



VIRTEACH

*A Virtual Solution for a comprehensive and coordinated
training for Foreign Language Teachers in Europe*

Recomendações para a Convergência da Formação
de Professores de Línguas Estrangeiras na Europa

LIVRO BRANCO

ÍNDICE

1. Introdução.....	4
2. Situação atual	5
2.1. Legislação	5
2.2. A perceção europeia da profissão docente de línguas estrangeiras	10
3. Principais Desafios	17
4. Avanços e recomendações para convergência curricular.....	19
4.1. Um Kit de Ferramentas Interativo de Melhores Práticas.....	19
4.2. Ambientes Virtuais de Aprendizagem e implementação de TIC	20
4.2.a. Curso online para professores de línguas estrangeiras.....	20
4.2.b. Gestão da Prática de Ensino Supervisionada: Um Bloco de Notas Digital Interativo	22
4.3. Internacionalização	24
4.4. Comunicação intercultural e TIC.....	32
4.5. Mobilidade e aprendizagem ao longo da vida	36
4.6. Equilíbrio de Género.....	39
4.7. Apoio Financeiro e políticas partilhadas.....	40
5. Próximas Etapas	43
6. Referências	46

O apoio da Comissão Europeia para a produção desta publicação não constitui um aval do conteúdo, que reflete apenas as opiniões dos autores, não podendo a Comissão ser responsabilizada por qualquer utilização que venha a ser feita de informação nela contida.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



1. INTRODUÇÃO

Este relatório faz parte do projeto VIRTEACH, Uma Solução VIRtual para uma formação abrangente e coordenada para PROFESSORES de línguas estrangeiras na Europa, cofinanciado pela Comissão Europeia.

O objetivo do projeto é criar uma ferramenta digital para melhorar a formação de professores de línguas estrangeiras a nível europeu e fornecer a professores, investigadores, professores em formação e decisores políticos ferramentas e recursos de código aberto.

Para atingir estes objetivos, a equipa do projeto VIRTEACH trabalhou na implementação de atividades de formação linguística em fase de pré-serviço, elaborou e divulgou artigos académicos com vista a promover a convergência dos formatos curriculares nacionais a nível europeu, concebeu e criou um curso online alojado num ambiente virtual de aprendizagem com uma ferramenta digital amigável e fácil de utilizar para monitorizar os alunos-professores durante a prática de ensino supervisionada na fase pré-serviço e compilou e disseminou ações e estratégias de políticas coordenadas para envolver decisores e administradores públicos. O projeto VIRTEACH iniciou-se em setembro de 2018 e teve uma duração de três anos.

Este relatório compila as recomendações finais e ações políticas resultantes do trabalho realizado entre 2018 e 2021. Este relatório dirige-se a decisores e formadores de professores e oferece caminhos para melhorar a formação de professores de línguas estrangeiras na Europa. Em primeiro lugar, oferece uma secção do estado da arte, onde contextos jurídicos e práticos situam o ponto de partida deste estudo. Em segundo lugar, deteta aspetos críticos da formação de professores de línguas estrangeiras e explora uma seleção de questões-chave, como a promoção da internacionalização e a convergência de currículos de formato nacional, a implementação de ferramentas digitais, a promoção de uma maior coerência entre as fases de formação e prática, e a inclusão do diálogo, do pensamento crítico e da transparência entre os atores envolvidos. Em terceiro lugar, sugere novos caminhos para o desenvolvimento e o avanço na formação de professores de línguas de qualidade.

Gostaríamos de agradecer aos revisores anónimos deste relatório pelas suas sugestões perspicazes. Professores, alunos, investigadores e legisladores fizeram os seus comentários sobre este Livro Branco e enriqueceram-no enormemente.

2. SITUAÇÃO ATUAL

Esta secção oferece uma breve visão geral da situação atual da formação de professores de línguas na Europa. Considera a legislação e a perceção da formação de professores de línguas entre profissionais e alunos. A consideração destes dois pontos focais serve como um ponto de partida ideal para uma análise mais aprofundada dos pontos fracos e oportunidades na formação de professores de línguas a nível europeu.

2.1. LEGISLAÇÃO

De acordo com os relatórios da Comissão Europeia (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015), os fluxos migratórios entre os países europeus têm vindo a aumentar nos últimos anos. A nível europeu, a mobilidade laboral do coletivo de ensino e aprendizagem está em contínuo crescimento. Isto é claramente identificado no relatório Eurydice sobre mobilidade de professores:

Em metade dos sistemas educativos estudados, menos de um terço de todos os professores parecem ter mobilidade transnacional. Na UE, Sumário Executivo 13, 12,4% dos inquiridos referiram que tinham viajado para o estrangeiro apenas quando já eram professores em exercício, enquanto 5,9% o tinham feito apenas durante a sua Formação Inicial de Professores (doravante FIP) e apenas 3,6% em ambos os casos. Em todos os países estudados, exceto a Islândia, os professores de línguas estrangeiras modernos são os que possuem maior mobilidade transnacional, em comparação com os professores de quatro outras disciplinas principais (pp. 12-13).

