

Formação Inicial e Práticas Pedagógicas

Dr.^a Fátima Braga e Dr.^o Dulce Romos

Nota prévia

Ao iniciar esta breve comunicação pretendemos, em primeiro lugar, felicitar o Conselho Pedagógico desta Faculdade pela pertinência do tema que hoje põe a debate: *A Faculdade de Letras: entre a Investigação, o Ensino e a Cultura*.

Aceitamos o desafio e decidimos apresentar o que consideramos ser algumas «necessidades de adequação» do modelo que o Ramo Educacional tem seguido. Assim, esta comunicação organizar-se-á em duas partes:

1. Numa primeira apresentarei os ajustamentos que consideramos urgente realizar ao modelo de formação inicial. E são três:
 - 1.1. necessidade de formar a pessoa moral do jovem professor;
 - 1.2. necessidade de continuar a formação do professor após a formação inicial;
 - 1.3. necessidade de realizar parcerias com as escolas com as quais trabalhamos na formação contínua.
2. Numa segunda parte a minha colega Dulce Ramos apresentará argumentos que fundamentam as nossas propostas – insistirá, quase exclusivamente, no perfil de entrada dos jovens candidatos à Licenciatura em L.L.M. – Português/ Francês, como alerta para o perfil de saída (ou de entrada no estágio).

1ª PARTE

Introdução

“Qualquer formação inicial merece ser periodicamente repensada em função da evolução das condições de trabalho, da formulação do pedido, das tecnologias ou do estado dos saberes” Perrenoud (1993: 137).

Também pensamos que este é o momento de repensarmos o Ramo Educacional. Isto apesar de concordarmos com Vaz quando esta autora afirma, num estudo realizado em Março de 1986 (ainda o Ramo Educacional FLUP não tinha sido criado) que, no campo da formação de professores, as licenciaturas dos Ramos de Formação Educacional surgiram como um projecto inovador, ao conferirem às Universidades uma competência profissionalizante e ao operacionalizarem uma formação para a informação, para a reflexão e para a competência, através da relação teoria-prática e da descentralização. Pretendemos aqui alertar para a necessidade de se fazer o estudo do impacto do Ramo Educacional, com base em problemas que temos vindo a detectar e que pensamos só terem solução se assumidos por toda a comunidade científica. Referimo-nos aos perfis de entrada e de saída dos jovens candidatos a professores e às implicações daí decorrentes, ao nível da:

- i) falta de articulação entre a formação para a disciplina e a formação pedagógica;
- ii) dificuldade em encontrar escolas que pretendam trabalhar com as instituições de Ensino Superior na formação de professores;
- iii) falta de formação específica e institucionalizada dos orientadores;
- iv) desarticulação entre a instituição de formação e a escola.

É nesta perspectiva que abraçaremos o desenvolvimento desta comunicação, ao defendermos que a finalidade da formação inicial deverá consistir no desenvolvimento de uma profissionalidade docente baseada no sentimento de pertença a uma classe profissional e numa forte formação pessoal e moral. Ao fazê-lo, não pretendemos desvalorizar o domínio do SABER – que também constitui uma das nossas grandes preocupações – antes evidenciar a desvalorização a que tem sido votado o SABER ESTAR. Neste sentido, relembramos o precioso contributo que o CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) dá, quando afirma que “todo o professor é professor de «alguém» ensinando «alguma coisa», num determinado contexto e com uma determinada

finalidade [...] É essa vertente, dada pela formação de base dos professores, que lhe dá o domínio desse «alguma coisa», sem o qual não se pode falar da actividade de ensino. Mas como educador, a sua actividade tem de assentar numa sólida formação cultural, pessoal e social [...]. O professor é uma figura de cultura» (CRUP, 1997: 7/8) É este o maior problema com que o Ramo Educacional se confronta – o déficit cultural / vivencial dos candidatos a professores. Daqui a premência do ponto seguinte.

1. Da necessidade de formar a Pessoa Moral do jovem professor

Estrela (1991: 585) considera “premente a necessidade de se considerar seriamente a formação moral do professor”. Odete Santos, num texto escrito recentemente, defende a “imperiosa necessidade de repensarmos a dimensão cultural, sociopolítica e humanística da formação dos professores do ano 2000” (1998: 3).

Com estas investigadoras assumimos a função social da docência e por isso consideramos que a conduta do educador tem de ser eticamente regulada.

Estrela equaciona a questão aqui levantada – a necessidade de que os programas de formação de professores assumam o desenvolvimento pessoal dos profissionais que certifica – dizendo a esse propósito que actualmente “os temas éticos e deontológicos relativos ao exercício da função docente assumem um estatuto verdadeiramente marginal. Tão pouco parecem estar presentes nos actuais planos dos cursos de formação de professores, onde, com raras excepções, mal se descortina um espaço e um tempo para a reflexão e debate dos problemas deontológicos (o que não significa, evidentemente, que eles sejam totalmente ignorados)” (Estrela, 1991: 581). Comungamos, com esta autora, a vontade de repensar as finalidades da formação, no sentido de as adequar à modificação do conceito de professor com que o período que vivemos nos confronta.

