

O POLH NA EUROPA

(Português como Língua de Herança)

Ana Souza
Camila Lira
(Orgs)

Esta obra, intitulada O POLH na Europa, reúne artigos apresentados no II Simpósio Europeu sobre o Ensino de Português como Língua de Herança (II-SEPOLH), realizado na Alemanha em 2015. O interesse comum dos artigos aqui apresentados é o Português como Língua de Herança, nas suas múltiplas abordagens. Na primeira seção, as discussões são tecidas segundo um ponto de vista mais teórico, refletindo sobre a colocação e a definição de alguns parâmetros funcionais ao ensino do POLH, tais como formação docente, alfabetização e letramento, além da reflexão sobre materiais didáticos específicos, entre outros.

As iniciativas em prol da manutenção do Português como Língua de Herança são o foco da segunda seção, que dá uma ampla amostra de projetos criados para preservar heranças linguísticas e demarcar espaços mais adequados e democráticos para os herdeiros da língua portuguesa que vivem na diáspora.

Podemos afirmar que o presente trabalho é uma preciosa contribuição para o avanço da discussão sobre o POLH, pois possibilita aos pesquisadores, aos professores e aos pais a reflexão sobre práticas mais recentes ao redor do mundo e sobre a necessidade de formação nesse âmbito para a elaboração funcional de materiais didáticos específicos. Além disso, enriquece, de maneira rigorosa, o panorama bibliográfico dessa que já definimos como "disciplina" com dignidade acadêmica.

Katia de Abreu Chulata
Universidade de Pescara, Itália



II Simpósio Europeu sobre o Ensino de
Português como Língua de Herança

2. europäisches Symposium Portugiesisch als Erbsprache

Text and illustrations in this book are Copyright © 2017 Ana Souza & Camila Lira.
Copyright © 2017 INPAQUET Books Ltd. All rights reserved.
Copyright © 2017 INPAQUET Media Ltd. All rights reserved.

ISBN 978-1-911435-16-7

ISBN 978-1-911435-16-7
90000

O POLH NA EUROPA

(Português como Língua de Herança)

Ana Souza | Camila Lira

O POLH NA EUROPA

(Português como Língua de Herança)



II Simpósio Europeu sobre o Ensino de
Português como Língua de Herança

2. europäisches Symposium Portugiesisch als Erbsprache

VOLUM

CAPÍTULO 2

Observar e enriquecer-se, partilhar e desenvolver-se: Espaços (in)formais de desenvolvimento profissional docente

Maria de Lurdes Santos Gonçalves,
Camões, I.P. & Universidade de Aveiro

1. INTRODUÇÃO

À semelhança dos alunos, os professores são diferentes entre si, aprendem de modos diferentes, valorizam aspetos diferentes e entendem a realidade de modos diversos (MARCZELY, 1996). Nesta linha, cada sujeito entende a profissão e atua nela de diferentes modos, ao que não são alheias as suas conceções sobre a educação, a sua situação na carreira (GONÇALVES, 2009), ou o contexto no qual a profissão é exercida (FLORES ET AL., 2009), pelo que o

desenvolvimento profissional (DP) assume características diversas para cada um.

Neste sentido, o reconhecimento da importância da individualidade do professor no seu processo de desenvolvimento, além de lhe conferir um papel de interveniente ativo na construção do seu conhecimento profissional (CP) para a compreensão e consequente melhoria educacional, também o responsabiliza por essa ação, que é simultaneamente individual e coletiva, porque em interação consigo próprio, nomeadamente com as suas práticas e representações, com os pares, e com o contexto (GONÇALVES, 2011).

Tradicionalmente, associa-se o DP docente à frequência e participação em espaços e oportunidades de formação contínua (FC), nas suas diversas modalidades, por exemplo, cursos de curta ou longa duração, oficinas de formação, círculos de estudos, seminários, colóquios, congressos, projetos educativos, entre outros. No entanto, a investigação na área da educação em línguas em Portugal revela que a FC, embora desafiando as práticas e representações instituídas e, muitas vezes apoiada em processos de investigação-ação (AUBUSSON ET AL., 2007), não se tem traduzido num incremento de práticas docentes transformativas e inovadoras (VIEIRA, MOREIRA & PERALTA, 2014).

Importa, pois, procurar outras formas para a FC, espaços que apoiem o processo de construção de conhecimento, espaços sustentadores de práticas de autoquestionamento e reflexão, constituindo-se, deste modo, oportunidades de DP, mas também modos de gerir o CP, modos de o experimentar, implementando-o; em suma, lugares para o discutir e meios para o partilhar e enriquecer. Neste sentido, é necessário encontrar formas para FC que sejam mais capazes de dar resposta aos problemas do quotidiano docente que preocupam os professores, ou seja, formas mais flexíveis, que autonomizem o processo formativo e que, simultaneamente confiram poder (*empowerment*) aos docentes, fortalecendo o seu CP. A somar a estas características, importa encontrar formas que se adequem aos contextos educativos específicos crescentemente diversos e multiculturais (GARCÍA ET AL., 2010; ZHAO, 2010), portanto mais complexos e exigentes. Neste texto, apresentamos e analisamos um espaço de formação configurado para contexto específico do Ensino Português no Estrangeiro (EPE) na Suíça, sob a tutela do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, de Portugal.

Apresentaremos, em primeiro lugar, um enquadramento teórico no que ao DP e FC diz respeito. Contextualizaremos e apresentaremos o estudo, dando conta dos contornos específicos do corpo docente do EPE-Suíça, bem como a

metodologia de recolha e análise de dados seguida. Após a apresentação e discussão dos dados, refletiremos sobre a experiência formativa levada a cabo, problematizando até que ponto a experiência formativa conseguiu ser um lugar de partilha, discussão e enriquecimento, motivador de práticas inovadoras e transformativas. Concluiremos destacando o potencial inovador de espaços (in)formais de DP.

2. DEBATES GERAIS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 Desenvolvimento Profissional

A atenção ao processo de construção do conhecimento profissional (CP) docente tem vindo a adquirir crescente importância pela necessidade de compreensão da sua complexidade. Na verdade, a centralidade da escola para a educação dos cidadãos e para a construção do futuro faz com que a atenção quer de investigadores quer de políticos para a sua melhoria se centre no desenvolvimento profissional (DP) docente, sendo este considerado fundamental para a mudança da escola e consequente melhoria dos sistemas de educação.

O DP traduz-se num processo de aprendizagem longo no tempo, e ao longo do tempo, assumindo essa aprendizagem naturezas diversas, formas igualmente diversas, baseadas

em processos de investigação e reflexão sobre a prática, processos de aperfeiçoamento e de formação contínua (FC), que visam a transformação das competências profissionais (KORTHAGEN, 2009) e, consequentemente, das identidades profissionais.

Por conseguinte, pensar em DP na atualidade é pensar na construção do CP, a par do desenvolvimento do sujeito, uma vez que este ocupa a centralidade do processo de (des/re)construção do CP. Por outras palavras, a construção do conhecimento está intrinsecamente relacionada com o autoquestionamento do sujeito em relação ao seu conhecimento e à sua prática, e à sua vontade de enfrentar desafios, atualizando e reconstruindo o seu saber profissional. A construção do CP produz-se na relação do sujeito com a atualização e expansão do seu CP, e com o modo como o traduz na sua prática contextualizada. O modo como o sujeito gere esse processo de construção, integrando no seu quotidiano a operacionalização e discussão dessas experiências e aprendizagens, é uma característica importante da (des/re)construção do conhecimento, potencialmente reveladora de DP. Importa também salientar que o processo de aprendizagem que conduz ao DP envolve dois tempos de formação distintos, mas complementares: o tempo da observação e da análise, que envolve o distanciamento do sujeito em relação à sua prática,

tomando-a como objeto de observação e análise; e o tempo da apropriação e da ação, que diz respeito à aprendizagem efetuada e à sua operacionalização e implementação na prática. Ambos os tempos de formação englobam e são fruto de espaços de aprendizagem e de trabalho tanto individual, como coletivo (GONÇALVES, 2011).

