiários a colocar os seus alunos no centro da aprendizagem usando documentos autênticos e interações em sala de aula; centrar a aprendizagem no aluno com recurso a trabalhos de exposição oral; conhecer diferentes metodologias e praticá-las nas simulações de aulas	
Prof. tutores (3)	O curso prepara através das interações para a comunicação; tornar as aulas vivas através da interacção e capacitar para centrar a aprendizagem no aluno e na comunicação	Superlotação de alunos e turmas por professor (1)
Estagiários (6)	Aplicar as metodologias de forma diversificada para atingir os objectivos, adequando-as ao contexto e à situação, e capacidade de tomar iniciativas; construir e organizar planos de aula com base nas necessidades dos alunos; capacidade de reflectir sobre as práticas pedagógicas e explorar as ferramentas de ensino para transmitir a mensagem	Desânimo pelo facto de algumas disciplinas serem ministradas em português (1)
Estagiários (4)	Privilegiar diálogo e interacção; criar meios para praticar a língua comunicando; capacitar para praticar as metodologias aprendidas, valorizando a interacção e capacitando para a interacção	
Estagiários (5)	A exposição/explicação não promoveu a capacidade de usar essas metodologias	O curso é muito teórico (1); desânimo devido ao facto de muitas disciplinas serem ministradas em português (2)
Estagiários (2)	Gestão de sala de aula e munir de conhecimento de metodologias que marcaram a história da educação.	
Estagiário (1)	Estimular os alunos a partilhar as suas ideias, encontradas noutras fontes de informação	
Estagiário (1)	Satisfeito com as metodologias aprendidas	

Quadro 5: Opiniões sobre a preparação dos alunos para metodologias activas/ comunicativas

4 estagiários vêem a sua preparação para estas abordagens a partir do diálogo interactivo em sala de aula, utilizando a língua como objecto de formação e de comunicação. 2 estagiários referem a sua preparação para a gestão da sala de aula e a aprendizagem da história das metodologias de ensino de línguas como aspectos favoráveis à sua formação.

5 estagiários referem que não se sentem competentes para a utilização de metodologias activas e de uma abordagem comunicativa, e 2 deste grupo justificaram que o seu sentimento de falta de competência tem a ver com o facto de o curso ser teórico e ministrado muitas vezes em português, desencadeando um sentimento de desânimo na aprendizagem da língua estrangeira.

Conclui-se que, na generalidade, os inquiridos têm uma atitude positiva face a uma abordagem activa e comunicativa na educação e línguas e reconhecem que o curso prepara os formandos para essa abordagem, não obstante as suas ideias estarem focalizadas em tarefas específicas do curso e não reflectirem um conhecimento aprofundado do que essa abordagem implica. Note-se, por exemplo, a falta de ênfase na diversificação metodológica e de recursos para uma aprendizagem centrada nos alunos.

A diversificação metodológica e de actividades ou tarefas de aprendizagem procura responder ao “princípio inquestionável de que se os alunos e os contextos são diferentes, então a escola, ou melhor, o trabalho que a escola desenvolve, deverá organizar-se a partir dessas diferenças, considerando tanto as variáveis de natureza individual como as de natureza contextual” (Morgado, 2004: 14) para a melhoria da qualidade do processo educativo.

Para o autor em referência, “quando se organizam situações em que todos os alunos realizam exactamente a mesma tarefa, o efeito tende a ser negativo” (ibidem) e, por isso, defende a capacidade de gestão e organização das tarefas de aprendizagem da parte do professor respeitando as seguintes características:

- i. É importante que as actividades ou tarefas propostas mobilizem situações de manipulação, experimentação e descoberta quer ao nível de materiais, quer ao nível dos conceitos (tarefas de aprendizagem activas);
- ii. A organização das actividades ou tarefas de aprendizagem deverá procurar integrar a experiência escolar e não escolar dos alunos, bem como as suas motivações e interesses de forma a aumentar o nível de motivação, adesão e empenho na realização (tarefas de aprendizagem significativas);
- iii. As actividades ou tarefas devem, tanto quanto possível, proporcionar articulação e convergência de conceitos, conhecimentos e competências de diferentes áreas (tarefas de aprendizagem integradas);
- iv. As actividades ou tarefas devem, tanto quanto possível, ser de natureza diversificada envolvendo diferentes estratégias de realização, o que será facilitado pela diversificação ao nível dos recursos e dos materiais de apoio (tarefas de aprendizagem diversificadas);
- v. A natureza das actividades ou tarefas deve estimular e apoiar trocas culturais entre os alunos, a partilha de informação, a instalação de hábitos de entajuda e colaboração etc. (tarefas de aprendizagem socializadoras).

A ideia da autonomia na aprendizagem não surge explicitamente nas respostas dos inquiridos. Por outro lado, também não surge a ideia de promover discursos que favoreçam uma articulação equilibrada das dimensões estrutural, funcional, pragmática e cultural da língua.

Embora reconhecendo que os professores recorrem a variadas estratégias para atender às necessidades de aprendizagem dos seus alunos, há tendências reducionistas no seio da abordagem comunicativa em relação às suas potencialidades no ensino e aprendizagem da língua estrangeira:

“Ao longo dos anos, foi-se verificando uma deturpação generalizada da abordagem, agravada pelas lacunas na formação contínua de professores. Algumas expressões dessa deturpação estão patentes em convicções do tipo: a AC [abordagem comunicativa] privilegia a oralidade em detrimento da leitura e da escrita, a AC secundariza a aprendizagem da gramática, a AC despenaliza o erro, a AC é fonte de desorganização e indisciplina na aula, a AC subvaloriza a função do professor etc.” (Vieira e Moreira, 1993: 25).

Importa que na formação dos professores estes equívocos sejam discutidos e se promova uma concepção alargada desta abordagem, e que não se perca de vista que a abordagem comunicativa tem dois objectivos principais: “o de fazer da competência comunicativa o objecto de ensino de LE e desenvolver procedimentos para ensinar as quatro habilidades, de modo tal que não se separe o conhecimento linguístico da comunicação” (Richards e Rodgers, 1986, cit. por Basseti, 2007: 121). O mesmo se pode dizer relativamente a uma pedagogia centrada no aluno, que no nosso entender, e como se deixou claro antes, deverá ser articulada com uma abordagem comunicativa (Jiménez Raya et al., 2007).

Importa salientar que foram poucos os sujeitos que apontaram factores de constrangimento no que diz respeito à sua preparação para uma abordagem activa e comunicativa. Nos factores apontados, destacam-se algumas condições das escolas, como o número de alunos, o seu baixo nível de língua e a falta de recursos, mas também algumas condições da formação, como a sua natureza teórica ou a leccionação em português.

3.3 Promoção de competências de ensino e da autonomia profissional¹⁴

A grande preocupação do Sistema Nacional de Educação moçambicano tem sido a fraca qualidade do ensino, relacionada com “a fraca formação de professores, a insuficiência de materiais e a falta de apoio pedagógico” (PEEC, 2007: 45). Os responsáveis da educação reconhecem que o maior problema é a falta de professores qualificados e, em resultado disso, uma prática transmissiva nas escolas: “a maioria dos professores se tem apoiado em métodos didácticos centrados no professor, que enfatizam a repetição e a memorização, mais do que em abordagens centradas no aluno que encorajam o pensamento criador e o ensino baseado em capacidades (...)” (PEEC, *ibidem*).

A formação inicial de professores influencia, de certa forma, a qualidade do ensino, e o estudo realizado pretendeu compreender em que medida essa formação promove a autonomia profissional e competências de ensino relevantes.

O questionário incluía uma questão aberta sobre o primeiro aspecto – autonomia profissional:

Ainda no programa do curso de formação de professores de Francês da UEM, na página 5, prevê-se que os professores devem “adquirir progressivamente autonomia na formação contínua e na actuação profissional.” Em que medida pensa que o curso tem desenvolvido a sua autonomia/ desenvolve a autonomia dos formandos? Se isso não acontece, porquê? (questão 2)

Em resposta a esta questão, os 36 sujeitos (supervisores/ formadores, professores tutores e estagiários) apontaram percepções muito divergentes quanto à conceptualização da autonomia e, conseqüentemente, quanto à sua utilidade no exercício profissional docente. Contudo, globalmente, reconhecem que esta é uma capacidade com a qual as pessoas buscam informação útil para a (auto)aprendizagem, demandando que se enverede por estratégias que permitam o seu desenvolvimento. O quadro 6¹⁵ apresenta a síntese das suas respostas (v. Anexos 4, 5 e 6).

Para 2 supervisores/ formadores, a promoção da autonomia na formação é realizada com base nos trabalhos de investigação individual e em grupo, porque só assim os formandos podem sentir-se motivados para a busca de soluções. Esta ideia é reforçada por mais 2 supervisores/

¹⁴ Nesta secção e na seguinte, retomam-se ideias anteriormente apresentadas numa comunicação sobre o projecto (Marra, 2011), no *Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia*, realizado na Universidade do Minho em Julho de 2011. O texto apresentado foi publicado nas respectivas actas.

¹⁵ O número que está na coluna dos participantes representa o número total dos inquiridos que comungam as mesmas ideias relativas à promoção da autonomia profissional e aos constrangimentos à sua promoção.

formadores que dão muita primazia aos seminários e simulações em sala de aula como instrumentos para o desenvolvimento da autonomia profissional. Um dos supervisores/formadores não respondeu a esta questão.

Os professores tutores das escolas dividiram-se entre os que afirmam não haver a promoção da autonomia e os que afirmam existir a promoção desta capacidade no curso, com base nalgumas actividades.

A falta de material didáctico, o número excessivo de alunos por turma e por professor e o próprio desinteresse dos alunos na aprendizagem foram apontados por 2 professores tutores como factores que impedem a promoção da autonomia profissional no âmbito da formação. Para 3 deles, o desenvolvimento da autonomia profissional incide no desenvolvimento e diversificação de fontes de materiais didácticos de acordo com os objectivos de ensino, e outros 2 referem que o encorajamento para a formação contínua através de seminários promove a autonomia; finalmente, 1 professor tutor afirma não conhecer o programa de formação de professores de Francês da UEM por ter sido formado pela Universidade Pedagógica.

Quanto aos estagiários, 7 afirmam que tiveram uma base teórica suficiente que os munuiu de estratégias para, por si mesmos, buscarem outras formas de aprendizagem para solucionar problemas/lacunas ao longo da formação e da futura vida profissional. No entanto, 3 formandos associam a promoção da autonomia profissional no curso ao desenvolvimento da autoridade do professor sobre o aluno, o que entra em conflito com a percepção global dos inquiridos. Vejamos um desses testemunhos:

“A autonomia aquando do estágio pois tivemos muita preparação na UEM, muita aula de como fazer-se um plano de aula, a postura do professor, por isso, quando fomos ao terreno já nos sentíamos professores de verdade, tivemos muita autonomia sobre os alunos nas escolas, coisa que não era tão fácil pois eram muito mal comportados e indisciplinados, mas fizemos tudo ao nosso alcance para pô-los na linha, mostrávamos a eles que quem mandava na sala éramos nós.” (estagiário)

O Coordenador assegurou que as questões da autonomia são discutidas no curso, embora exista alguma dificuldade de interiorização que decorre da experiência anterior dos formandos:

Participantes		Promoção da autonomia profissional	Constrangimentos à autonomia profissional
Coordenador	1	Capacitação para ir à busca de informação e dar-lhe tratamento devido na construção do saber	Falta de cultura de busca desde a base
Supervisores/ formadores	2	Trabalhos de pesquisa individual e em grupo para incentivar a busca de soluções, investigação para os seminários e simulações em aula.	
	1	Sem opinião	
Professores tutores	2	Encorajamento para a formação contínua através de capacitações pedagógicas e seminários	
	2	Não há desenvolvimento da autonomia	Falta de material didáctico, número excessivo de aluno por turma, alunos desinteressados etc.
	3	Desenvolvimento e diversificação de fontes, tendo em vista os objectivos	
	1	A realização do estágio, pela sua natureza interactiva, desenvolve autonomia nos formandos	
	1	Sem opinião	Desconhece o documento
Estagiários	7	Incentivo a aprender mais; desenvolvimento do conhecimento a partir da base teórica, buscando outras estratégias para ultrapassar eventuais lacunas na aprendizagem; abertura a outros materiais e suportes de ensino; liberdade na escolha de materiais/recursos para aprofundar o conhecimento; abertura na escolha de temas/assuntos de interesse pessoal	
	2	Sem opinião	
Estagiários	3	Autonomia como o poder do professor sobre o aluno na transmissão de conhecimento; professor transmissor de conhecimento e obediência dos alunos às regras do processo de ensino/aprendizagem	
Estagiários	3	Aprendizagem para assumir responsabilidades	Os programas dos diferentes níveis impedem o desenvolvimento da autonomia porque se exige o seu rigoroso cumprimento
Estagiário	1	Não tem desenvolvido autonomia	O curso centra-se nas aulas teóricas e de gramática

Quadro 6: Percepções da promoção da autonomia profissional

“Eu penso que este é um problema que tem de ser abordado de forma global, porque o nosso estudante, por experiência, ele vem lá da base sem esta cultura de uma aprendizagem para a autonomia, então é uma coisa que nós tentamos inculcar (...) nós sentimos que é uma cultura que tem que ser trabalhada desde a base, daí voltarmos, talvez, à questão da articulação entre a base e o superior. (...) nós trabalhamos muito sobre isso mas constatamos que falta essa cultura, quer dizer, é uma coisa que ele está a apanhar assim de repente mas falta esta cultura a partir da base.” (entrevista ao Coordenador)

Uma pedagogia de formação docente que se deseje útil nas qualificações profissionais de professores deve conduzir os formandos “a ver o conhecimento e a verdade como contextuais, a ver os quadros de valores como constructos culturais, e a compreender que podem agir sobre o seu mundo individual e colectivamente e que podem transformá-lo” (Brookfield, cit. por Jiménez Raya et al. 2007: 24). Assim, e se os formandos se encontram condicionados por uma cultura que não valoriza a sua autonomia enquanto formandos ou a autonomia dos alunos nas escolas, será necessário que os formadores e supervisores proponham tarefas baseadas no questionamento da realidade, à luz de teorias com potencial transformador, de forma a que os formandos possam construir o seu pensamento autonomamente, reformulando a sua relação com os alunos e criando bases para aprender a aprender ao longo da vida.

Ainda sobre o desenvolvimento da autonomia profissional, considerou-se importante perceber que competências de ensino desenvolvem os formandos durante o estágio, tendo-se previamente definido um conjunto de competências face às quais os inquiridos assinalavam o grau de desenvolvimento percebido.

O conceito de “competência” tem levantado acesos debates nos cursos de formação de professores e está intrinsecamente ligado à sua profissionalização. No Plano Curricular do Ensino Secundário Geral moçambicano, este é um conceito-chave do subsistema de ensino em referência, mas o seu impacto tem sido dissolvido “em noções como saber, saber-ser, saber-fazer” (Chavale, 2009: 21), pela sua abordagem genérica e pouco operativa e actuante. Chavale (op. cit.) sublinha que, apesar da pluralidade semântica do termo, pode identificar-se um traço central da sua definição: “uma capacidade de agir de forma relativamente eficaz em uma família de situações não bastando, para tal, saber utilizar mecanicamente as regras apreendidas. É preciso, sobretudo, saber lançar os mais valiosos recursos de forma criativa, no momento e de modo necessário” (ibidem).

O perfil profissional definido no curso de formação de professores de Francês na UEM recupera o conceito de competência, salientando a “*necessidade de formar professores interculturalmente competentes, para lidar com a linguagem verbal em situações de oralidade e de escrita (...). Os professores (...) [devem] possuir um espírito crítico e ser capazes de reflectir sobre temas e problemas inerentes aos conhecimentos linguísticos e literários, bem como compreender que a profissão de professor exige um investimento pessoal contínuo, gerador de autonomia*” (Documento orientador do Curso de Ensino de Francês na UEM).

Indagados sobre quais as competências profissionais que os estudantes desenvolvem no estágio profissional os 3 grupos inquiridos responderam em concordância quase absoluta com o desenvolvimento das competências enunciadas, conforme o quadro 7¹⁶.

Não obstante, verifica-se alguma divergência de percepções, nomeadamente quanto às capacidades de adaptar e construir materiais didácticos, avaliar as aprendizagens dos alunos e agir em situações problemáticas, imprevistas ou de incerteza. Estas capacidades são muito importantes no desenvolvimento de uma prática reflexiva e da autonomia profissional.

	Super/Form (5)		P. Tutores (8)		Estagiários (23)		Total (36)	
	M+R	P+N	M+R	P+N	M+R	P+N	M+R	P+N
Capacidade de analisar e gerir o programa de Francês	4	0	8	0	22	1	34	1
Capacidade de analisar e usar o manual escolar francês	4	0	8	0	20	2	32	2
Capacidade de planificar unidades didácticas/aulas	5	0	8	0	22	1	35	1
Capacidade de explorar metodologias activas e comunicativas	5	0	6	2	22	0	33	2
Capacidade de adaptar e construir materiais didácticos	2	2	6	1	17	4	25	7
Capacidade de interagir com alunos e promover interacção	5	0	6	1	23	0	34	1
Capacidade de manter disciplina em sala de aula	5	0	5	2	22	1	32	3
Capacidade de avaliar as aprendizagens dos alunos	4	0	3	4	18	4	25	8
Capacidade de agir em situações problemáticas, imprevistas ou de incerteza	5	0	4	4	21	2	30	6
Capacidade de reflectir sobre a prática	4	0	5	2	18	3	27	5
Capacidade de reajustar/innovar a prática	3	1	6	1	17	5	26	7
Capacidade de trabalhar em grupo com outros colegas/professores	5	0	5	2	22	1	32	3
Criatividade didáctica	3	0	6	0	20	2	29	2
Espírito crítico	3	2	5	1	16	6	24	9

Legenda: M – Muito; R – Razoavelmente; P – Pouco; N – Nada

Quadro 7: Competências profissionais desenvolvidas no Estágio

Relativamente à capacidade de adaptar e construir materiais didácticos, no universo dos supervisores/ formadores verificam-se duas posições diferentes, de um lado admitindo que o

¹⁶ Neste quadro, a junção das respostas Muito+Razoavelmente e Pouco+Nada visa evidenciar a visão geral dos participantes (percepções +positivas vs. percepções +negativas) acerca do desenvolvimento das competências enunciadas, deixando-se em segundo plano a gradação implícita na escala de resposta, sobretudo pelo número reduzido de sujeitos.

curso desenvolve muito esta capacidade e do outro lado indicando que o curso a desenvolve pouco ou mesmo nada. Sobre o mesmo ponto, um expressivo número de estagiários e de professores tutores aponta uma percepção positiva, o que pode indicar que alguns formadores da universidade têm sobre este aspecto uma maior exigência relativamente ao que deveria acontecer.