Muitos fatores contribuem para esta situação, entre os quais podemos apontar para um aumento constante das oportunidades de estudos universitários no estrangeiro, o que contribui para a internacionalização da formação de professores, e um mercado de trabalho estático resultante dos últimos anos de crise económica (ET2020), que leva os

alunos formados a procurarem empregos além das suas fronteiras. Os dados indicam que a mobilidade laboral deste setor está em contínuo crescimento, mas não existe um formato unificado para a formação de professores a nível europeu, apesar do processo de Bolonha considerar a mobilidade como uma das suas questões-chave (Zgaga, 2008). A Formação Inicial de Professores (doravante FIP) é, com efeito, uma questão-chave do processo de Bolonha. No entanto, vinte anos desde a sua implementação, os resultados não são os esperados e ainda falta consenso entre as instituições de ensino europeias (Vögtle, 2019).

Além do mais, não existem plataformas nas quais os formadores universitários possam partilhar e aprender fórmulas de ensino específicas com sucesso para esta área do ensino superior. Também não existem plataformas digitais que favoreçam esta confluência, nem ferramentas digitais unificadas que cubram as necessidades de supervisão e tutoria dos alunos em fase de estágio. Em termos de política educativa, as agências nacionais combinam as suas linhas de trabalho sobre a formação de professores em cada país separadamente.

O óbvio desequilíbrio entre a formação de orientação nacional e a prática internacional exige ações urgentes no sentido da internacionalização da profissão docente como um todo. No Espaço Europeu do Ensino Superior, isto pode ser facilitado graças à possibilidade de homologação de diplomas universitários. No entanto, até agora, não existe um formato unificado para a formação de professores a nível internacional. Ao nível das políticas educativas, é também necessário convergir para um conjunto de princípios mais unificado e coerente entre os diferentes países europeus, nomeadamente em termos dos conteúdos curriculares e das experiências de estágio.

Em termos gerais, a FIP na Europa sofre de uma projeção excessivamente local que limita o futuro exercício docente dos alunos-professores para além das suas fronteiras. Tal como apontado por Townsend e Bates (2007), trata-se de um conjunto de tensões e pressões, inerentes a um processo de globalização imparável, que prejudica a qualidade do ensino. Esta questão torna-se mais aguda, se possível, na formação de professores de línguas, cuja orientação para o ensino comunicativo requer a implementação de uma série de estratégias e uma predisposição para a interação e compreensão mútua. Os alunos-professores desenvolvem as suas competências

profissionais durante a fase da FIP. Num ambiente de apoio, os alunos devem aprender, analisar, questionar e colocar em prática todos os seus conhecimentos, promovendo as suas competências colaborativas e comunicativas, assim como a criatividade e o pensamento crítico. Isto requer um grande esforço de todas as partes envolvidas no processo de aprendizagem, pois os alunos necessitam de ser apoiados e orientados por profissionais que os façam melhorar para alcançar estas competências. Como resultado deste esforço combinado, um ensino mais eficaz e igualitário será possível, reconhecendo os professores como as influências mais poderosas no desenvolvimento dos seus alunos (Hattie, 2003).

No caso da Europa, as qualificações de FIP de língua estrangeira em contextos de ensino superior são regulamentadas sob a forma de um Mestrado de um/dois anos oferecido pelas universidades, além da formação específica anterior em línguas, que, geralmente, consiste num diploma universitário de quatro/cinco anos (Eurydice, 2013, Karatsiori, 2014). Após estas certificações, a indução formal está presente em dezassete países, de acordo com Caena (2014). A indução consiste num período de tutoria, realizado em escolas com professores experientes que, normalmente, têm uma formação específica para esta tarefa. Durante este período, os professores principiantes e os experientes têm reuniões, job shadowing, seminários, cursos ou workshops, sem falar no aconselhamento sobre planeamento de aulas.

Todos estes modelos, oferecem aos alunos uma formação científico-disciplinar na sua área de especialização e uma formação prática orientada para a prática profissional. A etapa de Prática de Ensino Supervisionada foi reconhecida como uma forma essencial e significativa da formação de professores que fornece aos alunos-professores experiências reais em sala de aula e permite que eles traduzam, na prática, as competências e conhecimentos adquiridos durante o programa de formação de professores (Hobson et al. 2009; Kemmis et al. 2014; Zabalza 2011; Canh 2014). O certificado resultante é, geralmente, um requisito para aceder à profissão docente do ensino secundário.

