



Educação global e diversidade linguística na formação inicial de educadores e professores: da intervenção à (auto)reflexão

Global education and linguistic diversity in initial teacher education: from intervention to (self)reflection

Ana Isabel Andrade

Universidade de Aveiro
Departamento de Educação e Psicologia
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
aiandrade@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0002-3182-9351>

Filomena Martins

Universidade de Aveiro
Departamento de Educação e Psicologia
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
fmartins@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0002-6874-6445>

Resumo:

Este autoestudo exploratório de duas formadoras/investigadoras incide sobre o processo de construção de conhecimento profissional de dois futuros professores a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que realizaram projetos de tipo investigação-ação na área da diversidade linguística e cultural, no quadro de educação para a cidadania global (ECG). A educação para a diversidade linguística e cultural entende-se como uma plataforma para práticas inovadoras capazes de promover o desenvolvimento profissional daqueles que concebem, implementam e avaliam essas práticas. Este autoestudo, construído a partir de um estudo de caso, analisa as reflexões escritas de educadores/professores em formação, um em contexto de 1.º CEB e outro em contexto de educação pré-escolar, analisadas com base num referencial de educação, investigação e formação, de modo a que as formadoras/investigadoras compreendam as suas práticas de formação para a ECG através de práticas de educação para a diversidade linguística e cultural. Os dados recolhidos foram submetidos a análise de conteúdo e a análise dos resultados mostra que os formandos desenvolveram diferentes dimensões do conhecimento profissional, ainda que em graus variados, sendo capazes de intervir e refletir sobre a diversidade linguística e cultural, em articulação com a ECG. Revelam compreensão da importância de uma educação global e culturalmente responsiva, questionando o conhecimento construído e a construir. Os resultados sugerem que os futuros educadores/professores precisam de aprofundar estes tópicos em projetos futuros, permitindo às formadoras refletir sobre as suas práticas de formação, a necessitarem de maior intencionalidade e diferenciação formativa.

Palavras-chave: educação para a cidadania global; diversidade linguística; conhecimento profissional; formação inicial de professores.



Abstract:

This self-study of two teacher educators/researchers is focused on the construction of professional knowledge by two pre-service teachers from a Master's program in Pre-Primary and Primary Education, which included teaching practice in a school context and the development of action research projects on linguistic and cultural diversity within a framework of global education. Education for linguistic and cultural diversity is understood as a way of allowing innovative practices that enhance the professional development of those who design, implement and assess those practices. In this case study the authors analyze the written reflections of two pre-service teachers, one in a primary school context and another in a pre-primary context, which were collected under a framework of action research. The collected data were subjected to content analysis, according to three major dimensions of teacher education. The analysis of the results shows that both pre-service teachers developed the different dimensions of professional knowledge, albeit to varying degrees, showing planning, intervention and reflection competences on linguistic and cultural diversity in articulation with an education for global citizenship. They reveal a clear understanding of the importance of global and culturally-responsive education, questioning the knowledge they have built and which they feel to be developed throughout their professional careers. Findings suggest that future educators need to deepen these topics in future projects, allowing teacher educators to reflect on their training practices, which require more intentionality and differentiation.

Keywords: education for global citizenship; linguistic and cultural diversity; professional knowledge; teacher education.

Résumé:

Le but de cette auto-étude est de réfléchir sur un programme de formation de deux formatrices-chercheuses à partir de l'analyse de la construction de connaissance professionnelle par deux enseignants en formation initiale fréquentant un Master qui inclut une pratique d'enseignement en contexte scolaire et le développement de projets de type recherche-action d'éveil aux langues et aux cultures dans un cadre d'éducation à la citoyenneté mondiale. L'éducation à la diversité est ici comprise comme une plateforme destinée à la construction de pratiques d'innovation curriculaire qui contribuent au développement professionnel de ceux qui les conçoivent, mettent en œuvre et évaluent. L'étude analyse les réflexions écrites de deux enseignants en formation initiale, l'un en contexte d'école primaire et l'autre d'éducation préscolaire. Les données recueillies ont été soumises à une analyse de contenu, selon trois dimensions de la formation des enseignants à la diversité linguistique et culturelle. L'analyse des résultats montre que les deux futurs enseignants ont développé de différentes dimensions du savoir professionnel, mais à des degrés divers, tout en mettant en évidence des compétences de planification, intervention et réflexion sur la diversité en articulation avec une éducation à la citoyenneté mondiale. Les futurs enseignants révèlent comprendre clairement l'importance d'une éducation mondiale culturellement responsable, remettant en question les connaissances qu'ils ont construites et qui, selon eux, doivent encore continuer à développer au long de leur carrière professionnelle. Les résultats suggèrent que les futurs enseignants ont besoin



d'approfondir ces problématiques, ce qui permet aux formatrices de réfléchir à leurs propres pratiques de formation.

Mots-clés: éducation à la citoyenneté mondiale; connaissance professionnelle; formation des enseignants; diversité linguistique et culturelle.

Introdução

O estudo que se apresenta neste texto concebe-se como um autoestudo exploratório de duas formadoras/investigadoras sobre o seu programa de formação que incide sobre a construção de conhecimento profissional de dois formandos, futuros educadores/professores, frequentando o *Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2016/2017)* e realizando a prática pedagógica supervisionada numa escola da região de Aveiro, no âmbito da qual desenvolveram projetos de tipo investigação-ação centrados sobre a diversidade linguística e cultural e a educação para a cidadania global (ECG).