Consideramos que o conhecimento assim construído, fruto de um processo duplo de construção e gestão, no qual se inclui a interação com os pares e com o contexto, adquire consistência empírica e epistemológica e contribui para a afirmação profissional dos docentes e do seu sentido de empoderamento (GONÇALVES, 2011; PINHO ET AL., 2011). Correlativamente, as propostas de formação nesta linha respeitam e vão ao encontro da individualidade de cada docente, incluindo no espaço formativo um espaço de possibilidade, no qual se podem inscrever as conjunturas contextuais e pessoais, ajudando a concretizar ou a construir aspirações profissionais.

2.2 Formação Contínua

A FC de professores tem vindo a afastar-se de uma perspetiva de défice e de consumo, adotando uma perspetiva emancipatória de construção conjunta da formação e de CP,

apoiando-se, para tal, em modalidades formativas promotoras da análise e questionamento das práticas em processos colaborativos, sustentados pelo trabalho individual e contextualizado (ESTRELA ET AL, 2005; ESTRELA & ESTRELA, 2006; GONÇALVES, 2011). Oficinas de formação, círculos de estudos e projetos didáticos são as modalidades formativas às quais, pela sua natureza, (mais longos no tempo, implicando a articulação entre teoria e prática, centrados nas práticas e nos contextos), estão associados processos investigação-ação (AUBUSSON ET AL., 2007), ou seja, processos que exigem do sujeito a capacidade de investigar a sua própria prática, construindo conhecimento a partir do autoquestionamento e da reflexão sobre essa mesma prática, bem como a capacidade de operacionalizar, implementar e gerir as aprendizagens efetuadas daí resultantes.

Assim, e no âmbito da educação em línguas, a FC tem vindo a valorizar competências de processo, no qual se incluem as competências não só linguísticas, culturais e interculturais, mas também digitais, sublinhando as competências de gestão flexível do processo de ensino e aprendizagem, que ajudem os docentes a operacionalizar abordagens mais personalizadas e enriquecedoras dos repertórios linguístico-comunicativos dos aprendentes, facilitadoras da abertura ao outro, num processo de construção e recriação de significado

sobre o mundo e sobre si na relação com esse outro (PINHO ET AL., 2011).

Um estudo realizado sobre o potencial transformativo da investigação em educação em línguas entre 2006 e 2011 em Portugal (VIEIRA, MOREIRA & PERALTA, 2014), aponta para o facto das práticas parecerem não espelhar o percurso de inovação e transformação que tem vindo a ser construído. Interessa salientar que neste processo de inovação se incluem projetos de investigação desenvolvidos em articulação específica com o trabalho dos professores com os seus alunos em diversas escolas do país.

No que diz respeito ao ensino de português língua não materna, designação oficial que engloba o ensino e aprendizagem de português como língua segunda, português língua estrangeira (PLE) e português língua de herança, sendo este último o lugar onde nos inscrevemos, importa salientar que a investigação ainda é diminuta, sendo um campo de investigação ainda recente. No que à formação de professores diz respeito, o estudo de Vieira, Moreira & Peralta (2014) aponta para a necessidade de rever a forma como a FC é conduzida, pelo que este pequeno estudo poderá contribuir para a construção de conhecimento nesta área.

Pelo exposto, parece pertinente que a FC aposte num diálogo maior com os contextos escolares, ensaiando modos de

ajudar os docentes a empreenderem desafios pedagógico-didáticos e a adotarem práticas mais inovadoras e transformativas, tradutoras do percurso investigativo e construtor de conhecimento, que tem vindo a ser efetuado na área da educação em línguas.

Pensar em outros modos para a FC, e de acordo com os resultados do um estudo desenvolvido no âmbito do DP em educação em línguas, com um grupo de cinco docentes ao longo de dois anos (GONÇALVES, 2011), poderá passar por tornar a experiência profissional em objeto de análise, sistematizando-a e fundamentando-a. Ou seja, modos de FC que explorem aspetos intrínsecos da prática de cada docente, dando-lhes forma e sustentação epistemológica para, a partir dela se poder evoluir e (re)construir o CP.

Importa igualmente explorar o potencial formativo da interação entre colegas, valorizando e destacando a importância do contacto e das trocas profissionais em espaços informais de interação, como Mahinney destaca “*informal, unstructured interactions in congregational spaces are critical to gaining collegial support and professional knowledge sharing*”¹⁸ (2010: 977).

Para tal, parece-nos importante aproximarmo-nos da

¹⁸ “as interações informais e não estruturadas em espaços congregacionais são fundamentais para o apoio colegial e a partilha de conhecimento profissional” (tradução da autora).

vivência profissional dos professores, escutar as suas vozes e conhecer as suas práticas em cada contexto e o modo como (re)construem o seu CP em uso, o seu saber prático. Para muitos professores em exercício, a experiência constitui a fonte principal do seu CP (SHULMAN, 2004) e nesse saber experiencial incluem-se, naturalmente, as suas práticas e saber construído individualmente, mas também o saber construído nas trocas e interação profissionais com os colegas.

A proposta aqui apresentada, baseada numa estratégia de aproximação à vivência profissional, poderá constituir uma possibilidade de exploração de novos modos para a FC, apostando-se no saber profissional construído a partir da experiência dos docentes, da interação entre pares, valorizando-se os tempos formativos de observação e análise e de apropriação e ação, bem como os modos da construção individual e coletiva da aprendizagem profissional.

3. QUESTÕES ESPECÍFICAS EM RELAÇÃO AO ENSINO DE PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO (EPE)

3.1 Contexto

O Ensino Português no Estrangeiro (EPE) está ligado à história da emigração portuguesa, é da responsabilidade do

Governo Português e está presente nos países com grande número de emigrantes portugueses, em todos os continentes. Na Europa, destacam-se a Alemanha, Espanha, França, Luxemburgo, Bélgica, Reino Unido e Suíça, sendo este último país o nosso campo de análise.

O primeiro registo do EPE data de 1911, no Decreto-Lei 64-B de 15 de maio, e a constituição da primeira rede escolar no estrangeiro data de 1977. Em 1986, aquando da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, o EPE é reconhecido como uma modalidade especial de educação. Esteve sob a tutela do Ministério da Educação Português até 2010, altura em que foi transferido para o Ministérios dos Negócios Estrangeiros, estando, no presente, diretamente dependente do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. (abreviadamente designado por Camões, I.P.). O corpo docente é recrutado em Portugal, possuindo todos os docentes formação académica e profissional adequada ao exercício de funções docentes.

A Coordenação do Ensino Português na Suíça, sob a alçada do Camões, I.P., é responsável pela organização do ensino de cursos de Língua e Cultura Portuguesas (LCP) na Suíça e no Liechtenstein e engloba uma rede de aproximadamente 85 docentes para cerca de 11.000 alunos, de idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, dos níveis A1 (nível inicial) a C1 (utilizador independente) de acordo com os

níveis descritos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, CE, 2001). As aulas funcionam nas escolas suíças, em regime paralelo, ou seja, após o final do ensino regular suíço. Desde 2013, no final de cada ano letivo, os alunos realizam exames por nível de proficiência, quando estes alcançam o perfil de saída definido nos termos do Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuAREPE). Estes exames são da responsabilidade conjunta do Ministério da Educação e Ciência, através da Direção-Geral da Educação, e do Ministério dos Negócios Estrangeiros, através do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, IP., e têm como objetivo reconhecer as aprendizagens dos alunos da rede do EPE.

3.2 Configuração do espaço de formação

Ao contrário da maioria dos professores integrados nos sistemas regulares de ensino, tanto em Portugal, como nos restantes países, no EPE-Suíça a possibilidade dos professores se juntarem nas escolas, na sala de professores, é realmente muito diminuta ou praticamente impossível, devido à dispersão do corpo docente pelo país e em diversas escolas.

Com efeito, os professores encontram-se espalhados pelos 26 cantões suíços e a grande maioria trabalha em escolas diferentes cada dia da semana, num horário de 22 a 25 horas semanais, lecionando duas a três horas por grupo, contabilizando cada docente entre 100 a 150 alunos.

A oferta de formação contínua (FC) para os docentes de língua de herança (LH) na Suíça é muito reduzida, senão quase inexistente (CÁLDERON, FIBBI & TRUONG, 2013). Neste contexto muito particular é importante salientar que o Camões, I.P. tem noção dos constrangimentos temporais e espaciais que se colocam a estes docentes, no que respeita à possibilidade de frequência da oferta formativa em Portugal. Por isso, tem vindo a apostar cada vez mais na oferta *online* e de *blended learning* (modalidade de ensino que reúne ensino presencial e a distância e se adequa às necessidades do aprendente). Para além desta possibilidade, também se aposta na oferta de formação específica a nível local, nos países onde exercem a profissão, inserindo-se neste âmbito a proposta de formação em análise.