Apesar das diferenças mencionadas, os currículos de FIP apresentam as mesmas características-chave em toda a Europa, um vínculo de união para ultrapassar estas diferenças com vista a alcançar a educação global desejada, de acordo com a pesquisa de Caena (2014). Karatsiori (2014) demonstra que os currículos de FIP de língua estrangeira na

Europa correspondem aos mesmos elementos-chave. No seu artigo “Um currículo comum para a formação inicial de professores TEFL na Europa: Utopia versus realidade”, propôs 40 elementos-chave que devem ser implantados para uma formação global e abrangente. Quando analisamos os atuais programas europeus de FIP, quase todas estas questões são abordadas de uma forma ou de outra – nem sempre explícita –, demonstrando que o currículo comum pretendido na Europa não é uma utopia, mas uma realidade possível com o esforço e o trabalho em equipa dos gestores de políticas dos países europeus.

O Conselho Europeu (2019) parece estar consciente desta realidade, propondo as orientações para uma abordagem abrangente do ensino e da aprendizagem de línguas. No referido relatório, os membros propõem uma série de medidas para melhorar a aprendizagem de línguas estrangeiras, orientando-a para uma abordagem comunicativa que permite aos alunos aumentarem a competência multilíngue necessária para a sociedade global do século 21. Entre as recomendações, vale a pena destacar a importância atribuída ao papel dos professores, que deverá ser apoiado investindo na sua formação contínua, promovendo a cooperação com outros profissionais, através de programas de mobilidade – como o e-Twinning – e incentivando-os a implementarem pedagogias inovadoras.

Como tal, é necessário desenvolver um ambiente multinacional dinâmico e duradouro que ofereça ferramentas úteis para a formação de futuros professores de línguas. À luz destas reflexões, uma abordagem comunicativa parece um elemento obrigatório a incluir na formação de professores de línguas do século 21. Para que tal aconteça, os futuros professores devem adquirir uma formação reflexiva e crítica (Barros-del Río, 2019), orientada para o compromisso social (Yogev e Michaeli, 2011). Tal implica a construção de uma identidade pedagógica crítica entre os candidatos durante o seu processo de formação (Dvir & Avissar, 2014). Somado a isto, a pedagogia crítica recebida deve estar intimamente ligada a uma prática docente culturalmente recetiva (Abednia, 2011; Jiménez & Rose, 2010), especialmente nos contextos multinacionais nos quais os futuros profissionais do ensino de línguas terão de se movimentar. Por fim, numa realidade global e em mudança, os futuros professores de línguas devem saber gerir e aplicar ao seu ensino as tecnologias digitais que melhor se adaptam aos seus objetivos de ensino-aprendizagem. Assim, um maior grau de internacionalização e convergência da formação dos futuros

professores de línguas é uma necessidade urgente dentro das fronteiras europeias.

A educação deve, portanto, evoluir e ser adaptada às exigências do século 21. Tal como afirma Karatsiori, “num contexto globalizado, [...] acredita-se que a formação de professores tem um papel fundamental a desempenhar para se enfrentarem com sucesso os desafios das exigências em mudança das sociedades em rápida evolução” (2014, 60). Os requisitos do Conselho Europeu (2019) para ultrapassar estas questões podem ser resumidos como:

- Esquemas de intercâmbio com países onde a língua-alvo é falada, como parte da formação inicial e/ou desenvolvimento profissional posterior. Autores como Walters, Garii e Walters (2009) destacam os benefícios dos programas de intercâmbio durante a fase de pré-serviço para o desenvolvimento de competências interculturais em alunos-professores, que são vitais em nome de uma educação global. Os alunos que participam nestes programas também mostram uma melhoria no domínio da língua falada nos seus países de residência.
- A inclusão de assistentes de línguas no ensino de línguas, utilizando as oportunidades proporcionadas pelos sistemas de intercâmbio entre os Estados-Membros. Os assistentes de línguas são um recurso para desenvolver as competências da língua nos alunos-professores, constituindo uma verdadeira introdução à língua estudada.
- Acessibilidade a oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo através de redes, comunidades de prática, cursos massivos online de línguas, centros de especialização, aprendizagem cooperativa online, investigação de ação colaborativa, etc., com vista a mantê-los atualizados com as últimas inovações pedagógicas e a valorizá-los. A aprendizagem ao longo da vida é a marca registada da educação do século 21 e as oportunidades para desenvolver esta competência estão a crescer continuamente, à medida que diferentes instituições públicas, desde associações culturais a centros de investigação, estão a oferecer cursos, recursos e ferramentas para promover a inovação na prática docente.
- Incentivo a parcerias transfronteiriças entre instituições de ensino e de formação nas regiões fronteiriças. A mobilidade de alunos, professores, formadores e pessoal administrativo, assim

como de doutorandos e investigadores poderia ser facilitada com a oferta de informação e de cursos nas línguas faladas no país vizinho. A promoção do multilinguismo no âmbito destas parcerias transfronteiriças pode preparar os licenciados para entrarem no mercado de trabalho em ambos os lados da fronteira.

