



A Língua Portuguesa numa Perspectiva Transversal -O Discurso Pedagógico na Aula de Matemática-

Carla Isabel Abrantes Silva

Doutoramento em Letras

Tese apresentada à Universidade da Beira Interior para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Letras, realizada sob a orientação científica das Professoras Doutoradas Maria da Graça Sardinha e Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes.

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.*

Pessoa (1959:129)

Índice Geral

Agradecimentos	xi
Resumo	xii
Prefácio	xvi
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
1.1. Motivações para o estudo e contextualização	2
1.2. Questões investigativas e objectivos da investigação	5
1.3. Organização do estudo	6
CAPÍTULO II - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	8
2.1. Conceitos de supervisão	9
2.2. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo	13
2.3. O papel do gestor intermédio na supervisão pedagógica	14
2.4. A observação de aulas enquanto prática reflexiva	15
2.4.1. A aula - que pressupostos?	17
2.4.2. A planificação de uma aula	21
2.4.3. Formas de observação	26
2.4.4. O papel da inferência na observação	30
2.4.5. O ciclo de observação	31
2.4.6. O papel do supervisor enquanto observador de uma aula	34
2.4.7. Instrumentos de observação	35
CAPÍTULO III - A LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	36
3.1. Princípios e funções da linguagem	39
3.2. Características do discurso oral	42
3.3. O discurso oral dos professores em sala de aula	44
3.4. Relação entre linguagem e pensamento	48
3.5. A língua portuguesa e a literacia matemática	51
3.6. A comunicação na sala de aula de Matemática	54
3.6.1. Das palavras às perguntas em contexto de sala de aula	56
3.6.2. As perguntas: dimensão ilocutória e categorização	62
3.6.3. O contributo das perguntas para “uma pedagogia para a autonomia”	67
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	70
4.1. As metodologias qualitativa e quantitativa	71
4.2. A investigação-acção	71
4.3. Recolha de dados: técnicas e instrumentos de pesquisa	73

4.4.	Calendarização da recolha de dados	74
CAPÍTULO V - ESTUDO EMPÍRICO		78
5.1.	Plano de formação	79
5.2.	Apresentação dos resultados dos questionários aplicados ao público-alvo	88
5.2.1.	Professor A	88
5.2.2.	Turma A (orientada pelo professor A)	90
5.3.	As práticas do professor A	93
5.4.	O discurso em sala de aula (primeiro bloco de aulas observadas)	94
5.5.	Práticas reflectidas e reflexivas do primeiro bloco de aulas observadas	101
5.5.1.	A perspectiva dos alunos da turma A	101
5.5.2.	A perspectiva do professor A	103
5.6.	O discurso em sala de aula (segundo bloco de aulas observadas)	106
5.7.	Práticas reflectidas e reflexivas do segundo bloco de aulas observadas	111
5.7.1.	A perspectiva dos alunos da turma A	111
5.7.2.	A perspectiva do professor A	112
5.8.	Apresentação dos resultados dos questionários aplicados ao público-alvo	114
5.8.1.	Professora B	114
5.8.2.	Turma B (orientada pela professora B)	116
5.9.	As práticas da professora B	119
5.10.	O discurso em sala de aula (primeiro bloco de aulas observadas)	119
5.11.	Práticas reflectidas e reflexivas do primeiro bloco de aulas observadas	123
5.11.1.	A perspectiva dos alunos da turma B	123
5.11.2.	A perspectiva da professora B	126
5.12.	O discurso em sala de aula (segundo bloco de aulas observadas)	128
5.13.	Práticas reflectidas e reflexivas do segundo bloco de aulas observadas	132
5.13.1.	A perspectiva dos alunos da turma B	132
5.13.2.	A perspectiva da professora B	135
5.14.	Apresentação dos resultados dos questionários aplicados ao público-alvo	137
5.14.1.	Professora C	137
5.14.2.	Turma C (orientada pela professora C)	138
5.15.	As práticas da professora C	138
5.16.	O discurso em sala de aula (primeiro bloco de aulas observadas)	142
5.17.	Práticas reflectidas e reflexivas do primeiro bloco de aulas observadas	147
5.17.1.	A perspectiva dos alunos da turma C	147
5.17.2.	A perspectiva da professora C	151
5.18.	O discurso em sala de aula (segundo bloco de aulas observadas)	155
5.19.	Práticas reflectidas e reflexivas do segundo bloco de aulas observadas	158
5.19.1.	A perspectiva dos alunos da turma C	158
5.19.2.	A perspectiva da professora C	164