Neste domínio, importa reflectir acerca das perspectivas e dos conceitos com que os alunos chegam aos programas de formação de professores, pois eles influenciam em grande medida aquilo que eles aprenderão. Embora muitos autores (como Liston & Zeichner, 1993) esclareçam que as representações se podem modificar, também há estudos que provam que a formação inicial não altera essas ideias prévias dos indivíduos, antes as reforça e confirma, acrescentando até que as predisposições dos alunos exercem uma socialização muito mais poderosa do que a formação ou a socialização no local de trabalho.

Contrariamente ao que normalmente a entidade formadora faz, Marcelo (1994) considera que a formação inicial deve proporcionar a consciencialização das concepções epistemológicas iniciais e, se necessário, provocar a «dissonância cognitiva» nos professores em formação, no sentido de alterar essas crenças, concepções ou ideias prévias, explorando as alternativas possíveis.

Também a bibliografia relativa ao professor de língua estrangeira nos remete para este mundo de significações, ao referir, para além da competência linguística e da competência profissional, a existência de uma “*personnalité éducative*”, constituída por competências que não são imediatamente utilizáveis: “*même en formation initiale, on ne travaille pas à partir de rien, mais bien à partir de convictions premières établies et légitimables*” (Beacco, 1992: 47).

Assim, nos estudos que temos vindo a realizar, tem-nos parecido que, mais do que a formação ou a socialização na escola, o mundo de representações que constitui o SER de cada um – isto é, o “sistema de crenças” (Estrela, 1991: 589) que cada um traz – é o verdadeiro motor do sistema educativo. À formação parece competir a importante tarefa de desenvolver no indivíduo a capacidade de consciencializar o seu papel na sociedade e a de acompanhar as exigências ditadas pelas transformações sociais, pois é fundamental que o jovem professor que formamos se conheça a ele próprio enquanto adulto em desenvolvimento, capaz de continuamente desenvolver uma formação moral, pessoal e social, pois nas palavras de Estrela (1991: 589): “a eficácia docente é um problema de devir (*becoming*), em que as significações assumem um papel relevante, e depende de um apropriado sistema de crenças”.

Deste modo, consideramos que a finalidade da formação inicial deverá ser a de realizar uma formação para a reflexão, dotando o futuro professor das capacidades necessárias para ser agente de crescimento e mudança, dentro e fora de si mesmo. Isto é, deve educar para o imprevisível e dar ao docente as técnicas apropriadas para a solução de problemas concretos, pois o professor constantemente actua em realidades incertas e variáveis.

Concomitantemente, Blanco e Pacheco (1991) indicam a necessidade de que a formação inicial favoreça a atitude crítica, isto é, forneça aos professores os meios para pensarem o seu próprio ensino, e elementos que permitam a sua melhoria e aperfeiçoamento. Do mesmo modo, Estrela, A. (1992) identifica a formação com a capacitação do indivíduo para o questionamento de si e do real e Estrela e Estrela (1977) consideram indispensável que a formação inicial contribua para a aquisição de hábitos de pesquisa e de um desejo de renovação.

Também Liston & Zeichner (1993) preconizam um programa de formação de professores que forme profissionais que reflectam sobre as suas decisões e

condutas e não professores que dominem um repertório de destrezas docentes. Nas suas palavras, pretende-se que os professores sejam: *i)* tecnicamente competentes no ensino e na gestão da aula; *ii)* analíticos na sua prática; *iii)* conscientes de que o ensino é uma actividade com consequências éticas e morais; *iv)* sensíveis às necessidades dos alunos.

Por outro lado, Develay (1994:15) defende que a formação inicial seja a «sinergia» de quatro campos: 2 DD e 2 PP, isto é: o campo disciplinar (saberes), didáctico (lógica dos saberes), pedagógico (lógica da sala de aula) e psicológico (relação entre os alunos e o saber), em que o *saber* e o *aluno* ocupam ambos o centro das preocupações, mas onde é a construção da identidade pessoal que se joga.

Se aceitamos estes princípios, então educar e ensinar é permitir um contacto com a cultura, pelo que se evidencia a importância que a experiência cultural do professor desempenha no processo. Se enquadrarmos a questão no contexto que acima está descrito, rapidamente percebemos o desafio que este facto traz à formação de professores – cada vez mais é preciso valorizar as dimensões pessoais e culturais, e não os aspectos técnicos da profissão.

Assim, pretendemos alicerçar o nosso trabalho em duas palavras-chave: «formação» e «desenvolvimento», considerando que o termo *formação* abarca quer a *componente técnica* quer a *componente pessoal*, ao mesmo tempo que o termo *desenvolvimento* implica a ideia de *evolução*.

No entanto, estamos conscientes das dificuldades que este pressuposto implica: Nóvoa (1992: 26) salienta estas limitações ao identificar uma oscilação entre “três pólos: metodológico (privilegiando as técnicas e instrumentos de acção), disciplinar (destacando o conhecimento de uma dada área do saber) e científico (referenciando as ciências da educação, numa perspectiva autónoma ou enquadradas por outras ciências sociais e humanas, especialmente a psicologia)”. Este autor refere as dicotomias que a partir daqui se tende a reproduzir (conhecimento fundamental / conhecimento aplicado, ciência / técnica e saberes / métodos) as quais causarão no futuro professor a ideia errada de que os diferentes domínios da função docente (técnicas, saberes e interacções) estão fraccionados e são independentes.