- Promoção da cooperação entre instituições de ensino de professores. A Comissão Europeia mostra o seu compromisso em melhorar a colaboração fluente entre instituições de ensino de professores de todos os países europeus. Uma estrutura comum entre as diferentes instituições é vital para os programas de FIP em línguas estrangeiras, com objetivos partilhados e metas claras para os alunos-professores.

2.2. A PERCEÇÃO EUROPEIA DA PROFISSÃO DOCENTE DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

É essencial visualizar a perceção dos programas de formação de professores na Europa na perspetiva das partes interessadas envolvidas no processo formativo, ou seja, alunos-professores e licenciados como professores de línguas estrangeiras, professores e profissionais de línguas estrangeiras, investigadores em escolas secundárias e instituições de ensino superior e legisladores na área da educação e administradores públicos. Para responder a estas necessidades, em 2019, a equipa do projeto VIRTEACH Erasmus + elaborou um inquérito orientado para avaliar o estado atual da formação de professores de línguas estrangeiras e detetar linhas estratégicas de melhoria de abordagens metodológicas, materiais e recursos.

O inquérito foi disseminado entre as partes interessadas mencionadas, com grande diversidade em termos de género, idade e países de residência ou experiência profissional, o que garantiu a heterogeneidade da amostra. Com mais de 500 respostas de 13 países europeus, a amostra proporciona uma imagem atualizada da perceção social da formação de professores de línguas estrangeiras, dos seus vazios e das melhorias que deve empreender para satisfazer as necessidades da profissão no século 21. Os resultados confirmaram que a FIP é um passo essencial para o ensino de línguas na Europa e necessita de melhorias urgentes em várias frentes, particularmente, em termos de homogeneização curricular, internacionalização,

adaptabilidade, mobilidade e equilíbrio de género (Barros-del Río & Mediavilla-Martínez, 2019) .

Analisando os resultados obtidos, podemos encontrar uma característica significativa em termos de género (ver fig. 1). Apesar do esforço em obter uma amostra heterogénea, quase 85% dos inquiridos são do sexo feminino, o que indica uma feminização da profissão docente. Devemos mencionar, no entanto, que estas diferenças são menores entre os perfis dos alunos-professores, cuja proporção masculino/feminino tende a nivelar-se.

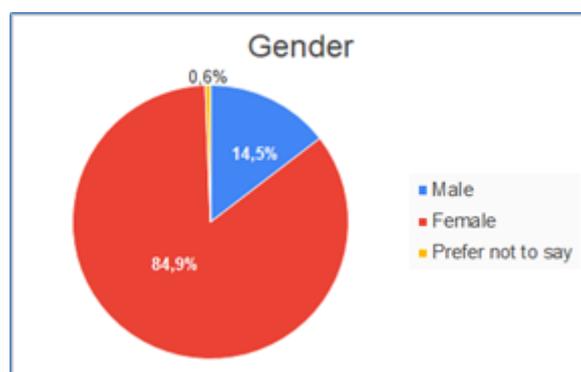


Figura 1. Distribuição de Género

Segundo Drudy (2008), a feminização da profissão docente resulta num baixo estatuto e salários pouco atraentes. Para combater esta situação, o género deve ser incorporado no pensamento político sobre o ensino e a formação de professores. São necessários maiores investimentos por parte de instituições governamentais e universidades para atrair pessoas com elevada qualidade para a profissão, independentemente do seu sexo/género. No médio prazo, estas medidas devem ter impactar no equilíbrio de género no ensino e na aprendizagem.

Quando questionámos sobre a sua motivação para se tornarem professores de línguas estrangeiras, alunos e professores concordaram relativamente ao seu amor genuíno por línguas e a sua vocação docente; a economia não é fator determinante na escolha desta profissão. As suas visões sobre a perceção social da sua profissão condiziam com estes ideais, apontando a sua especialização e prestígio como elementos definidores. No entanto, também destacam a forma como a sociedade considera a profissão docente uma tarefa fácil, uma

tarefa feminina. Por outras palavras, a sua inclinação pessoal para uma tarefa que consideram inspiradora, estimulante e gratificante parece estar em conflito com uma profissão socialmente menosprezada na qual ainda não ingressaram.

Relativamente ao conteúdo da formação de professores durante a etapa pré-serviço e em serviço, os alunos-professores e quase licenciados, geralmente, mostram um elevado grau de satisfação (ver fig. 2), embora sugiram que abordagens mais comunicativas e inovadoras podem ser benéficas para a formação de professores de línguas.