A capacidade de avaliar as aprendizagens dos alunos é destacada pelos supervisores/formadores (4) e estagiários (18) como uma competência muito desenvolvida no curso, mas esta percepção é contrariada pelas respostas dos professores tutores.

Esta divisão de opiniões pode dever-se ao facto de não ser fácil perceber se os formandos desenvolvem ou não esta capacidade num tempo curto de prática pedagógica supervisionada, o que é um dos constrangimentos mais apontados pelos supervisores e pelos formandos. Por outro lado, os tutores são os actores que melhor conhecem a realidade escolar, e por isso talvez lhes seja mais fácil identificar lacunas a este nível. Como sabemos, a capacidade de avaliar as aprendizagens é uma condição fundamental à reflexão sobre a qualidade do ensino e à sua melhoria.

No que toca à capacidade de agir em situações problemáticas, imprevistas ou de incerteza, os supervisores/formadores admitem unanimemente que esta capacidade é garantida pelo curso, os estagiários assumem-no também quase todos, legitimando a posição dos formadores da universidade, e os tutores dividem-se entre os que afirmam positivamente e os que afirmam negativamente o desenvolvimento da competência em causa. Esta capacidade, segundo Schön (cit. por Alarcão, 1996), é crucial à resolução de problemas pedagógicos para os quais não existem soluções pré-definidas, e portanto é necessária ao desenvolvimento da autonomia do professor na gestão de constrangimentos e na exploração de possibilidades que melhor respondam às necessidades da aprendizagem, numa abordagem “re(ide)alista”, entre o real e o ideal, como advogam Jiménez Raya et al. (2007).

As capacidades de ensino acima listadas inscrevem-se no campo de uma formação reflexiva de professores, no qual estes tomam consciência dos seus actos através do uso adequado da reflexão como um *pensamento especializado* (cf. J. Dewey, cit. por Alarcão, 1996: 175) no desenvolvimento de competências necessárias e exigidas ao futuro professor, e que devem ser treinadas na experiência e no contexto real da profissão. Defende-se uma formação reflexiva de

professores (Alarcão e Tavares, 2003; Vieira et al. 2010a), porque a componente da “reflexão” se reveste de uma importância estratégica no desenvolvimento profissional docente e deve (deveria) estar ao serviço desse desenvolvimento, fazendo emergir o “homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos” (Gómez, 1992: 103).

Na formação de professores, a construção da autonomia é uma metáfora sobre o investimento na (auto)formação e supõe que aqueles que ensinam e aqueles que aprendem conquistem permanentemente as suas capacidades de investigação crítica, encarando o ensino e a aprendizagem como um projecto colectivo baseado no questionamento do valor das opções pedagógicas quanto à sua legitimidade: Em que medida são defensáveis? O que as justifica e que implicações têm?

No desenvolvimento da autonomia dos alunos está implícita a visão de educação do professor, importando dizer, como já referimos anteriormente, que o professor não poderá adoptar “uma posição neutra no que diz respeito ao seu papel social, especialmente porque a pedagogia não é uma prática independente de valores” (Jiménez Raya et al., 2007: 43). Assim, o desenvolvimento de competências para a autonomia do aluno depende do nível de reflexividade do professor, e a formação profissional terá aqui um papel importante a desempenhar.

No ponto seguinte, atentamos mais especificamente em dimensões da qualidade da formação em estágio, com um enfoque em potenciais problemas e medidas a adoptar.

3.4 Qualidade da formação em estágio

Nesta secção, aborda-se a questão da qualidade da formação em estágio no que diz respeito às áreas problemáticas percebidas e às medidas recomendadas pelos participantes para a melhoria dessa qualidade. Refere-se, ainda, a questão da formação dos supervisores e o papel da investigação no âmbito do curso de formação de professores de Francês na UEM.

Uma das perguntas do questionário era: *Que problemas afectam negativamente a qualidade da formação dos alunos no Estágio?* Os inquiridos deveriam expressar a sua opinião perante um conjunto de 20 potenciais problemas. O quadro 8 apresenta as respostas obtidas.

Fazendo uma leitura geral do quadro, pode-se concluir que a maior parte dos inquiridos concorda que há problemas (pouco ou muito frequentes) no Estágio de Francês na UEM, relativos a dimensões muito diversas da formação como a preparação dos estudantes, a formação dos supervisores e tutores, o funcionamento do estágio e as condições da educação nas escolas. No entanto, tendo em consideração os problemas considerados como sendo graves pelos estagiários e muito frequentes pelos restantes inquiridos, podemos identificar três problemas principais, percepcionados por mais de 50% dos participantes:

- Turmas com um excessivo número de alunos (31)
- Poucos recursos de apoio ao ensino nas escolas (salas, meios informáticos, bibliotecas...) (28)
- Número reduzido de observações de aulas pelo supervisor da UEM (19)

Trata-se de dois factores estruturais do sistema de ensino, exteriores ao contexto formativo mas que condicionam fortemente as potencialidades da formação na perspectiva dos inquiridos, e de um problema estrutural do funcionamento da prática pedagógica, na medida em que cada um dos supervisores da universidade pode orientar um número razoável de estudantes (4 ou 5 estudantes) que realizam o seu estágio em localidades por vezes longínquas e diferentes, o que dificulta o trabalho supervensivo.

No que diz respeito às turmas com um excessivo número de alunos e à inexistência de recursos de apoio ao ensino suficientes nas escolas, parecem ser problemas mais sentidos pelos supervisores e estagiários do que pelos professores tutores nas escolas. A percepção distinta dos professores tutores sobre a interferência destes factores no estágio de Francês pode ser justificada pelo facto de já estarem familiarizados com a situação, de tal modo que a sua preocupação enquanto professores estará voltada para pedagogias que envolvam grandes grupos, adaptando materiais e estratégias de ensino que ajudem a ultrapassar estes problemas. Estas pedagogias implicariam uma negociação de estratégias de ensino/aprendizagem com os alunos, partilhando com eles o controlo das aprendizagens, mas não é isto que tende a acontecer.

Indagado sobre se considera que os supervisores da UEM e os professores tutores têm boas condições de trabalho, o Coordenador do curso de Francês distinguiu dois tipos de condições: relações interpessoais e condições físicas de trabalho. Relativamente ao primeiro tipo, assegurou que não há problemas, mas em relação ao segundo mostrou-se hesitante: *“(...) bom, condições de trabalho, eu não sei mas se calhar é algo complicado falar disso. Condições de trabalho,*

estamos a falar de quê? De entrar numa sala que esteja bem organizada?”. Sublinhou como condições mínimas de trabalho para a realização do estágio a existência de, pelo menos, carteiras e fotocópias que substituam a falta de livros (uma fotocópia para dois alunos). A falta de recursos é, de facto, um problema sério da educação escolar em Moçambique, e não é fácil realizar uma formação de qualidade sem assegurar condições básicas de trabalho nas escolas.

Relativamente às observações de aulas pelo supervisor da UEM, os professores/supervisores da UEM dividem a sua posição entre os que reconhecem a frequência do problema e os que minimizam. No entanto, o Coordenador do curso reconhece as dificuldades inerentes ao contacto universidade-escola e ao trabalho de coordenação que ele exige:

“(…) para um coordenador isso é um grande desafio, porque significa que eu tenho que circular até todas as escolas e saber como é que o estágio está a decorrer e tudo isso, e depois, pronto, vem aquela parte da distribuição das equipas que vão fazer as observações e avaliações, também é um desafio porque os colegas têm que percorrer grandes distâncias, às vezes vão a escolas que nem conhecem, têm que perguntar onde é que fica tal escola.” (entrevista ao Coordenador)

O Coordenador do curso refere, ainda, que as escolas que estão próximas da UEM oferecem poucas possibilidades de turmas de Francês como disciplina curricular, facto que tem imposto limites às opções da universidade na escolha rigorosa de escolas para a realização do estágio, dirigindo-se para as que estão na periferia e até longe da cidade de Maputo. Esta situação implica que por vezes se tenha de abdicar de critérios para a selecção de professores tutores nas escolas. Em relação aos supervisores da universidade, o critério indispensável de selecção é que pertençam ao ramo de ensino de Francês.

Quanto à coordenação entre os supervisores da UEM e os professores tutores, verifica-se que dos 8 professores tutores, 5 apontam a pouca coordenação entre os 2 grupos de profissionais. No nosso entender, a ausência dos professores tutores na planificação e avaliação do estágio de Francês na UEM pode estar na origem desta descoordenação, parecendo existir uma certa indefinição no que toca ao estatuto profissional do tutor da escola em relação ao seu contributo na formação de professores de Francês na UEM.

	Super/Form (5)			P. Tutores (8)			Est. (23)	Total (36)		
	PMF	PPF	PI	PMF	PPF	PI	PG	PMF + PG ¹⁷	PPF	PI
Turmas com um excessivo número de alunos	4	1	0	8	0	0	19	31	1	0
Poucos recursos de apoio ao ensino nas escolas (salas, meios informáticos, bibliotecas...)	4	1	0	7	1	0	17	28	2	0
Número reduzido de observações de aulas pelo supervisor da UEM	2	2	1	5	2	1	12	19	4	2
Alunos pouco interessados	1	4	0	2	5	1	13	16	9	1
Número reduzido de seminários entre o professor tutor da escola e os estagiários	0	5	0	6	1	1	9	15	6	1
Número reduzido de seminários entre supervisores da UEM e estagiários	2	2	1	3	3	0	9	14	5	1
Alunos com problemas de comportamento (indisciplina)	1	3	1	3	5	0	10	14	8	1
Alunos desmotivados face à escola em geral	0	4	1	2	6	0	12	14	10	1
Número reduzido de observações de aulas pelo professor tutor da escola	1	4	0	2	4	2	8	11	8	2
Insuficiente preparação linguística/cultural dos alunos antes do estágio	1	4	0	2	5	1	7	10	9	1
Falta de formação dos professores tutores das escolas sobre estratégias de supervisão	2	2	1	4	1	2	6	10	3	3
Falta de coordenação entre os supervisores da UEM e os professores tutores das escolas	1	3	1	5	2	1	3	9	5	2
Número elevado de estagiários do supervisor da UEM para acompanhar no estágio	1	3	1	3	2	1	4	8	4	2
Insuficiente preparação pedagógica/didáctica dos alunos antes do estágio	0	4	1	2	6	0	5	7	10	1
Falta de coordenação geral do Estágio ao nível da UEM	0	1	4	1	2	3	6	7	3	7
Pouca motivação dos estagiários para o ensino	1	3	1	1	3	4	4	6	6	5
Falta de formação dos professores tutores das escolas sobre estratégias de ensino	0	4	1	3	1	4	3	6	5	5
Falta de formação dos supervisores da UEM sobre estratégias de supervisão	0	3	2	2	0	4	3	5	3	6
Falta de formação dos supervisores da UEM sobre estratégias de ensino	0	1	4	1	1	5	3	4	2	9
Dificuldade dos estagiários em integrar conhecimento anterior na prática de ensino	1	4	0	1	7	0	1	3	11	0

Legenda: PMF – Problema Muito Frequente; PPF – Problema Pouco Frequente; PI – Problema Inexistente; PG – Problema Grave (PG era a única opção de resposta no questionário aos estagiários, que deveriam assinalar apenas os problemas que considerassem graves)

Quadro 8: Problemas que afectam a qualidade da formação no Estágio de Francês

¹⁷ Nesta coluna, os dados estão apresentados por ordem decrescente do número de respostas dos participantes.

Esta é uma das características de modelos de formação cuja organização curricular assenta numa lógica aditiva de disciplinas e da respectiva equipa de formação. Formosinho (2001: 58) sublinha que, neste tipo de modelos de formação, os supervisores das escolas não têm “assento nos órgãos onde se define a política da escola nem participam (significativamente) nas (re)formulações curriculares; muitas vezes não têm assento no conselho pedagógico”, propondo o enquadramento estatutário destes professores para terem “um papel formal relevante numa instituição de formação profissional de professores” (ibidem).

Os professores tutores reconhecem, ainda, a sua falta de formação sobre estratégias de supervisão e estão cientes de que para eles é um problema muito grave. Possivelmente, por esta razão não realizam encontros e/ou seminários com os estagiários tão frequentemente como seria desejável. Julgamos indispensável a colocação do problema da parte dos professores tutores, se tomarmos em conta o seu papel enquanto facilitadores de concretização, no terreno, das políticas do estágio de Francês da UEM.

É importante sublinhar que a percepção do Coordenador é de que alguns professores tutores não colaboram adequadamente com a UEM no acompanhamento das aulas dos estagiários. Um dos sinais deste problema é a responsabilização excessiva dos estagiários pelas turmas dos tutores, notando-se a ausência destes na sala de aula. Possivelmente, encontramos aqui uma das explicações para o pouco interesse dos alunos na aprendizagem do Francês, a indisciplina e a desmotivação, problemas que os próprios estagiários assinalam maioritariamente como sendo graves no estágio.

Em resposta à pergunta colocada sobre em que medida se verifica o problema de falta de preparação e experiência nos supervisores de Francês da UEM, o Coordenador explicou:

“(…) temos que separar dois grupos. Existe o grupo daqueles professores, como eu, sou exemplo disso, eu trabalhei durante um tempo no secundário, fui professor de Francês no secundário durante alguns anos e depois vim acumular experiência aqui e somos uns tantos colegas nessa situação. Depois temos aqueles outros colegas que foram formados aqui, nunca trabalharam no secundário, depois foram integrados. Agora, esses nós temos feito um esforço de formá-los, de aconselhá-los, de integrá-los e tudo isso e então, se calhar em relação a esses pode existir essa falta de experiência mas nós temos sempre o cuidado, quando eles vão observar os estagiários, nós temos sempre o cuidado de que um assistente estagiário não vai sozinho, vai sempre com um colega com experiência, com uns certos anos, agora, só depois

podemos admitir que ele possa observar sozinho, mas assim, nos primeiros anos, não.”
(entrevista ao Coordenador).

A questão da formação e experiência dos supervisores da UEM em práticas de ensino actuais e estratégias de supervisão é colmatada por um processo de acompanhamento interno dos novos professores pelos professores experientes, para os integrar no mundo profissional docente. Ao nível da Secção de Francês, os supervisores/formadores têm beneficiado de formação regular, da iniciativa da Faculdade da Educação da UEM e outras, financiada pela cooperação francesa mediante um pedido específico. Este processo não abrange, contudo, os professores tutores nas escolas, pelo menos no que diz respeito à supervisão, a partir da qual se ligam, de alguma forma, ao processo de formação de professores de Francês na UEM.

As questões da qualidade da formação não se desligam do papel da investigação educacional nas instituições formadoras. Pressupõe-se que essa investigação pode fazer avançar o conhecimento e as práticas, ao serviço de uma pedagogia da formação com potencial transformador, onde a autonomia se constitua como meta educativa nas suas componentes principais – autodeterminação, responsabilidade social e consciência crítica dos contextos, das suas limitações e possibilidades (Jiménez Raya tal., 2007).

Estrela et al. (2002: 26) apontam algumas vantagens da iniciação à investigação na formação inicial, defendendo que

“uma formação que tome a iniciação à investigação e a prática da mesma pelo professor como estratégia fundamental da formação (...) desenvolve uma atitude científica no jovem professor; exige o desenvolvimento da capacidade de observação rigorosa do real, base para qualquer diagnóstico e fundamento de qualquer intervenção contextualmente pertinente; suscita o desenvolvimento de uma atitude de análise crítica perante os dados do real observado, promovendo a comparação entre o desejado e o concretamente percebido.”

Na formação de professores de Francês da UEM, a investigação parece ter uma centralidade relativa, mesmo no que diz respeito aos formadores da universidade. Quando indagado sobre se os formadores de Francês realizam alguma investigação na área da didáctica do Francês ou na área da formação/ supervisão, o Coordenador do curso refere que na área da formação tem havido investigação mas não tem sido sistemática, salientando ainda que, concretamente na supervisão, nunca houve investigação pelo facto de não ter sido feita, ainda, uma sistematização das estratégias de supervisão adoptadas. Algumas das razões que estão por detrás desta

assistematicidade são indicadas no seguinte testemunho, o qual nos dá conta de alguns condicionalismos à gestão das carreiras na universidade:

“Não existe nenhum impedimento [à investigação]. Bom, o que acontece com a secção de Francês é que, como ela era ainda muito jovem, são jovens que não tinham muita disponibilidade para fazer investigação, devo dizer a verdade, não tinham muita disponibilidade devido àquilo que são os condicionalismos da vida aqui. As pessoas estavam mais ocupadas com outras coisas, para além de serem professores aqui na UEM também dão aulas não sei aonde, também isso acabava limitando o próprio tempo que (...) seria dedicado à investigação. Então, é por isso mesmo que se fizeram algumas coisas, mas ainda não é aquilo que é o nosso desejo (...).” (entrevista ao Coordenador)

Por um lado, há liberdade para os docentes poderem desenvolver a investigação mas, por outro lado, essa liberdade não tem sido acompanhada pela sua disponibilidade. Esta situação pode denotar a falta de atractivos na instituição que incentivem o desenvolvimento de uma investigação metódica e assumida pelos formadores como forma de (re)construção permanente das suas competências profissionais. Esta lacuna pode ter repercussões nas práticas formativas e supervisivas, conduzindo à ausência ou desvalorização da investigação pedagógica no contexto das práticas dos estagiários.