Também o CRUP afirma que a “formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. Só esta componente permite [...] o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção” (CRUP, 1997: 8), concretizados, no nosso modelo, através do estágio pedagógico.

É este o significado ético que pretendemos extrair dos Seminários de Metodologia do Francês realizados no 5º ano. Centrada no *practicum*, a investigação que aí se realiza assume o estágio como um projecto pessoal e o professor como um investigador dos seus actos. Os conhecimentos e as teorias académicas são tema de discussão, mas no sentido em que ilustram resultados e esclarecem o debate, pois “é no conhecimento obtido na pesquisa durante o *practicum* que se iniciam os trabalhos do seminário” (Zeichner, 1995: 127).

Na realidade, também o CRUP valoriza o papel dos seminários, “se orientados numa lógica de projecto, de formação-acção-investigação e se, caso isso seja possível, acompanharem a prática pedagógica” (CRUP, 1997: 9). E alerta: “É importante que o saber adquirido na formação inicial não assuma um carácter exclusivamente académico, mas tenha também vertentes multidisciplinares e orientadas para questões da investigação actual. [...] Só este contacto [com a investigação] o poderá ajudar a perceber a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção do conhecimento nestes domínios, permitindo-lhe desenvolver, ele próprio, uma atitude investigativa, de abertura à reflexão e ao permanente aprofundamento do seu próprio conhecimento” (CRUP, 1997: 9).

No entanto, do que foi dito ressalta como evidente uma condição de operacionalização das intenções que aqui enunciamos: que não só os orientadores, mas também as escolas, assumam um compromisso com o projecto de formação de professores em que aceitam participar, facto que a ausência de laços estreitos entre a universidade e as escolas e a falta de preparação formal dos orientadores não favorece.

2. Formação inicial – e depois?

Apesar de tudo o que aqui adiantamos e da importância que atribuímos à formação inicial, consideramos que “a maior parte da formação necessária para ser professor não pode ser adquirida durante a formação inicial. E isto, seja porque tal formação só é possível a partir da acção e dos problemas nela encontrados, seja porque a duração razoável de qualquer formação inicial não proporcionaria o tempo suficiente para toda a formação necessária, seja, ainda, porque muitas das necessidades só surgirão muitos anos depois de iniciadas as actividades docentes” (Campos, 1995: 41). Foi neste pressuposto que nos baseamos para afirmarmos a nossa crença de que a instituição de formação não deve considerar o seu dever cumprido no momento em que atribui ao estagiário o seu certificado, antes deve continuar a sua função assegurando-lhe, na formação

contínua, condições para a formação permanente e o desenvolvimento profissional do docente. É que este só atinge a plenitude quando assente numa cultura profissional (no seio dos professores) e organizacional (no seio das escolas). É, pois, do carácter inacabado do trabalho de formação inicial que tentaremos encontrar evidências nas linhas que se seguirão.

A justificação do que aqui nos propomos, não só para o estagiário, mas também para a instituição de formação, encontrámo-la em Campos (1995: 43), quando este autor afirma: “Tendo presente a diminuição de necessidades de formação inicial de professores e as crescentes exigências (quantitativas e qualitativas) relativamente à formação contínua, urge uma reorientação das actividades prioritárias das instituições de formação inicial. Estas terão de ver reconhecida a sua participação na formação contínua como actividade prioritária e deverão organizar-se em consequência. Neste contexto se enquadra o seu maior investimento na formação pós-graduada, cada vez mais necessária para o exercício de funções especializadas (nomeadamente, formação de formadores)”. Assim consideramos que, se realizados numa triangulação entre a formação inicial, contínua e especializada, os processos de investigação-acção-reflexão ganhariam um novo sentido e a consistência de que necessitam para se efectivarem.

Na realidade, estudos vários têm provado que, após a obtenção da licenciatura, ao assumir o primeiro emprego, o professor principiante põe de parte todas as ideias, conceitos e competências: *i*) que não se encaixam nas suas representações prévias; *ii*) cuja eficácia não foi suficientemente provada; *iii*) cuja operacionalização lhe provoca insegurança e ameaça o princípio de sobrevivência.

Por outro lado, relembramos, com Campos (1995), um problema que diariamente sentimos: o excesso de professores formados pelas instituições a isso votadas e formulámos um novo desafio que gostaríamos de propor à FLUP: “Formação Inicial – e depois?”. Pretendemos, com esta questão, propor que se mantenha (e se possível adequue) o que se tem vindo a realizar, mas ao mesmo tempo se inicie o investimento na formação pós-inicial, isto é, em programas de indução profissional.

Gostaríamos, assim, de terminar este ponto citando Flores (1997: 308), que considera: “Seria extremamente vantajoso conceber e implementar medidas de apoio e assistência ao professor principiante [...] no sentido de promover, num âmbito mais alargado, programas de indução”.