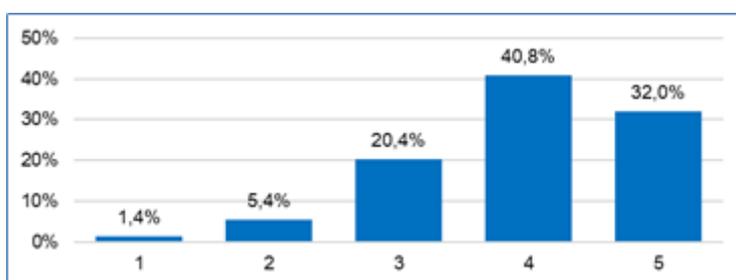


Figura 2. Grau de satisfação com a formação recebida

Alguns dos pontos que consideram que podem ser benéficos para melhorar a sua formação são a necessidade de intercâmbio de pares e liberdade para inovação, o que poderia ser alcançado com o recurso às TIC para fins de monitorização. Exigem também um formato mais internacional de formação de professores de línguas, em sintonia com a necessidade de aquisição de competências interculturais.

No caso dos professores experientes, destacam a importância da orientação durante a fase em serviço, apontando-a como uma fase muito positiva e importante para a formação de professores, embora também possa ser muito desgastante ou uma experiência caótica (ver Fig. 3).

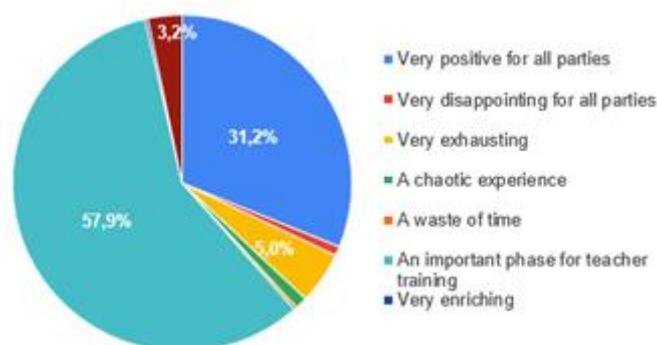


Figura 3. Opinião de professores experientes sobre a tutoria de alunos-professores.

Consequentemente, indicam que devem ser investidos mais esforços no apoio ao seguimento e construção de autonomia, reflexão crítica e orientação para a investigação. Estas escolhas projetam um modelo ideal para futuros professores de línguas que devem ser independentes, autónomos e inovadores. Para a concretização destes objetivos, os programas de formação devem orientar os seus conteúdos para estratégias pedagógicas comunicativas e reflexivas, prestando especial atenção às TIC para utilização pedagógica para que os estagiários possam gerir as aulas de forma harmoniosa e tendo em atenção a consciência intercultural.

Conforme mencionado anteriormente, uma área de interesse relevante foi o estado atual do desempenho da fase de Prática de Ensino Supervisionada com vista a sugerir estratégias para a sua melhoria. Foi pedido a todas as partes interessadas que avaliassem uma gama de opções que poderiam melhorar a fase em serviço. No caso de alunos-professores ou recém-licenciados como professores de línguas estrangeiras (ver Fig. 4), os pontos mais valorizados incluíram “Liberdade para implementar atividades e metodologias”, “Um sistema online para ligar aluno, orientador da escola e tutor da universidade” e “Tempo/espaço para troca de experiências em serviço entre os professores-alunos”. Além disso, uma prática de ensino orientada mais longa e programas de intercâmbio internacional foram selecionados como ações-chave positivas.

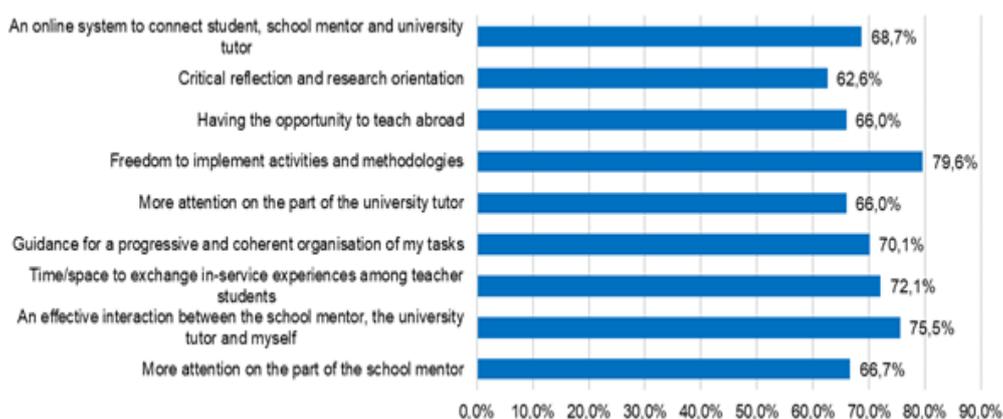


Figura 4. A maioria dos pontos avaliados para melhorar a Prática de Ensino Supervisionada para alunos-professores principiantes.