Como foi referido no capítulo I, a actividade do professor reflexivo e autónomo é indissociável da investigação das práticas de ensino e aprendizagem. Assim, e no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades reflexivas e investigativas dos estagiários, a formação deveria incidir no questionamento de teorias pessoais sobre o que acreditam que seja a educação, afectando essas crenças aos problemas reais dos contextos de ensino/aprendizagem. A pedagogia da formação devia integrar a possibilidade de serem desenvolvidos projectos de investigação pedagógica através dos quais os formandos pudessem questionar até que ponto as suas escolhas são socialmente válidas para eles mesmos e para a comunidade a que pertencem, de modo a que pudessem “compreender o sentido ético e político da investigação” e “consciencializar o seu próprio poder na transformação de práticas estabelecidas, reavivando sonhos pedagógicos por vezes há muito esquecidos e sentindo crescer dentro de si a responsabilidade da agência de educadores como investigadores” (Vieira, 2010c: 216).

A conceptualização da pedagogia da formação que aqui se propõe, e que exige das instituições de formação um esforço de mudança, requer uma roupagem epistemológica que abandone a *pedagogia de modelo*, na qual os professores são simplesmente executores dos *currículos*,

fomentando-se a autonomia profissional em detrimento de uma autoridade externa, e elevando dessa forma a agência do professor no processo de construção e controlo do conhecimento (Moreira, 2005: 87). Tal implica substituir uma supervisão inspectiva e de controlo por uma supervisão dialógica e emancipatória, não só na formação inicial mas ao longo da carreira profissional, levada a cabo por cada professor e pelo colectivo de professores da escola. Esta será uma condição importante para que os professores em Moçambique possam encarar a sua profissão com outro ânimo e outra capacidade, embora não possamos ignorar que esse ânimo e essa capacidade são necessariamente limitados pelas condições de trabalho nas escolas e que, enquanto essas condições se mantiverem, os progressos serão mais lentos.

No âmbito do estudo, foram ainda recolhidas percepções dos participantes sobre medidas e condições necessárias para a melhoria da qualidade da formação e da supervisão, sintetizadas no quadro 9.

No que diz respeito à articulação entre a formação na instituição e nas escolas, e segundo o Coordenador do curso, ela terá lugar se for realizado um encontro alargado com todos os professores do secundário e as equipas de formação. Esta medida foi também referida por 5 dos 8 tutores das escolas, ao reclamar uma maior coordenação com os supervisores da UEM. Apontaram ainda outras medidas relacionadas com a articulação universidade-escola, nomeadamente uma maior assistência às aulas dos estagiários pelos supervisores, aumento do tempo de realização do estágio, conhecimento da filosofia do curso de Francês da UEM e a necessidade de as aulas simuladas ocorrerem tendo em conta o programa de ensino em vigor. Alguns supervisores/formadores da UEM e a maioria dos estagiários apontam também a necessidade de aumentar o tempo de estágio dos formandos.

18 estagiários (mais de 50%) comungam com alguns supervisores/formadores e também com alguns professores tutores das escolas a ideia de que o tempo de estágio deve ser alongado. Contudo, em relação ao aumento de observação de aulas dos estagiários pelos supervisores da universidade, apenas um número reduzido (7 estagiários) é que o sugere, legitimando a proposta de alguns professores tutores, mas nenhum dos supervisores o faz. Este dado parece contradizer a ideia comum de alongar o tempo de estágio, para além de contrariar o facto de 19 participantes terem apontado, como vimos acima, o reduzido número de observações como um problema que afecta a qualidade da supervisão.

	Supervisores (5)	Prof. Tutores (8)	Estagiários (23)	Total ¹⁸ (36)
Aumento do tempo de prática pedagógica supervisionada (estágio)	3	3	18	24
Maior número de Unidades Curriculares ministradas em Francês	1	0	11	12
Enriquecimento e disponibilização de fontes de informação e de materiais didáctico (manuais de Francês, livros, bibliografias...)	0	1	10	11
Aumento das observações de aulas dos estagiários pelos supervisores da UEM	0	4	7	10
Maior coordenação entre professores UEM e tutores	1	5	0	6
Introdução de Unidades Curriculares psico-pedagógicas	1	2	3	6
Formação dos supervisores da UEM e professores tutores das escolas sobre estratégias de supervisão	1	1	0	2
Conhecimento da filosofia do curso de Francês da UEM	0	1	0	1
Simulação de aulas com base no programa de ensino em vigor	0	1	0	1

Quadro 9: Medidas para a melhoria da qualidade da formação/supervisão

Outros aspectos sugeridos por cerca de metade dos estagiários reportam-se ao aumento de disciplinas leccionadas em Francês e a uma maior disponibilização de bibliografia e recursos didácticos, o que denota a sua preocupação com a preparação linguística e pedagógica.

De salientar, ainda, que a formação dos supervisores e dos tutores no âmbito da supervisão é apenas mencionada como medida de melhoria por um supervisor e um tutor (num total de 13 sujeitos), e que a sua formação no âmbito da educação em línguas não é referida, apesar de, como vimos anteriormente, estes serem problemas que afectam a qualidade da supervisão na perspectiva de muitos dos inquiridos. Este é um assunto que deve ser repensado, na medida em que se relaciona com a definição de um perfil de supervisor e de um perfil de professor de línguas, aspectos centrais para a qualificação profissional dos estudantes e para a melhoria da qualidade do Ensino Secundário Geral em Moçambique.

Finalmente, a ausência de medidas relacionadas com o incremento da investigação educacional, em particular a que diz respeito à educação em línguas e à formação/ supervisão de professores, parece revelar, por parte dos inquiridos, alguma falta de consciência da sua importância, seja nas práticas formativas seja nas práticas escolares. Como vimos acima, este é um dos problemas a equacionar de futuro, pois a formação de professores reflexivos e o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem da língua exigem uma postura de

¹⁸ Nesta coluna, os dados são apresentados por ordem decrescente do número de respostas dos participantes.

questionamento informado, assim como uma actualização constante por parte dos supervisores/ formadores, professores tutores e estagiários.

Terminada a análise da informação recolhida, passa-se em seguida à apresentação das conclusões principais do estudo e de algumas recomendações dele emergentes.

Capítulo IV

Conclusões e recomendações

O presente estudo assenta na defesa de uma concepção democrática da formação profissional e da educação escolar, defendendo-se uma formação reflexiva de professores associada a uma pedagogia para autonomia na escola, ambas capazes de conferir aos sujeitos um papel crítico e responsável enquanto potenciais agentes de mudança.

O estudo teve como objecto um conjunto de dimensões das práticas de formação e de supervisão no curso de formação de professores de Francês da UEM, a partir das percepções dos principais actores, pressupondo que o seu testemunho nos ajudaria a compreender potencialidades e constrangimentos associados a essas práticas.

Com base na análise realizada, procuramos trazer à luz algumas conclusões e possíveis recomendações relativas ao currículo da formação e aos processos de formação e supervisão de professores de Francês, com a preocupação de salientar medidas ou condições de desenvolvimento da qualidade do curso na instituição de ensino superior em referência. Porém, e como dissemos na introdução, o presente estudo, longe de apresentar soluções para os problemas da formação de professores em Moçambique, apresenta pistas a partir das quais essas soluções poderão eventualmente ser construídas pelos actores. Por outro lado, as conclusões e recomendações reportam-se a um contexto particular e serão transferíveis apenas para contextos de formação similares. Reconhece-se, ainda, que no contexto da educação em Moçambique (tal como noutros contextos), “formar professores para serem agentes de mudança, pressupõe não só que o poder político lhes reconheça essa função como implica que lhes assegure os meios de o poderem ser efectivamente” (Estrela, 1994: 54). Assim, as recomendações emergentes do estudo devem ser lidas com cuidado, pois a sua implementação não depende unicamente dos actores da formação.

A informação recolhida permitiu concluir que as percepções dos sujeitos acerca do curso são globalmente positivas em muitos aspectos, nomeadamente no que diz respeito à promoção de abordagens activas e comunicativas, ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes e ao tipo de competências desenvolvidas no estágio. No entanto, verificam-se também divergências e contradições nas respostas, assim como a consciência de pontos críticos que deverão ser objecto de melhoria. Salientamos em seguida algumas ideias principais decorrentes da análise,

reflectindo sobre elas à luz da visão de educação e de formação que aqui se defende. Incidiremos em aspectos menos consensuais ou mais problemáticos, no sentido de promover a reflexão e o debate sobre a qualidade da formação.

A educação pode sensibilizar para uma intervenção significativa na resolução dos problemas das sociedades. Para isso, ela tem de ser reflexiva, crítica e responsável na abordagem das mudanças e transformações das sociedades contemporâneas, o que equivale a afirmar que deve ir para além da *pedagogia de modelo*, favorecendo a compreensão de problemas reais e complexos e a construção de soluções criativas e ajustadas aos contextos. Para tal, a formação de professores deve inscrever-se numa matriz de saberes, atitudes e competências que permitam a aprendizagem ao longo da vida, através do investimento na (auto)formação permanente.

A preparação dos futuros professores para a (auto)formação permanente requer, desde logo, um investimento na iniciação à investigação educacional ao longo do curso, daí que qualquer currículo de formação de professores deve estrategicamente consagrar um espaço de privilégio à investigação.

Relativamente à formação de professores de Francês na UM, concluiu-se que a investigação parece ter uma centralidade relativa, mesmo no que diz respeito aos formadores da universidade. A quase ausência de uma pedagogia para a investigação na formação de professores da UEM pode induzir os formandos a separar a investigação do ensino, não desenvolvendo a consciência de que, enquanto professores, podem indagar criticamente as suas práticas, no sentido de questionarem permanentemente o sentido das decisões que tomam e a visão de pedagogia que essas decisões traduzem.

A pouca centralidade da investigação na formação dos professores não nos surpreende se considerarmos que ao longo da história da educação ela tem sido habitualmente confiada a um grupo de especialistas académicos, usualmente exterior às práticas quotidianas dos professores no meio escolar. Como refere Vieira, mesmo nos contextos da formação pós-graduada, nem sempre a pedagogia da investigação é pensada *para* os professores:

“Estes percebem-na, frequentemente, como uma formação necessária mas alheia aos seus interesses, que gera neles sentimentos de ignorância e inferioridade face a um código académico que não dominam, mas que devem reproduzir para serem aceites na comunidade que o legitima e é por ele legitimado.” (Vieira, 2010c: 201)

Como estratégia de formação, “a pedagogia da investigação, estando a serviço da pedagogia escolar, deve estar também ao serviço dos educadores como investigadores”¹⁹ (ibidem) e a universidade precisa de estar atenta ao seu papel na formação de profissionais reflexivos e autónomos, para que estes possam, por suas próprias mãos, conduzir o processo de estudo e resolução dos problemas da experiência profissional.

Uma maior ênfase na indagação crítica das práticas pedagógicas implica, necessariamente, dar a essa prática um lugar de relevo nos cursos de formação. Relativamente ao plano de estudos de formação de professores de francês da UEM, vimos que parece haver uma incidência excessiva na componente curricular e teórica da formação, o que pode induzir à sobrevalorização do conhecimento universal e declarativo sobre os fenómenos da educação, um conhecimento que é tendencialmente fragmentado nas diferentes disciplinas do curso. O tempo de contacto com a prática ocorre apenas no último ano do curso e é considerado insuficiente por muitos dos inquiridos, que recomendam que esse tempo seja estendido, embora a maioria concorde que o curso “favorece a integração teoria/prática ao longo da formação”, o que nos parece ser um dado contraditório com o anterior.

Na nossa óptica, a integração teoria/prática num curso de formação de professores implica uma relação e desenvolvimento equilibrado entre as disciplinas teóricas e práticas, devendo elas justificar-se e complementar-se reciprocamente:

“A teoria e a prática pedagógicas apoiam-se e esclarecem-se mutuamente; por isso, o professor deveria ser capaz de justificar as suas práticas à luz dos pressupostos, conceitos e princípios a que adere, tal como deveria aperfeiçoar a sua compreensão teórica do ensino com base na tradução de conceitos e princípios em práticas docentes reais.” (Ribeiro, 1993: 83)

A preparação pedagógica e o estágio foram apontados como elementos menos fortes no plano de estudos do curso. Estes elementos estão interligados e a sua pouca expressão pode afectar negativamente o tratamento pedagógico dos conteúdos e a qualidade das práticas pedagógicas em geral.

Por outro lado, os professores tutores revelam não ter formação sobre estratégias de supervisão. Considerando que a supervisão é também uma estratégia de ensino e o ofício de ensinar implica

¹⁹ A autora usa preferencialmente o termo “educador como investigador” e não “professor investigador” para, como explica, “enfatizar o propósito educativo da (pedagogia da) investigação e [também] para evitar uma associação estreita do conceito à metodologia da investigação – acção.”

uma regulação crítica da pedagogia, podemos concluir que “a pedagogia sem supervisão será *menos pedagógica*, o que implica que qualquer professor deva desenvolver competências de supervisão” (Vieira, 2011: 117). Se esse professor assumir funções supervisivas, a sua responsabilidade a este nível será ainda maior e a falta de formação neste âmbito reflecte-se necessariamente na qualidade da formação. A existência de práticas pedagógicas supervisionadas nas escolas deveria prever a formação dos professores tutores, uma vez que “o motor da supervisão reside na construção de práticas e saberes mais adequados aos problemas e desafios com que os profissionais se confrontam (...)” (Moreira, 2000: 139). Vimos que, mesmo na universidade, não existe investigação consolidada neste domínio, o que pode agravar a situação.

Os professores tutores deverão conhecer bem o projecto de formação da universidade, e eventualmente participar na sua construção, de forma a poderem ajudar os formandos a desenvolver as competências profissionais desejadas e desejáveis. No entanto, como vimos, parecem existir algumas lacunas ao nível da coordenação universidade-escolas, o que pode afectar negativamente a concretização de uma supervisão coerente de ambos os lados. Como vimos também, alguns dos inquiridos reclamam uma maior presença dos supervisores nas escolas, nomeadamente para o acompanhamento do trabalho dos estagiários.

Relativamente à coordenação/colaboração interinstitucional entre a UEM e o Ministério da Educação em prol da formação de professores de Francês na UEM, ficou evidente que, se bem que exista, não tem implicações significativas para o curso. Esta conclusão leva-nos a afirmar que o grau de comunicação interinstitucional não tem tido um espaço de destaque, pelo menos na formação de professores de Francês da UEM.

Pressupondo que o Ministério da Educação deve ter um papel importante na avaliação (estudo) da qualidade do ensino nas escolas secundárias do país, revela-se contraditório o seu afastamento das instituições de formação de professores, cujas competências são de grande interesse na resposta às políticas e estratégias definidas pela tutela para a educação em Moçambique.

As políticas educativas e os documentos reguladores da formação recomendam a adopção de um ensino centrado nos alunos. No que diz respeito à promoção de metodologias activas e comunicativas no curso de Francês da UEM, verifica-se uma atitude positiva da generalidade dos

inquiridos face às mesmas, sendo referidas algumas actividades facilitadoras do seu desenvolvimento e também alguns factores estruturais que o limitam, como o número excessivo de alunos ou a falta de recursos. Contudo, as ideias expressas pelos inquiridos não reflectem um conhecimento aprofundado do que essas metodologias implicam. A formação dos estagiários (e dos professores tutores) deverá integrar uma actualização em relação às novas abordagens no ensino de línguas, nomeadamente em relação a conceitos como comunicação, autonomia, plurilinguismo e pluriculturalismo, que não são explicitados no discurso dos sujeitos.

Relativamente ao desenvolvimento da autonomia profissional dos estudantes, que era objecto de uma das perguntas colocadas, de uma forma geral, os inquiridos reconhecem que a autonomia é uma capacidade com a qual as pessoas buscam informação útil para a (auto)aprendizagem, demandando que se enverede por estratégias que permitam o seu desenvolvimento. Também aqui o conceito de autonomia profissional é um pouco difuso, não se referindo explicitamente o papel do questionamento e da problematização da realidade à luz de teorias com potencial transformador, para a criação de bases para aprender a aprender ao longo da vida. Deverão ser desenvolvidas tarefas formativas que fomentem a reflexividade crítica dos futuros professores, por exemplo através do desenvolvimento de projectos reais do seu interesse, com o apoio dos formadores (e dos professores tutores no caso do estágio).

No que diz respeito às competências de ensino desenvolvidas no estágio, há uma concordância quase unânime entre os inquiridos relativamente a sua promoção no curso. Porém, persistem divergências em relação ao desenvolvimento de algumas competências, nomeadamente as capacidades de adaptar e construir materiais didácticos, avaliar as aprendizagens dos alunos e agir em situações problemáticas e de incerteza. Como sublinhámos anteriormente, estas capacidades são importantes ao desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Na generalidade, foram apontados diversos problemas relativos ao funcionamento do estágio, alguns dos quais foram já aqui referidos. Entre eles, a maioria dos inquiridos refere a existência de turmas com um excessivo número de alunos, poucos recursos de apoio ao ensino nas escolas e o número reduzido de observações de aulas pelo supervisor de UEM.

Relativamente à observação de aulas, importa sublinhar que, tal como a investigação, ela é uma das principais estratégias da formação de professores (v. Vieira & Moreira, 2011) e entende-se que os futuros professores deveriam desenvolver competências de observação para se

familiarizarem criticamente com a complexidade dos fenómenos educativos. Segundo Estrela (1994: 58), a observação pode ajudar a reconhecer e identificar fenómenos, apreender relações sequenciais e causais, ser sensível às reacções dos alunos, equacionar problemas e verificar soluções, recolher e interpretar informação útil à melhoria da prática, situar-se criticamente face a modelos pedagógicos existentes e realizar uma síntese entre teoria e prática. No entanto, para que os estagiários usem a observação de modo produtivo, importa que os supervisores e os professores tutores os ensinem a fazê-lo.