Porém, este complexo sistema só terá condições de se implementar se inserido numa rede de parcerias. A isso nos dedicaremos no ponto seguinte.

3. Da necessidade de aproximar a Universidade das Escolas

O CRUP, no seu texto de 1997, considera que a Prática Pedagógica deve ser “o momento, por excelência, da integração de saberes e a ponte entre dois mundos que, no seu conjunto e nas suas interrelações, constituem o seu enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial. É muito mau para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor quando estes dois mundos se desconhecem ou contradizem. Por isso é fundamental a organização da prática pedagógica segundo um princípio de relação interinstitucional” (CRUP, 1997: 9). Por outro lado, este grupo de trabalho afirma que os objectivos de formação exigem condições de operacionalização, que passaremos a indicar: *i*) número suficiente de escolas e contactos fáceis entre estas e a instituição de formação; *ii*) bons alunos à entrada da prática pedagógica; *iii*) bons formadores em ambos os tipos de instituição; *iv*) uma matriz conceptual que oriente a prática pedagógica.

Estes desafios passam pelo estabelecimento de um protocolo entre as universidades e as escolas, o que teria reflexos na escolha de profissionais com um perfil mais adequado, por um lado, e lhes ofereceria uma formação que possibilitaria um comprometimento com os princípios estratégicos de formação inicial adoptados na instituição (Pacheco, 1995).

Deste modo, Liston & Zeichner (1993) alertam: faz falta uma maior interacção (leia-se coordenação e coerência) entre os professores da área científica e os da área pedagógica, por um lado, e entre a componente teórica (realizada dentro das universidades) e o trabalho de campo (realizado nas escolas).

Parece-nos urgente mudar a relação das escolas com as universidades, no sentido de: *i*) uma maior participação da escola na planificação e avaliação dos programas de formação de professores; *ii*) uma maior intervenção das Universidades na formação permanente dos docentes, em especial dos que trabalham em parceria com a instituição.

É uma necessidade recente, pois em formações anteriores a esta que agora temos, a universidade e as escolas tinham funções diferentes na preparação do professor – uma assumia a sua formação científica e outra a pedagógica – que aconteciam mesmo em momentos totalmente diferentes do seu percurso profissional. Estes factos tornavam-nas entidades paralelas, não necessariamente conjugadas, pelo que não se fazia sentir a necessidade de uma mútua compreensão do trabalho realizado. O actual quadro legal da formação inicial de professores é, porém, completamente diferente: a habilitação do profissional acontece no início da sua formação, sendo a responsabilidade da formação dividida entre a

universidade e a escola. Este facto exige alterações importantes que, no entanto, ainda não ocorreram: por um lado o estabelecimento de um sistema de parceria entre as escolas e a universidade e, por outro, a formação do orientador, uma vez que ele acumula as tradicionais tarefas de supervisão com as novas funções de orientação – se ao primeiro cabia o papel de socialização ou aculturação do futuro professor na cultura docente, ao segundo compete-lhe ser um educador, um formador, no sentido que ao formador não se exige apenas que ensine como ensinar, mas a vivência de situações reais de ensino/aprendizagem, para com base nelas se fazer a ligação entre a teoria e a prática.

No entanto, no espaço de dez anos em que a Universidade do Porto tem vindo a assumir a formação inicial de professores, não mudou a forma de contratualização das escolas que com o modelo colaboram, nem se criaram condições institucionais de formação dos orientadores, como a situação exigia.

Assim, e segundo Field (1994) os orientadores continuam a fazer o que faziam quando eram supervisores, isto é, amparam os estagiários nas vivências da prática pedagógica, só que o fazem durante mais tempo do que era costume.

Isto acontece ao mesmo tempo que a universidade reclama por ter visto reduzida a carga horária das disciplinas «científicas», pelo que teve necessidade de elaborar currículos menos ambiciosos do que antes. A conjugação destes dois factores tem consequências graves para o estagiário, que vive entre duas entidades desencontradas: uma que faz menos por falta de tempo, outra por não saber o que e como fazer. O estagiário vê a sua formação empobrecida, porque dividida entre uma teoria – ministrada durante quatro anos na universidade – e uma prática – finalmente facultada na escola, mas cujo trabalho versa essencialmente os aspectos técnicos do “aprender a ensinar”, aqueles que facilitam a sobrevivência na sala de aula.

A realidade precisa de ser diferente – “It is necessary now to have a combined program, both school- and university -based [...] Each side of the partnership between school and university must build on the work of the other” (Field, 1994: 69) – uma vez que o tempo que os alunos passam na faculdade é menor do que outrora, ele precisa de ser compensado na escola por uma séria reflexão acerca dos aspectos sociais, psicológicos e filosóficos implicados no processo de ensino-aprendizagem. Para que tal objectivo seja cumprido, devem existir linhas de força que facultem ao orientador e à própria escola a compreensão de todas as variáveis curriculares em jogo, e que os preparem para se tornarem membros activos na construção do currículo de formação do jovem professor.