Dadas as características específicas do corpo docente EPE-Suíça, tanto no que se refere ao local e condições de trabalho, bem como ao conteúdo de ensino, consubstanciado numa modalidade especial de ensino, nomeadamente o ensino de português como língua de herança, parece pertinente proporcionar momentos nos quais os professores possam

conhecer e partilhar as práticas e saber experiencial dos colegas, beneficiando do potencial de construção de conhecimento que as interações podem oferecer.

Assim, tendo em conta os resultados do estudo de Mawhinney (2010) no que se refere às trocas de conhecimento profissional em espaços informais de interação, configurámos um espaço de formação contínua, concebendo-o como um espaço (in)formal de interação profissional promotor de DP. Foi nossa intenção, desta forma, reconhecer a importância de espaços de convívio, nos quais ocorrem interações não estruturadas, de modo a promover e facilitar a partilha de CP, visando potenciar e impulsionar o DP.

Entendemos espaços (in)formais de interação enquanto espaços, que embora revestidos de um formato semelhante aos contextos formais de formação, são compreendidos e experienciados pelos participantes como uma oportunidade para a partilha de experiências profissionais e também como um espaço de convívio. Além disso, são os próprios professores que animam os vários momentos formativos, através da dinamização de workshops, apresentando os projetos nos quais participam em sessões plenárias, ou através da exposição de pósteres sobre as atividades desenvolvidas com os seus alunos. Este espaço facilita a ocorrência de interações inter pares mais ou menos

estruturadas, sobre as práticas, as experiências pedagógicas, despoletando a reflexão sobre as mesmas. A grande diferença é que a maioria do programa é da responsabilidade dos docentes EPE e não, como nos espaços formais, da responsabilidade de especialistas convidados para o efeito.

O espaço de formação configurou-se numa *Jornada de Formação*, que decorreu ao longo de um dia. Dadas as características contextuais do EPE-Suíça apresentadas acima, a simples oportunidade de reunir todo o corpo docente num mesmo local durante um dia inteiro é compreendida como uma oportunidade de convívio com colegas. Esta oportunidade de convívio foi rentabilizada ao prever, como parte do evento, um momento de maior interação introduzindo um fator de descontração e revelação pessoal – *Troca de Sabores* – que se concretizou num piquenique à hora de almoço.

Dentro da configuração formal, a sua concepção previu o envolvimento ativo dos participantes, ou seja, os destinatários foram simultaneamente dinamizadores das atividades, incentivando, deste modo, a partilha e troca de conhecimentos e experiências. Excetuando a conferência de abertura, *Grandir bilingue: qu'est-ce que cela signifie?* (Crescer bilingue: o que significa isso?) proferida pela Professora Doutora Amelia Lambelet, da Universidade de Friburgo, que tratou diretamente a situação contextual

dos alunos do EPE, o conteúdo da jornada de formação centrou-se no trabalho e no contexto dos docentes do EPE-Suíça, como referido acima, em três áreas da sua prática específica:

1. apresentação dos projetos em curso, desenvolvidos pelos docentes, salientando os seus objetivos, o trabalho já realizado e as perspetivas de trabalho futuro: Introdução de Cursos Facultativos de Português no Ensino Pós-Obrigatório do cantão de Genebra (em estreita colaboração com a Coordenação de Ensino e o Consulado de Portugal em Genebra); DIP (*Département d'Instruction Publique*)-*Portugal*, cujo objetivo é ajudar a integração dos alunos lusodescendentes no sistema escolar suíço; *EOL (École Ouverte aux Langues)* que se ocupa da sensibilização à diversidade linguística; e *Mocerelco*, com o objetivo de promover a colaboração entre os professores de Português Língua de Herança e os professores do ensino regular suíço;

2. pósteres elaborados pelos docentes EPE-Suíça abrangendo uma grande diversidade de atividades desenvolvidas com os alunos nos cursos de Língua e Cultura Portuguesas ao longo de um ano letivo, nomeadamente: 1 – Cantar Portugal; 2 – Palavras a voar; 3 – Ler em Português; 4 – Concurso: Uma aventura literária 2014; 5 – Klappentext; 6 – De Lausanne a Bern; 7 – Ateliê de S. Martinho; 8 – Visita de estudo a Lisboa; 9 – Europa Park; 10 – Cultura

portuguesa em Romont; 11 – Final de ano letivo; 12 – Laço de gerações; 13 – Concurso literário Raízes; 14 – Curso intensivo de Português – UNIL; 15 – Países de expressão portuguesa;

3. workshops (oficinas): 1 – Aula em contexto heterogéneo; 2 – *Un air de famille: la diversité langagière et culturelle au sein d'une classe régulière*; 3 – Escrita Criativa; 4 – Caderno *Impulse für das Schreiben in der Erstsprache*.

No final, procedeu-se a uma reflexão conjunta numa *Mesa Redonda* subordinada ao tema *Pensar o EPE e o seu futuro: valorizar e otimizar a aprendizagem da língua portuguesa*, cujos intervenientes foram selecionados tendo em conta a sua larga experiência no EPE na Suíça. A Mesa Redonda foi moderada por um docente em exercício de funções.

3.3. METODOLOGIA

3.3.1 Participantes

Os participantes integram o corpo docente do EPE-Suíça. A jornada de formação decorreu ao longo de 7 horas e contou com a presença de 74% do corpo docente da Suíça, num total de 71 participantes. Dado que os professores foram convidados a ter um envolvimento direto no conteúdo e na

apresentação da Jornada, recolhemos dados dos dois grupos, que serão analisados separadamente. Identificamos os professores que estiveram diretamente envolvidos como “participantes ativos” (PA) e os professores que assistiram à jornada como “participantes receptivos” (PR).

Ao todo, o espaço de formação contou com 24 PA, distribuídos do seguinte modo: 15 docentes apresentaram pósteres, 4 apresentaram os projetos nos quais estão envolvidos e 5 dinamizaram workshops.

3.3.2 Recolha e tratamento de dados

Os dados recolhidos e analisados incluem um inquérito por questionário a todos os participantes (PA e PR), para avaliação da Jornada de Formação. O questionário incluiu questões fechadas sobre o espaço de formação, o desempenho dos participantes, as estratégias utilizadas, e quatro questões abertas, nas quais se solicitava a enumeração dos dois aspetos mais positivos e negativos; a apresentação de sugestões e ainda qual o contributo da formação em causa para o DP de cada docente.

Incluem-se ainda nos dados reflexões escritas orientadas, elaboradas pelos PA, nomeadamente os que elaboraram pósteres, os que apresentaram os projetos didáticos nos

quais estão envolvidos, e os que dinamizaram *workshops*, num total de 20 reflexões¹⁹, uma vez que quatro docentes não as entregaram.

Os dados recolhidos foram alvo de uma análise quantitativa e qualitativa, de acordo com a sua natureza (BODGAN & BIKLEN, 1994). O seu tratamento permite-nos aceder a duas perspetivas para a análise: uma análise da perspetiva da receção da formação através das vozes dos participantes receptivos (PR), e outra a perspetiva da dinamização da formação, através das vozes dos participantes ativos (PA).

3.3.3 Análise de dados

a) Perspetiva da receção da formação — participantes receptivos

Foram recolhidos 50 questionários. A resposta às perguntas fechadas foi efetuada através de escala de 1 a 5, sendo que 1 se refere a mau e 5 a muito bom.

Na perspetiva dos participantes, o espaço de formação contribuiu para o seu DP, mantiveram uma participação ativa e o clima foi favorável à troca de experiências,

¹⁹ As reflexões dos professores foram numeradas e codificadas da seguinte forma: "R" para reflexão, seguindo-se a numeração por ordem crescente; "A" para as reflexões dos professores que fizeram apresentações, ex.: R01A; "P" para as reflexões dos professores que elaboraram pôsteres, ex.: R01P; "W" para as reflexões dos professores que dinamizaram workshops, ex.: R01W.

concentrando-se as respostas dos participantes nos níveis bom e muito bom (Gráfico 1).