5.20. Visão global da observação de aulas	167
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
6.1. Conclusão	174
6.2. Limitações do estudo	180
6.3. Recomendações para futuras investigações	180
BIBLIOGRAFIA	182
ANEXOS	193
ANEXO 1 - Grelha de análise de um plano de aula	194
ANEXO 2 - Grelha de avaliação de um plano de aula	196
ANEXO 3 - Grade de registo de dados de observação de situações de aula	197
ANEXO 4 - Categorização de dados obtidos em entrevista ao aluno	198
ANEXO 5 - Guia de preparação de um encontro de pré-observação	200
ANEXO 6 - Guia de preparação de um encontro de pós-observação	201
ANEXO 7 - Grelha de observação de actividades e de segmentos de aula	202
ANEXO 8 - Grelha de observação do tempo fora da tarefa	203
ANEXO 9 - Grelha de observação do tempo de aprendizagem	205
ANEXO 10 - Grelha de observação das práticas de gestão durante períodos instáveis	207
ANEXO 11 - Grelha de observação da clareza do professor	209
ANEXO 12 - Grelha de observação das respostas do professor ao comportamento inadequado do aluno	210
ANEXO 13 - Grelha de observação da prática do professor	212
ANEXO 14 - Questionário aplicado aos professores	213
ANEXO 15 - Questionário aplicado aos alunos	214
ANEXO 16 - Transcrição do primeiro bloco de aulas observadas do professor A	216
ANEXO 17 - Transcrição do segundo bloco de aulas observadas do professor A	220
ANEXO 18 - Transcrição do primeiro bloco de aulas observadas da professora B	224
ANEXO 19 - Transcrição do segundo bloco de aulas observadas da professora B	230
ANEXO 20 - Transcrição do primeiro bloco de aulas observadas da professora C	235
ANEXO 21 - Transcrição do segundo bloco de aulas observadas da professora C	240
ANEXO 22 - Questionário do primeiro bloco de aulas observadas do professor A	242
ANEXO 23 - Questionário do segundo bloco de aulas observadas do professor A	244
ANEXO 24 - Questionário do primeiro bloco de aulas observadas da professora B	247
ANEXO 25 - Questionário do segundo bloco de aulas observadas da professora B	249
ANEXO 26 - Questionário do primeiro bloco de aulas observadas da professora C	252
ANEXO 27 - Questionário do segundo bloco de aulas observadas da professora C	255
ANEXO 28 - Questionário aplicado aos alunos da turma A no primeiro bloco	256

ANEXO 29 - Questionário aplicado aos alunos da turma A no segundo bloco	257
ANEXO 30 - Questionário aplicado aos alunos da turma B no primeiro bloco	258
ANEXO 31 - Questionário aplicado aos alunos da turma B no segundo bloco	259
ANEXO 32 - Questionário aplicado aos alunos da turma C no primeiro bloco	260
ANEXO 33 - Questionário aplicado aos alunos da turma C no segundo bloco	261

Índice de Quadros

Quadro 1 - Modelo de desenvolvimento prático da actividade do professor, segundo Joyce (1980).	19
Quadro 2 - Grelha de observação de uma aula.	31
Quadro 3 - Etapas da supervisão, adaptado de Stones (1984).	34
Quadro 4 - Actos de fala.	41
Quadro 5 - Taxonomia dos actos ilocutórios.	42
Quadro 6 - Categorização das perguntas segundo Ainley (1988).	64
Quadro 7 - Categorização das perguntas segundo Guislan (1994).	66
Quadro 8 - Categorização das perguntas formuladas pelo professor A no primeiro bloco de aulas.	97
Quadro 9 - Categorização das perguntas formuladas pelo professor A no segundo bloco de aulas.	108
Quadro 10 - Categorização das perguntas formuladas pelo professor A no primeiro e segundo bloco de aulas.	111
Quadro 11 - Categorização das perguntas formuladas pela professora B no primeiro bloco de aulas.	121
Quadro 12 - Categorização das perguntas formuladas pela professora B no segundo blocos de aulas.	129
Quadro 13 - Categorização das perguntas formuladas pela professora B no primeiro e segundo bloco de aulas.	132
Quadro 14 - Categorização das perguntas formuladas pela professora C no primeiro bloco de aulas.	144
Quadro 15 - Funções das perguntas formuladas pelos alunos no primeiro bloco de aulas.	145
Quadro 16 - Escala de Flesch, adaptado de Cunha (2008:35).	146
Quadro 17 - Estatística de legibilidade do acetato facultado pela professora C.	147
Quadro 18 - Categorização das perguntas formuladas pelo professor C no segundo bloco de aulas.	156
Quadro 19 - Funções das perguntas formuladas pelos alunos no segundo bloco de aulas.	156
Quadro 20 - Categorização das perguntas formuladas pelo professor B no primeiro e segundo blocos de aulas.	158
Quadro 21 - Quadro-síntese do nível cognitivo das perguntas dos professores.	167