Só um programa sistemático e combinado entre a escola e a faculdade permite a consecução dos objectivos de formação, uma vez que os orientadores e

as escolas precisam de conhecer os pontos de contacto entre as experiências que a prática faculta aos estagiários e as perspectivas apresentadas na faculdade. Do mesmo modo, só conhecendo os desafios que os professores principiantes terão que enfrentar a faculdade poderá fornecer os instrumentos teóricos que lhes permitam fundamentar as suas opções, de forma a que cada uma destas duas entidades veja o seu trabalho construído nas bases que o outro lhe deixou. Assim, a mesma autora considera que enquanto o trabalho dos orientadores não for rigorosamente complementar do que foi realizado na faculdade, a teoria e a prática continuarão, na melhor das hipóteses, independentes, e na pior em conflito – os estagiários, entre duas lógicas por vezes diferentes, sem que o saibam, continuarão a conjecturar eles próprios as conexões, ou pura e simplesmente abdicarão de as fazer, e o resultado continuará a ser uma manta de retalhos com informação, mas sem relação: “If this is not done, schools will continue to do the same as they have done in the past but, because of the increased time, will do ‘more of the same’. Because of their reduced time with students, universities will do less of what they once did, and they will be a section of the program that will fall through the crack between the two” (Field, 1994: 64).

Conclusão

Está por fazer, na FLUP, a avaliação do impacto do Ramo Educacional «uma década depois».

Esta comunicação pretendeu ser a expressão da necessidade de se realizar um estudo sobre o impacto do modelo no sistema, aproveitando, ao mesmo tempo, para encontrar formas de rentabilização das suas potencialidades. Com Lima et al (1996) sugerimos que os aspectos a estudar incluam: *i*) O estudo contrastivo dos vários modelos de formação e respectivo impacto nas universidades e no sistema educativo; *ii*) o impacto no sistema educativo dos professores formados pelas respectivas universidades, isto é, o levantamento dos cargos que detêm, dos projectos que desenvolvem ou dos percursos que efectuaram, caso tenham abandonado os ensinós básico e secundário; *iii*) as representações que os professores formados têm da formação que receberam; *iv*) os pontos de vista dos docentes universitários e dos supervisores das escolas; *v*) os pontos de vista dos responsáveis das escolas básicas e secundárias; *vi*) o impacto nas escolas, ao nível dos projectos e actividades de intervenção sócioeducativa, do estágio integrado; *vii*) a correlação entre a formação inicial e a procura de formação no âmbito da pós-graduação; *viii*) a evolução do recrutamento dos alu-

nos do Ramo Educacional isto é, a evolução da procura social dos cursos de ensino.

No entanto, há alguns dados que podemos desde já adiantar...

2ª PARTE

Introdução

Durante a observação de aulas de Francês, ao longo de alguns anos, temos constatado que uma elevada percentagem de estagiários evidencia dificuldades no uso da língua francesa (LF), paralelamente a uma deficiente preparação em aspectos culturais.

Estas dificuldades dão origem a uma séria limitação das várias competências a desenvolver durante o estágio pedagógico: o mal-estar que sentem – perante o orientador e a turma – redonda na fraca motivação dos alunos e é, ao mesmo tempo, obstáculo ao desenvolvimento de todas as outras vertentes do *saber estar* e *saber fazer* pedagógicos do próprio estagiário.

O receio de denunciar as suas inseguranças impede o favorecimento da expressão livre – do estagiário e dos próprios alunos – limitando a comunicação aos tópicos previamente preparados com o apoio do orientador, na fase pré-activa. O resultado é pobre, predominando na aula os diálogos verticais (professor / aluno), em que o professor se limita a debitar perguntas previamente preparadas, deixando transparecer sérias dificuldades de reformulação.

Neste clima de comunicação limitada, o desejo de participação espontânea dos alunos morre, as representações dos alunos deixam de emergir, tal como a expressão dos seus reais interesses. Conforme as suas características, a turma cai ou na apatia ou na indisciplina.

Situações destas, comportando, obviamente, vários graus de gravidade levaram-nos a procurar as origens do problema.

1. Diagnóstico da situação

No início do ano lectivo de 1995/96, com o acordo da Coordenadora do Ramo Educacional (Francês) – Prof. Doutora Maria do Nascimento Oliveira – e a colaboração dos professores de Língua Francesa I da FLUP, lançámos um

inquérito seguido de um teste diagnóstico a que praticamente a totalidade dos alunos aceitou responder.

A razão desta experiência é clara: a maior parte das dificuldades linguísticas detectadas durante a observação de aulas dizem respeito a saberes que deviam ter sido apropriados durante o Ensino Básico. Ao Ensino Secundário, na lógica dos actuais programas, competiria a consolidação e aprofundamento das aquisições anteriores.

O universo de alunos que escolhemos terminara muito recentemente o 12º ano. Isso permitir-nos-ia fazer o ponto da situação sobre as suas reais apropriações em língua francesa à entrada para a faculdade; simultaneamente, seria possível colher dados sócio-culturais, conhecer as vivências destes estudantes em termos de contactos com a França, a língua e cultura francesas.

1.1. Objectivos, perguntas e hipóteses

O ponto de partida para este trabalho foi, pois, a nossa experiência; tínhamos a certeza de que a falta de uma preparação linguística de base, suficientemente sólida, até ao fim do secundário era a causa profunda dos erros morfo-sintácticos dos estagiários.