Reconhecendo que a qualidade da formação de professores na UEM se depara com problemas, os inquiridos adiantam algumas medidas e condições para a sua melhoria, nomeadamente: maior coordenação universidade-escolas, maior assistência às aulas pelos supervisores da UEM e mais tempo de realização do estágio (prática pedagógica supervisionada). Estas medidas parecem ser importantes e decorrem da experiência vivida pelos actores inquiridos. Contudo, e em função de outros dados do estudo, poderíamos acrescentar a necessidade de se assegurar a formação dos professores tutores, conferir à investigação educacional um papel de maior relevo na formação e definir com maior clareza o estatuto profissional do professor tutor das escolas e a carreira do supervisor/formador da universidade, de modo a que ambos possam incrementar o seu investimento na qualidade da formação.

Julgamos que o estudo realizado aponta aspectos relevantes à melhoria das condições da formação/ supervisão dos futuros professores. Em resumo, salientaríamos os seguintes, sob a forma de questões de reflexão:

- Como operacionalizar uma expressão mais equilibrada das componentes teórica e prática na formação de professores?
- Como fomentar o contacto directo dos formandos com a realidade das escolas a partir dos primeiros anos da formação, assegurando que esse contacto os familiarize com os problemas reais da profissão?
- Como iniciar os formandos na investigação educacional, de modo a que possam desenvolver projectos pedagógicos que os ajudem a problematizar as situações educativas e a encontrar soluções contextualizadas para as dificuldades da prática?

- Como valorizar o estatuto profissional dos professores tutores e criar condições para a sua formação permanente enquanto parceiros das instituições de formação?
- Como criar melhores condições para o incremento da investigação educacional por parte dos formadores/ supervisores, nomeadamente no campo da supervisão pedagógica?
- Como promover as relações de colaboração universidade-escolas na consecução de projectos formativos orientados por uma visão democrática da educação?

O estudo apresenta também limitações que importa referir aqui e que apontam pistas de trabalho para investigações futuras.

A primeira limitação diz respeito ao facto de não terem sido analisados os programas e materiais de apoio das disciplinas do curso, ou entrevistados os docentes respectivos, o que nos permitiria uma compreensão mais aprofundada do currículo de formação.

A focagem num só curso de uma universidade é também uma limitação que poderá ser colmatada com estudos que abranjam outros cursos de línguas da mesma instituição, ou cursos de línguas da UEM e da Universidade Pedagógica, a fim de se obter uma maior compreensão do processo de formação de professores de línguas em Moçambique. Estudos semelhantes noutras áreas disciplinares serão igualmente importantes para se perceber em que medida existe uma única cultura de formação profissional nas universidades ou várias culturas de formação.

Uma outra limitação é o facto de não se ter investigado as experiências dos inquiridos com recurso a observação directa de aulas (dos supervisores/ formadores da UEM, dos estagiários e também dos professores tutores nas escolas) e/ ou de encontros supervisivos (seminários com os estagiários). Considera-se necessário realizar estudos desta natureza, de forma a tornar possível uma maior aproximação às práticas reais de formação/ supervisão.

Da limitação anterior decorre uma outra – não foi possível confrontar o discurso e o pensamento dos sujeitos com a sua acção. Em investigações futuras mais aproximadas às práticas, seria importante compreender mais aprofundadamente o modo como os actores desenvolvem a sua acção e gerem a complexidade das situações que enfrentam, assim como o modo como as políticas educativas e curriculares são interpretadas e operacionalizadas nos contextos profissionais.

Apesar das limitações referidas, julgamos que o presente trabalho apresenta um contributo útil ao debate sobre a formação/ supervisão nos cursos de formação inicial de professores, em particular no caso do curso analisado.

A questão da qualidade da educação em Moçambique é de interesse nacional e não se restringe apenas às universidades como instituições responsáveis pela sua garantia. Nem todos os professores de língua que leccionam no Ensino Secundário Geral em Moçambique tiveram aí a sua formação inicial. Existem professores provenientes de outras instituições de formação a que não fizemos referência, testemunhando outros modelos de formação de professores, como é o caso da Associação para o Desenvolvimento de Povo para o Povo (ADPP), mais conhecida por Escola de professores do futuro, e dos Centros de Formação de Professores para o Ensino Básico, às quais os resultados deste estudo poderão também interessar e que devem, elas mesmas, constituir terreno de investigação.

Espera-se que o estudo agora apresentado, a par de outros já realizados e em curso, represente mais um passo na construção de conhecimento sobre a formação inicial de professores em Moçambique, e como tal tenha utilidade para investigadores, formadores/ supervisores, professores tutores e professores, apoiando processos de reflexão e debate sobre o que já se conseguiu fazer e o que está ainda por fazer neste campo de intervenção, do qual depende, em grande medida, a qualidade da educação nas nossas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Tavares** (2003, 2ª ed.; 1ª ed. 1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I.** (1982). Supervisão Clínica: Um Conceito e uma Prática ao Serviço da Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVI, pp. 151-168.
- Alarcão, I.** (1996). Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora (Colecção CIDIne), pp. 10-39.
- Alarcão, I.** (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora (Colecção CIDIne), pp. 171-189.
- Alarcão, I.** (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora (INAFOP, Cadernos de formação de professores 1), pp. 21-30.
- Amaral, M. J., et al.** (1996). (1996). O papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora (Colecção CIDIne), pp. 89-122.
- Barbosa, M.** (2006). *Educação e Cidadania: Renovação da Pedagogia*. Amarante: Ágora Editora.
- Bassetti, M. Z.** (2007). Implementação de Actividades Orais em Aulas de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental. In D. A. Consolo e V. L. T. Da Silva (orgs.). *Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira – Da Formação ao Desempenho Profissional*. São José do Rio Preto: Editora HN.
- Bérard, E.** (1991). *L'Approche Communicative – Théories et Pratiques*. Paris: CLE Internacional.
- Bizarro, R. & Moreira, M.A.** (orgs.) (2010a). Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas: Acção, Formação e Investigação. In Bizarro e Moreira (org.) *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 11-28.
- Bizarro, R.** (2006). *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira – Contributos para a Educação no século XXI*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

- Bogdan, R. & Biklen, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Branco, M. L.** (2010). O Sentido da Educação Democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. *Educação e Pesquisa*, Vol. 36, nº 2, pp. 599-610.
- Canário, R.** (2001). A Prática Profissional na Formação de Professores. In B. P. Campos (org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora (INAFOP, Cadernos de formação de professores 1), pp. 31-45.
- Chavale, A.** (2009). Modelos Centrados nas Competências dos Professores. In S. M. Duarte, H.N. Dias, M. Cherinda (orgs.). *Formação de Professores em Moçambique – Resgatar o Passado, Realizar o Presente e Perspectivar o Futuro*. Maputo: Editora Educar.
- Conselho da Europa.** (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Esteves, M.M.** (2002). *A Investigação Enquanto Estratégia de Formação de Professores. Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, A.** (1994, 4ª ed.). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Faculdades e Escolas da Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique.** Disponível em http://www.uem.mz/index.php?option=com_content&task=category§ionid=15&id=60&Itemid=60. Data de acesso: 19.06. 2011
- Fernandes, D.** (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Práticas, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores
- Fernandes, D.** (2006). Para uma Teoria da Avaliação Formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 19, nº 2, pp. 21-50.
- Fischman, G. E.** (2008). Introdução Crítica. In J. M. Paraskeva, D. Macedo, P. McLaren, N. E. Jaramillo, J. Gimeno Sacristan, M. F. Enguita, T. S. Popkewitz, J. M. Paraskewa (orgs.). *Educação e Poder: Abordagens Críticas e Pós-Estruturais*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J.** (2001). A Formação Prática de Professores: Da prática Docente na Instituição de Formação à Prática Pedagógica nas Escolas. In B. P. Campos (org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora (INAFOP, Cadernos de formação de professores 1), pp. 46-63.

- Freire**, P. (1987, 17ª ed.). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gaonc´h**, D. (1991). *Théories d´Apprentissage et Acquisition d´une Langue Étrangère : Langues et Apprentissages des Langues*. Paris: Édition Didier.
- Germain**, C. (1993). *Évolution de L´Enseignement des Langues: 500 Ans d´Histoire*. Paris: CLE International.
- Giroux**, H. A. (2007). A Dialéctica e o Desenvolvimento da Teoria Curricular. In J. M. Paraskeva (org.). *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 53-71.
- Gomes**, C. A. (2010). *Guerra e Paz na Sala de Aula*. Edições Rui Costa Pinto, Lda.
- Gómez**, A. (1992). O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In C. Garcia, A. Gómez, T. Popkewitz, D. Schön, K. Zeichener, A. Nóvoa, (orgs.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 93-114.
- Jiménez Raya**, M., **Lamb**, T. & **Vieira**, F. (2007). *Pedagogia para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa: Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Authentik.
- Kincheloe**, J. (2003). *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London & New York: Routledge Falmer.
- Kincheloe**, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lalanda**, M. C. e **Abrantes**, M.M. (1996). O Conceito de Reflexão em John Dewey. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora (Colecção CIDIne), pp. 41-61.
- Maia**, C., et al. (2008). Escola e Juventude – Desafios da Formação de Professores em Tempos de Mudanças. In G. Leão e J. Pereira, J. (orgs.). *Quando a Diversidade Interroga a Formação Docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 133-153.
- Mangrasso**, L. (2009). Práticas Pedagógicas: Uma iniciação à Investigação Educacional. In S. M. Duarte, H.N. Dias, M. Cherinda (orgs.). *Formação de Professores em Moçambique – Resgatar o Passado, Realizar o Presente e Perspetivar o Futuro*. Maputo: Editora Educar, pp. 281-291.
- Martella**, R., **Nelson**, R., e **Martella**, N. (1999). *Research Methods. Learning to Become a Critical Research Consumer*. Heights: Allyn & Bacon.

Mendes, A. P. C. (2006). Contextos Migratórios e Educação Intercultural. In R. Bizarro (org.). *A escola e a Diversidade Cultural – Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Maia: Areal Editores.

Mestre, J. M. (2002). *Avaliação num Contexto de Supervisão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ministério da Educação e Cultura – Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral. Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: Imprensa Universitária, UEM.

Ministério da Educação e Cultura. (2004). *Estratégia para Formação de Professores: 2004-2015: Políticas*. Maputo.

Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-Ação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (Co)Construção do Conhecimento Profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Moreira, M. A.; **Paiva**, M.; **Vieira**, F.; **Barbosa**, I. e **Fernandes**, S. (2010b) (2ª ed.). A Investigação-ação na Formação Reflexiva de Professores em Formação Inicial: Percursos e Evidências de um Projecto de Supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, I. S. Fernandes (autoras). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 47- 80.

Moreira, M. A. (2010c). A Supervisão Pedagógica como Espaço de Transformação Pessoal e Profissional na Educação em Línguas Estrangeiras. In R. Bizarro e M. A. Moreira (org.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 91-118.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo. Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Paraskeva, J.M. et al. (2008). *Educação e Poder: Abordagens Críticas e Pós-Estruturais*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Pimenta, S. (1999). Formação de Professores – Identidade e Saberes da Docência. In S. Pimenta (org.). *Saberes Pedagógicos e Actividade Docente*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 15-34.

Simões, C. M. (1996). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tardif, M. (1993). Éléments pour une Théorie de la Pratique Éducative: Actions et Savoirs en Éducation. In C. Gauthier, M. Mellouki & M. Tardif (eds.). *Les Savoirs des Enseignants – Que savent-ils?* Canada : Les Éditions Logiques.

Universidade Eduardo Mondlane. (2005). *Programa do Curso de Licenciatura em Ensino de Francês*. Maputo.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira: Uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Vieira, F. (2009). Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação e Sociedade*, Vol. 30, nº105, pp. 197-217. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

Vieira, F. (2010a) (2ª ed.). Formação Reflexiva de Professores e Pedagogia para a Autonomia: para a Constituição de um Quadro Ético e Conceptual da Supervisão Pedagógica. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, I. S. Fernandes (autoras). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 15 – 45.

Vieira, F. (2010b). Olhares sobre o Projecto ‘*Línguas e Educação: Construir e Partilhar a Formação*’ – A Paixão na Linguagem e a Condição da Diversidade. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (orgs.), *Línguas e Educação: Práticas e Percursos de Trabalho Colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 283-294.

Vieira, F. (2010c) (2ª ed.). Para uma Pedagogia Transformadora na Formação pós-graduada em Supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, I. S. Fernande (autoras). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 159-198.

Vieira, F. (2010d) (2ª ed.). Para uma Pedagogia da Investigação ao Serviço de uma Educação Transformadora. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, I. S. Fernande (autoras). *No*

Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 199-229.

Vieira, F. (2011). Supervisão: (Re)produzir a Pedagogia. In M. Rangel & W. Freire (orgs.), *Supervisão Escolar: Avanços de Conceitos e Processos*. Rio de Janeiro: Wak Editora, pp. 89-121.

Vieira, F. **Moreira**, M. A., **Barbosa**, I., **Paiva**, M. & **Fernandes**, I. S. (2010, 2ª ed.; 1ª ed. 2006). *No Caleidoscópio da Supervisão. Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

ANEXOS

Anexo 1²⁰

Questionário “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS NA UEM” (Versão para estagiários)

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS NA UEM
- OPINIÕES DOS ESTAGIÁRIOS -

Este questionário faz parte de um estudo sobre formação /supervisão de professores de Francês na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em Maputo – Moçambique. O estudo realiza-se na Universidade do Minho em Braga – Portugal, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras. Agradecemos, desde já, a sua valiosa colaboração, assegurando que as respostas são anónimas e confidenciais.

O investigador responsável: **José Marra**

A orientadora: **Doutora Flávia Vieira**

Sexo: Masculino: _____ Feminino: _____ Idade: _____

Já é professor ou deu aulas anteriormente? Sim: _____ Não: _____

Se é professor ou já deu aulas, preencha a seguinte tabela:

Nível de ensino em que ensina ou ensinou	Disciplinas que ensino ou ensinou	Tempo de experiência de ensino

1. No programa do curso de formação de professores de Francês da UEM, na página 4, afirma-se que “O graduado em ensino de Francês deve ser capaz de aplicar metodologias activas e diversificadas.” No programa do Estágio, fala-se ainda na promoção de uma abordagem comunicativa. Em que medida pensa que o curso o/a tem preparado na utilização desta metodologias? E se isso não acontece, porquê?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Ainda no programa do curso de formação de professores de Francês da UEM, na página 5, prevê-se que os professores devem “adquirir progressivamente autonomia na formação contínua e na actuação profissional.” Em que medida pensa que o curso tem desenvolvido a sua autonomia? Se isso não acontece, porquê?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

²⁰ Neste anexo, tal como nos anexos 2 e 3, os questionários são apresentados num formato mais reduzido do que o que foi utilizado com os participantes, por razões de economia de espaço.

3. O que pensa da organização do curso de formação de professores de Francês da UEM? Exprese a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

CT: Concordo Totalmente **C:** Concordo **?:** Não tenho opinião **D:** Discordo **DT:** Discordo Totalmente

O curso de formação de professores de Francês da UEM...	CT	C	?	D	DT
1.tem disciplinas suficientes para uma boa preparação linguística e cultural					
2. tem disciplinas suficientes para uma boa preparação pedagógica/didáctica					
3.tem disciplinas suficientes para uma boa compreensão dos fenómenos educativos					
4.favorece a integração teoria/prática ao longo da formação					
5.tem tempo suficiente de prática pedagógica supervisionada nas escolas					
6. oferece informação suficiente sobre os programas das disciplinas (objectivos, conteúdos, metodologias de ensino e de avaliação)					
7.motiva os formandos para a futura profissão					

4. Que competências de ensino tem vindo a desenvolver no seu Estágio? Exprese a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

M: Muito **R:** Razoavelmente **?:** Não tenho opinião definida **P:** Pouco **N:** Nada

Competência de ensino que tenho desenvolvido no Estágio	M	R	?	P	N
1.capacidade de analisar e gerir o programa de Francês					
2.capacidade de analisar e usar o manual escolar de Francês					
3.Capacidade de planificar unidades didácticas/aulas					
4.capacidade de explorar metodologias activas e comunicativas					
5.capacidade de adaptar e construir materiais didácticos					
6.capacidade de interagir com os alunos e promover a interacção					
7.capacidade de manter a disciplina em sala de aula					
8.capacidade de avaliar as aprendizagens dos alunos					
9.capacidade de agir em situações problemáticas, imprevistas ou de incerteza					
10.capacidade de reflectir sobre a prática					
11.capacidade de reajustar/innovar a prática					
12.capacidade de trabalhar em grupo com outros colegas/professores					
13.criatividade didáctica					
14.espírito crítico					
Outras competências que tenho desenvolvido no estágio:					

5. Que problemas afectam negativamente a qualidade da sua formação no Estágio? Assinale (X) apenas os problemas que considera graves de acordo com a sua experiência pessoal.

Problemas que afectam negativamente a minha formação no Estágio	X
1. A minha insuficiente preparação linguística/cultural antes do Estágio	
2. A minha insuficiente preparação pedagógica/didáctica antes do Estágio	
3. Dificuldades em integrar na prática de ensino o conhecimento anterior adquirido	
4. Pouca motivação pessoal para o ensino	
5. Falta de formação do supervisor da UEM sobre estratégias de supervisão	
6.Falat de formação do supervisor da UEM sobre estratégias de ensino	
7.Número elevado de estagiários do supervisor da UEM para acompanhar no Estágio	
8. Número reduzido de observações de aulas pelo supervisor da UEM	

9. Número reduzido de seminários com o supervisor da UEM	
10. Falta de formação do professor tutor da escola sobre estratégias de supervisão	
11. Falta de formação do professor tutor sobre estratégias de ensino	
12. Número reduzido de observações de aulas pelo professor tutor da escola	
13. Número reduzido de seminários com o professor tutor da escola	
14. Falta de coordenação entre o supervisor da UEM e o professor tutor da escola	
15. Falta de coordenação geral do Estágio ao nível da UEM	
16. Poucos recursos de apoio ao ensino nas escolas (salas, meios informáticos, biblioteca...)	
17. Turmas com um excessivo número de alunos	
18. Alunos pouco interessados na aprendizagem do Francês	
19. Alunos com problemas de comportamento (indisciplina)	
20. Alunos desmotivados face à escola em geral	
Outros problemas graves:	

6. Que medidas podem melhorar a qualidade da formação/supervisão no curso de formação de professores de Francês da UEM? Indique um máximo de 4 medidas que deveriam ser implementadas de futuro

1.
2.
3.
4.