Índice de Tabelas

Gráfico 1 - Dificuldades na aprendizagem da Matemática.	91
Gráfico 2 - Relação entre as dificuldades na Matemática e o domínio da língua portuguesa.	91
Gráfico 3 - Dúvidas colocadas pelos alunos.	92
Gráfico 4 - Dúvidas colocadas aos colegas.	92
Gráfico 5 - Utilidade da Matemática no dia-a-dia.	93
Gráfico 6 - Definição da expressão “números complexos”.	101
Gráfico 7 - Significado da palavra “complexos” em contexto matemático.	102
Gráfico 8 - Esclarecimento de dúvidas.	102
Gráfico 9 - Importância do conteúdo leccionado para o quotidiano.	103
Gráfico 10 - Dificuldades na aprendizagem da Matemática.	117
Gráfico 11 - Relação entre as dificuldades na Matemática e o domínio da língua portuguesa.	117
Gráfico 12 - Dúvidas colocadas pelos alunos.	118
Gráfico 13 - Dúvidas colocadas aos colegas.	118
Gráfico 14 - Utilidade da Matemática no dia-a-dia.	118
Gráfico 15 - Conceito de “Função” em contexto matemático.	124
Gráfico 16 - Conceito de “Função no dia-a-dia.	124
Gráfico 17 - Conceito de “Função” em contexto matemático.	125
Gráfico 18 - Situação do quotidiano a ser resolvida através do conceito de “Função”.	125
Gráfico 19 - Conceito de translação em contexto matemático.	133
Gráfico 20 - Significado do prefixo -TRANS.	133
Gráfico 21 - Conceito de “translação” em contexto matemático.	134
Gráfico 22 - Conceito de “translação” no dia-a-dia.	134
Gráfico 23 - Exemplos do dia-a-dia relacionados com o conceito de “Translação”.	135
Gráfico 24 - Importância da aprendizagem da Matemática.	139
Gráfico 25 - Dificuldades na aprendizagem da Matemática.	139
Gráfico 26 - Relação entre as dificuldades na Matemática e o domínio da língua portuguesa.	140
Gráfico 27 - Dúvidas colocadas pelos alunos.	140
Gráfico 28 - Dúvidas colocadas aos colegas.	141
Gráfico 29 - Utilidade da Matemática no dia-a-dia.	141
Quadro 30 - Conceito de “sucessão de números reais”.	148
Gráfico 31 - Utilidade da Matemática no dia-a-dia.	148
Gráfico 32 - Diferentes significados da palavra “sucessão”.	149
Gráfico 33 - Conceito de “sucessão” em contexto matemático.	149
Gráfico 34 - Dúvidas colocadas em sala de aula.	150
Gráfico 35 - Utilidade do conceito de “sucessão de números reais no dia-a-dia.	150

Gráfico 36 - Exemplos de situações do dia-a-dia resolvidas através da “sucessão de números reais”.	151
Gráfico 37 - Números fraccionários.	159
Gráfico 38 - Significado do conceito “irredutível” no quotidiano.	159
Gráfico 39 - Significado do conceito “irredutível” em contexto matemático.	160
Gráfico 40 - Diferenças de significado do conceito “irredutível”.	160
Gráfico 41 - Significado do conceito “monótona” no quotidiano.	161
Gráfico 42 - Significado do conceito “monótona” em contexto matemático.	161
Gráfico 43 - Diferenças de significado do conceito “monótona”.	162
Gráfico 44 - Esclarecimento de dúvidas com o professor.	162
Gráfico 45 - Esclarecimento de dúvidas com os colegas.	163
Gráfico 46 - Aplicação, no quotidiano, do conceito de “sucessões”.	163