Os objectivos que definimos relacionam-se com as perguntas para as quais pretendíamos obter respostas:

1. Analisar as principais dificuldades gramaticais em LF dos estudantes que terminaram recentemente o ensino secundário.
 - Quais as estruturas gramaticais que estes estudantes não chegaram a apropriar?
 - Qual o *desvio* entre as suas reais aquisições e o *perfil cultural desejável do diplomado do ensino secundário* (usando a expressão que serve de título a uma publicação oficial) neste campo concreto?
2. Estabelecer a relação entre as reais apropriações dos estudantes e a representação que trazem das suas aquisições em LF.
 - Têm consciência das suas aprendizagens reais?
 - Qual o desvio entre as suas representações neste campo e a realidade?
3. Procurar conhecer as representações destes estudantes sobre a profissão para a qual pretendem formar-se (o que poderá orientar futuras investigações).
 - Quais as expectativas profissionais dos jovens que escolhem os cursos de LLM da FLUP, inscritos em LF?

2. Metodologia da recolha de dados

Constatámos que seria viável alargar o inquérito à globalidade dos estudantes de Língua Francesa I – 180 indivíduos, dos quais 161 aceitaram colaborar. Esta larga adesão (favorecida, certamente pela garantia de anonimato) permitiu-nos uma segurança apreciável no que toca aos resultados obtidos.

O desenho escolhido, – quantitativo, descritivo e pré-estabelecido – pareceu-nos o mais eficaz para trabalhar com um grupo numeroso, no tempo de que podíamos dispor.

Assim, elaborámos dois instrumentos de recolha de dados:

- um questionário para os dados pessoais, de resposta mais ou menos estruturada, conforme a informação pretendida;
- um teste diagnóstico (referido a critério) de conhecimentos / competências gramaticais.

Fizemos a validação interna e externa do teste; procurámos, sobretudo, a validade do conteúdo por uma escolha representativa dos itens dos programas e por um especial cuidado no acordo das avaliadoras. Pedimos, ainda, uma análise prévia do teste a uma das docentes de Língua Francesa I da faculdade: a Dr.^a Annick Perron.

Relativamente à fiabilidade do teste, decidimos:

- testar cada item utilizando duas tipologias de exercício diferentes;
- experimentar previamente o teste com uma turma de alunos do 12º ano: uma das orientadoras que trabalha com os estagiários desta faculdade – a Dr.^a Ana Paula Leitão – passou o teste aos seus alunos, registou reacções e dificuldades e forneceu-nos elementos que nos permitiram introduzir pequenos ajustes, tendo, sobretudo, em vista o tempo para a realização do teste.

Utilisámos o tipo de análise dos dados recolhidos que melhor se coadunava com as características das perguntas: quantitativa ou qualitativa. Em relação a algumas respostas pareceu-nos oportuno recorrer à análise de conteúdo, relativamente a aspectos umas vezes manifestos outras latentes. Interpretámos os dados fornecidos, na tentativa de identificar ou inferir opiniões, atitudes e intenções. Nos casos em que emergiram aspectos imprevistos criámos *a posteriori* as respectivas categorias.

3. Resultados obtidos

O inquérito prévio deu-nos a conhecer:

- a origem sócio-cultural dos alunos;
- os contactos que tinham no presente e/ou tinham tido no passado com a França, a língua e cultura francesas, fora da situação de aprendizagem formal;
- as classificações obtidas, na disciplina de Francês na Escola Secundária, e no exame de entrada para a Faculdade;
- as razões da escolha do curso que, então, iniciavam;
- as suas expectativas profissionais.

Os resultados obtidos no teste diagnóstico vieram confirmar:

- o desvio de que suspeitámos entre os conhecimentos morfo-sintácticos realmente adquiridos e aqueles que supostamente deviam possuir;
- o desvio entre as suas representações sobre os conhecimentos que possuíam e as suas efectivas aquisições anteriores;
- a diferença que separa os saberes da maioria dos alunos e os dos alunos francófonos.

As sínteses que se seguem pretendem evidenciar algumas conclusões deste trabalho; nas duas tabelas em anexo poder-se-ão consultar com mais pormenor alguns dos resultados obtidos.

3.1. As estruturas gramaticais testadas

Um observador exterior poderia esperar respostas correctas a todas as perguntas do teste diagnóstico visto que se tratava de testar aspectos linguísticos

- previstos nos programas da escolaridade obrigatória;
- a apropriar, consolidar e aprofundar nos anos seguintes, numa perspectiva cíclica de aprendizagem;
- indispensáveis a qualquer indivíduo que pretenda usar a língua em questão sem a ambição de se tornar *especialista*.

3.2. O desvio entre os saberes adquiridos e o *perfil desejável* do estudante

Infelizmente, os resultados obtidos no teste corresponderam às nossas previsões: demasiadas respostas incorrectas, tornando-se ainda maior o insucesso nas perguntas menos *contraignantes*.