A educação para a diversidade linguística e cultural é aqui compreendida como uma plataforma de trabalho interdisciplinar capaz de preparar para uma cidadania global, ao mesmo tempo que permite aos educadores/professores construir conhecimento profissional, no processo de conceção, implementação e avaliação de práticas educativas a desenvolver com os seus alunos (Andrade & Martins, 2017; Lourenço, Andrade, & Sá, 2017).

O estudo insere-se na linha dos autoestudos (Loughran, 2002; Samaras, 2011) e de outros estudos já realizados pelas autoras (Andrade, 2016; Martins, 2008; entre outros), utilizando dois casos, dois estudantes futuros professores, tendo sido cada um deles orientado por cada uma das autoras deste texto que se posicionam como formadoras e investigadoras da sua própria prática formativa, com a finalidade de compreenderem como formar melhor no quadro desta área. Para tal, analisam-se as reflexões escritas, incluindo as que lemos nos relatórios de estágio, de dois futuros educadores/professores, um, do género masculino, a realizar a prática pedagógica numa escola do 1.º CEB, e outra, do género feminino, a realizar a prática pedagógica numa sala de jardim de infância (JI), tendo ambos concebido, implementado e avaliado projetos de tipo investigação-ação. Os dados recolhidos foram submetidos a análise de conteúdo, tendo sido utilizadas três grandes categorias para dar conta de diferentes dimensões do conhecimento profissional docente (Martins, 2016, para uma síntese) capaz de tratar a diversidade linguística em sala de aula (Andrade, Martins, Pinho, De Carlo, Anquetil, & Loureiro, 2015): uma dimensão ético-política; uma dimensão linguístico-comunicativa; uma dimensão pedagógico-didática.

O texto apresenta os pressupostos em que se baseia o programa de formação, para, em seguida, descrever, ainda que de modo sintético, o próprio programa, enfatizando as finalidades perseguidas e as atividades realizadas pelos formandos. Na sequência desta apresentação, justifica-se metodologicamente o estudo, discutem-se os resultados alcançados pelos formandos; e, para finalizar, as formadoras, autoras deste estudo, refletem sobre as aprendizagens que o estudo lhes permitiu realizar sobre a educação e a formação de educadores/professores para a diversidade linguística e cultural e a ECG, assim como sobre as implicações que este estudo traz para a investigação sobre a formação.



Contextualização teórica

Como dissemos atrás, este estudo sobre ECG e diversidade linguística e cultural, da autoria de duas formadoras de educadores/professores, desenvolveu-se num curso de mestrado em ensino a partir do trabalho realizado por dois estudantes, futuros educadores de infância e professores do 1.º CEB. Pretendeu compreender como é que esses dois estudantes transformam conhecimento sobre a educação para a diversidade linguística, numa perspetiva de ECG, em práticas educativas a desenvolver com crianças.

A formação de professores é um campo complexo, com grande desenvolvimento nos últimos anos em termos de investigação e no qual podemos identificar debates em torno de dois grandes aspetos: os processos e contextos de formação a privilegiar nos percursos de construção de conhecimento profissional; e os conteúdos e temas a tratar nos diferentes espaços e tempos de formação (Darling-Hammond & Bransford, 2007; Liu, 2015).

Relativamente aos contextos de formação, a literatura tem enfatizado a necessidade de trabalho articulado e complementar entre diferentes espaços de formação (as instituições de ensino superior e as escolas), onde o acompanhamento da prática de ensino, através de processos de supervisão e avaliação, se torna fundamental. Importa, como indicam os estudos nesta área, formar profissionais autónomos e reflexivos, em processos de informação, observação, ação, colaboração e investigação, tendo as práticas educativas e os saberes que as informam como foco. Como escrevemos em outro lugar, a formação de professores inclui processos de *“planificação, experimentação e avaliação de atividades educativas, bem como a colaboração com outros atores nas comunidades educativas, como oportunidades de comprometimento com a melhoria social dos contextos”*, onde a investigação surge *“como um espaço e um tempo de promoção de conhecimento profissional docente, reconhecendo que os formandos podem ser transformadores de si próprios e das situações em que intervêm (MULE, 2006; PARKER, 2010)”* (Andrade & Martins, 2017, pp. 140-141).

Na sequência do exposto, surge como grande preocupação dos formadores a promoção da reflexão crítica como transformação ou promoção da passagem dos formandos de meros técnicos aplicacionistas e acríticos, que seguem currícula prescritos por outros, a atores educativos capazes de analisar, adaptar e criar *“their teaching to particular students in particular social, cultural, and political contexts (Hammerness, Darling-Hammond, and Bransford 2005; Darling-Hammond 2006; Zeichner 2006)”* (Liu, 2015, pp. 136-137). Significa esta ideia que os educadores/professores se podem constituir como agentes de mudança através de uma prática reflexiva que envolve ação e fundamentação dessa ação. O conceito de prática reflexiva implica que o professor preste atenção à sua própria prática, assim como às condições sociais (micro, meso, macro) em que ela se desenvolve, não esquecendo a dimensão política e social da educação e, conseqüentemente, a responsabilidade de perseguir a construção de sociedades mais justas, o que se percebe como relacionado com uma ECG.