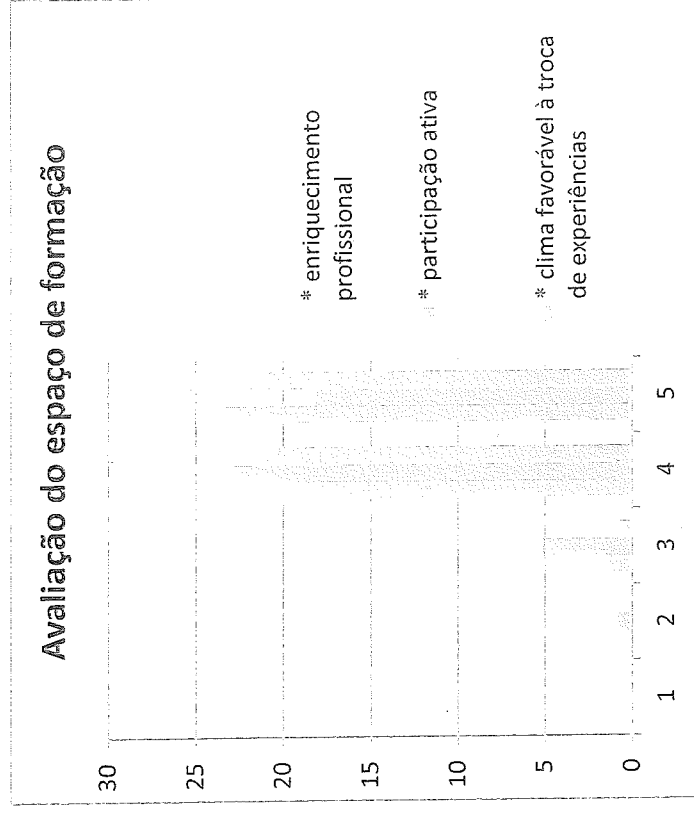


Gráfico 1: avaliação do espaço de formação

No que se refere ao desempenho dos dinamizadores, as respostas concentram-se nos níveis bom e muito bom. Portanto, os participantes consideram que a dinamização das atividades decorreu de forma adequada, com clareza em relação à perspetiva e conceitos científicos abordados e captando o interesse e atenção de todos os participantes (Gráfico 2).

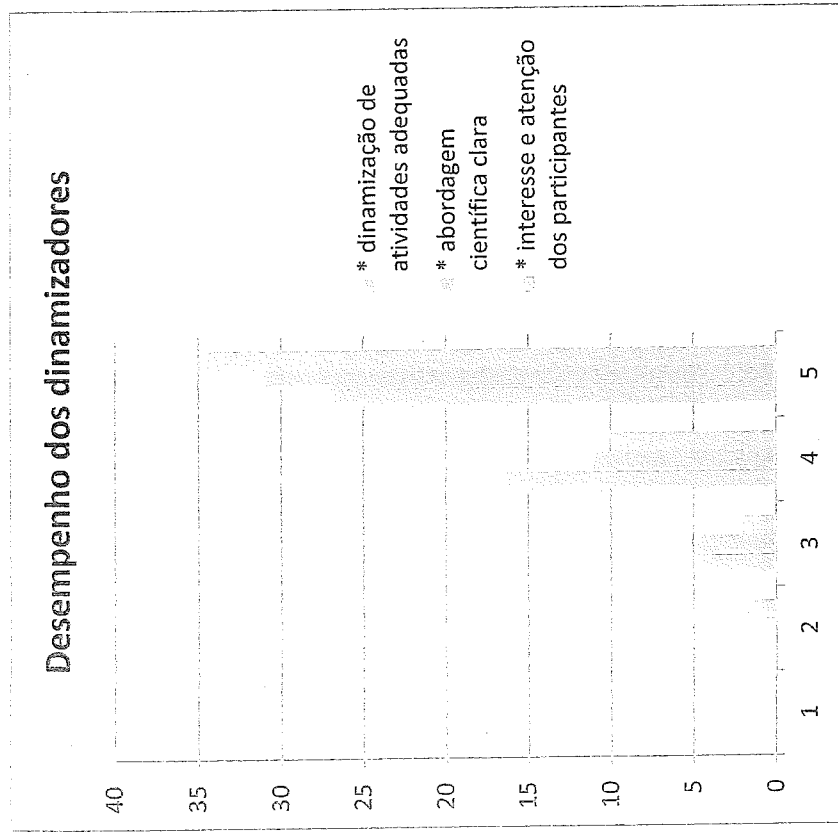


Gráfico 2: desempenho dos dinamizadores

As estratégias utilizadas no espaço formativo evidenciaram a coerência entre os temas e a sua apresentação, bem como a complementaridade entre teoria e prática. Foi promovida a participação ativa dos participantes, havendo espaço para questionamento e dúvidas e para análise crítica dos tópicos e práticas em discussão.

100

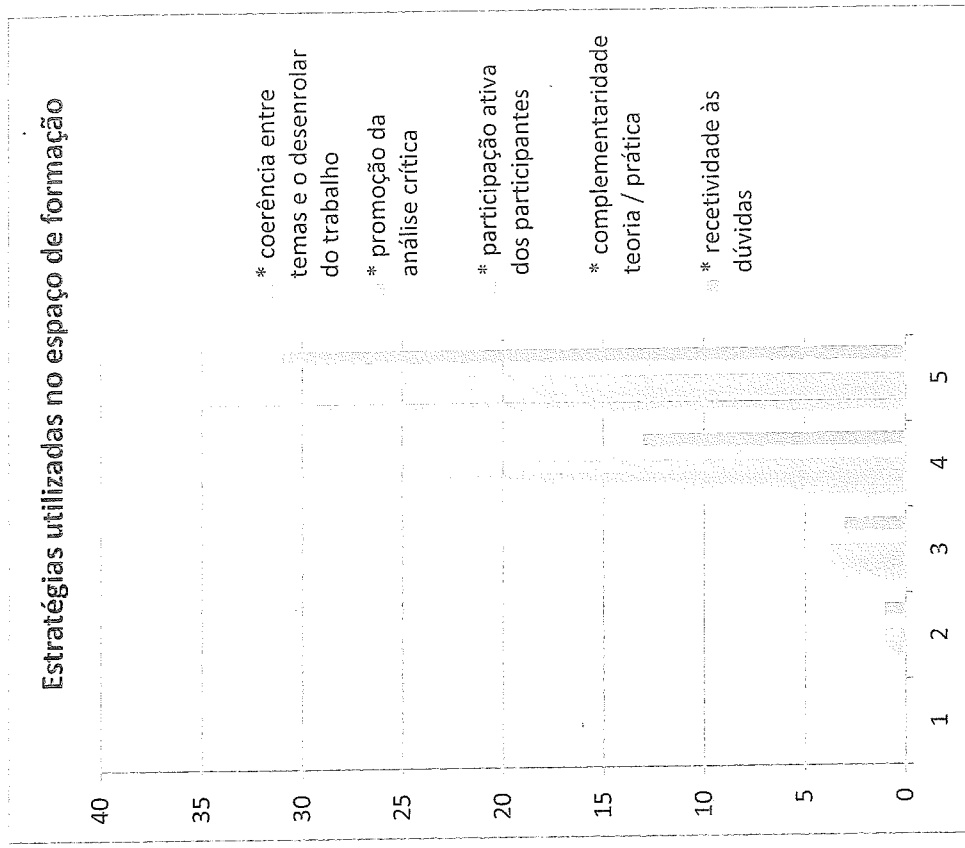


Gráfico 3: estratégias utilizadas no espaço de formação

No que diz respeito às respostas abertas, os docentes destacam como aspetos positivos: a possibilidade de partilha de práticas, nomeadamente a exposição de atividades, consubstanciada nos pósteres apresentados, troca de experiências e ideias e discussão entre pares (Gráfico 4).