Sublinhe-se que, ao isolar alguns aspectos linguísticos, excluímos o domínio da relação; uma análise conceptual mais *fin*a, através da avaliação da expressão livre, evidenciaria, certamente, dificuldades ainda maiores. Efectivamente, os indícios encontrados mostram-nos que muitas das estruturas testadas – sob controle e de forma isolada – nunca seriam empregadas num teste de expressão livre ou, então, seriam “contornadas” de forma incorrecta, enquanto tentativas (falhadas) de tradução *mot à mot* LM(língua materna)/LF.

3.3. Como avaliam estes estudantes as suas aquisições prévias?

A maior parte dos inquiridos é crítica em relação à sua preparação anterior: fala de um excesso de recurso à LM na aula de LF, de falta de rigor no que diz respeito a aprendizagens de gramática e, nalguns casos, de professores pouco assíduos.

Um grupo de estudantes, parcialmente escolarizados em França e que frequentaram em Portugal o Ensino Secundário, crê que, durante esses três anos, “esqueceu” conhecimentos anteriormente adquiridos, em vez de consolidar tais conhecimentos graças a um ensino sistematizado – que esperavam e não encontraram nas práticas de aula.

Uma percentagem importante de inquiridos (27,9%) mostra-se claramente desiludida: ao fim de um mês de estudo de LF na Faculdade receiam não ter as condições necessárias para colmatar a fragilidade dos seus saberes, de que se aperceberam, sobretudo, no domínio da oralidade.

3.4. Que desvio entre as representações dos estudantes e a realidade?

Paradoxalmente, a maior parte dos inquiridos considerou o teste *fácil* e considera que os saberes aí operacionalizados pertencem ao programa do Ensino Secundário – o que é falso.

Apesar das dificuldades que os resultados do teste diagnóstico evidenciam, a maior parte dos inquiridos tinha tido notas entre 12 e 15 valores no ensino secundário. Todavia, o resultado do exame de acesso à Universidade traduz mais fielmente a situação: a maior parte dos resultados situa-se entre os 50 e os 75%, mas uma grande parte é inferior a 50% (um quinto dos inquiridos). Além disso, a esmagadora maioria dos estudantes com percentagens acima dos 75% nessa prova são francófonos.

3.5. Que expectativas profissionais?

A resposta a esta pergunta obriga-nos a estabelecer relações entre várias constatações:

- a maior parte dos inquiridos tem a intenção de se tornar professor de LF (57,1 %); entre estes, 18,6 % sentem-se *assustados* (sic) em relação ao seu futuro profissional (trinta inquiridos declararam o seu “medo do desemprego”);
- apenas 6,8% destes estudantes descendem de pais licenciados;
- uma percentagem relativamente elevada (24,2 %) fez uma parte dos seus estudos em países francófonos;
- pudemos verificar, como era de esperar, uma grande diferença entre os resultados dos estudantes francófonos e os dos lusófonos;
- alguns inquiridos tinham, apenas, três anos de aprendizagem de LF – os correspondentes ao Secundário;
- encontrámos testes em que os estudantes não conseguiram, sequer, compreender algumas das *consignes* dos exercícios propostos.

Estas constatações parecem justificar o desabafo, aliás completamente inesperado, de alguns inquiridos: nas aulas de LF da Faculdade (um mês volvido sobre o seu início) sentiam-se *esmagados* pelos colegas francófonos.

Conclusão

Parafraseando o que já alguém evidenciou, ocorre-nos perguntar: “se os conteúdos do programa são cumpridos durante os anos da escolaridade, o que é que falhou no ensino-aprendizagem que justifique o *esquecimento*, a ausência de consolidação dos saberes, a ausência da apropriação dos conceitos de base sobre a língua?” (Delgado: 1988).

Estes resultados mostram com bastante clareza, julgamos, a urgência de uma definição clara do perfil do candidato a uma licenciatura cujo futuro profissional mais provável é tornar-se professor de LF.

Parece-nos fundamental, face à riqueza e complexidade das perspectivas que este trabalho deixou entrever, o desenvolvimento de pesquisas mais aprofundadas que possam completar o diagnóstico dos saberes em língua estrangeira (LE), no início dos estudos universitários.

Será necessário, repetimos, testar as competências dos estudantes no que diz respeito à produção livre, quer escrita, quer oral, fora das possibilidades limitadas do estudo que agora apresentamos. Pela óptica da definição do perfil do candidato à profissão de professor de LE, tal permitiria:

- diagnosticar necessidades de formação (dos estagiários, dos orientadores de estágio e dos professores de línguas, em geral, para melhorar drasticamente as aprendizagens efectivas até à saída do ensino secundário);
- definir o perfil do candidato a ser aceite como futuro professor de LE;
- (re)definir a estrutura curricular dos cursos de LE (número de alunos por curso, treino oral e escrito necessários, tipo de avaliação).

Há ainda, um outro domínio que merece um estudo atento: a análise das representações dos estudantes que desejam ser professores (e, provavelmente, dos que escolhem outro tipo de cursos...). Face aos resultados deste primeiro trabalho perguntamo-nos quais as razões que contribuem para que menos de 7% dos estudantes inquiridos descenda de pais licenciados; este resultado, foi, para nós, surpreendente.