Relativamente aos temas e conteúdos a trabalhar nos programas de formação, para além das questões dos conteúdos a dominar pelos educadores/professores (curricularmente previstos), podemos apontar a diversidade, nas suas múltiplas formas, como um conteúdo fundamental



na formação dos profissionais da educação. Na linha de diferentes estudos, podemos dizer que o tratamento da diversidade nos currículos de formação permite preparar os profissionais para um mundo cada vez mais globalizado e interdependente, quer como (inter)locutores, quer como atores educativos. Este tratamento pretende desenvolver a sensibilidade perante a diferença e a diversidade, ao mesmo tempo que prepara para a valorização dos alunos, da sua diferença e diversidade, permitindo aos educadores e/ou professores descentrarem-se de si próprios, das suas línguas e culturas e compreenderem melhor o outro, as suas línguas e culturas (Banks, 2011; Lucas & Villegas, 2013; Murray, 2016), ao mesmo tempo que percebem melhor o que significa trabalhar a diversidade do ponto de vista pedagógico-didático nos tempos e espaços educativos. Neste sentido, este estudo parte da convicção de que:

"It is therefore urgent to transform the teacher education paradigm and create an academic environment where diversity is consciously integrated across the program, all teacher educators share the commitment to address the topic in their instruction, and adequate support is provided for all teacher educators (Achinstein & Ogawa, 2011; Gorski, Davis, & Reiter, 2012; Ladson-Billings, 2005; Ukpokodu, 2007)" (Han, 2016, p. 411).

Assim, a formação para a diversidade linguística e cultural surge como uma preocupação dos formadores, isto porque os educadores/professores precisam de estar conscientes do que acontece para lá dos muros das suas escolas e de que o microcosmos em que intervêm se relaciona com a comunidade e o mundo na sua globalidade (Lourenço, Andrade, & Sá, 2017; Liu, 2015; Murray, 2016). Por outras palavras, os educadores/professores necessitam de ser formados em abono da diversidade do mundo atual, desenvolvendo projetos que trabalhem essa mesma diversidade, selecionando e/ou construindo materiais e atividades que a valorizem, de modo a poderem criar ambientes mais justos e inclusivos. Numa palavra, os educadores/professores podem ser formados para responder positivamente à diversidade linguística e cultural, disponibilizando-se para construir conhecimento com o outro, incluindo os seus alunos, famílias e colegas. Nesta linha, concordamos com Murray (2016, p. 169) e as estratégias de formação para a diversidade que inventaria: (auto)biografias; investigação; debates; trabalho colaborativo; trabalho de campo.

Na formação para a diversidade ganha importância particular a formação para a diversidade linguística e cultural, a ser considerada como uma mais-valia pela importância que as línguas assumem na construção (pluri)identitária de sujeitos e comunidades:

"Language is fundamental to learning. Not only does it enable us to understand, contemplate, and express ideas and opinions, it also enables us to express who we are; it is a label of identity and provides each of us with our own voice. Furthermore, it is the primary means via which we negotiate our relationships with others in the classroom. Our facility with language, therefore, has the potential both to influence the effectiveness with which learning takes place as well as the 'tone' of the learning environment in general – two elements that impact upon each other" (Murray, 2016, p. 169).

A capacidade de usarmos a linguagem verbal e as línguas é o resultado da nossa compreensão das relações entre forma e função, relações mediadas pelo contexto, pelos outros falantes e pela nossa experiência linguístico-comunicativa em múltiplas situações, pela capacidade



de codificarmos e interpretarmos significados e de percebermos que as formas e as funções não são equivalentes, dependem do contexto e traduzem relações de poder entre sujeitos: *“Such awareness-raising promises to reduce, or at least mitigate, misunderstanding in classroom interactions, increase tolerance, establish trust, maintain face, and help create a positive and effective learning environment”* (Murray, 2016, p. 171; ver também Haddix, 2008). Trata-se de desenvolver uma consciência linguístico-comunicativa, uma competência metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva crítica que capacite para refletir sobre situações de comunicação e de aprendizagem, sem esquecer a diversidade e a diferença que as constitui, ao mesmo tempo que *“it is to remind institutions to approach diversity more inclusively to break down students’ common misconception that diversity or multicultural education is just for minoritized individuals (Gay, 2010; Gorski, 2010)”* (Han, 2016, p. 421).

Pelo exposto, podemos dizer que a ECG e a educação para a diversidade linguística e cultural se articulam no sentido de contribuírem para o desenvolvimento da reflexão crítica, permitindo aos professores em formação olharem para si próprios, compreender o seu lugar no mundo, assim como os contextos educativos e sociais, a nível micro, meso e macro, não perdendo de vista a sua interdependência. Como escreve Banks:

“never before in the history of the world has the movement of diverse racial, cultural, ethnic, religious, and linguistic groups within and across nation states been as numerous and rapid or raised such complex and difficult questions about citizenship, human rights, democracy, and education. Many worldwide trends and developments are challenging the notion of educating students to function in one nation-state” (2011, p. 243).

Para avançarmos, podemos dizer que uma formação para a ECG não dispensa o trabalho em torno da diversidade linguística e cultural pela importância que esta assume na construção de sociedades mais inclusivas e justas.

Metodologia

Em termos metodológicos, o estudo aqui apresentado pode considerar-se um estudo de caso que permite realizar um autoestudo por parte das formadoras/investigadoras. Neste sentido, procura-se compreender como podemos formar para a diversidade linguística e cultural, colocando-a ao serviço de uma ECG, partilhando características do autoestudo, em que os formadores investigam a sua própria prática *“with the purpose of improving it, making explicit and validating their professional expertise and, at the same time, contributing to the knowledge base of teacher education”* (Vanassche & Kelchtermans, 2015, p. 508; ver ainda Pinnegar & Hamilton, 2009).