Agradecimentos

É com muito agrado que dirijo os meus sinceros agradecimentos, nomeadamente:

- à Universidade da Beira Interior, por me ter acolhido como aluna, dando-me a oportunidade de desenvolver os meus estudos e permitindo a realização deste trabalho de investigação;

- ao coordenador do doutoramento, professor Doutor Santos Pereira, por me ter acolhido nesta universidade;

- aos professores que colaboraram directamente na investigação, aderindo ao projecto proposto “de corpo e alma”, a citar: Paulo Gonçalves, Fernando Alves, Sónia Sendão, Ana Bessa, Sandra Pimenta e Carina Cardoso.

- à colaboração generosa e participativa de todos os discentes, que encararam o processo com naturalidade e entusiasmo;

- à colega Mariana Pereira pela disponibilidade e colaboração nesta investigação;

- à minha orientadora, professora Doutora Manuela Abrantes, pelas orientações, sempre tão oportunas, assim como a disponibilidade para o aprofundamento de assuntos relacionados com a investigação;

- à co-orientadora, professora Graça Sardinha, pelo entusiasmo com que me motivou para a realização do estudo e pela disponibilidade com que respondeu às minhas dúvidas e inquietações;

- aos meus pais, pela energia com que me entusiasmarão nos momentos mais difíceis;

- a todos aqueles que tornaram este projecto uma realidade.

Resumo

O interesse pela formação de professores, sendo esta encarada como um processo contínuo, não deve alhear-se das experiências pessoais e profissionais desenvolvidas ao longo da vida, entendendo-se o ambiente de trabalho, em sala de aula, como um importante contexto formador, quer na construção de uma consciência colectiva, quer no desenvolvimento de uma prática reflexiva, conducente a uma escola que se pretende de excelência.

A importância desta investigação, que recaiu na observação da interacção verbal professor-aluno/aluno-professor, na aula de Matemática, prendeu-se com o facto de, por um lado, ser sentida a necessidade de se realizarem investigações, em contexto de sala de aula, conducentes a uma reflexão sobre a prática e, por outro, o facto de ser reconhecido o papel de relevo que a Língua Portuguesa desempenha na aquisição de múltiplos saberes. A sua vertente transversal tem desencadeado preocupações linguísticas e mudanças nas concepções e práticas dos professores, em geral, e dos professores de Matemática, em particular, visto diferentes estudos apontarem como causa para o insucesso, nesta disciplina, as dificuldades no domínio da língua materna. Por último, o discurso oral surge, em sala de aula, como estratégia de eleição para o discurso que se estabelece entre os diferentes intervenientes, constituindo a pergunta um elemento de relevo nas práticas discursivas do professor, não só pela regularidade com que é utilizada mas também pelas suas potencialidades.

Tendo em conta que a presente investigação está direccionada para a análise de fenómenos educativos, pretendeu-se pôr em prática um modelo de investigação-acção, assente numa metodologia, tendencialmente qualitativa, recorrendo, por vezes, a dados quantitativos. Utilizaram-se os mecanismos que se mostraram mais adequados (observação de aulas, questionários, sessões de formação), permitindo obter resultados que foram alvo de estudo estatístico, análise de conteúdo e cruzamento de dados. O estudo envolveu três professores de Matemática e três turmas, uma do ensino básico e duas do ensino secundário, pertencentes a uma mesma escola, situada na área metropolitana de Lisboa.

Foi com base nos pressupostos apresentados que surgiram as seguintes questões investigativas, sobre as quais se debruçou o presente estudo: Será que os professores de Matemática consideram que a sua competência linguística em Língua Portuguesa influencia a aprendizagem na sua disciplina? Os professores de Matemática terão consciência do tipo/qualidade do seu discurso oral, nomeadamente, no que diz respeito ao questionamento em contexto de sala de aula? Que desempenhos em língua revelam os professores de Matemática, nomeadamente, no que se refere às perguntas orais na sala de aula? A reflexão sobre a importância da Língua Portuguesa e o tipo/qualidade do questionamento em sala de aula poderão trazer melhorias ao ensino-aprendizagem da Matemática?