Este resultado sugere que, atualmente, a fase de Prática de Ensino Supervisionada em programas de formação de professores de línguas estrangeiras carece de flexibilidade e espaço para inovação. A comunicação entre alunos, instrutor e supervisor também foi identificado como desafio. Estes resultados sugerem que, atualmente, a fase de Prática de Ensino Supervisionada em programas de formação de professores de línguas estrangeiras carece de flexibilidade e espaço para inovação. Tal como Williamson et al. (2015) demonstram, estes são

fatores-chave que podem potencializar um processo emancipatório para alunos-professores que tendem a ter interesse em receber feedback crítico e comentários construtivos por parte dos supervisores. Isto, por sua vez, pode estimular a sua disposição para abordar questões desafiadoras. Da mesma forma, mais liberdade durante esta fase deve incorporar uma reflexão crítica sobre o processo de Prática de Ensino Supervisionada (Smith e Agate 2004). Em suma, estas são as principais perspectivas a considerar no desenho de qualquer ferramenta.

Por outro lado, professores experientes e investigadores afirmam a necessidade de mais esforços no sentido de acompanhamento e feedback para os alunos-professores durante a fase de Prática de Ensino Supervisionada. A orientação deve ajudá-los a tornarem-se autónomos, promover o pensamento crítico e ter uma orientação para a investigação (ver Fig. 5). Neste sentido, por parte dos professores experientes, esta fase também seria melhorada com um formato mais flexível e com mais interação entre as partes interessadas.



Figura 5. Opinião de professores e pesquisadores sobre orientação.

Estas escolhas projetam um modelo ideal para futuros professores de línguas que devem ser independentes, autónomos e inovadores. Para atingir esses objetivos, os programas de formação devem orientar as suas estratégias de aprendizagem para abordagens mais comunicativas e reflexivas. A implementação das TIC para fins

pedagógicos deve ser um recurso a ter em consideração, pois têm vindo a demonstrar ser capazes de demolir barreiras, potenciando a consciência intercultural. Neste sentido, o projeto VIRTEACH desenvolveu um Bloco de Notas Digital de Estágio (doravante BNDE), embutido num Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA), para fomentar a comunicação, a interação e a inovação durante a fase de Prática de Ensino Supervisionada. Este artigo centra-se nos seus princípios, objetivos, estrutura e resultados esperados, na esperança de que se torne uma ferramenta ideal para a atualização da fase de Prática de Ensino Supervisionada nos programas de formação de professores de línguas estrangeiras.

Finalmente, os legisladores e administradores públicos foram questionados sobre as medidas que consideram necessárias para melhorar os programas de formação de professores de línguas. A internacionalização é uma questão fundamental para eles, salientando a importância da mobilidade e a necessidade de implementar abordagens interculturais na formação dos futuros professores de línguas (ver fig. 6).

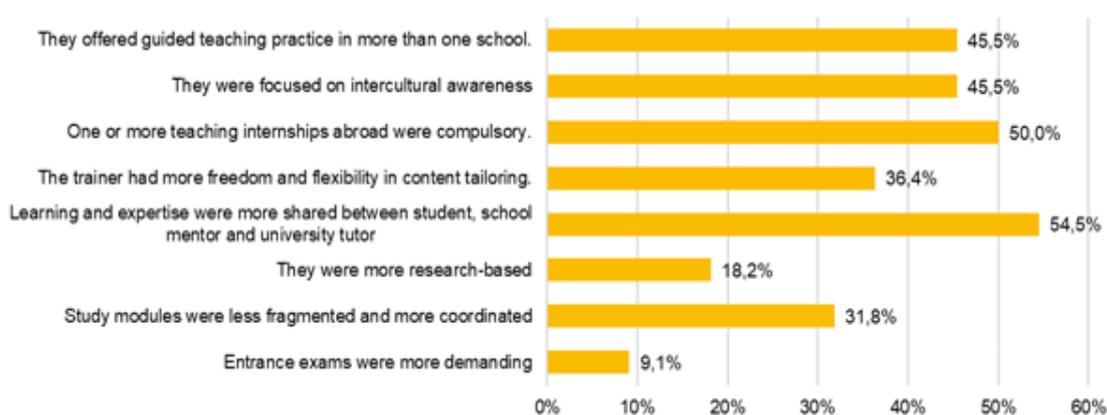


Figura 6. Possíveis melhorias para programas de formação de professores de línguas de acordo com os legisladores.

Além do mais, os legisladores e administradores públicos estão otimistas quanto à ideia de um mestrado comum e internacional, que poderia produzir benefícios como a unificação dos diversos formatos

dos atuais programas de formação de professores de línguas, um maior grau de integração entre europeus e uma forma de facilitar a entrada no mercado de trabalho de professores principiantes.