O estudo desenvolve-se em torno do trabalho realizado por dois estudantes que optaram pelo seminário *“Diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão”*, espaço de reflexão e de construção de conhecimento sobre a diversidade linguística e cultural na educação dos primeiros anos de escolaridade (Lourenço, Andrade, & Martins, 2017; Andrade & Martins, 2017). Neste sentido, é um estudo sobre os resultados do trabalho de formação realizado pelas formadoras, na procura de uma melhor compreensão do que significa educar para a diversidade linguística e cultural na sua relação com os valores



defendidos por uma ECG. Trata-se de compreender como é que os professores em formação ficam mais conscientes do ponto de vista social e político, colocando as práticas curriculares que planificam e implementam ao serviço da construção de sociedades mais justas (Andrade & Lourenço, no prelo; Lourenço, 2017). Lembremos, com Han (2016), que existem poucos estudos com foco na construção de conhecimento por parte dos formadores/investigadores, pelo que este estudo se enquadra num espaço de aprendizagem sobre a complexidade da formação para e sobre a diversidade, de modo a podermos melhorar as práticas formativas, contribuindo, simultaneamente, para a construção de conhecimento na área da formação.

Na sequência do exposto, este estudo é também uma espécie de narrativa onde refletimos sobre práticas formadoras contextualizadas e com efeitos sobre nós e sobre os estudantes futuros professores. Como escreve Han,

“Narrative inquiry allows for the structured quality of experience to be studied and it also describes the nature of the research material that is generated during an inquiry (Clandinin & Connelly, 2000). Thus, in an effort to systematically interrogate [our] teaching and learning practices while teaching diversity through the sharing of experiences [...] the use of narrative self-study is adopted as a focus as well as a methodology to carry out this inquiry” (2016, p. 413).

Como dissemos, a finalidade última do autoestudo aqui apresentado é compreender como melhorar as práticas de formação, investigando a formação, para compreender como futuros educadores/professores constroem conhecimento profissional sobre educação nos primeiros anos de escolaridade para a cidadania global, analisando até que ponto o programa de formação implementado permite o desenvolvimento de diferentes dimensões do conhecimento profissional docente.

Os objetos deste estudo, em específico, são dois estudantes que frequentavam o Seminário de Orientação Educacional (SOE) “Diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão” (juntamente com mais 8 estudantes e 4 docentes) e desenvolviam a sua Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) em díades diferentes, aqui referenciados com nomes fictícios: a Rafaela, uma estudante com 25 anos a estagiar numa sala de JI, com um grupo de 24 crianças de 3-6 anos, com predomínio de crianças de 5 anos; e o Fernando, com 27 anos, a realizar o estágio numa turma de 2.º ano de escolaridade, composta por 26 crianças, com 7/8 anos de idade. Da situação de formação fazem ainda parte as colegas de díade, os orientadores cooperantes (ambos com larga experiência profissional) e as orientadoras institucionais, autoras deste estudo.

Programa de formação

O programa de formação baseia-se em princípios de justiça social, pretendendo promover o conhecimento profissional pela reflexão crítica sobre o tratamento educativo da diversidade linguística na formação de cidadãos mais informados, solidários e implicados na construção de sociedades mais justas. O desenvolvimento deste programa, com as necessárias adequações, uma vez que é revisto e atualizado anualmente, ocorre desde o ano de 2011/2012 para acompanhar a PPS dos estudantes futuros educadores de infância e professores do 1.º CEB.



No ano letivo 2016/2017 o programa de formação associou aos temas da comunicação e da diversidade linguística e cultural as questões da ECG.

O espaço curricular de SOE, com cerca de 3 horas semanais de contacto entre docentes/orientadores e estudantes, organizou-se de modo a proporcionar a informação sobre estudos já realizados sobre as temáticas do seminário, a apresentação e a discussão de textos e de práticas, planificadas, realizadas e avaliadas pelos estudantes futuros educadores e professores. Estas práticas emergiram de forma contextualizada, com recurso à observação participante em escolas e JI e à interação com os professores e pessoal técnico das escolas, com as crianças e suas famílias.

De uma forma geral, podemos dizer que o programa de formação pretende desenvolver o interesse e a curiosidade pela diversidade linguística e cultural, assim como permitir a construção de conhecimento profissional docente sobre modos de inserir e trabalhar essa mesma diversidade, em geral, tendo em mente a formação de cidadãos globais, capazes de exercer uma cidadania que ultrapasse fronteiras (Han, 2016).

De modo mais detalhado, podemos enumerar os diferentes passos do programa de formação seguido pelos dois professores em formação inicial:

- i) Rever literatura sobre educação global e intercompreensão (IC) (no caso do Fernando), sobre educação pré-escolar, educação literária e valores (no caso da Rafaela) e sintetizar informação sobre estas áreas.
- ii) Analisar possibilidades de educação para a cidadania global através da IC nos primeiros anos de escolaridade (no caso do Fernando), delinear o papel da educadora estagiária na promoção de uma educação global, com recurso à literatura infantil, partindo dos conhecimentos e representações das crianças sobre a diversidade e os valores (no caso da Rafaela).
- iii) Conceber, experimentar e avaliar possibilidades/projetos de educação global e IC nos primeiros anos de escolaridade (no caso do Fernando) e de ECG, educação literária e valores no JI (no caso da Rafaela).