100

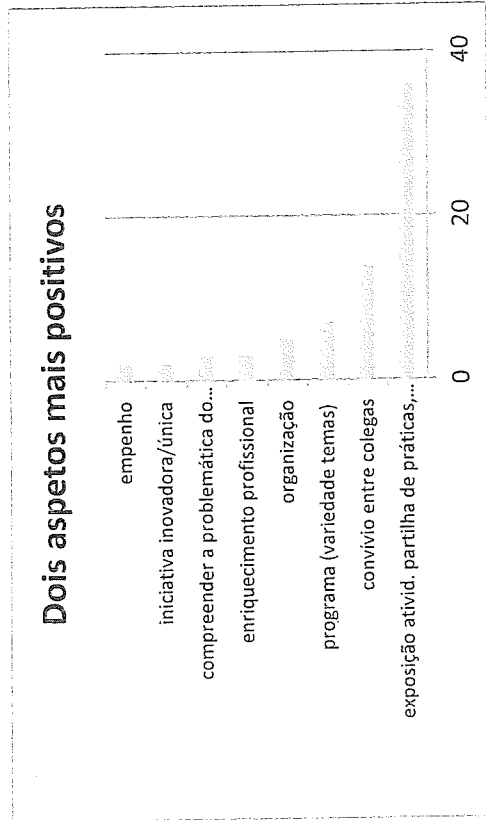


Gráfico 4: Dois aspectos mais positivos do espaço de formação

Os aspetos negativos destacados pelos participantes não atingem expressão significativa, como se constata no gráfico 5. Os aspetos que mais se destacam dizem respeito à data da realização da Jornada, um sábado durante a pausa letiva, e o local, uma vez que os docentes tiveram que se deslocar de toda a Suíça.

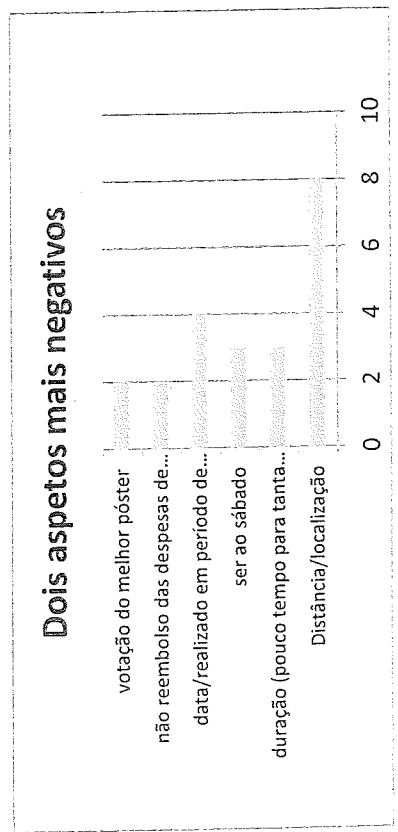


Gráfico 5: Dois aspectos mais negativos do espaço de formação

Quanto a sugestões apresentadas (Gráfico 6), os participantes mencionam vários aspetos, sem expressão significativa. O aspeto que se destaca é a vontade de voltar a repetir a experiência de formação, o que permite inferir a satisfação geral em relação à formação.

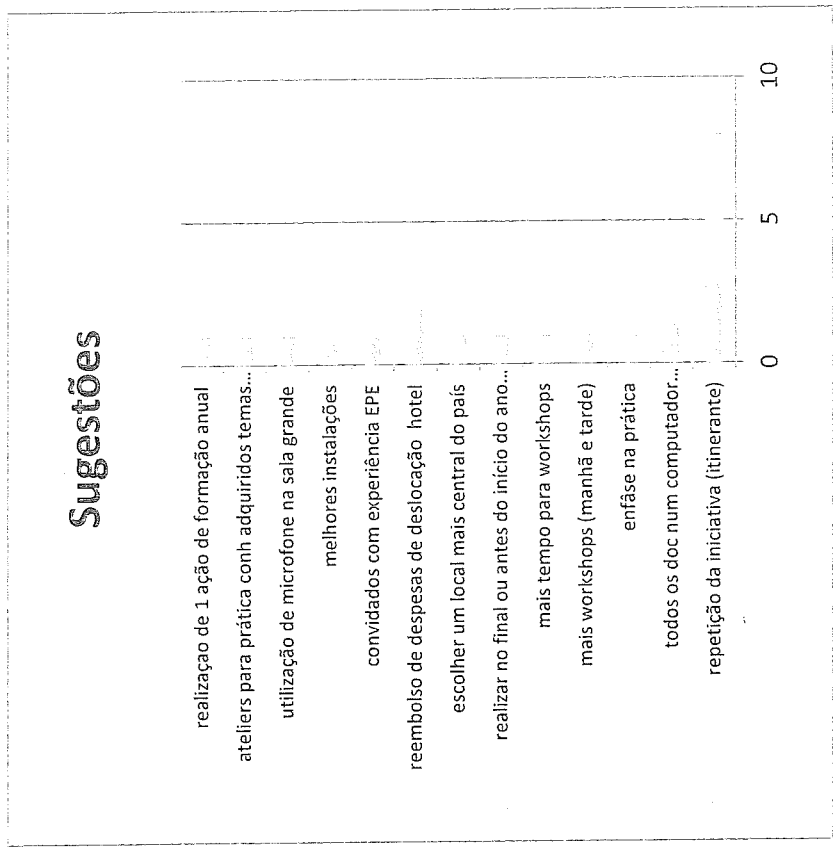


Gráfico 6: Sugestões apresentadas

Em relação às sessões formativas que mais gostaram (Gráfico 7), os participantes elegem os Workshops e a

Jornada de Formação na sua totalidade, não valorizando tanto a conferência de abertura, com características de teor mais académico e teórico.

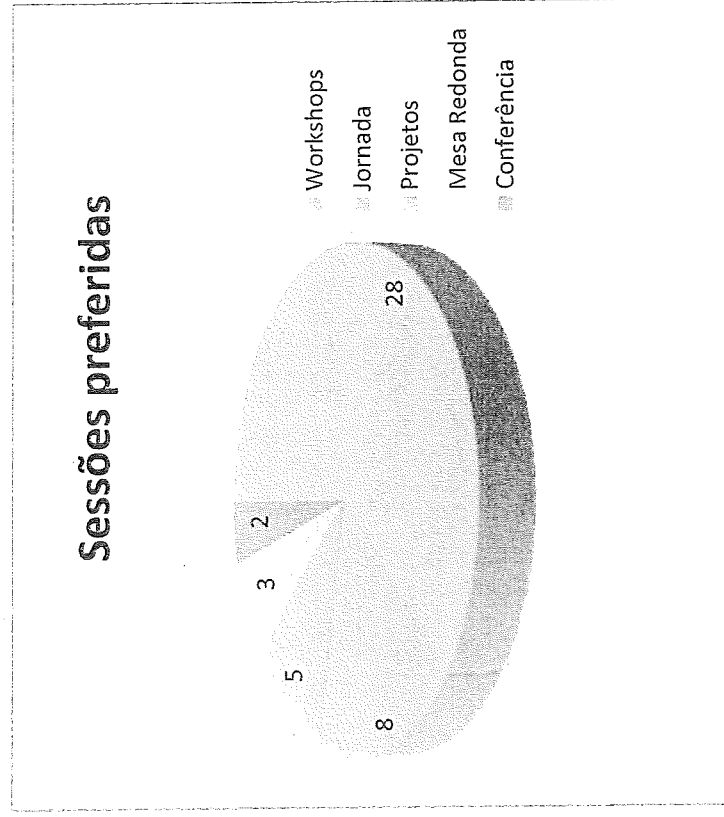


Gráfico 7: Sessões preferidas

Entre os contributos percecionados para o DP individual, os docentes destacam a partilha de práticas individuais, de experiências de ensino, estratégias e metodologias que, como também referem, contribuem para melhorar a prática pedagógica e os incentivam à implementação de ideias e experiências apresentadas pelos colegas, como ilustrado por um comentário no questionário 8: “Qo8 Esta jornada abriu-me