3. PRINCIPAIS DESAFIOS

De acordo com os resultados obtidos nas fontes revistas anteriormente, várias conclusões podem ser tiradas e agrupadas nos cinco pontos seguintes:

Em primeiro lugar, é necessário avançar para a homogeneização da formação de professores. Autores como Karatsiori (2014) ou Caena (2014) salientam a necessidade de uma convergência entre os currículos de FIP na Europa, considerando os seus objetivos comuns e as semelhanças que já apresentam. Além disso, todas as partes interessadas mostraram uma atitude positiva em relação à mobilidade e interculturalidade. A implementação destas possibilidades para além das fronteiras nacionais implica uma convergência curricular que favoreça o diálogo internacional e as experiências de formação.

Em segundo lugar, as plataformas digitais parecem ser ferramentas particularmente úteis para a internacionalização da formação de professores de línguas estrangeiras. O uso de TIC em programas de formação de professores tem demonstrado ter um impacto positivo (Habibi et. al., 2019), pois melhora a comunicação e a colaboração entre os diferentes membros envolvidos no processo. Também facilitam fórmulas de partilha e aprendizagem que podem ser orientadas para este campo específico do ensino superior. Além disso, a diversidade cultural e a distância geográfica são obstáculos que podem ser ultrapassados caso se materialize uma aliança multinacional de instituições de ensino superior. Somado a isto, uma ferramenta online facilitaria a adaptação cultural e favoreceria a comunicação internacional, dois elementos essenciais identificados por alunos-professores, alunos licenciados, professores seniores e legisladores. O modelo deve ser reestruturado para uma implementação coerente e eficaz das TIC durante a fase da Prática de Ensino Supervisionada. A utilização destas tecnologias parece ser uma tendência nos últimos

anos, mas para uma utilização efetiva, os objetivos devem ser claros, assim como os resultados esperados.

Em terceiro lugar, os conteúdos dos programas de formação devem ser modernizados e atualizados. As sociedades estão a passar por mudanças rápidas, desde fluxos migratórios e alterações nas estruturas familiares até diferentes formas de comunicação, e a educação tem de mudar com elas. Os programas de FIP do século 21 devem fornecer ferramentas, competências e recursos para ajudar os profissionais a adaptarem-se às transformações contínuas que ocorrem numa sociedade dinâmica e em mudança, com cenários de aprendizagem complexos, multiculturais e socialmente diversos.

Em quarto lugar, a necessidade de investir economicamente em FIP, em particular no financiamento da mobilidade de alunos e professores, assim como em maior diversidade e qualidade dos recursos humanos. A aprendizagem ao longo da vida é um elemento estruturante da educação do século 21, pois os professores devem estar conscientes das rápidas mudanças nas sociedades. A mobilidade física e virtual está a ser considerada o recurso de excelência para a educação intercultural.

Em quinto lugar, a feminização da prática docente está relacionada com o baixo estatuto da profissão e com os salários pouco atraentes. Como Drudy (2008) sugeriu, para combater essa situação injusta, o género deve estar inserido no pensamento político sobre o ensino e a formação de professores. Os órgãos governamentais e as universidades devem investir na atração de pessoas de alta qualidade para a profissão, independentemente do seu sexo/género. No médio prazo, estas medidas devem corrigir o equilíbrio de género no ensino e na aprendizagem.

Em suma, a necessidade de um ensino global e abrangente de línguas na Europa depende principalmente da FIP, que tem de ser atualizada e melhorada em várias frentes. Embora ainda haja um longo caminho a percorrer até que seja construído e apresentado um formato coerente, equilibrado, justo e excelente para a formação de professores de línguas estrangeiras, através do projeto VIRTEACH, estão a ser dados os primeiros passos no sentido de melhorar esta área da educação.

4. AVANÇOS E RECOMENDAÇÕES PARA CONVERGÊNCIA CURRICULAR

A seguir, sugerimos uma bateria de recursos e medidas que podem ajudar os legisladores e funcionários administrativos a concentrarem-se em aspetos específicos e particulares a ser melhorados na área da formação de professores de línguas.

4.1. UM KIT DE FERRAMENTAS INTERATIVO DE MELHORES PRÁTICAS

Um Kit de Ferramentas Interativo de Melhores Práticas reúne recursos e ferramentas comuns para todos os professores europeus. Este kit de ferramentas, disponível gratuitamente em www.virteachproject.eu, é uma compilação de recursos abertos que visa facilitar o intercâmbio das melhores práticas e metodologias inovadoras na formação de professores de línguas. Os seus conteúdos oferecem materiais, recursos e melhores práticas para uma abordagem inovadora de formação de professores.