Assim, os dois estudantes, começaram por escolher uma temática a aprofundar do ponto de vista teórico e prático, de acordo com os seus interesses e características dos contextos observados, na linha de Han,

"During the phase of expanding knowledge on diversity issues, students were allowed to pick a topic that they were the least familiar with and asked to design experiential learning opportunities to enhance their personal growth on the topic" (2016, p. 419).

Descrição dos projetos

A descrição dos projetos serve para evidenciarmos como os dois estudantes objeto deste estudo transformam as aprendizagens sobre educação para a diversidade linguística e cultural numa perspetiva de ECG em práticas educativas nos primeiros anos de escolaridade.



O projeto “*Nós, tu e o Mundo*” abarcou ao todo sete sessões. Este projeto aliou a temática dos direitos das crianças com os valores, tendo partido da vontade da futura educadora desenvolver conhecimento profissional sobre o tratamento educativo destes temas presentes numa ECG (respeito pelo outro e pela diversidade; solidariedade; entreajuda e amizade; interculturalidade; justiça social; importância da educação/escola...).

As atividades desenvolvidas com as crianças foram diversificadas, compreendendo jogos com imagens para discussão sobre valores (conceito e representações associados); leitura das histórias “*A que sabe a lua?*” (Michael Grejniec), sobre o valor da amizade, da partilha e da entreajuda e “*Os de cima e os de baixo*” (Paloma Valdivia), para discussão do tema “Somos todos iguais?”; Caça ao tesouro (para descobrir “a que saberia a lua”, envolvendo a entreajuda nas atividades físico-motoras); trabalho de pesquisa (em grupos) sobre as casas/habitações de quatro povos diferentes; apresentação dos trabalhos de grupo e discussão dos temas relacionados com a pesquisa efetuada (globalização, poluição, degelo, aquecimento global, pobreza, seca, fome, trabalho infantil...); construção em grande grupo da narrativa ilustrada “*História à volta do mundo*”, publicada no livro anual da Escola.

O projeto “*Intercompreensão: caminho para a cidadania global*” decorreu ao longo de cinco sessões, com a duração de cerca de 90 minutos cada. Nelas, “*as crianças puderam refletir sobre quem são e quem são os Outros*” enquanto cidadãos globais, através do convívio e de experiências com e em torno da diversidade que nos rodeia. O desenvolvimento do projeto utilizou como fio condutor a obra “*O Príncipezinho*” de Antoine de Saint-Exupéry.

Tal como no projeto anterior, as atividades desenvolvidas com as crianças foram diversificadas: leitura de excertos da obra “*O Príncipezinho*” em português e em outras línguas; diálogo professor-alunos em torno das identidades linguístico-culturais das crianças e do mundo que as rodeia; redação de carta, de postal *pop-up* e realização de desenhos pelas crianças; visita de convidados (duas crianças e uma estudante chinesa do Ensino Superior) com outras experiências linguísticas e culturais para diálogo com as crianças; realização de fichas de trabalho; idealização pelas crianças de um mundo melhor construído em papel.

Recolha de dados

Ao longo do processo de investigação-formação foram recolhidos diversos dados, quer pelas formadoras, quer pelos professores em formação. Os professores em formação recolheram dados através da técnica de observação (complementada por notas de campo, vídeo gravação das sessões e transcrição de excertos selecionados), de inquérito por questionário e por entrevista em *focus group* e de diferentes registos das crianças (orais, escritos e sob a forma de desenhos).

As formadoras recolheram dados durante e no final do processo, através das seguintes atividades:

- Redação de reflexões escritas dos estudantes sobre o desenvolvimento do projeto de investigação-ação e a construção de conhecimento profissional docente.



- Apresentação e discussão, com os pares e as supervisoras, do enquadramento teórico e do projeto com características de investigação-ação.
- Preenchimento de ficha de autoavaliação sobre conhecimento profissional construído no percurso de formação.
- Redação do Relatório de Estágio sobre a temática, com acompanhamento superviso de rescrita dos escritos provisórios (até à sua versão final) e preparação da sua apresentação pública.
- Reflexões escritas no final da formação orientadas por um referencial de competências (por exemplo, Andrade et al., 2015).

Análise de dados

Para este estudo selecionámos dados provenientes, essencialmente, dos textos conclusivos dos Relatórios de Estágio (RE) e das reflexões escritas, textos obrigatórios para a conclusão do curso de mestrado, escritos e revistos ao longo do ano em interação com o orientador institucional. Foram analisadas as reflexões dos futuros professores em função do seu conteúdo, incluindo a finalidade atribuída a partir dos projetos que desenvolveram, permitindo incluir as práticas nos discursos. Entendemos a reflexão crítica como um questionamento que conduz à transformação de conhecimentos, capacidades, atitudes e práticas, importando, por isso, analisar os textos dos formandos quanto ao conteúdo e à qualidade da reflexão, sabendo que a reflexão crítica implica um questionamento para estabelecimento de novos pressupostos que levem a mudanças capazes de promover a aprendizagem dos alunos e de construir uma escola com mais qualidade e mais justa (Liu, 2015, pp. 144-145).

Resultados

Os resultados aqui apresentados resultam de uma análise de conteúdo com base num referencial de competências profissionais na área da educação para a diversidade linguística e cultural (REFDIC). Neste sentido, foram definidas categorias de análise de dados correspondentes às três dimensões do REFDIC: i) dimensão ético-política; ii) dimensão linguístico-comunicativa; iii) dimensão pedagógico-didática.