Mais uma vez, agradecemos a sua colaboração

Anexo 2

Questionário “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS NA UEM” (Versão para prof. tutores)

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS NA UEM
- OPINIÕES DOS PROFESSORES TUTORES NAS ESCOLAS -**

Este questionário faz parte de um estudo sobre formação /supervisão de professores de Francês na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em Maputo – Moçambique. O estudo realiza-se na Universidade do Minho em Braga – Portugal, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras. Agradecemos, desde já, a sua valiosa colaboração, assegurando que as respostas são anónimas e confidenciais.

O investigador responsável: **José Marra**

A orientadora: **Doutora Flávia Vieira**

Dados profissionais: _____

Nº de anos de experiência de ensino: ____ Nº de anos de experiência na supervisão de estágio: _____

Fez formação em supervisão? Não: _____ Sim: _____ Indique qual: _____

1. No programa do curso de formação de professores de Francês da UEM, na página 4, afirma-se que “O graduado em Ensino de Francês deve ser capaz de aplicar metodologias de ensino activas e diversificadas.” No mesmo programa do Estágio, fala-se ainda na promoção de uma abordagem comunicativa. Em que medida pensa que o curso prepara os formandos na utilização destas metodologias? Se isso não acontece, porquê?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Ainda no programa do curso de formação de professores de Francês da UEM, na página 5, prevê-se que os professores devem “adquirir progressivamente autonomia na formação contínua e na actuação profissional.” Em que medida pensa que o curso desenvolve a autonomia dos formandos? Se isso não acontece, porquê?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. O que pensa da organização do curso de formação de professores de Francês da UEM? Expresse a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

CT: Concordo Totalmente **C:** Concordo **?:** Não tenho opinião **D:** Discordo **DT:** Discordo Totalmente

O curso de formação de professores de Francês da UEM....	CT	C	?	D	DT
1. tem disciplinas suficientes para uma boa preparação linguística e cultural					
2. tem disciplinas suficientes para uma boa preparação pedagógica/didáctica					
3. tem disciplinas suficientes para uma boa compreensão dos fenómenos educativos					
4. favorece a integração teoria/prática ao longo da formação					
5. tem tempo suficiente de prática pedagógica supervisionada nas escolas					
6. oferece informação suficiente sobre os programas das disciplinas (objectivos, conteúdos, metodologias de ensino e de avaliação....)					
7. motiva os formandos para a futura profissão					

4. Que competências de ensino desenvolvem os formandos no Estágio? Expresse a sua opinião usando a seguinte escala:

M: Muito **R:** Razoavelmente **?:** Não tenho opinião definida **P:** Pouco **N:** Nada

Competências de ensino que os formandos desenvolvem no Estágio	M	R	?	P	N
1. capacidade de analisar e gerir o programa de Francês					
2. capacidade de usar o manual escolar de Francês					
3. capacidade de planificar unidades didácticas/aulas					
4. capacidade de explorar e utilizar metodologias activas e comunicativas					
5. capacidade de adaptar e construir materiais didácticos					
6. capacidade de interagir com os alunos e promover a interacção					
7. capacidade de manter a disciplina em sala de aula					
8. capacidade de avaliar as aprendizagens dos alunos					
9. capacidade de agir em situações problemáticas, imprevistas ou de incerteza					
10. capacidade de reflectir sobre a prática					
11. capacidade de reajustar/innovar a prática					
12. capacidade de trabalhar em grupo com outros colegas/professores					
13. criatividade didáctica					
14. espírito crítico					
Outras competências desenvolvidas no estágio:					

5. Que competências afectam negativamente a qualidade da formação dos alunos no Estágio? Expresse a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

PMF: Problema Muito frequente **PPF:** Problema Pouco Frequente **PI:** Problema Inexistente

Problemas que afectam negativamente a qualidade da formação no Estágio:	PMF	PPF	PI
1. Insuficiente preparação linguística/cultural dos alunos antes do estágio			
2. Insuficiente preparação pedagógica/didáctica dos alunos antes do estágio			
3. Dificuldade dos estagiários em integrar conhecimento anterior na prática de ensino			
4. Pouca motivação dos estagiários para o ensino			
5. falta de formação dos supervisores da UEM sobre estratégias de supervisão			
6. Falta de formação dos supervisores da UEM sobre estratégias de ensino			
7. Número elevado de estagiários do supervisor da UEM para acompanhar no estágio			
8. Número reduzido de observações de aulas pelo supervisor da UEM			
9. Número reduzido de seminários entre supervisores da UEM e os estagiários			
10. Falta de formação dos professores tutores das escolas sobre estratégias de supervisão			
11. Falta de formação dos professores tutores sobre estratégias de ensino			

12.Número reduzido de observações de aulas pelo professor tutor da escola			
13.Número reduzido de seminários entre o professor tutor da escola e os estagiários			
14.falta de coordenação entre os supervisores da UEM e os professores tutores das escolas			
15.falta de coordenação geral do Estágio ao nível da UEM			
16.Poucos recursos de apoio ao ensino nas escolas (salas, meios informáticos, biblioteca...)			
17.Turmas com um excessivo número de alunos			
18.alunos pouco interessados na aprendizagem do Francês			
19.Alunos com problemas de comportamento (indisciplina)			
20.Alunos desmotivados face à escola em geral			
Outros problemas mais frequentes:			

6. Que medidas podem melhorar a qualidade da formação/supervisão no curso de formação de professores de Francês da UEM? Indique um máximo de 4 medidas que deveriam ser implementadas de futuro:

1.
2.
3.
4.

Mais uma vez, agradecemos a sua colaboração!

Anexo 3

Questionário “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS NA UEM” (Versão para sup/form)

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS NA UEM
- OPINIÕES DOS SUPERVISORES/FORMADORES DO ESTÁGIO DA UEM -**

Este questionário faz parte de um estudo sobre formação /supervisão de professores de Francês na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em Maputo – Moçambique. O estudo realiza-se na Universidade do Minho em Braga – Portugal, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras. Agradecemos, desde já, a sua valiosa colaboração, assegurando que as respostas são anónimas e confidenciais.

O investigador responsável: **José Marra**

A orientadora: **Doutora Flávia Vieira**

Dados profissionais:

Grau académico (curso): _____

Nº de anos de experiência de ensino: _____ Nº de anos de experiência na supervisão de estágio: _____

Fez formação em supervisão? Não: _____ Sim: _____ Indique qual: _____

1. No programa do curso de formação de professores de Francês da UEM, na página 4, afirma-se que “O graduado em Ensino de Francês deve ser capaz de aplicar metodologias de ensino activas e diversificadas.” No mesmo programa do Estágio, fala-se ainda na promoção de uma abordagem comunicativa. Em que medida pensa que o curso prepara os formandos na utilização destas metodologias? Se isso não acontece, porquê?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Ainda no programa do curso de formação de professores de Francês da UEM, na página 5, prevê-se que os professores devem “adquirir progressivamente autonomia na formação contínua e na actuação profissional.” Em que medida pensa que o curso desenvolve a autonomia dos formandos? Se isso não acontece, porquê?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. O que pensa da organização do curso de formação de professores de Francês da UEM? Exprese a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

CT: Concordo Totalmente **C:** Concordo **?:** Não tenho opinião **D:** Discordo **DT:** Discordo Totalmente

O curso de formação de professores de Francês da UEM....	CT	C	?	D	DT
1. tem disciplinas suficientes para uma boa preparação linguística e cultural					
2. tem disciplinas suficientes para uma boa preparação pedagógica/didáctica					
3. tem disciplinas suficientes para uma boa compreensão dos fenómenos educativos					
4. favorece a integração teoria/prática ao longo da formação					
5. tem tempo suficiente de prática pedagógica supervisionada nas escolas					
6. oferece informação suficiente sobre os programas das disciplinas (objectivos, conteúdos, metodologias de ensino e de avaliação....)					
7. motiva os formandos para a futura profissão					

4. Que competências de ensino desenvolvem os formandos no Estágio? Exprese a sua opinião usando a seguinte escala:

M: Muito **R:** Razoavelmente **?:** Não tenho opinião definida **P:** Pouco **N:** Nada

Competências de ensino que os formandos desenvolvem no Estágio	M	R	?	P	N
1. capacidade de analisar e gerir o programa de Francês					
2. capacidade de usar o manual escolar de Francês					
3. capacidade de planificar unidades didácticas/aulas					
4. capacidade de explorar e utilizar metodologias activas e comunicativas					
5. capacidade de adaptar e construir materiais didácticos					
6. capacidade de interagir com os alunos e promover a interacção					
7. capacidade de manter a disciplina em sala de aula					
8. capacidade de avaliar as aprendizagens dos alunos					
9. capacidade de agir em situações problemáticas, imprevistas ou de incerteza					
10. capacidade de reflectir sobre a prática					
11. capacidade de reajustar/innovar a prática					
12. capacidade de trabalhar em grupo com outros colegas/professores					
13. criatividade didáctica					
14. espírito crítico					
Outras competências desenvolvidas no estágio:					

5. Que competências afectam negativamente a qualidade da formação dos alunos no Estágio? Exprese a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

PMF: Problema Muito frequente **PPF:** Problema Pouco Frequente **PI:** Problema Inexistente

Problemas que afectam negativamente a qualidade da formação no Estágio:	PMF	PPF	PI
1. Insuficiente preparação linguística/cultural dos alunos antes do estágio			
2. Insuficiente preparação pedagógica/didáctica dos alunos antes do estágio			
3. Dificuldade dos estagiários em integrar conhecimento anterior na prática de ensino			
4. Pouca motivação dos estagiários para o ensino			
5. falta de formação dos supervisores da UEM sobre estratégias de supervisão			
6. Falta de formação dos supervisores da UEM sobre estratégias de ensino			
7. Número elevado de estagiários do supervisor da UEM para acompanhar no estágio			
8. Número reduzido de observações de aulas pelo supervisor da UEM			
9. Número reduzido de seminários entre supervisores da UEM e os estagiários			
10. Falta de formação dos professores tutores das escolas sobre estratégias de supervisão			
11. Falta de formação dos professores tutores sobre estratégias de ensino			
12. Número reduzido de observações de aulas pelo professor tutor da escola			

13.Número reduzido de seminários entre o professor tutor da escola e os estagiários			
14.falta de coordenação entre os supervisores da UEM e os professores tutores das escolas			
15.falta de coordenação geral do Estágio ao nível da UEM			
16.Poucos recursos de apoio ao ensino nas escolas (salas, meios informáticos, biblioteca...)			
17.Turmas com um excessivo número de alunos			
18.alunos pouco interessados na aprendizagem do Francês			
19.Alunos com problemas de comportamento (indisciplina)			
20.Alunos desmotivados face à escola em geral			
Outros problemas mais frequentes:			

6. Que medidas podem melhorar a qualidade da formação/supervisão no curso de formação de professores de Francês da UEM? Indique um máximo de 4 medidas que deveriam ser implementadas de futuro:

5.
6.
7.
8.

Mais uma vez, agradecemos a sua colaboração!

Anexo 4

Respostas dos supervisores/ formadores às questões dos questionários

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS NA UEM

-OPINIÕES DOS SUPERVISORES DE ESTÁGIO NA UNIVERSIDADE-

1. Dados profissionais

	Grau académico (curso)	Nº de anos de experiência de ensino	Nº de anos de experiência na supervisão de estágio	Formação em Supervisão
1	Licenciatura em Ensino de FLE	04	02	Sem formação
2	Lic.Trad/Interpret. Port/Francês	02	02	Sem formação
3	Mestrado em Ciências de Linguagem e Didáctica de FLE	16	10	Sem formação
4	Lic. em FLE	05	05	Sem formação
5	Lic em FLE	06	05	Sem formação

Registo de respostas ao Questionário

- 1. No programa do curso de formação de professores de Francês da UEM, na página 4. Afirma-se que “O graduado em ensino de Francês deve ser capaz de aplicar metodologias de ensino activas e diversificadas.” No programa do Estágio, fala-se ainda na promoção de uma abordagem comunicativa. Em que medida pensa que o curso prepara os formandos na utilização destas metodologias? Se isso não acontece, porquê?**

Para mim acontece, porque os graduados são incutidos a envolver o aluno na aprendizagem, isto é, o aluno é visto como o dinamizador dos conteúdos ministrados. E quanto a abordagem comunicativa é uma realidade porque somos preparados através dos trabalhos expositivos, bem como incutidos de que a aprendizagem está centrada no aluno (PS 1).

Logo no seu primeiro contacto com as cadeiras profissionalizantes, ou seja, com as cadeiras ligadas à pedagogia de línguas estrangeiras, em particular o Francês, os estudantes são treinados a colocar os seus alunos no centro do acto pedagógico, através de interacções e uso de documentos autênticos (PS 2).

Os ensinamentos teóricos (+) práticas pedagógicas (=) o graduado aplica no terreno durante a sua formação. O que a literatura didáctica diz em relação à prática (estágio pedagógico) (PS 3).

Eles são bem preparados na medida em que são levados a conhecer as diferentes metodologias e por fim são levados a pôr em prática (PS 4).

Nas simulações de aulas o aluno é obrigado a pôr em prática uma abordagem comunicativa, senão, mesmo perante colegas, esses não reagirão (PS 5).

2. Ainda no programa do curso de formação de professores de Francês da UEM, na página 5, prevê-se que os professores devem “Adquirir progressivamente autonomia na formação contínua e na actuação profissional.” Em que medida pensa que o curso desenvolve a autonomia dos formandos? Se isso não acontece, porquê?

Para mim é uma realidade porque o professor é que melhor conhece a realidade do aluno, desta forma há uma necessidade de adquirir uma autonomia para melhor a desenvolver as suas capacidades (PS 1).

A autonomia é cultivada através de trabalhos individuais de pesquisa. Mas também há trabalhos realizados em grupos, o que incentiva o espírito de independência na busca de soluções aos problemas académicos (PS 2).

A resposta dada em 1 pode servir neste caso (PS 3).

Sem resposta para a segunda pergunta (PS 4).

O curso desenvolve essa capacidade a partir da maneira em que eles são obrigados a investigar para fazer seminários e simular aulas (PS 5).

3. O que pensa da organização do curso de formação de professores de Francês da UEM? Expresse a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

CT: Concordo Totalmente **C:** Concordo **?:** Não tenho opinião **D:** Discordo **DT:** Discordo Totalmente

O curso de formação de professores de Francês da UEM.....	CT	C	?	D	DT
1. Tem disciplinas suficientes para uma boa preparação linguística e cultural	1	4	0	0	0
2. Tem disciplinas suficientes para uma boa preparação pedagógica/didáctica	1	2	1	1	0
3. Tem disciplinas suficientes para uma boa compreensão dos fenómenos educativos	1	0	2	2	0
4. Favorece a integração teoria/prática ao longo da formação	1	3	0		1
5. Tem tempo suficiente de prática pedagógica supervisionada nas escolas	0	3	0	1	1
6. Oferece informação suficiente sobre os programas das disciplinas (objectivos, conteúdos, metodologias de ensino e de avaliação)	1	4	0	0	0
7. Motiva os formandos para a futura profissão	1	4	0	0	0

4. Que competências de ensino desenvolvem os formandos no Estágio? Express a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

M: Muito **R:** Razoavelmente **?:** Não tenho opinião definida **P:** Pouco **N:** Nada

Competências de ensino que os formandos desenvolvem no Estágio	M	R	?	P	N
1. Capacidade de analisar e gerir o programa de Francês	1	3	1	0	0
2. Capacidade de analisar e usar o manual escoar de Francês	2	2	1	0	0
3. Capacidade de planificar unidades didácticas/aulas	3	2	0	0	0
4. Capacidade de explorar metodologias activas e comunicativas	4	1	0	0	0
5. Capacidade de adaptar e construir materiais didácticos	0	2	1	2	0
6. Capacidade de interagir com os alunos e promover interacção	4	1	0	0	0
7. Capacidade de manter disciplina em sala de aula	3	2	0	0	0
8. Capacidade de avaliar as aprendizagens dos alunos	1	3	1	0	0
9. Capacidade de agir em situações problemáticas, imprevistas ou de incerteza	0	5	0	0	0
10. Capacidade de reflectir sobre a prática	3	1	1	0	0
11. Capacidade de reajustar/innovar a prática	0	3	1	1	0
12. Capacidade de trabalhar em grupo com outros colegas/professores	2	3	0	0	0
13. Criatividade didáctica	1	2	2	0	0
14. Espírito crítico	1	2	0	2	0
Outras competências desenvolvidas no Estágio: apenas um supervisor é que reagiu "Criação de espírito de dinamismo e criatividade/trabalho sob pressão.					

5. Que problemas afectam negativamente a qualidade da formação dos alunos no Estágio? Expresse a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

PMF: Problema Muito Frequente **PPF:** Problema Pouco Frequente **PI:** Problema Inexistente

Problemas que afectam negativamente a qualidade da formação no Estágio	PMF	PPF	PI
1. Insuficiente preparação linguística/cultural dos alunos antes do estágio	1	4	0
2. Insuficiente preparação pedagógica/didáctica dos alunos antes do estágio	0	4	1
3. Dificuldade dos estagiários em integrar conhecimento anterior na prática de ensino	1	4	0
4. Pouca motivação dos estagiários para o ensino	1	3	1
5. Falta de formação dos supervisores da UEM sobre estratégias de supervisão	0	3	2
6. Falta de formação dos supervisores da UEM sobre estratégias de ensino	0	1	4
7. Número elevado de estagiários do supervisor da UEM para acompanhar no estágio	1	3	1
8. Número reduzido de observações de aulas pelo supervisor da UEM	2	2	1
9. Número reduzido de seminários entre supervisores da UEM e estagiários	2	2	1
10. Falta de formação dos professores tutores das escolas sobre estratégias de supervisão	2	2	1
11. Falta de formação dos professores tutores das escolas sobre estratégias de ensino	0	4	1
12. Número reduzido de observações de aulas pelo professor tutor da escola	1	4	0
13. Número reduzido de seminários entre o professor tutor da escola e os estagiários	0	5	0
14. Falta de coordenação entre os supervisores da UEM e os professores tutores das escolas	1	3	1
15. Falta da coordenação geral do Estágio ao nível da UEM	0	1	4
16. Poucos recursos de apoio ao ensino nas escolas (salas, meios informáticos, biblioteca...)	4	1	0
17. Turmas com um excessivo número de alunos	4	1	0
18. Alunos pouco interessados na aprendizagem do Francês	1	4	0
19. Alunos com problemas de comportamento (indisciplina)	1	3	1
20. Alunos desmotivados face à escola em geral	0	4	1
Outros problemas mais frequentes: Todos os Inquiridos (I) não apontaram outros problemas mais frequentes para além dos escrutinados acima.			