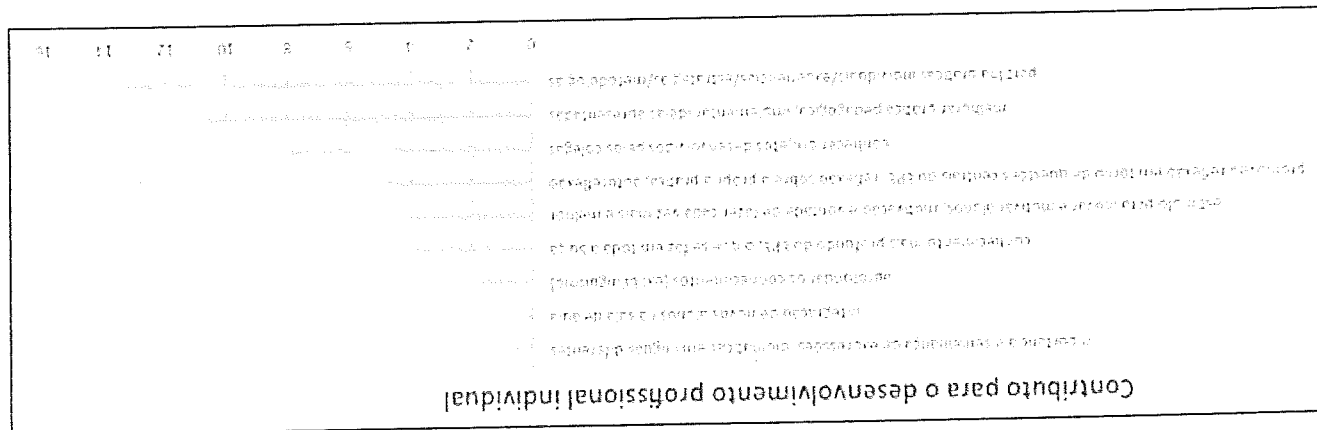
novos horizontes para a prática profissional”. Também de referir o facto de, desta forma, os docentes terem a possibilidade de conhecer os projetos que os colegas desenvolvem. Alguns referem também que este espaço de formação promoveu a reflexão tanto em torno de questões inerentes ao EPE, como sobre a própria prática, promovendo o autoquestionamento (Gráfico 8). Entre os contributos percecionados para o DP individual, os docentes destacam a partilha de práticas individuais, de experiências de ensino, estratégias e metodologias que, como também referem, contribuem para melhorar a prática pedagógica e os incentivam à implementação de ideias e experiências apresentadas pelos colegas, como ilustrado por um comentário no questionário 8: “Qo8 Esta jornada abriu-me novos horizontes para a prática profissional”. Também de referir o facto de, desta forma, os docentes terem a possibilidade de conhecer os projetos que os colegas desenvolvem. Alguns referem também que este espaço de formação promoveu a reflexão tanto em torno de questões inerentes ao EPE, como sobre a própria prática, promovendo o autoquestionamento (Gráfico 8).

b) Perspetiva da dinamização da formação – participantes ativos

Os docentes que participaram na dinamização da formação elaboraram reflexões escritas orientadas pelos seguintes tópicos: 1. principais dificuldades encontradas; 2. modo como foram ultrapassadas (fatores determinantes/condicionantes); 3. resultado final e 4. como o processo de elaboração do póster/preparação do workshop/preparação da apresentação do projeto contribuiu (ou não) para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada docente.

As 20 reflexões foram alvo de análise de conteúdo (BARDIN, 2000), de acordo com duas categorias pré-definidas, seguindo a orientação dada. Para além das duas categorias pré-existentes, a análise de conteúdo fez emergir uma outra categoria que designámos *bem-estar profissional*, dado que diz respeito aos sentimentos experienciados pelos docentes resultantes de todo o trabalho desenvolvido. A tabela abaixo (Tabela 1) apresenta uma síntese das categorias de análise e respetivos indicadores.

Gráfico 8: contributo para o desenvolvimento profissional individual



Categorias		Indicadores
1. Predefinidos	1.1. Processo de execução da tarefa	- dificuldades - estratégias de superação de dificuldades
	1.2. Desenvolvimento profissional percebido	- autoaprendizagem resultante da reflexão - partilha de experiências e práticas pedagógicas - aprendizagem pela partilha ativa e discussão
2. Emergentes	2.1. Sem-estar profissional	- autoexpectação - reconhecimento - pertença

Tabela 1: Categorias de análise e indicadores

A análise dos dados indica-nos que, no que se refere à categoria 1.1, *Processo de execução da tarefa*, as dificuldades encontradas relacionam-se com a natureza da tarefa, nomeadamente: o facto de, pela primeira vez, os docentes serem confrontados com a tarefa (elaboração de um póster e/ou dinamização de um workshop); a seleção da informação pertinente, a sua síntese, organização e apresentação e, ainda, alguns constrangimentos no domínio das técnicas informáticas, como exemplificado pelos comentários abaixo: “O formato do póster foi uma novidade para mim, a consciência de algumas lacunas a nível informático provocaram-me alguma insegurança” (R10P); “a dificuldade prendeu-se com a síntese da informação, a organização do

texto e das imagens de forma a que fosse esteticamente atrativo e de fácil leitura” (R11P); “organizar a apresentação de forma a esta ocupar, no máximo, 15-20 minutos” (R14A); “a nossa principal dificuldade foi, sem dúvida, a seleção dos tópicos e dos materiais a apresentar” (R20W).

Para ultrapassar as dificuldades sentidas na execução da tarefa, os docentes referem duas estratégias fundamentais. A primeira diz respeito à compreensão da tarefa exigida, tendo efetuado alguma pesquisa e desenvolvido estratégias de abordagem à resolução da tarefa, como por exemplo, começar por incluir tudo o que se considera importante numa primeira fase e, numa fase posterior, cortar o que não é essencial: “Depois de ler bastante sobre o assunto, tratei de compilar o que achava mais interessante transmitir, sem tornar maçador” (R19W).

A segunda estratégia diz respeito ao empenho, dedicação e perseverança no desenvolvimento da tarefa, que requereu capacidade de organização e gestão do tempo: “dificuldades foram superadas com empenho, perseverança e gestão do pouco tempo livre da docente” (R03P); o fator determinante foi sem dúvida a nossa grande vontade de fazer e de fazer bem” (R20W).

Outra estratégia sublinhada pelos docentes, no que se refere ao processo de resolução da tarefa, diz respeito ao apoio e

monitorização constante do processo de trabalho dos docentes por parte da coordenadora pedagógica do EPE: “O diálogo, através dos emails trocados, desde o primeiro momento, foi primordial na ultrapassagem que todas as dificuldades (...) feedback, pertinente” (R02P); “apoio da Sra. Coordenadora foi fundamental, uma vez que orientou todo o processo e após a leitura do póster sugeriu as alterações a efetuar” (R03P); “propostas levadas a cabo pela nossa coordenadora contribuíram para que essas mesmas dificuldades tivessem sido ultrapassadas” (R04P); “enriquecido pela supervisão pedagógica da coordenadora que muito contribuiu para o seu aperfeiçoamento” (R05P); “trabalho colaborativo ao contarmos com a orientação/supervisão pedagógica da Senhora Coordenadora na construção de um juízo crítico/reflexivo sobre o processo e o produto final, com vista ao aperfeiçoamento e melhoria de práticas educativas” (R06P).

No que se refere à categoria 1.2, *Desenvolvimento profissional percebido*, os docentes destacam três aspetos principais:

1.2.1. autoaprendizagem através da reflexão sobre o seu próprio trabalho: “O processo de elaboração dos pósteres proporcionou-me uma nova e diferente forma de rever as atividades realizadas / pessoal e profissionalmente, todo este processo foi muito enriquecedor” (R01P); “elaboração do

póster obrigou-nos a uma reflexão acerca do nosso próprio trabalho” (R04P); “fazem refletir sobre as nossas práticas (...) incentivando a uma pesquisa e reflexão fundamentadas” (R05P); “instrumento de aprendizagem ao permitir-me construir um juízo crítico/reflexivo sobre a metodologia, instrumentos/materiais, estratégias de avaliação aplicadas” (R06P); “instrumento de aprendizagem / reflexão na melhoria de práticas desenvolvidas, e na perspetivação/planificação de práticas similares futuras” (R07P); “(...) obrigou a uma reflexão sobre as atividades representadas” (R10P); “permitiu-me assumir um olhar mais exterior sobre o meu trabalho e estar mais consciente do trabalho desenvolvido” (R12P); “(...) trabalho serviu para refletir, para questionar as minhas práticas do dia-a-dia, para me motivar para a necessidade permanente de inovar (...)” (R17W).

A proposta de uma atividade que implica a reflexão conduziu também ao desenvolvimento de competências no domínio da organização, sistematização da informação e gestão do tempo: “transmitir muita informação de uma forma coerente, num curto espaço de tempo e considero que este trabalho ajudou a desenvolver, em mim, o sentido da organização e do rigor” (R14A); “ter tido a oportunidade de mais uma vez refletir /me questionar sobre a seleção da informação / sua pertinência / clareza da apresentação /

gestão do tempo...”(R16A); “(...) um instrumento de aprendizagem ao permitir-me, em grupo, construir um juízo crítico/reflexivo sobre a metodologia, instrumentos/materiais, estratégias de avaliação e de ação em prol da abordagem das línguas e do diálogo intercultural, nos diferentes contextos de ensino/aprendizagem” (R18W).