Recaindo a investigação na procura de respostas para as referidas questões investigativas, foi possível concluir que, de uma forma geral, os professores de Matemática que participaram nesta investigação mostraram preocupações com o bom uso da língua materna, quer através do recurso à expressão escrita, quer ao nível da oralidade, tendo

consciência da importância da mesma na aprendizagem da Matemática. No entanto, reconheceram alguma dificuldade em relacionar os conceitos matemáticos com os conceitos do quotidiano, apontando como lacuna questões referentes à formação de professores.

As aulas tiveram como base a interacção verbal, na qual a pergunta desempenhou um papel fundamental. Inicialmente, os professores não apresentaram uma consciência sobre a importância do questionamento, situação que se foi alterando ao longo do estudo. O mesmo permitiu constatar que o nível cognitivo das perguntas, a que mais recorreram os professores, se situa nas questões que apelam ao pensamento convergente e a perguntas de rotina, verificando-se, em traços gerais, a ausência de questões de estímulo ao raciocínio e à reflexão, que poderiam originar situações de discussão. Os professores consideraram que a ausência de perguntas divergentes prende-se, por um lado, com o facto de os professores não organizarem as suas estratégias de ensino nesse sentido, e, por outro, porque as mesmas exigem um maior controlo na gestão da sala de aula, visto as respostas poderem ser bastante diversificadas e a sua análise mais complexa. Quanto ao questionamento apresentado pelos alunos, o mesmo foi reduzido e de nível cognitivo baixo, indo ao encontro de diferentes estudos realizados nesta área.

Em traços gerais, o estudo desenvolvido permitiu uma reflexão mais fundamentada sobre o modo de questionar e as consequências deste para a aprendizagem dos alunos. Observou-se uma tomada de consciência do tipo de questionamento de cada um dos professores, assim como de cada aluno. Constatou-se que a comunicação realizada, através do discurso oral, funciona como um suporte que favorece, em termos globais, a aprendizagem na aula de Matemática e que o sucesso nesta disciplina se relaciona, directa ou indirectamente, com o domínio da língua materna.

Palavras-Chave: supervisão pedagógica, observação de aulas, professor reflexivo, língua materna, linguagem matemática, conceitos, questionamento.

Abstract

Interest in teacher training, when seen as a continuous process, should not exclude neither personal experiences and professional skills throughout life, nor understanding the working environment in the classroom as an important formative context, whether in building a collective consciousness or the development of a reflective practice.

The importance of this research, which fell on the observation of verbal teacher-student interaction and student-teacher interaction in math class, was the fact that one hand, it was that there was a need to carry out investigations in the context of the classroom, conducive to reflection on practice, and on the other hand, to recognize the important role that the Portuguese language plays in the acquisition of multiple knowledge. Its transverse component has triggered language concerns and changes in concepts and practices of teachers in general and mathematic teachers in particular, as different studies suggest a cause for the failure in these course difficulties in the field of language. Finally, oral discourse emerges in the classroom as a strategy of choice for interaction between different players, making the issue of spoken Portuguese a very important element in the discursive practices of the teacher, due to the frequency with which it is used and its capabilities.

Given that this research is directed towards the analysis of educational phenomena, it has sought to implement a model of action research based on qualitative methodology, sometimes using quantitative data. The mechanisms that were used were appropriate (classroom observation, questionnaires, training sessions), allowing results to be obtained that were subject to statistical analysis, content analysis and cross-checking. The study involved three teachers and three math classes, belonging to the same school, located in the metropolitan area of Lisbon.

The study was based on the following questions for investigation: Do the Math teachers believe that their proficiency in Portuguese influences learning in their discipline? Are Mathematic teachers a move of the type/quality of their spoken language, particularly with regard to issues in the context of the classroom? Are there performances that reveal the language of mathematic teachers, particularly in relation to oral questions in the classroom? The Portuguese language and type/quality of questions in the classroom bring about improvements to teaching and learning of mathematics?

After using the research into finding answers to those questions for investigation, it was concluded that in general, the mathematic teachers who participated in this investigation showed concerns about the proper use of language, both through the use of writing, and in the level of oral Portuguese in learning Mathematics. However, they acknowledged some difficulty on relating mathematical concepts to the concepts of everyday life, pointing out issues such as lack of teacher training.

The classes were based on verbal interaction in which the issue has played a key role. Initially the teachers had no systematic knowledge of their questioning, and that situation has changed throughout the study. The same is found in that the cognitive level of questions that

most appealed to teachers were to do with convergent thinking and routine questions, and broadly speaking questions to stimulate thinking and reflection that could lead to situations of discussion. Teachers found that the absence of questions sparked concerns on the one hand, that teachers do not organize their teaching strategies accordingly and secondly that they require greater control in managing the classroom because the answers can be quite diverse and their analysis more complex. With regards to questions presented by the students, they were limited and of low cognitive level, meeting different studies in this area.