6. Que medidas podem melhorar a qualidade da formação/supervisão no curso de formação de professores de Francês na UEM? Indique um máximo de quatro medidas que deveriam ser implementadas de futuro:

PS 1: (1) Tempo considerável dos estagiários com professores da UEM com estágio, (2) maior número de disciplinas deve ser ministrado em Francês;

PS 2: “Sugiro a solução dos problemas indicados na questão nº5 pelos nºs 5, 10 e 13.”

PS 3: (1) Maior coordenação entre professores da UEM com os professores tutores nas escolas, (2) Mais tempo de prática pedagógica (Estágio): observação e *prise en main*, (3) Mais seminários de discussão durante o Estágio (análise das dificuldades encontradas)

PS 4: (1) Introduzir cadeiras de psicopedagogia, (2) colocar os estagiários mais tempo no terreno/prática, mostrá-los um leque diversificado de metodologias a implementar em turmas numerosas.

PS 5: Não identificou medidas para a melhoria da qualidade da formação de professores de Francês.

Anexo 5

Respostas dos professores tutores às questões dos questionários

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS NA UEM

-OPINIÕES DOS PROFESSORES TUTORES DO ESTÁGIO NAS ESCOLAS-

Dados profissionais

	Grau académico (curso)	Nº de anos de experiência de ensino	Nº de anos de experiência na supervisão de estágio	Formação em Supervisão
1	Bacharelato em FLE	15	06	Sem formação
2	Licenciatura em FLE	06	03	Sem formação
3	4º ano do curso de FLE	02	0	Sem formação
4	Licenciatura em FLE	04	01	Sem formação
5	Lic. Trad/Interpretação Francês/Português	04	02	Sem formação
6	Licenciatura em FLE	+10	02	Sem formação
7	Licenciatura em FLE e PAGE	10	02	Sem formação
8	Bacharelato em FLE	04	03	Sem formação

- 1. No programa do curso de formação de professores de Francês da UEM, na página 4, afirma-se que “O graduado em Ensino de Francês deve ser capaz de aplicar metodologias de ensino activas e diversificadas”. No programa do Estágio, fala-se ainda na promoção de uma abordagem comunicativa. Em que medida pensa que o curso prepara os formandos na utilização destas metodologias? Se isso não acontece, porquê?**

“O professor (...) incentiva o estagiário para usar a abordagem comunicativa porque é importante no ensino duma língua estrangeira. Pois ela facilita a interacção entre o professor e o aluno, ela possibilita a análise da performance e da competência do aluno.” (PT1)

“O curso de formação na especialidade de ensino de Francês Língua Estrangeira prepara professores para serem capazes de usar várias metodologias de ensino, tais como visuais, audiovisuais, mímicas e outras com o objectivo de tornar as aulas de Francês activas e comunicativas, isto é, os alunos devem interagir entre eles, entre eles com o professor e vice-versa.” (PT 2)

“Não tenho opinião.” (PT 3)

“O professor prepara os formandos na utilização da abordagem comunicativa “approche communicative” que se traduz nas várias cadeiras curriculares do curso. Os formandos são capazes de centrar a aprendizagem da língua francesa no aluno e na própria comunicação onde ele é o actor principal. No entanto, após a formação pode-se deparar com certas dificuldades como [por exemplo] o número excessivo de alunos por turma onde a interacção aluno/professor torna-se difícil.” (PT 4)

“Não conheço o documento.” (PT 5)

“Não sei porque não conheço as metodologias usadas na UEM, uma vez que eu fui formada na Universidade Pedagógica (UP).” (PT 6)

“Não conheço o documento.” (PT 7)

“O documento não é facultado aos professores; talvez se a UEM enviasse dois programas (cópia) incluindo um exemplar ao professor tutor. Se é que o director da escola tem acesso ao mesmo.” (PT 8)

2. Ainda no programa do curso de formação de professores de Francês da UEM, na página 5, prevê-se que os professores devem “adquirir progressivamente autonomia na formação contínua e na actuação profissional”. Em que medida pensa que o curso desenvolve a autonomia dos formandos? Se isso não acontece, porquê?

“Os professores encorajam os formandos de modo a se empenhar na profissão fazendo estudos contínuos de modo a progredir na sua carreira.” (PT 1)

“No caso do ensino da língua francesa temos o privilégio de ter uma formação contínua do tipo estágios de capacitação pedagógica onde se trocam experiências entre os professores da mesma língua (língua francesa), isto é, uma oportunidade de se fazer um intercâmbio.” (PT 2)

“A autonomia na formação contínua e na actuação profissional são desenvolvidos numa forma linear, uma vez já pré-estabelecidos no plano de estudo da formação de professores de Francês, isto é, os estudantes saem munidos de conhecimentos pedagógicos, didácticos em vista a ultrapassar qualquer impasse que pode advir no percurso da sua profissão.” (PT 3)

“A autonomia dos formandos verifica-se na habilidade do professor de, sem sair do programa previsto pelo Sistema de Educação, procurar outras fontes, outros métodos, outras metodologias sempre tendo em conta os objectivos a alcançar. Por exemplo, os manuais “Bizutages” e “Mots Croisés” podem ter bastante utilidade nos adolescentes mas não para jovens e adultos mesmo se os conteúdos linguísticos, comunicativos, socioculturais forem os mesmos.” (PT 4)

“Depende, por vezes desenvolve, por vezes não. Esta autonomia só é desenvolvida quando dispomos das condições necessárias como por exemplo: o interesse por parte dos estudantes, o número de estudantes com o qual trabalhamos, a existência ou não do material didáctico, etc.” (PT 5)

“Os professores podem adquirir autonomia se se esforçarem nesse sentido. Contudo, é necessário que os mesmos tenham o mínimo de condições para trabalhar como por exemplo, o material pedagógico e também ter em conta o número de alunos.” (PT 6)

“Não conheço o documento.” (PT 7)

“Através dos estágios, na medida em que há interacção entre professores estagiários e professores tutores; também a realidade no terreno das práticas pedagógicas com a realidade dos alunos no terreno. Os alunos acabam desenvolvendo a destreza na área psico-pedagógica.” (PT 8)

3. O que pensa da organização do curso de formação de professores de Francês da UEM? Expresse a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

CT: Concordo Totalmente **C:** Concordo **?:** Não tenho opinião **D:** Discordo **DT:** Discordo Totalmente

• O curso de formação de professores de Francês da UEM....	CT	C	?	D	DT
1. Tem disciplinas suficientes para uma boa preparação linguística e cultural	1	4	3	0	0
2. Tem disciplinas suficientes para uma boa preparação pedagógica/didáctica	2	1	3	2	0
3. Tem disciplinas suficientes para uma boa compreensão dos fenómenos educativos	2	0	5	1	0
4. Favorece a integração teoria/prática ao longo da formação	1	3	3	1	0
5. Tem tempo suficiente de prática pedagógica supervisionada nas escolas	0	2	4	2	0
6. Oferece informação suficiente sobre os programas das disciplinas (objectivos, conteúdos, metodologias de ensino e de avaliação)	1	2	3	2	0
7. Motiva os formandos para a futura profissão	1	3	5	0	0

4. Que competências de ensino desenvolvem os formandos no Estágio? Express a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

M: Muito **R:** Razoavelmente **?:** Não tenho opinião definida **P:** Pouco **N:** Nada

Competências de ensino que os formandos desenvolvem no Estágio	M	R	?	P	N
1. Capacidade de analisar e gerir o programa de Francês	2	6	0	0	0
2. Capacidade de analisar e usar o manual escolar de Francês	5	3	0	0	0
3. Capacidade de planificar unidades didácticas/aulas	4	4	0	0	0
4. Capacidade de explorar metodologias activas e comunicativas	1	5	0	2	0
5. Capacidade de adaptar e construir materiais didácticos	0	6	1	0	1
6. Capacidade de interagir com os alunos e promover a interacção	3	3	1	1	0
7. Capacidade de manter a disciplina em sala de aula	2	3	1	2	0
8. Capacidade de avaliar as aprendizagens dos alunos	2	1	0	4	1
9. Capacidade de agir em situações problemáticas, imprevistas ou de incerteza	2	2	0	4	0
10. Capacidade de reflectir sobre a prática	3	2	1	2	0
11. Capacidade de reajustar/innovar a prática	2	4	1	1	0
12. Capacidade de trabalhar em grupo com outros colegas/professores	4	1	1	2	0
13. Criatividade didáctica	2	6	0	0	0
14. Espírito crítico	1	4	2	1	0

Outras competências desenvolvidas no Estágio:
 “Os estudantes estagiários têm o alto espírito de ajuda para com os seus educandos para a sua própria boa imagem.” (PT 3)
 “Compreensão de fenómenos educativos: soluções às situações problemáticas imprevistas no terreno.” (PT 8)

5. Que problemas afectam negativamente a qualidade da formação dos alunos no Estágio? Expresse a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

PMF: Problema Muito Freqüente **PPF:** Problema Pouco Freqüente **PI:** Problema Inexistente

Problemas que afectam negativamente a qualidade da formação no Estágio	PMF	PPF	PI
1. Insuficiente preparação linguística/cultural dos alunos antes do estágio	2	5	1
2. Insuficiente preparação pedagógica/didáctica dos alunos antes do estágio	2	6	0
3. Dificuldade dos estagiários em integrar conhecimento anterior na prática de ensino	1	7	0
4. Pouca motivação dos estagiários para o ensino	1	3	4
5. Falta de formação dos supervisores da UEM sobre estratégias de supervisão	2	0	4
6. Falta de formação dos supervisores da UEM sobre estratégias de ensino	1	1	5
7. Número elevado de estagiários do supervisor da UEM para acompanhar no estágio	3	2	1
8. Número reduzido de observações de aulas pelo supervisor da UEM	5	2	1
9. Número reduzido de seminários entre supervisores da UEM e estagiários	3	3	0
10. Falta de formação dos professores tutores das escolas sobre estratégias de supervisão	4	1	2
11. Falta de formação dos professores tutores das escolas sobre estratégias de ensino	3	1	4
12. Número reduzido de observações de aulas pelo professor tutor da escola	2	4	2
13. Número reduzido de seminários entre o professor tutor da escola e os estagiários	6	1	1
14. Falta de coordenação entre os supervisores da UEM e os professores tutores das escolas	5	2	1
15. Falta da coordenação geral do Estágio ao nível da UEM	1	2	3
16. Poucos recursos de apoio ao ensino nas escolas (salas, meios informáticos, biblioteca...)	7	1	0
17. Turmas com um excessivo número de alunos	8	0	0
18. Alunos pouco interessados na aprendizagem do Francês	2	5	1
19. Alunos com problemas de comportamento (indisciplina)	3	5	0
20. Alunos desmotivados face à escola em geral	2	6	0

Outros problemas mais frequentes: apenas dois inqueridos reagiram a esse campo:
 “O estagiário é considerado colega dos alunos que pouco sabe em relação ao professor tutor, logo, há pouca seriedade (...) às aulas da parte dos alunos.” (PT 8)
 “Uma assistência com objectivo de avaliar os estagiários no fim do estágio.” (PT 7)

Nota:

O inquirido (PT 6) não respondeu às questões 5, 6, 7, 9 e 15. Segundo ele, não dispõe de informação para satisfazer as perguntas em causa (não há campo ou espaço que satisfaça a sua resposta)

PT 7 não respondeu 5, 6, 7, 10, 15, (idem)

6. Que medidas podem melhorar a qualidade da formação/supervisão no curso de formação de professores de Francês da UEM? Indique um máximo de 4 medidas que deveriam ser implementadas no futuro:

PT 1:

- (1) Melhor coordenação entre os professores da UEM e os professores das escolas secundárias;
- (2) Muitas simulações para os estagiários;
- (3) Assistência das aulas dos estagiários pelos professores da UEM;
- (4) Os professores da UEM devem controlar as fichas de preparação da aula antes da ida do formando à sala de aula e fazer uma ficha modelo de preparação de aula.

PT 2:

- (1) Uma boa preparação linguística e cultural
- (2) Formação psico-pedagógica para os estagiários
- (3) Preparação didáctica dos materiais de ensino
- (4) Integração de metodologias de ensino para turmas numerosas

PT 3:

- (1) A UEM devia aumentar o número de assistência às aulas dos estudantes estagiários
- (2) (...) aumentar o tempo de leccionação dos estudantes estagiários para melhor conhecerem a realidade dos alunos e da escola
- (3)) (...) insistir na abordagem comunicativa.

PT 4:

- (1) O estágio devia realizar-se no 2º e não no 3º trimestre
- (2) Simulação de aulas com base nos programas de ensino em vigor
- (3) Dotar os formandos de modo a fazer face aos problemas de língua local na sala

PT 5:

- (1) Material didáctico: manuais, discos/cassetes
- (2) Palestras e concursos
- (3) Trabalho em turmas numerosas
- (4) Prolongamento de tempo do estágio

PT 6:

- (1) Coordenação entre professores da UEM e professores das escolas secundárias
- (2) Que houvesse um pouco de informação atempada sobre o que se pretende com o estágio em termos de objectivos a atingir

PT 7:

- (1) Presença constante ou sistemática do supervisor da UEM
- (2) Formação dos tutores em termos de supervisão
- (3) Conhecimento do programa de ensino da UEM
- (4) Coordenação entre os supervisores da UEM e os tutores ("se os coordenadores pudessem interagir com os supervisores e tutores de 15 em 15 dias para saber da situação dos estagiários, acredito que os supervisores poderiam ajudar os tutores a melhor se inteirar na filosofia do curso.

PT 8:

- (1) Suficiente preparação pedagógica/didáctica dos alunos antes do estágio (desde o 1º ano de formação PP1, 2, 3
- (2) Colaboração entre a UEM e os professores tutores quanto aos programas de ensino em ambas instituições
- (3) Mais observações de aula pelo supervisor da UEM
- (4) Motivação dos estagiários para o ensino

Anexo 6**Respostas dos estagiários às questões dos questionários****A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS NA UEM**

-OPINIÕES DOS ESTAGIÁRIOS-

Dados pessoais e/ou profissionais

	Sexo	Idade	Já é professor ou deu aulas anteriormente		Nível de ensino em que ensina/ensinou	Disciplinas	Tempo de ensino
			Sim	X			
1	M		Sim	X	Médio	Francês	Dois meses
	F	24	Não				
2	M	26	Sim	X	Médio	Francês e Inglês	5 Anos
	F		Não				
3	M	22	Sim				
	F		Não	X			
4	M	24	Sim	X	Médio	Francês	36h (Estágio)
	F		Não				
5	M	29	Sim	X	Médio	Francês e Inglês	4 Anos
	F		Não				
6	M	27	Sim				
	F		Não	X			
7	M	34	Sim	X	Básico e Médio	Português e Francês	Dois anos e meio
	F		Não				
8	M	30	Sim	X	Básico	Inglês	6 anos
	F		Não				

Continuação:

	Sexo	Idade	Já é professor ou deu aulas anteriormente		Nível de ensino em que ensina/ensinou	Disciplinas	Tempo de ensino
9	M	22	Sim	X	Médio	Francês	4 Semanas
	F		Não				
10	M	28	Sim				
	F		Não	X			
11	M	25	Sim				
	F		Não	X			
12	M		Sim				
	F	23	Não				
13	M	26	Sim	X	Básico	Francês	3 Meses
	F		Não				
14	M		Sim				
	F	28	Não	X			
15	M	35	Sim				
	F		Não	X			
16	M		Sim				
	F	34	Não	X			
17	M	25	Sim				
	F		Não	X			
18	M		Sim				
	F	32	Não	X			

Continuação:

	Sexo	Idade	Já é professor ou deu aulas anteriormente		Nível de ensino em que ensina/ensinou	Disciplinas	Tempo de ensino
19	M	32	Sim				
	F		Não	X			
20	M		Sim				
	F	27	Não	X			
21	M	30	Sim				
	F		Não	X			
22	M	27	Sim				
	F		Não	X			
23	M	23	Sim	X	Médio	Francês, Inglês, Português e Filosofia	3 Anos
	F		Não				

Registo de respostas

- 1. No programa do curso de formação de professores de Francês da UEM, na página 4, afirma-se que “O graduado em ensino de francês deve ser capaz de aplicar metodologias de ensino activas e diversificadas.” No programa do Estágio, fala-se ainda na promoção de uma abordagem comunicativa. Em que medida pensa que o curso o/a tem preparado na utilização destas metodologias? Se isso não acontece, porquê?**

“Falando directamente da experiência que tive nos dois meses posso arriscar em afirmar que as cadeiras que tive ao longo do curso, mesmo as leccionadas em português, trouxera-me uma bagagem em termos de metodologias, estratégias e modelos de ensino que no campo me foram muito úteis, pois eu soube gerir a minha sala de aulas promovendo um intercâmbio saudável.” (E 1)

“Um dos grandes problemas que sentimos é que da explicação de metodologias de ensino activas e diversificadas não chegamos a ter uma bagagem que nos faça sentir capazes, uma vez que os docentes responsáveis pela área de metodologia são de níveis diferentes e chega a criar choque em o que vínhamos aprendendo. Outro problema é a forma como os docentes interagem com os estudantes e cria de certa forma uma fronteira comunicativa.” (E 2)

“É satisfatório o contributo neste sentido. Especialmente no 3º ano da nossa formação tivemos como disciplina “Metodologia de ensino I e II” nos 1º e 2º semestres respectivamente. Esta disciplina muniu-nos de competências no que diz respeito ao histórico de metodologias implementadas começando pela tradicional (meramente expositiva), passando pela Audiovisual (durante a I e II Guerra mundial e culminando com “Approches Communicatives”, ou seja, uma abordagem contemporânea, comunicativa e interactiva, onde o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem e o professor funciona como facilitador e moderador deste processo.” (E 3)

“Sinto que o curso preparou-me à medida (bem), visto que, no âmbito do Estágio pedagógico senti-me muito bem e sem quaisquer dificuldades de implementação desta “abordagem comunicativa” com os alunos. Como bónus, tive ainda a simpatia e mais ainda, a colaboração dos alunos com quem trabalhei de tal modo que, findo o estágio estes lamentaram que as aulas tivessem que parar e mostraram o desejo de voltar a ter aulas comigo. Acho tudo isto mérito da formação adequada que tive na UEM.” (E 4)

“A abordagem comunicativa no estágio é uma componente muito importante no ensino de Francês e durante a formação dá-se uma promoção deste aspecto e no que concerne às metodologias de ensino activas e diversificadas o curso toma esses aspectos como elementos importantes para um professor por isso durante o mesmo dá-se ênfase ao uso de várias metodologias activas de modo a atingir os objectivos.” (E 5)

“Isso não acontece porque no fim do curso quando vamos ao terreno a situação é outra; vamos encontrar situações totalmente diferentes daquilo que nós vimos na escola durante o nosso curso. As metodologias que nós enfrentamos ou que nós estudamos aqui na escola [não] são aplicáveis na escola onde vamos estagiar porque o nível de Francês é muito baixo.” (E 6)

“Desde o 1º ano aprendemos a comunicar comunicando, ou seja, aprendemos que como linguistas devemos usar esse instrumento de que dispomos para comunicar e fazer com que os outros tomem parte desse nobre acto.