Os dados mostram que, enquanto o Fernando desenvolve competências nas três dimensões, com especial enfoque para a primeira dimensão e menos para a terceira, a Rafaela parece restringir a construção do seu conhecimento profissional na área da ECG e diversidade à terceira dimensão (dimensão pedagógico-didática), preocupando-se, sobretudo, com as crianças, o seu bem-estar e desenvolvimento, bem como com o fazer pedagógico. Como refere no seu relatório:

“as crianças adquiriram novos conhecimentos relacionados com a educação global, nomeadamente, sobre os valores, as culturas, os problemas globais [...] chegando à conclusão que podem existir diferentes tipos de valores: universais (como a amizade, a ajuda, a solidariedade,



a solidariedade, o respeito pelo outro) e valores que podem mudar consoante os grupos culturais e as épocas" (Rafaela, RE).

"a exploração de histórias é uma das estratégias a utilizar para sensibilizar as crianças para os valores [...] Claramente, as crianças conseguiram entender a ideia principal da primeira história, ou seja, que os animais só conseguiram alcançar os seus objetivos (a lua) porque estavam unidos e eram amigos. Ao longo do projeto foi possível verificar indícios de atitudes de amizade pelos outros por parte das crianças. A atividade da caça ao tesouro foi essencial para que o grupo ficasse sensibilizado para as questões da amizade e da ajuda. Além de respostas como "ser amigo é brincarmos juntos", as crianças disseram: "ser amigo é não empurrar"; "ser amigo é ajudar todos"; "ser amigo é amor"; "ser amigo é ajudar-nos uns aos outros, mas de vez em quando temos de deixar experimentar para assim eles conseguirem" (Rafaela, RE).

Na reflexão final, com base nas questões do REFDIC, afirma: "O meu principal objetivo foi sempre satisfazer as crianças, ir ao encontro das suas necessidades, desejando que pudessem descobrir coisas novas e com isso, ajudá-las a crescer."

A dimensão ético-profissional aparece nas palavras da Rafaela, quando fala sobre o seu projeto, mas bastante secundarizada pela dimensão pedagógica:

"Quando nos surgiu a possibilidade de trabalhar os valores já prevíamos que seria uma tarefa difícil, pois é um tema bastante complexo de trabalhar com crianças pequenas. Estimular a curiosidade da criança é imprescindível para um bom desenvolvimento [...] é da responsabilidade do educador fomentar diversas situações que estimulem esta característica tão importante" (Rafaela, RE).

"Apesar de tratarmos assuntos complexos, as crianças surpreenderam-nos pela sua capacidade de argumentação sobre questões como a paz, o ambiente, as desigualdades entre os países e a importância dos bens de primeira necessidade. A verdade é que todos os fenómenos globais que estão a acontecer influenciam também as crianças. Conscientemente ou não elas têm a capacidade de conseguir exprimir alguns problemas que afetam o nosso mundo" (Rafaela, RE).

"Tentei que as crianças valorizassem todas as pessoas e as suas línguas e culturas através da atividade sobre como viviam os habitantes do Peru, da Zâmbia, da Gronelândia e da China" (Rafaela, reflexão).

Relativamente à segunda dimensão, a linguístico-comunicativa, a Rafaela afirma: "Gosto de conhecer outras culturas, os modos de vivências e as suas línguas"; "Tenho consciência que o meu repertório linguístico é limitado. Só consigo estabelecer um diálogo em Espanhol", ou, "Sem dúvida que os recursos digitais são um recurso de enorme importância para conhecer outras línguas e outras culturas." (Rafaela, reflexão).

Podemos dizer que a Rafaela foi capaz de construir conhecimento prático sobre educação para a diversidade linguística e cultural e para os valores na educação pré-escolar, sentindo-se capacitada para, com base em diferentes documentos reguladores da ação educativa no



Jl e na observação do contexto (necessidades das crianças), organizar, desenvolver e avaliar atividades diversificadas concorrentes para uma ECG,

*“Penso que as crianças ficaram sensibilizadas para os temas trabalhados e que conseguiram aprender um pouco sobre a importância dos direitos das crianças e sobre a realidade das crianças de outros países. Uma frase que me ficou na memória foi a da Mariana «nós somos uns sortudos, porque temos tudo o que queremos e precisamos»”.
(Rafaela, reflexão).*

O Fernando, para além de evidenciar conhecimento sobre ECG, revela, de modo específico, conhecimento sobre o papel que a IC pode desempenhar neste tipo de educação, consciente de uma dimensão ético-política necessariamente subjacente a este tipo de trabalho, através de uma atitude constantemente questionadora em relação a si próprio e ao conhecimento construído e em construção:

“embora não tenha definido a procura de uma maior justiça e equidade linguísticas na comunicação como objetivo pedagógico-didático, espero que a inclusão de diferentes línguas, próximas e distantes, bem como a compreensão desenvolvida pelos intervenientes em torno da alteridade que caracteriza o ser humano sejam reflexo de novas posturas por parte destes sustentadas por valores de justiça e equidade” (Fernando, reflexão).