Broadly speaking, the study allowed a more informed opinion on the issue and the consequences of this for student learning. There was an awareness of the questioning of every teacher and every student. It was found that communication is made through the spoken word and acts as a medium that favors, in global terms, learning in math class and that success in this discipline is related directly or indirectly with the field of language.

Keywords: educational supervision, classroom observations, reflective teacher, language, mathematical language, concepts, questioning.

Prefácio

O processo educação/formação é uma dinâmica de resposta do indivíduo à sociedade que está em constante mutação, tornando-se importante reflectir sobre os paradigmas e modelos pedagógicos de quem ensina e de como se ensina. Esta preocupação surge da evidência de um novo tipo de “aluno” que conseqüentemente exige novas respostas da escola em geral e do professor em particular.

Numa dinâmica de formação/acção/formação surge o novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida que faz com que se encare o trabalho de professor como uma missão social, ao exigir uma aprendizagem, com vista ao (re)encontro de novos lugares de actuação e de novos estatutos na sociedade educativa.

Durante largos anos, fez-se sentir que a avaliação de professores era uma obra inacabada, incompleta, imperfeita pelo facto de a observação de aulas não fazer parte dos critérios subjacentes à avaliação de desempenho da classe docente. Todos os professores poderiam ascender às classificações máximas, sem que se observasse o que se passava em sala de aula. Eis que chega um novo modelo de avaliação das escolas e dos docentes, que se identifica com os princípios de uma escola que se pretende reflexiva, direccionada para profissionais igualmente reflexivos. Desta forma, resgata-se a importância de se considerar o professor, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim, o conhecimento vai-se construindo a partir de *uma reflexão na e sobre a prática*, (Schön, 1987, citado por Amaral, 1996:97). Tal tendência reflexiva apresenta-se como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos e, concomitantemente, das instituições escolares.

Perante tais circunstâncias, torna-se essencial a revelação e a validação dos saberes da experiência docente, para que os mesmos não permaneçam circunscritos às práticas individuais dos professores. Tal percepção revela que os saberes da experiência docente precisam de ser socializados, pois, o seu carácter individual e privado poderá ter pouca utilidade nos processos de desenvolvimento e formação docente, se assim não acontecer.

Nesta perspectiva, o enfoque da observação em contexto de supervisão deve situar-se na reflexão partilhada acerca de práticas em ambiente de sala de aula, conducentes ao desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, conducentes à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Perspectivar a formação de professores dentro do paradigma da aprendizagem ao longo da vida é, acima de tudo, apostar no desenvolvimento de multi-competências, no sentido de que estas conseguem contribuir para a formação de uma escola de excelência.

Pensando que o saber profissional do docente não assenta em rotinas, mas sim, em vértices complementares que sustentam o complexo sistema de aprendizagem, a formação inicial deve ser encarada como o princípio de algo que nunca estará completamente concluído, assumindo-se, desta forma, a formação como um processo de constante mudança

com vista ao desenvolvimento de um professor qualificado e competente. Pretende-se, deste modo, ir ao encontro de um professor reflexivo, que trabalhe colaborativamente, que integre equipas onde a investigação seja uma realidade, capaz de reconhecer a importância da *reflexão na, sobre e para a acção*, (Schön, 1987, citado por Amaral, 1996:97). Assim, enquadrar-se-á tal perspectiva no disposto no Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto, capítulo V - Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida - que apresenta os seguintes parâmetros para o desempenho profissional do docente: *Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação; reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas; perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências; desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia; participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.*

O mesmo decreto realça, igualmente, a importância do domínio da língua portuguesa, por parte de todos os professores, apresentando no capítulo III - Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, ponto dois, alínea d), o seu papel de relevo, pois *prevê que todos os professores utilizem correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correcta utilização objectivo da sua acção formativa.*

Ora, para que o professor reflexivo se assuma enquanto tal deve possuir competências em língua que lhe permitam interagir, com proficiência, quer com os pares quer com os alunos, por forma a desenvolver-lhes a competência metalinguística não só pelo desempenho em língua mas também pela capacidade de raciocínio.