A língua para nós formandos, longe de ser uma disciplina de formação, é antes um veículo de comunicação. O processo de ensino/aprendizagem de língua francesa nos ensina os “*approche communicative*” e privilegia o diálogo e interacção em sala de aula.” (E 7)

“Às vezes pelo nível de assimilação ou aquisição da língua da parte dos alunos, uma vez que alguns ou a maioria começa a aprender a língua já na 11ª classe. Neste âmbito há menor probabilidade de interactividade comunicativa entre os alunos ou entre os alunos e o professor, mas de forma geral o professor precisa criar meios no pouco que se sabe de pôr a comunicação em prática porque a língua é falada, ou seja, é a partir da comunicação que se concretiza o domínio linguístico.” (E 8)

“O curso de ensino de francês tem oferecido ferramentas não só teóricas como também práticas, na medida em que quando nos é dada a possibilidade de fazer uma simulação de uma aula, isto no âmbito da cadeira de Estágio I; temos como aplicar, utilizar uma abordagem comunicativa em detrimento de outras pois a situação no terreno, os intervenientes o exigem.” (E 9)

“O professor no processo de ensino e aprendizagem é um facilitador de conhecimento e não provedor. Então, a metodologia de ensino activa [...] na medida em que o aluno é o detentor de conhecimento em que ele é chamado a partilhar o seu conhecimento. Nesta lógica cabe ao professor escolher a metodologia que incita os alunos a partilhar suas ideias adquirido em livros, mídias e noutros meios de informação.” (E 10)

“O curso de ensino de Francês tem preparado na utilização desta metodologia na medida em que existem disciplinas específicas do curso, como por exemplo, Metodologia de ensino de Francês I e II e outras que dão uma orientação ao futuro professor para que seja capaz de pôr em prática todas as metodologias. Para além das metodologias o curso de línguas exige pela sua natureza a prática dessas metodologias pois o objectivo principal é o conhecimento da língua. Assim, a fala, isto é, a interacção é indispensável.” (E 11)

“Ao longo da formação, a instituição ou o programa usado permite que o graduado tenha capacidades e necessidades para aplicar as diferentes metodologias, as ‘mais adequadas’ e possíveis tendo em conta a situação e o contexto. Ao que concerne à promoção de uma abordagem comunicativa, esta é aprendida e feita ao longo das aulas antes mesmo do início do estágio prático, a começar pelas simulações feitas na universidade com falsos alunos, o que permite ao estudante ter uma visão e saber como aplicar esta metodologia assim como as outras.” (E 12)

“No que concerne à aplicação de metodologia de ensino diversificadas o curso falha em grande medida pois na prática muito não acontece, as metodologias ensinadas são antigas. O curso é muito teórico. Passamos a maior parte do tempo a beber o conhecimento do que a prática. O curso devia estar mais voltado à realidade do país, o que não acontece.” (E 13)

“O curso tem preparado me para estas metodologias na medida em que em todas as aulas aplicamos os *approches communicatives* mas acabou criando desânimo pois tínhamos muitas cadeiras em Português do que necessariamente em Francês, o curso é vocacionado para uma língua estrangeira mas parecia ser vocacionado para português, não tivemos práticas suficientes em francês, a dado momento vontade de mudar do curso não faltou mas é francês que queria e lá continuarei.” (E 14)

“O curso obviamente tem preparado o professor nesta abordagem comunicativa, na medida em que se utiliza os *approches communicatives*, isto é mais para criar umas bases sólidas na língua. Salientar que a metodologia usada em ensino de francês é amais adequada porque obriga que haja mais interacção aluno e professor.” (E 15)

“O estudante deve ser capaz de aplicar metodologias de ensino diversificadas no âmbito da comunicação. Isso acontece sim porque os professores são activos, dinâmicos com muitas estratégias de ensino aprendizagem. O professor tem capacidade de melhorar os estudantes, diversificando os conteúdos.” (OEF 16)

“Isto acontece porque os professores tem muito trabalhado de forma que as metodologias e as tais abordagens sejam transmitidas na plenitude, mas por um lado assiste-se um ensino de francês feito ou ministrado na maioria das vezes em língua portuguesa o que quebra de certo modo aquilo que é o curso de ensino de Francês.

Ora vejamos a título de exemplo, num leque de 4 disciplinas como: Literatura I, Métodos de estudo, Francês e Linguística, as 3 eram ministradas em português, somente o Francês era ministrado em francês.” (E 17)

“O curso tem contribuído da forma positiva no que se refere a aplicação de metodologias de ensino diversificadas, porque as cadeiras leccionadas abordam de forma abrangente as metodologias que o professor pode utilizar. Para suscitar interesse dos alunos para a matéria que pretendo é claro que não podemos deixar de referir que o facto de o curso ter dado em simultâneo com algumas cadeiras em português acaba criando um pouco de desânimo porque estando a fazer um curso em francês, toda a didáctica, abordagem comunicativa, a metodologia deveria ser leccionada em francês.” (E 18)

“O curso tem como objectivo a transmissão do conhecimento da língua francesa (FLE) no que concerne saber e saber fazer isto é na base destas duas vertentes que andam em simultâneo o graduado tem de explorar o máximo estas ferramentas para poder transmitir a mensagem aos estudantes. O método de transmissão de língua deve ser interactivo e diversificado, usar estratégias de modo a comunicar-se com os alunos.” (E 19)

“O curso em termos de metodologias ele está preparado, só tem falta de uma política clara para as abordagens psico-pedagógica o que tem frustrado muito os estudantes. Para nós, temos a plena consciência que a metodologia temos mais para outros estudantes de outras universidades mesmo professores nos vêem como uma nada e até perguntam o que fazes na UEM. Há que acrescentar que há desvalorização da língua, a preferência é para o inglês.” (E 20)

“Ao longo do estágio tivemos a oportunidade de pôr em prática o conhecimento adquirido durante a formação. Na metodologia de ensino I, aprendemos os métodos usados ao longo dos tempos na educação tal como: Método tradicional, Metodologia Tradicional, Directa, activa, estrutura global, audio-visual, approches comunicatives.” (E 21)

“Na minha opinião, no que se refere a aplicação das metodologias de ensino activas e diversificadas e ainda a promoção de uma abordagem comunicativa, acho que este curso de Ensino de Francês tem me preparado a altura, pese embora, haja uma necessidade na minha opinião de englobar-se nas matérias leccionadas assuntos ligados a realidade moçambicana, não que os docentes não tratem destes assuntos, há que reforçar e motivar mais os estudantes para que sejam mais participativos.” (E 22)

“Integração Sociocultural, capacidade de criar, construir e organizar planos de aula com ênfase para as necessidades dos nossos Alunos. Criar, construir planificar sobre o material pedagógico por nós elaborado. Capacidade de reflectir sobre as nossas práticas pedagógicas, Motivar os Alunos. Isto não acontece devido a Má supervisão do Ministério de tutela, porque somos formados em áreas que no exercício das nossas funções somos obrigados a Abandonar.” (E 23)

2. Ainda no programa do curso de formação de professores de Francês da UEM, na página 5, prevê-se que os professores devem “adquirir progressivamente a autonomia na formação contínua e na actuação profissional”. Em que medida pensa que o curso tem desenvolvido a sua autonomia? Se isso não acontece, porquê?

“Partindo do que supra citei a autonomia me veio daquilo que foi a cadeira leccionada neste curso, cadeiras que para além da prática nos dão uma visão geral do que vamos encontrar no campo e, a partir disso começa-se a trabalhar numa tentativa de preparação psicológica para um futuro desempenho” (E 1).

“O curso, apesar das lacunas que ele reflecte, existe uma mais-valia que os professores ou docentes têm impregnado em nós; mas a maioria dos impulsos não vêm da Secção de Francês; mas graças a ligações que o curso tem com o departamento de Educação da faculdade de educação” (E 2).

“Temos tido uma formação que equipa-nos para posterior enquadramento na vida social activa. Sentimo-nos suficientemente munidos para o desenvolvimento de nossas actividades de forma autónoma” (E 3).

“Creio também que quanto a isso, a universidade criou em mim esse espírito: autonomia na formação contínua uma vez que desde que cá estou (UEM) tenho sentido uma vontade enorme de aprender mais e mais e me sinto hábil a desempenhar com sucesso as actividades profissionais para as quais fui formado” (E 4).

“O curso desenvolve uma autonomia na formação contínua e na actuação profissional na medida em que forma o professor para ser capaz de se adaptar em qualquer ambiente educativo e adaptar o processo de ensino e aprendizagem à realidade do meio onde está inserida a escola; Para tal há necessidade de uma formação contínua” (E 5).

“Isso acontece porque durante o meu estágio eu aprendi a ser muito responsável porque não é fácil gerir uma sala de aula onde tem estudantes às vezes mais velhos que o professor; então, aí desenvolvi muito a minha autonomia. Às vezes, durante o estágio, enfrento dificuldade que preciso a sua autonomia para poder se livrar ou resolver este problema” (E 6).

“O curso desenvolve em mim uma autonomia relativa, na medida em que desde logo percebi que as minhas atribuições e competências na sala de aulas serão dependentes de tantos factores exógenos que vão influenciar na minha tomada de decisões. Ex.: uma simples prova que eu elaboro deve ser submetida a uma análise do sector pedagógico para verem até que ponto avalio a matéria dada e até que ponto sigo o programa de ensino” (E 7).

“No que diz respeito a aquisição progressiva de autonomia na formação torna-se difícil porque cada nível escolar tem um programa que deve ser rigorosamente cumprido, há sequências programáticas que não se adequam ao progresso eficaz na aquisição ou aprendizagem da língua que de forma fiel o professor tem de obedecer e por ser imperioso e para encontrar equilíbrio com outras turmas que eventualmente são leccionadas por outros professores da mesma disciplina, o professor vai leccionando, seguindo esta sequência” (E 8).

“O curso desenvolve a minha autonomia na medida em que os professores dão as bases teóricas ou alicerces e, nós estudantes, temos a tarefa de criar e desenvolver o nosso conhecimento, buscar outras estratégias, metodologias de ensino, soluções para colmatar possíveis lacunas no processo de ensino/aprendizagem a que possamos ser submetidos” (E 9).

“Quanto a esta parte, a metodologia de ensino de Francês deixa uma abertura quando diz o professor não é obrigado a seguir taxativamente o material proposto pelo sistema de ensino em vigor, mas o material pode ser usado como alicerce e o professor buscar outros suportes pedagógicos, contribuindo assim para a autonomia na formação contínua e na actuação profissional” (E 10).

“Bom, este curso prepara o indivíduo na medida em que este torna-se livre e pode executar, praticar a língua fora de um campo escolar o que lhe ajuda a ter uma aprendizagem contínua. Isto é, ao executar a língua fora do meio escolar é também uma formação contínua” (E 11).

“Na medida em que aprendemos as várias formas de ser, de estar, de transmitir os conhecimentos assim como a selecção do modelo pedagógico, estratégias, etc., os empregamos de forma espontânea e livre. O professor é livre e autónomo na escolha dos meios que os alunos os [seja????] eficaz e mais viáveis para alcançar os seus objectivos” (E 12).

“O curso não tem desenvolvido a minha autonomia pois centra-se mais nas aulas teóricas, na gramática e em nenhum momento esse ponto foi sentido durante o curso” (E 13).

“A autonomia aquando do estágio pois tivemos muita preparação na UEM, muita aula de como fazer-se um plano de aula, a postura do professor, por isso quando fomos ao terreno Já nos sentíamos professores de verdade, tivemos muita autonomia sobre os alunos nas escolas coisa que não era fácil pois eram muito mal comportados e indisciplinados mas fizemos tudo ao nosso alcance para pô-los na linha, mostrávamos a eles que quem mandava na sala éramos nós” (E 14).

“Isto acontece na medida em que o estudante tem a liberdade de se auxiliar em qualquer material de maneiras a aprofundar os conhecimentos adquiridos na faculdade. Salientar também que o tempo de permanência na faculdade é pouco” (E 15).

“O curso tem produzido minha autonomia no sentido de ser o transmissor de conhecimentos” (E 16).

“De uma forma geral, os professores procuram a todo custo fazer com que este princípio se realize mas o que aqui se assiste é: 1º os cursos de línguas na UEM são muito fracos, o que faz com que os alunos desistam no meio do ano. 2º Para o pós-laboral o problema de salário é motivo de se paralisarem as aulas, 3º o material didáctico que não existe é um outro problema. 4º há necessidades de se rever este currículo, são estes e outros problemas que fazem com que a autonomia não é vista.....” (E 17).

“A partir do momento existe uma abertura por parte dos professores no que concerne a escolha por exemplo de temas que o estudante deve apresentar perante os colegas e defender o que lê-se, sim existe campo para o futuro professor sentir-se autónomo, esta liberdade cria de certo modo segurança no estudante. As aulas do Estágio são um exemplo concreto de autonomia a actuação profissional. Perante os alunos o estudante estagiário começa a acreditar que o antes era [?????] uma situação prática, andar perante uma turma sem que esteja alguém ou professor a interromper-lhe é realmente um desafio” (E 18).

“É necessário tomar em consideração o processo de formação de professores no geral, no caso particular do francês o professor deve ser autónomo, uma vez que trata-se de uma língua estrangeira (FLE). A posição do professor na sala de aula deve ser regida de regras no sistema de ensino e aprendizagem” (E 19).

“Para mim o curso de formação de professores tem desenvolvido sua autonomia sim, mas o que torna difícil o seu progresso, e sucesso é a maneira de como alguns professores se comportam. Há vezes o estudante se sente perdido e se questiona o porque de fazer Ensino de Francês porque não uma linguística, os professores também devem passar por uma reciclagem. Não tem havido feedback com os professores nos estudantes tem medo de abordar um certo assunto que lhes preocupa aos mesmos. Não existe união entre professores e alunos por vezes aparentam ser ditadores, e quando o estudante chega a aula de certeza que não aprende nada. Em termos de práticas pedagógicas nós os estudantes estão prontos” (E 20).

À segunda questão colocada o estudante (E 21) não deu resposta (não teve opinião); o mesmo para o E 22.

“O desenvolvimento da Autonomia nas escolas do nível Secundário Geral é uma utopia devido a existência de planos que não possibilitam o professor criar seu Método e estratégias de Ensino” (E 23).

3. O que pensa da organização do curso de formação de professores de Francês da UEM? Expresse a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

CT: Concordo Totalmente **C:** Concordo **?:** Não tenho opinião **D:** Discordo **DT:** Discordo Totalmente

O curso de formação de professores de Francês da UEM....	CT	C	?	D	DT
1. Tem disciplinas suficientes para uma boa preparação linguística e cultural	4	11	3	5	0
2. Tem disciplinas suficientes para uma boa preparação pedagógica/didáctica	3	13	2	5	0
3. Tem disciplinas suficientes para uma boa compreensão dos fenómenos educativos	3	11	1	7	1
4. Favorece a integração teoria/prática ao longo da formação	6	9	4	4	0
5. Tem tempo suficiente de prática pedagógica supervisionada nas escolas	1	2	1	15	4
6. Oferece informação suficiente sobre os programas das disciplinas (objectivos, conteúdos, metodologias de ensino e de avaliação)	9	10	3	1	0
7. Motiva os formandos para a futura profissão	5	9	4	5	0

4. Que competências de ensino desenvolvem os formandos no Estágio? Express a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

M: Muito **R:** Razoavelmente **?:** Não tenho opinião definida **P:** Pouco **N:** Nada

Competências de ensino que os formandos desenvolvem no Estágio:	M	R	?	P	N
1. capacidade de analisar e gerir o programa de Francês	9	13	0	1	0
2. capacidade de analisar e usar o manual escolar de Francês	14	6	1	2	0
3. capacidade de planificar unidades didácticas/aulas	17	5	0	1	0
4. capacidade de explorar metodologias activas e comunicativas	15	7	1	0	0
5. capacidade de adaptar e construir materiais didácticos	5	12	2	3	1
6. capacidade de interagir com os alunos e promover a interacção	19	4	0	0	0
7. capacidade de manter a disciplina em sala de aula	14	8	0	1	0
8. capacidade de avaliar as aprendizagens dos alunos	9	9	1	2	2
9. capacidade de agir em situações problemáticas, imprevistas ou de incerteza	9	12	0	2	0
10. capacidade de reflectir sobre a prática	7	11	2	3	0
11. capacidade de reajustar/innovar a prática	6	11	1	3	2
12. capacidade de trabalhar em grupo com outros colegas/professores	16	6	0	1	0
13. criatividade didáctica	10	10	1	2	0
14. espírito crítico	11	5	1	6	0
<p>Outras competências desenvolvidas no Estágio: Auto-estima e espírito de responsabilidade (E 6) Capacidade de gerir turmas super lotadas (E 11) O saber estar e responsabilidades do professor; a sua importância no acompanhamento do aluno (E 12) Paciência com os alunos que não é fácil tendo em conta a indisciplina e ameaças que sofríamos (E 14) Capacidade de analisar até que ponto um aluno está interessado na aula (E 18)</p>					

5. Que problemas afectam negativamente a qualidade da sua formação no Estágio? Assinale (X) apenas os problemas que considera graves de acordo com a sua experiência pessoal.