Também a dimensão linguístico-comunicativa aparece evidenciada nos escritos do Fernando:

*“Ocorrendo cada vez mais de forma propositada, essa mobilização (do repertório linguístico-comunicativo próprio) tem-me servido cada vez mais como forma de i) iniciar aprendizagens em torno de uma temática até então desconhecida ou ii) aprofundar aprendizagens em torno de uma temática que considero dominar mais profundamente. Por isso, parece-me que uso ainda os meus saberes linguísticos ou como fator motivador ou de consolidação de saberes. Os «meios» parecem ainda ser dominados pela minha língua materna, a língua portuguesa [...] questiono se, de facto, em todo o processo fui capaz de agir de modo ético e responsável face à diversidade linguística e cultural que quis transpor para dentro da sala de aula. Levanto essa questão já que sinto alguma dificuldade em me distanciar daquilo que sinto e penso em relação à minha língua materna, a Língua Portuguesa. Penso que além de razões históricas e culturais a falta de compreensão que possuo sobre a imensidão linguística que preenche o nosso mundo tão pouco refletida no meu dia a dia tenha um forte impacto nessa indefinição”
(Fernando, reflexão).*

A dimensão pedagógico-didática surge na relação com as dimensões anteriores, em função da dimensão linguístico-comunicativa e em função de uma dimensão mais pessoal da formação, ligada ao conhecimento do eu pessoa-professor e das exigências do saber profissional:

“Ocorrendo por vezes não da forma desejada, de forma geral, todas as situações de comunicação plurilingue e intercultural ocorridas foram tratadas com a maior atenção e esforço de mobilização de saberes já adquiridos. Exemplo disso foi a sessão quatro do meu PIA [projeto de investigação-ação] que contou com a presença de um sujeito-falante de



mandarim e que me obrigou a mobilizar saberes culturais bastante distintos dos habituais" (Fernando, reflexão).

"Individualmente, os resultados que obtive com o meu PIA superaram as expectativas nalguns aspetos e ficaram um pouco aquém noutros. Se, de facto, me sinto ainda mais capaz de trabalhar e promover as questões da diversidade linguística e cultural, bem como da cidadania global, talvez em aspetos mais formais não tenha alcançado o sucesso desejado. Talvez por questões relacionadas com a (pouca) prática docente que experienciei, mas por vezes a profundidade com que alguns assuntos foram abordados ou foi demasiado complexa ou não passou do nível superficial" (Fernando, reflexão).

Os resultados da análise de dados mostram que os professores em formação desenvolvem conhecimento nas três dimensões do conhecimento profissional, apesar de em graus diferenciados, mostrando competências de planificação, intervenção e reflexão na área da educação para a diversidade linguística e sua relação com a ECG,

"Ser-se professor, mais do que exigir ao profissional que possua um reportório vasto de saberes e conhecimentos, com alguma especialidade claro, exige deste determinados valores e atitudes que, sendo parte da sua identidade pessoal, o professor deve conseguir mobilizar para a sua prática pedagógica. São valores como o respeito perante todos independentemente do seu estado ou condição, língua ou cultura, a justiça refletida e imparcial perante todos, ou a humildade na convivência e interação entre todos os atores educativos independentemente do seu estatuto [...] importava refletir sobre a nossa postura, as nossas ações e reações perante as crianças e seus desejos e necessidades singulares, bem como sobre os meios e instrumentos que utilizamos para mediar a interação entre nós e as crianças" (Fernando, RE).

Neste percurso de construção, acompanhamento e avaliação dos processos formativos inerentes ao programa de formação, desenvolvemos, enquanto formadoras, conhecimento sobre a formação e sobre os modos de acompanhar os formandos (Han, 2016), refletindo e investigando a formação, num processo de autoestudo que se vai tornando cada vez mais consciente. É no cruzamento destas dimensões do conhecimento profissional dos formandos e das formadoras, na sua capacidade de passagem da teoria à prática e da prática à teoria, de passagem da planificação à intervenção, bem como de (auto)reflexão que podemos coconstruir conhecimento sobre a educação e a formação para a diversidade linguística numa perspetiva de ECG.

Conclusões

Neste espaço reservado às conclusões, importa elencar potencialidades e constrangimentos encontrados, pelas formadoras, na formação que realizam, observando, lendo, interpretando os discursos dos formandos. Assumimos que o núcleo duro da investigação que fazemos sobre a nossa formação se traduz na reflexão sobre as práticas que desenvolvemos e avaliamos, de modo a construirmos conhecimento sobre a formação de educadores/professores para a diversidade linguística e cultural, sem perdermos de vista a sua articulação com os desafios de uma sociedade globalizada.



Percebemos, a partir da análise que os formandos fazem dos seus projetos (por nós acompanhados e conosco construídos), que as potencialidades deste tipo de formação são abrangentes e complexas, na medida em que permitem o questionamento sobre as finalidades e os valores da educação (para que quadro de valores formamos os nossos formandos?), sobre o currículo de formação (o que é suposto fazer aprender?) e sobre o como fazer aprender a profissão (como ensinar a ensinar para fazer aprender a fazer uma cidadania global respeitadora da diversidade linguística e cultural?; o que é ser e poderá ser professor, educador, formador hoje?). Pelos resultados alcançados, percebemos que, independentemente, do grau de profundidade, fomos capazes de conduzir os formandos a criarem nos seus contextos de prática ambientes mais inclusivos, onde as línguas e as culturas surgiram como objetos importantes, assim como fomos capazes de promover a construção de conhecimento profissional sobre os grandes desafios que se colocam à educação nas sociedades globalizadas: intercompreensão, respeito pelo outro e justiça.