Este trabalho é, pois, um primeiro passo para a análise da situação; poderá ser desenvolvido e aprofundado em relação aos domínios analisados e aos sucessivos grupos de estudantes que pretendem adquirir a formação necessária para se tornarem professores de língua estrangeira nas nossas escolas.

Tabela n.º 1
Inquérito de dados pessoais

Características	Nº de Inquiridos (161)	Percentagem
Tipo de contacto com a LF		
Escolaridade em escolas Portuguesas	122	75,8%
Francófonos:		
* regressados a Portugal há menos de três anos	20	12,4%
* regressados durante a escolaridade obrigatória	19	11,8%
Nível de escolaridade dos pais		
Ensino superior: licenciatura, outras certificações	11	6,8%
Ensino não superior	148	91,9%
Não responderam	2	2,3%
Razões da escolha do curso		
Vocação	42	88,2%
Outras razões	14	8,7%
Não responderam	5	3,1%
Expectativas profissionais		
Ensino da LE	92	57,1%
Outras profissões	69	42,9%
Manifestação de sentimentos (*):		
<i>Em relação ao 1º mês de aulas de LF:</i>		
Sentem-se satisfeitos	1	0,6%
Sentem-se desiludidos	45	27,9%
Não se pronunciam	115	71,5%
<i>Em relação ao seu futuro profissional:</i>		
Receio do desemprego.	30	18,6%
Não se pronunciam	131	81,4%

(*) Estas informações não foram solicitadas.

Tabela n.º 2
Teste diagnóstico

Items	+	—	+/-
Discurso directo/discurso indirecto:			
Transformação de frases	6%	40%	54%
Formulação de perguntas-interrogativa indirecta	21%	12%	67%
<i>Passé composé:</i>			
Escolha dos verbos auxiliares	80%	20%	—
Concordância do particípio passado	37%	63%	—
Uso do conjuntivo:			
Escolha do tempo verbal	73%	27%	—
Correcção morfológica	61%	39%	—
Pronomes pessoais:			
Escolha dos pronomes a empregar	71%	29%	—
Construção da frase (colocação dos pronomes)	71%	29%	—
Expressão de circunstâncias variadas:			
— fim	68%	32%	—
— consequência	25%	75%	—
— concessão	17%	83%	—
— condição real	52%	48%	—
— condição irreal	38%	62%	—
— tempo	23%	53%	24%
Verbos – Emprego dos tempos			
Escolha apropriada do tempo verbal	66%	34%	—
Correcção da flexão verbal	49%	51%	—
Preposições			
Escolha das preposições adequadas	33%	67%	—
Frase negativa			
Escolha da estrutura adequada	65%	35%	—

Legenda:

[+] → Respostas correctas. [—] → R. incorrectas. [+/-] → R. parcialmente correctas.

Dificuldade do teste:	Nº de alunos:
Muito fácil	2
Fácil	115
Difícil	34
Muito difícil	10

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BEACCO, J.C. (1992). "Formation et représentations en didactique des langues". In *Numéro spécial Le Français dans le Monde – Des formations en Français Langue Étrangère*. Paris: EDICEF
- BLANCO, E. & PACHECO, J.A. (1991). "O pensamento do professor, contributos para a formação de professores". in *Ciências da Educação em Portugal – situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa e Ciências da Educação.
- CAMPOS, B.P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: IIE. (Relatório encomendado pela Comissão Europeia a diversas redes de universidades europeias, tendo em vista perspectivar a implementação do programa SOCRATES).
- CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas). (1997). *A formação de Professores no Portugal de Hoje*. (texto policopiado).
- DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former les enseignants?*. Paris: ESF éditeur.
- ESTRELA, M.T. (1991). "Deontologia e formação moral dos professores". in *Ciências da Educação em Portugal – situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- ESTRELA, A. & ESTRELA, M.T. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- FLORES, M.A.F. (1997). *Problemas e necessidade de apoio/formação dos professores principiantes* – dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- LIMA, L.; CASTRO, R.V.; MAGALHÃES, J; PACHECO, J.A. (1996). *O Modelo Integrado 20 anos depois – Contributos para uma Avaliação do Projecto de Licenciaturas em Ensino na*
- LISTON, D.P. & ZEICHNER, K.M. (1993) (edição original em Inglês 1990). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- MEN (1988). *Perfil Cultural Desejável do Diplomado do Ensino Secundário*. Lisboa: G.E.P./Ministério da Educação.
- MEN (1991). *Programas de Língua Estrangeira I e II – Francês.(Ensino Básico e Ensino Secundário)*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- NÓVOA, A. (1992). "A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre formação de professores". in Nóvoa, A. & Popkewitz, T. *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: EDUCA
- PACHECO, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora
- PERRENOUD, Ph. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

- SANTOS, O. (1998). "Formação de Professores: alguns contributos para uma reflexão de fundo em torno da Didáctica da Formação de Professores". No prelo.
- VAZ, A. (chefe do projecto). (1986-Março). *Sistemas de Formação de Professores – Contributo para a sua análise*. Lisboa: GEP / MEC – Colecção Formar Professores em Portugal
- ZEICHNER, K.M. (1995). "Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90". in Nóvoa A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (1ª ed. 1992).