1.2.2. partilha de experiências e práticas pedagógicas: “descobri novas atividades que tenciono, futuramente, colocar em prática com os meus alunos” (R02P); “(...) conhecer projetos muito interessantes, atividades diversificadas as quais poderemos utilizar no futuro” (R03P); “como impulso motivador para a participação futura em outros projetos com os nossos alunos” (R04P); “(...) partilha poderá trazer novas práticas, novas ideias” (R05P).

1.2.3. aprendizagem pela partilha ativa, tanto a nível da apresentação e explicitação das próprias práticas, como através da observação das práticas dos outros e consequente análise e discussão entre pares: **R01P** “partilhar as minhas ideias com outros colegas. É é nesta partilha que avançamos e evoluímos enquanto profissionais (...)” (R01P); **R02P** “partilhar com todo o corpo docente algo da minha atividade letiva” (R02P); **R03P** “importante partilhar experiências e práticas pedagógicas com os colegas. Foi uma atividade pertinente e enriquecedora” (R03P); “importante estratégia de abertura das portas das nossas salas de aula e das nossas

práticas letivas” (R05P); “instrumento de partilha de boas práticas de ensino” (R06P); “A partilha de ideias, sugestões, e experiências efetuadas foram pontos relevantes na aquisição de novos conhecimentos” (R08P); “colegas têm vontade de saber mais informações sobre a atividade” (R12P).

No que se refere à categoria emergente dos dados, 2. *Bem estar profissional*, destacam-se os seguintes indicadores:

2.1. empoderamento ou autocapacitação do sujeito resultante da satisfação com os resultados alcançados através do trabalho e empenho de cada um, o que lhe confere maior confiança no seu conhecimento profissional: “(...) Aumentou a minha autoconfiança nas minhas atividades realizadas com os discentes (...) fiquei orgulhoso ao ver o resultado final desta atividade exposto para apreciação de todos” (P02P); “O feedback que os outros professores me foram dando ao longo da jornada foi extremamente gratificante” (R12P); “O resultado final foi positivo e inspirador” (R13P); “o processo de preparação deste workshop contribuiu mesmo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que me deu mais confiança e quem sabe até vontade em participar noutros workshops idênticos” (R19W).

2.2. reconhecimento e valorização do trabalho docente pelos

superiores hierárquicos: “em catorze anos de docência na Suíça, foi a primeira vez que um evento valorizou e promoveu o trabalho realizado com os nossos discentes / gratificou o meu trabalho, situação muito “rara” no nosso ambiente profissional” (R02P); “sentimos que, de algum modo, o nosso trabalho é reconhecido e valorizado” (R04P); “um novo alento acrescendo a motivação dos professores” (R05P); “o ‘elixir’, a motivação e inspiração necessárias para uma mudança de paradigma no desenvolvimento de uma prática educativa inovadora, criativa, geradora de novos conteúdos e saberes em prol do sucesso das aprendizagens dos nossos alunos” (R06P).

2.3. sentimento de pertença a um grupo: “desenvolver o espírito de camaradagem” (R03P); “sentimos mais perto uns dos outros” (R05P); “gostei de pertencer a esta grande equipa de EPE” (R09P).

A estes indicadores, junta-se a expressa vontade de repetir a experiência, que já tinha sido apontada nas sugestões incluídas no questionário respondido por todos os participantes: “ficamos com a vontade de fazer mais e melhor na próxima vez” (R01P); “e espero que a mesma se possa repetir no futuro” (R02P); “repetir no futuro” (R03P); este tipo de “iniciativas” deveria ser mais frequente (R05P).

Ainda em relação à categoria emergente dos dados, bem-

estar profissional, na qual se incluem: a presença de desafios, a satisfação sentida com o trabalho realizado, o orgulho, a motivação daí recolhida e a valorização profissional pelos pares e superiores; quisemos verificar a frequência da utilização das palavras que sugerem esse bem-estar. Embora a frequência da utilização destes termos no total de palavras utilizadas nas reflexões dos docentes seja inexpressivo, representando no seu conjunto 0,5%; parece-nos interessante analisá-los no que toca ao do seu peso relativo, no âmbito dos fatores indicadores de bem-estar na profissão.

A análise da frequência das palavras utilizadas destaca, por um lado, a satisfação pelo trabalho realizado (28%) e, por outro, a valorização desse trabalho pelos outros (28%), como exemplificado abaixo, no Gráfico 9.

Expressões reveladoras de bem estar profissional

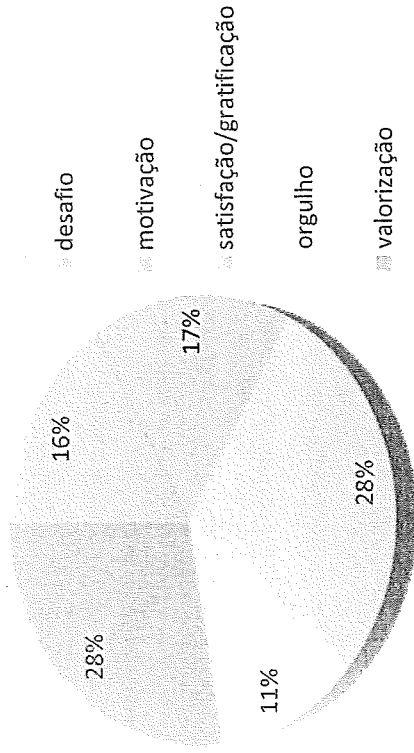


Gráfico 9: Expressões reveladoras de bem estar profissional

Tendo estes dois indicadores (satisfação/gratificação e valorização) um peso significativo dentro dos fatores que contribuem para o bem-estar profissional, a valorização ou reconhecimento tanto do trabalho realizado pelos pares e pelos superiores hierárquicos; bem como os sentimentos de satisfação e gratificação, alimentadores da autoestima individual muito contribuem para um sentimento de capacitação dos docentes, confiando estes mais no seu CP, ficando, desse modo, mais motivados e predispostos para investir na profissão.

3.4 Discussão dos resultados

A experiência formativa levada a cabo no que configurámos como espaço (in)formal de formação, tendo seguido uma estratégia de aproximação à vivência profissional teve como ponto de partida a prática de cada docente no seu contexto específico de atuação que, de acordo com os dados, contribuiu para o *empowerment* docente.

Os docentes foram convidados a intervir diretamente na preparação e dinamização do espaço formativo. A tarefa solicitada – apresentação de um projeto, elaboração de um póster, dinamização de um workshop – entendida por muitos como um desafio, despoletou a necessidade de refletir, pesquisar e desenvolver novas competências para a resolução da mesma. Este espaço de formação constituiu uma oportunidade para construir um olhar externo, mais distanciado dos professores em relação à sua prática. Deste modo, a prática, as atividades já desenvolvidas e implementadas tornaram-se objeto de análise, reflexão, sistematização e, em alguns casos, fundamentação conceptual, aliando-se a teoria à prática para melhor preparação da partilha com os outros colegas.

Por outro lado, e tendo em conta que apenas um terço dos docentes se envolveu diretamente na preparação e dinamização da Jornada de Formação, o facto de esta

contemplar dois tempos de formação, um de observação e análise, e outro de apropriação e ação, assegurou oportunidades de DP para todos os participantes. No que se refere aos PR, assegurou-se o tempo de observação e análise. Estes tiveram oportunidade de observar e analisar as práticas dos colegas, tanto nos pôsteres apresentados, como nos workshops dinamizados, consubstanciando uma aprendizagem profissional pela partilha e subsequente análise e discussão das práticas e experiências pedagógicas partilhadas. No que se refere aos PA, estes foram desafiados a ativar e a desenvolver competências individuais específicas presentes no tempo de observação e análise (análise da sua prática para selecionarem o objeto de partilha e compreensão da tarefa proposta) e no tempo de apropriação e ação, envolvendo a capacidade de síntese, organização, apresentação e fundamentação para a consecução da tarefa específica.