Mas percebemos igualmente, na análise, realizada ao longo do ano, dos textos dos estudantes para que pudessem chegar à redação final do seu relatório de estágio, que as estratégias que levámos a cabo precisavam de ser diferenciadas e que era necessário mais tempo para que formandos e formadoras pudessem compreender o que significa verdadeiramente formar para a ECG, mobilizando de forma mais equilibrada e intencional as diferentes dimensões de uma educação para a diversidade linguística (ético-política, linguístico-comunicativa e pedagógico-didática). Percebemos a ausência de uma reflexão mais sistemática e partilhada, entre nós, e com os formandos, sobre as relações que uma ECG estabelece com práticas de educação para a diversidade linguística e cultural. Percebemos, pela leitura e releitura dos textos dos formandos, que o trabalho de formação poderia ter envolvido mais os estudantes, de modo a que eles se tornassem de modo mais claro responsáveis, não só pelos projetos desenvolvidos com as crianças, mas também pela formação de si próprios e dos outros, colegas e formadores.

Na sequência do exposto, assinalamos a necessidade de mais investigação, mais sistemática, rigorosa e colaborativa sobre (e com) os formadores, suas tensões e dilemas, de modo a fazermos construir conhecimento sobre estes temas, sobre o desenvolvimento profissional dos formandos e sobre o desenvolvimento profissional dos formadores (Han, 2016).

O estudo que aqui apresentamos baseia-se nos resultados e produtos alcançados pelos formandos, importando introduzir no programa de formação momentos de reflexão sobre o processo em que o trabalho dos formadores possa ser verdadeiramente investigado à luz dos efeitos que vai provocando nos formandos: de que modo o trabalho dos formadores está a promover, nos formandos, a construção de conhecimento profissional, assente na reflexão crítica?

Neste sentido, tal como aqui realizámos de modo exploratório, importa continuar a fazer investigação sobre a prática realizada pelos próprios formandos (analisando vídeo ou áudio gravações das sessões de formação), num espaço de partilha e discussão com os formadores, espaço que se percebe como uma via importante de diálogo e desenvolvimento profissional, de ambos os atores e que como tal deve ser percebido também pelos formandos, assumindo que *"The core of teacher-conducted research is reflection"* (Liu, 2015, p. 150), assim como o



foco do autoestudo dos formadores é compreender de que forma a sua ação promove a capacidade de desenvolvimento profissional dos formandos.

Referências

- Andrade, A. I. (2016). *Pluralidade linguística e educação. Relatório de unidade curricular para Provas de Agregação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Lourenço, M. (no prelo). Educação para a cidadania global e identidade profissional: um estudo de caso na formação inicial de professores. In *Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada*, Funchal, Madeira, 29-31 janeiro de 2018.
- Andrade, A. I., & Martins, F. (2017). Desafios e possibilidades na formação de professores – em torno da análise de relatórios de estágio. *Educar em Revista*, 63, 137–154.
- Andrade, A. I., Martins, F., Pinho, A. S., De Carlo, M., Anquetil, M., & Loureiro, M. J. (2015). Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC). In M. De Carlo, A. I. Andrade, M. Anquetil, E. Carrasco Perea, F. Gilles, R. Hidalgo, M. C. Jamet, E. Martin, F. Martins, A. S. Pinho, Y. Pishva, & S. Vecchi, (2015). *Prestation 4.2. Deux référentiels en didactique de l'intercompréhension*. Disponível em www.miriadi.net (acedido a 03/05/2018).
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243-251.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Haddix, M. (2008). Beyond sociolinguistics: Towards a critical approach to cultural and linguistic diversity in Teacher Education. *Language and Education*, 22(5), 254-270.
- Han, S. (2016). Teaching diversity: a reflexive learning opportunity for a teacher educator. *Teaching Education*, 27(4), 410-426.
- Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review*, 67(2), 135-157.
- Loughran, J. (2002). Understanding self-study of teacher education practices. In J. Loughran & T. Russel (Eds.), *Improving Teacher Education Practices Through Self-study* (pp. 239–248). London: Routledge/Falmer.
- Lourenço, M. (2017). Repensar a formação de professores... rumo a uma educação global na aula de línguas. In A. P. Vilela & A. Moura (Eds.), *Atas das I Jornadas Nacionais de Professores de Línguas. "Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global"* (pp. 63–92). Braga: Centro de Formação Braga-Sul.
- Lourenço, M., Andrade, A. I., & Martins, F. (2017). Formar para a diversidade linguística na educação infantil: possibilidades de construção do conhecimento profissional. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 2(2), 76–99.
- Lourenço, M., Andrade, A. I., & Sá, S. (2017). Teachers' voices on language awareness in pre-primary and primary school settings: implications for teacher education. *Language, Culture and Curriculum*, 1-15.



- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98-109.
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – Um estudo com futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Doutoramento em Didática). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, P. (2016). *Trabalho colaborativo: contributos para a melhoria do conhecimento profissional – um estudo em contexto* (Dissertação de Mestrado em Supervisão). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Murray, N. (2016). Dealing with diversity in higher education: awareness raising and a linguistic perspective on teachers' intercultural competence. *International Journal for Academic Development*, 21(3), 166-177.
- Pinnegar, S., & Hamilton, M. L. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research: Theory, methodology, and practice*. Dordrecht: Springer.
- Samaras, A. (2011). *Self-study teacher research. Improving your practice through collaborative inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in self-study of teacher education practices: a systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 508-528.