Problemas que afectam negativamente a qualidade da minha formação no Estágio:	X
1. A minha insuficiente preparação linguística/cultural antes do estágio	7
2. A minha insuficiente preparação pedagógica/didáctica antes do estágio	5
3. Dificuldade em integrar na prática de ensino o conhecimento anteriormente adquirido	1
4. Pouca motivação pessoal para o ensino	4
5. Falta de formação do supervisor da UEM sobre estratégias de supervisão	3
6. Falta de formação do supervisor da UEM sobre estratégias de ensino	3
7. Número elevado de estagiários do supervisor da UEM para acompanhar no estágio	4
8. Número reduzido de observações de aulas pelo supervisor da UEM	12
9. Número reduzido de seminários com o supervisor da UEM	9
10. Falta de formação do professor tutor da escola sobre estratégias de supervisão	6
11. Falta de formação do professor tutor da escola sobre estratégias de ensino	3
12. Número reduzido de observações de aulas pelo professor tutor da escola	8
13. Número reduzido de seminários com o professor tutor da escola	9
14. Falta de coordenação entre o supervisor da UEM e o professor tutor da escola	3
15. Falta de coordenação geral do Estágio ao nível da UEM	6
16. Poucos recursos de apoio ao ensino nas escolas (salas, meios informáticos, bibliotecas...)	17
17. Turma com um excessivo número de alunos	19
18. Alunos pouco interessados na aprendizagem do Francês	13
19. Alunos com problemas de comportamento (indisciplina)	10
20. Alunos desmotivados face à escola em geral	12

Problemas que afectam negativamente a qualidade da minha formação no Estágio:

Outros problemas graves:

E 3:

1. Estágio pedagógico no início e não no fim do ano lectivo
2. Uma forte interacção académica a nível de língua francesa criada na UEM (ex. Site)

E 6:

1. Falta de programa de Francês fixo nas escolas secundárias.
2. O francês que está dado nas escolas secundárias não é enquadrado ao seus níveis.

E 11:

Falta de consideração dos professores estagiários pela parte dos professores doutras disciplinas.

E 12:

Falta de material didáctico

E 23:

1. Desmotivação dos alunos face à língua francesa.
2. Localização das escolas.
3. Inexistência da Administração Interna dos recursos Humanos nas escolas

6. Que medidas podem melhorar a qualidade da formação/supervisão no curso de formação de professores de Francês da UEM? Indique um máximo de 4 medidas que deveriam ser implementadas no futuro:

E 1:

1. A adopção ou aumento de número de cadeiras leccionadas em francês.
2. O aumento da carga horária
3. Iniciar-se o mais cedo possível com o estágio nas escolas
4. Apoio em manuais pedagógicos aos estagiários

E 2:

1. Promover Estágios Pedagógicos em dois (2) semestres
2. Contratar professores em formação em ensino de Francês e não em Tradução/Interpretação de Português
3. Capacitação constante dos docentes do departamento de Francês em enfoque à estratégia de motivação e aprendizagem
4. Promover a rotação dos professores. Não permanecer em o mesmo professor durante os 4 anos de formação

E 3:

1. Estágio pedagógico no início e não no fim do ano lectivo
2. Uma fonte de interacção académica a nível de língua francesa criada na UEM (ex.: Site)

E 4:

1. Deviam introduzir mais disciplinas de carácter pedagógico/didácticas
2. Incorporar mais oportunidades de práticas pedagógicas ao longo da formação

E 5:

1. O Estágio não podia se realizar no 3º trimestre isto porque este trimestre é muito curto
2. As observações deviam ser um processo contínuo e não somente uma vez
3. A opinião do professor cooperante [tutor] deve ser tomada em conta para a decisão final

E 6:

1. Elaborar um programa fixo de Francês na UEM
2. Equipar o departamento de francês em termo de meios, biblioteca, materiais didácticos de francês
3. Professores presentes e sérios principalmente de francês
4. Fundar uma associação ou um centro cultural no departamento de francês onde podem ter lugar sessões de teatros, contos na língua francesa etc.

E 7:

Os estudantes devem ter aulas práticas nas escolas regularmente não esperar o fim

E 8:

1. O estágio no terreno devia ser no mínimo de 1 ano
2. Os supervisores do estágio deviam ir as escola pelo menos 1 vez por semana para observarem os estagiários
3. Os meios didácticos: manuais, as fichas de observações e de planificação das aulas deviam ser da tutela da universidade

4. Disponibilização de meio de transporte e fornecimento de lanches ou refeições aos estagiários antes começar com as aulas

E 9:

1. Aumento de número de cadeiras/disciplinas leccionadas em francês
2. Maior tempo de duração do estágio pedagógico
3. Maior número de observações de Aulas pelo Supervisor da UEM
4. Criação de outros materiais pedagógicos, livros, documentos Adequados À realidade moçambicana.

E 10:

1. Aumento de número de horas de observação
2. O estágio deve ter seu início no princípio de quarto ano no primeiro semestre

E 11:

1. Mais tempo para a prática do estágio
2. Mais disciplina em língua francesa

E 12:

1. Introdução de disciplinas como revisão linguística; Estudos linguísticos em Francês
2. Criação de debates 1 vez em 2 meses (em Francês)
3. Aumento e facilidades de obtenção de bolsas para aperfeiçoamento da língua
4. Enriquecimento das bibliotecas

E 13:

1. Maior nº de disciplinas devem ser em francês se possível todas disciplinas.
2. Maior nº de disciplinas relacionadas com o ensino e aprendizagem.
3. O curso devia estar mais voltado a realidade do País, isto é privilegiar a criatividade na prática escolar
4. Maior tempo de estágio nas escolas, e maior tempo de observação do supervisor

E 14:

1. O estágio deve durar no máximo seis meses no terreno (escolas)
2. O último semestre do curso deve ser somente dedicado a preparação e elaboração do relatório do estágio
3. Diminuir, até retirar todas cadeiras em português pois trata-se dum curso de ensino de Francês e não de Português
4. Disponibilizar matéria nas bibliotecas

E 15:

1. O tempo de estágio tem que ser maior, de modo que o estagiário tenha mais aulas de observação.
2. Tem que haver supervisão do professor da UEM.
3. O professor tutor tem obrigação de acompanhar na integra as aulas do seu estagiário.
4. As turmas devem ter um número reduzido de alunos

E 16:

1. Aumento de mais disciplinas em francês
2. Aumento de seminários pelos professores
3. O estágio interno deveria começar no III ano
4. Os professores deveriam ser estrangeiros porque são mais atenciosos e procuram ajudar o estudante. O professor da UEM é diferente do professor da UP, na UEM eles não se preocupam com o ensinar talvez por ser do pós-laboral onde eles dizem que somos todos burros.

Tudo bem que o nível de francês não é dos melhores, mas o aluno que entra na UP sem bases sólidos são com formação invejável, talvez porque muitos deles tiveram oportunidades de visitar Paris, nós da UEM não temos essa possibilidade. Acho que uma formação de 3 meses em Paris é muito importante. Os professores da UEM limitam-se só em dar exercícios repetidos dos outros anos nunca nada diferente, a única professora com quem aprendi muita coisa foi a professora Percida, muito exigente, ensina coisas típicas de um professor superior.

E 17:

1. As cadeiras do curso devem todas ser ministradas em Francês
2. O Estágio deve ser feito no 5º semestre
3. Os professores tutores devem acompanhar sempre os estagiários
4. A supervisão deve acontecer dos dois lados: Iº professor tutor IIº o estagiário

E 18:

1. A supressão de todas as cadeiras dadas em Português
2. A introdução da cadeira Semântica, mas dada em francês
3. A contratação de mais professores de Francês, visto que são sempre os mesmos
4. Introdução de obras na biblioteca em francês, falo de obras bibliográficas.

Com todo o respeito, mas penso que a UEM não está preparada para leccionar este curso, deveria pelo menos mudar o seu curriculum Ora vejamos é impossível comparar um estudante de ensino de francês da UEM e um estudante da UP, a margem é grande em termos de língua, fonética um estudante da UP tem um desenvolvimento invejável, mas penso que isto deve-se ao facto também ou facto de terem quase não todas se não em francês. A cada ano o que se vê é constante a mudança de curso, não porque as pessoas não gostem do curso mas porque não há condições para uma boa aprendizagem; o que os professores exigem do estudante não corresponde o desenvolvimento que ele adquiriu durante o curso.

E 19:

1. Mais tempo de estágio
2. Mudança do ano de estágio para o 3º ano
3. Material ou manual pedagógico
4. Calendário de visita do estágio aluno/aluno

E 20:

1. Aumentar disciplinas na língua francesa.
2. Implementar mais disciplinas sobre a pedagogia, psicologia.
3. Tem mais disciplinas de linguística em português não em Francês.
4. Os professores reprovam muito os estudantes e muitos preferem trocar de curso

E 21:

1. O supervisor da UEM devia passar mais de duas vezes na escola onde o estagiário é enviado
2. O tempo de estágio devia ser aumentado, para que o estagiário permaneça mais tempo na escola secundária
3. O estágio podia começar no primeiro trimestre (estágio nas escolas secundárias)
4. O estágio nas escolas secundárias podia ser remunerado

E 22:

1. Deve-se procurar adaptar mais à realidade Moçambicana
2. Deve-se leccionar todas as cadeiras em francês
3. O Estágio deve ser antes do último ano do curso
4. As aulas devem ser mais interactivas, criando espaço para o estudante participar mais

E 23:

1. Disposição de material pedagógico para os alunos.
2. Aumento da carga horária para o estágio.
3. Implementar o estágio como última cadeira do curso
4. Haver supervisão Interna no departamento de francês/UEM

Anexo 7

Entrevista ao Coordenador do curso de formação de professores de Francês da UEM (guião)

GUIÃO DE ENTREVISTA AO COORDENADOR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS DA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, MOÇAMBIQUE

Data	Hora	Local	Duração

I – PERFIL DO ENTREVISTADO

- N° de anos no ensino superior: ____
 - N° de anos na UEM: ____
 - N° de anos de coordenação da Secção de Francês na UEM: ____
 - N° de anos de experiência na supervisão de estágio: ____
 - Grau académico (curso): _____
- _____

	Não	Sim
Formação em Supervisão		
Qual?		

II – PERGUNTAS DA ENTREVISTA

O documento intitulado “Estratégia para a Formação de professores 2004-2015”, elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura de Moçambique e datado de 2004, define políticas e medidas para a melhoria da qualidade da formação de professores no período de 2004 a 2015. Nesse documento (p. 14) são identificados alguns problemas que afectavam negativamente a formação de professores em 2004.

Vou referir alguns deles e colocar-lhe algumas questões relativas à formação actual de professores de Francês na UEM.

Problema 1: “Diversos modelos de formação de professores e falta de consenso sobre as características de uma realização adequada de cursos.”

1.1 Na sua opinião, quais seriam as principais características de um bom modelo de formação de professores do Ensino Secundário Geral no contexto moçambicano?

1.2 Das características que apontou, quais são as que estão mais presentes e menos presentes no modelo de formação de professores de Francês na UEM?

1.3 Existe alguma articulação ou coordenação entre a UEM e a UP ao nível de políticas e práticas de formação de professores de Francês?

Se sim, de que forma é realizada e quais são os seus efeitos?

Se não, porquê e em que medida considera que isso é negativo?

1.4 Existe alguma articulação entre a UEM e o Ministério da Educação na formação de professores de Francês?

Se sim, qual é o papel do Ministério? Se não, porquê?

Problema 2: “O currículo de formação de professores está desactualizado e necessita de revisão para corresponder à transformação curricular no ensino básico.”

2.1 Em que medida considera que este problema existe no curso de formação de professores de Francês da UEM? Há aspectos do currículo que deveriam ser revistos, ou não? Se sim, quais?

2.2 Em que medida considera que o curso prepara os futuros professores de Francês para o uso de metodologias de ensino activas e diversificadas e para uma abordagem comunicativa no ensino da língua?

2.3 Em que medida considera que o curso promove a autonomia profissional dos estudantes?

Problema 3: “Falta de ligação entre os elementos dos cursos baseados na instituição e elementos baseados na escola.”

3.1 No caso do curso de formação de professores de Francês da UEM, em que medida considera que existe equilíbrio e articulação entre a formação teórica e a formação prática?

3.2 Qual é o seu papel na coordenação do Estágio no curso de Francês e que problemas identifica nesse processo de coordenação?

3.3 Existe algum procedimento de avaliação da qualidade da formação curricular ou do Estágio no curso de Francês?

Se sim, quais têm sido os principais resultados dessa avaliação?

Se não, em que medida devia ser feita essa avaliação e sobre que aspectos da formação poderia incidir?

3.4 Na sua opinião, que medidas deveriam ser tomadas ou que condições seriam necessárias para melhorar a articulação entre a formação na instituição e nas escolas?

Problema 4: “Os formadores de professores têm, muitas vezes, falta de preparação e experiência, especialmente em prática de ensino contemporânea.”

4.1 Em que medida se verifica este problema nos formadores da UEM e nos professores tutores que participam no curso de formação de professores de Francês da UEM?

4.2 No caso da supervisão do Estágio, quais são os procedimentos e critérios usados para a selecção dos supervisores da UEM e dos professores tutores das escolas?

4.3 Os formadores de Francês da UEM fazem alguma investigação na área da didáctica do Francês ou na área da formação ou supervisão de professores?

Se fazem, em que medida essa investigação tem contribuído para a melhoria das práticas de formação? Pode dar um exemplo?

Se não fazem, quais são as razões que estão na origem desse facto?

4.4 Considera que os supervisores da UEM e os professores tutores das escolas têm boas condições de trabalho para uma supervisão adequada dos estagiários? Porquê?

Problema 5: “As oportunidades de formação em exercício e de desenvolvimento profissional contínuo dos professores são poucas.”

5.1 Em que medida isto é verdade no caso dos formadores do curso de Francês da UEM e no caso dos professores tutores de Francês?

5.2 Qual é a intervenção da UEM na formação contínua dos formadores do curso de Francês da UEM e dos professores tutores de Francês?

5.3 Em que medida a existência ou ausência desta formação afecta a qualidade da supervisão realizada pelos formadores da UEM e pelos professores tutores?

6. Quer acrescentar mais alguma coisa relativamente ao funcionamento do curso de formação de professores de Francês na UEM?

Muito obrigado pela sua colaboração!

Anexo 8

Credencial



MOZAMBIQUE
Av. Salvador Allende, 739
P. O. Box 3630
Maputo, Mozambique
Phone: 258-1-323286
Fax: 258-1-324375
E-mail: aaimoz@tropical.co.mz

HEADQUARTERS
420 Lexington Ave., Suite 1705
New York, N.Y. 10170, U.S.A.
Phone: 1-212-949-5666
Fax: 1-212-682-6174
Website: www.aaionline.org

C R E D E N C I A L

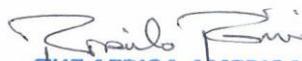
O dr. JOSÉ BARTOLOMEU JOCENE MARRA, de nacionalidade Moçambicana, portador do Passaporte N.º. AC001792, Professor do Ensino Secundário, vinculado ao Ministério da Educação da República de Moçambique, é bolseiro do "Ford Foundation International Fellowships Program". Este programa de Bolsas de Estudo de Pós-Graduação é administrado, em Moçambique, pela n/organização.

O dr. JOSÉ BARTOLOMEU JOCENE MARRA está a fazer a sua Pós-Graduação no "Instituto de Educação" da "Universidade do Minho", em Braga, em Portugal. Neste momento está já a elaborar o seu trabalho de tese de "Mestrado" (Título actual: "Concepções e Práticas de Formação e Supervisão: um Estudo de Caso na Formação de Professores de Francês na Universidade Eduardo Mondlane") encontrando-se em Moçambique a fazer a colheita de elementos e referências finais para incorporação na referida tese.

Esta credencial, emitida e assinada por mim, que represento em Moçambique o The Africa-America Institute, confirma a situação actual de bolseiro do dr. JOSÉ BARTOLOMEU JOCENE MARRA e serve para atestar, junto das instituições pertinentes, em Moçambique, a contactar pelo mesmo bolseiro, que os dados que lhe sejam fornecidos serão exclusivamente utilizados no âmbito dos seus estudos de Pós-Graduação.

Adicionalmente e por esta mesma credencial confirmamos a n/disponibilidade para prestar informações sobre a idoneidade pessoal do dr. JOSÉ BARTOLOMEU JOCENE MARRA assim como sobre a posição dos seus estudos de Pós-Graduação.

Maputo, 13 de Outubro de 2010


THE AFRICA-AMERICA INSTITUTE
Dr. Mouzinho Mário
("Country Representative")

*Apresentar para entrevista
camilo, chefe de secção do
Serviço de FLCs do CIEM
Maputo, 21/10/2010*



New telephone number (Mozambique): 258 21 323286 - New fax number (Mozambique): 258 21 324375