A consideração destes dois tempos de formação criou um espaço de potencial formativo, indicando os dados que os docentes o percecionaram como tendo contribuído para o seu DP. Pensando no contexto específico deste corpo docente, caracterizado pela dispersão, o tempo de formação e interação foi rentabilizado e, à semelhança do que descreve Mawhinney, "Teachers internationally are using their limited time interactions to work on strengthening their

practice²⁰" (MAWHINNEY, 2010: 976), ficou a sensação de se ter aprendido muito em pouco tempo, como refere um docente num comentário do questionário: Q27 *fizemos muito em pouco tempo*.

Por conseguinte, podemos dizer que a análise dos dados recolhidos sugere que o desenho e conceção desta Jornada de Formação enquanto espaço (in)formal de DP contém um potencial inovador em relação aos seguintes aspetos:

1. capacidade de dar resposta aos problemas que preocupam os docentes, dado que se centrou nas práticas individuais dos docentes, na realidade contextual, e em projetos desenvolvidos no seu âmbito;
2. oferta de um processo formativo mais flexível e autonomizador, uma vez que foi dada a possibilidade a cada docente de decidir sobre a sua participação, mais receptiva (enquanto participante), ou mais ativa (enquanto dinamizador), bem como sobre o que apresentar e colocar como tópico de análise e discussão alargada. Embora dentro de um formato específico (póster, projeto ou workshop), a cada docente foi dada a oportunidade de desenvolver competências, refletir sobre as próprias práticas, tendo sempre ao seu dispor uma monitorização individual e apoio

20 "Internacionalmente os professores aproveitam o seu limitado tempo de interação para fortalecer a sua prática." (tradução da autora).

durante o processo de execução da tarefa, identificado nas reflexões escritas como fator importante durante o processo de reflexão sobre a prática para preparação do trabalho a apresentar. Esse apoio foi ao encontro das necessidades específicas de cada docente, respeitando os seus tempos e modos de aprendizagem, dando-lhe o apoio necessário, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento de competências de autoformação, por conseguinte, autonomizando o processo formativo;

3. atribuição de poder (*empowerment*) aos docentes, fortalecendo o seu CP, e aumentando a sua autoconfiança em relação ao mesmo. Neste âmbito, é importante salientar os vestígios do sentimento de bem-estar na profissão, aliado ao reconhecimento pelo trabalho desenvolvido sentido por estes professores, e ainda à possibilidade de desenvolvimento de um sentimento de pertença a um grupo, a uma identidade partilhada (NORTON, 2014), que dadas as características contextuais é muito difícil construir e manter.

4. CONCLUSÃO

Este estudo aponta para o potencial inovador de espaços (in)formais de DP. A experiência formativa levada a cabo foi concebida numa estratégia de aproximação à vivência

profissional e configurada num compromisso entre formação formal e informal, entendida tanto como espaço de trabalho e formação, como espaço de convívio entre os docentes. O formato concebido para a FC ofereceu a possibilidade de observar práticas docentes dos contextos específicos do grupo docente e, desta forma, enriquecer o CP de cada um, bem como a possibilidade de partilhar e discutir práticas individuais e, desta forma, promover o DP.

A experiência revelou-se adequada ao contexto específico do EPE-Suíça, para o qual foi desenhada. Porém, e apesar da motivação sentida pelos participantes, levando-os a sugerir mais iniciativas deste tipo, importa questionar qual a contribuição desta experiência no DP dos professores de LH, para que a aprendizagem deste modo construída se possa traduzir em práticas docentes transformativas e inovadoras.

Consideramos o resultado dos dados analisados encorajador, e este espaço (in)formal pode ser entendido como um primeiro passo para o início de um percurso em que é necessário um trabalho consistente e sistemático de análise e questionamento das práticas por parte de todos os docentes. Isso envolve um trabalho ao nível das representações tanto das práticas profissionais, como de cada docente enquanto profissional, que este espaço apenas aflorou.

Pensamos que o percurso a desenhar e a concretizar se inscreve no âmbito da liderança educativa (DIPAOLA & HOY, 2014: viii), cabendo a responsabilidade de incentivar e alimentar espaços (in)formais de formação e interação profissional à coordenação do EPE, divulgando os objetivos comuns, monitorizando o desempenho, dando feedback acerca do ensino e da aprendizagem. Esta poderá ser uma das formas de promover o DP de todos, desenvolvendo as competências de trabalho em conjunto, de uma forma a melhor responder ao desafio do EPE no apoio à construção da identidade das crianças e jovens que aprendem Português como Língua de Herança, como espelhado no comentário seguinte:

R14A “Na minha opinião, ser docente do EPE não é simplesmente um trabalho, mas uma missão. O nosso trabalho não é apenas transmitir conhecimentos, mas fazer tudo o que está ao nosso alcance para que as crianças e as suas famílias tenham uma boa autoestima, para que o seu processo de integração se faça de uma forma rápida e natural.

Práticas inovadoras de formação contínua no âmbito do ensino de LH valorizadoras do conhecimento experiencial dos docentes e que procuram respostas a situações específicas têm a capacidade de introduzir no presente o futuro, respondendo e antecipando desafios. Todavia estas

práticas precisam de apoio concreto e explícito, bem como do reconhecimento do trabalho desenvolvido. Este projeto constituiu um pequeno contributo nesse sentido.

Referências

- AUBUSSON, P.; STEELE, F.; DINHAM, S. & BRADY, L. Action learning in teacher learning community formation: informative or transformative? *Teacher Development*. 11, 2, pp. 133-148. 2007.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 2000.
- BODGAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora. 1994.
- CÁLDERON, R.; FIBBI, R.; TRUONG, J. *Situation professionnelle et besoins en matière de formation continue des enseignant-e-s des cours de langue et culture d'origine*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel. 2013.
- CCPFC (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores) *Relatório de Atividades 2014*. 2015. Disponível em <http://www.ccpfc.uminho.pt/Uploads/DocsCCPFC/2015/Relatório%202014.pdf>
- ESTRELA, A.; ELISEU, M.; AMARAL, A.; CARVALHO, A. & PEREIRA, C. A investigação sobre a formação contínua em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação*, 4, pp. 107-148. 2005.
- ESTRELA, M.T. & ESTRELA, A. A formação contínua de professores. In R. Bizarro & F. Braga. (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. pp. 73-80. Porto: Porto Editora. 2006.

FLORES, M.A.; SIMÃO, A.M.V.; RAJALA, R. & TORNBORG, A. Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. In M.A Flores & A.M.V. Simão. (Orgs.) Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores. pp. 119-151. Mangualde: Edições Pedagogo. 2009.

GARCÍA, E., ARIAS, M. B., HARRIS MURRI, N. J., & SERNA, C. Developing responsive teachers: A challenge for a demographic reality. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), pp.132-142. 2010.

GONÇALVES, J.A. Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo*, 8, pp. 23-36. 2009.

GONÇALVES, M.L.S. *Desenvolvimento Profissional e Educação em Línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar* Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2011.

KORTHAGEN, F. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In Flores, M.A.; Simão, A.M.V. (Orgs.) Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. (39-60). Mangualde: Edições Pedagogo. 2009.

MAWHINNEY, L. Let's lunch and learn: professional knowledge sharing in teachers' lounges and other congregational spaces. *Teaching and Teacher Education*. 26 pp. 972-978. 2010.

NORTON, B. Identity, literacy and the multilingual classroom. In Stephen May (Ed.). *The Multilingual Turn*. New York: Routledge. pp. 103-122. 2014.

PINHO, A. S., GONÇALVES, L., ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. Engaging with diversity in teacher language awareness: teachers' thinking, enacting and transformation. In Stephan Breidbach, Daniela Elsner & Andrea Young (eds.): *Language Awareness in teacher education: Cultural-political and socio-educational dimensions*. Bern/Frankfurt: Peter Lang. pp.41-61. 2011.

SHULMAN, L. Theory, practice and the education of professionals. In S. Wilson. (Ed.). *The Wisdom of Practice – Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. pp. 521-544. San Francisco: Jossey-Bass. 2004.

VIEIRA, F; MOREIRA, M.A. & PERALTA, H. A Country in Focus - Research in foreign language education (2006-2011): Its transformative potential. *Language Teaching* 47(2), pp. 191-227. 2014.

ZHAO, Y. Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), pp.422-431. 2010.