Os materiais incluídos neste kit de ferramentas foram selecionados atendendo à relevância, adequação e consistência com os currículos atuais. Além disso, este kit de ferramentas inclui diretrizes metodológicas, rubricas de avaliação, literatura recomendada e artigos de investigação para leitura posterior. Com base no conhecimento existente e na experiência e colaboração dos parceiros, este kit de ferramentas interativo compreende uma coleção de recursos, práticas e diretrizes para professores de línguas estrangeiras. Para tal, este kit de ferramentas inclui uma revisão sistemática da literatura e investigação, com exemplos de boas práticas para implementação em programas de ensino de línguas estrangeiras e cursos de mestrado. O objetivo final é promover uma formação e seleção mais exigentes de futuros educadores de línguas a nível internacional, para elevar a qualidade dos programas de ensino de línguas na União Europeia e para fortalecer e unificar as políticas educativas europeias.

Por uma questão de divulgação e transparência, este kit de ferramentas foi traduzido para francês, alemão e espanhol. A equipa do projeto VIRTEACH acredita que esta ampla gama de opções facilitará a sua implementação e utilização entre os profissionais.

4.2. AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E IMPLEMENTAÇÃO DE TIC

O projeto VIRTEACH criou um curso online embutido num Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA). Os AVA são ferramentas particularmente úteis para partilhar e aprender fórmulas de ensino bem-sucedidas específicas para esta área do ensino superior. Além disso, a diversidade cultural e a distância geográfica são obstáculos que podem ser ultrapassados por uma aliança multinacional de instituições de ensino superior. Somando a isto, esta solução facilita a adaptação cultural e favorece a comunicação internacional, dois elementos essenciais para o ensino ao nível internacional. Assim, na busca da homogeneização da formação de professores de línguas, o curso VIRTEACH foi alojado na edX, uma plataforma de aprendizagem de código aberto com licença Affero GPLv3, para garantir a acessibilidade.

Em resumo, os AVA oferecem opções interativas e dinâmicas para a formação de professores de línguas estrangeiras, independentemente da sua localização. Além disso, o nosso modelo de Bloco de Notas Digital Interativo é uma ferramenta intuitiva e colaborativa que ajudará os alunos a desenvolverem plenamente a sua fase de Prática de Ensino Supervisionada em qualquer instituição de ensino.

4.2.A. CURSO ONLINE PARA PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O curso online desenvolvido pela equipa do projeto VIRTEACH baseia-se em conceitos essenciais no ensino de uma língua estrangeira com um foco especial numa abordagem comunicativa, digital e intercultural. O curso é dirigido a futuros professores de línguas estrangeiras que desejam obter uma formação de alta qualidade a partir de uma perspetiva crítica e internacional.

Em termos de conteúdos, o curso online VIRTEACH alinha-se com as atualizações mais recentes do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante QECR), e implementa uma abordagem comunicativa baseada na utilização de materiais autênticos, pedagogia crítica e comunicação intercultural. O curso está organizado em sete unidades, cada uma abordando temas fundamentais relativos ao ensino de línguas, como Aquisição de Segunda Língua, vocabulário, gramática, interação oral, pragmática e discurso, Inglês para Fins

Específicos e comunicação intercultural. Todas as unidades foram concebidas de forma progressiva e prática.

O curso está disponível e alojado no sítio web do projeto sob o título Ambiente Virtual de Aprendizagem disponível em <http://virteachproject.eu/virtual-learning-environmen>).

Este curso online para formadores de professores em formação promove a aquisição de conhecimentos conforme declarado pelo QECR, que inclui o desenvolvimento de “métodos de ensino de línguas modernos que irão fortalecer a independência de pensamento, julgamento e ação, combinados com competências sociais e responsabilidade” (Conselho da Europa, 2001: 4). Desta forma, o curso inclui um conjunto sequencial de atividades de formação em línguas para alunos-professores a nível europeu e consiste numa ferramenta digital simples e fácil de utilizar para monitorizar a formação dos alunos-professores. Ao mesmo tempo, aborda valores e conteúdos essenciais para o professor europeu de línguas estrangeiras. Consequentemente, as competências relacionadas com o idioma andam de mãos dadas com as competências de comunicação intercultural, as TIC na prática de ensino, competências de ensino para inclusão e consciência de género e valores de aprendizagem ao longo da vida.

Todos os módulos incluem estratégias de ensino eficazes e procedimentos de avaliação de aprendizagem para facilitar uma avaliação apropriada do processo de formação. Os componentes essenciais de um curso abrangente de formação de professores de línguas estrangeiras são orientados para ensinar os futuros profissionais a ensinarem gramática, desempenho oral, vocabulário e discurso e pragmática, entre outras áreas relevantes.

Este curso estruturado progressivamente e interativo embutido num ambiente de aprendizagem virtual de fácil acesso apoia a socialização na comunidade docente e estimula a construção de competências pedagógicas eficazes. Também dá ideias sobre novas perspetivas de ensino e aumenta a motivação para se continuar a estudar.

Em termos de implementação, seria desejável que este curso online fosse validado pelos Estados membros individuais e pelo Conselho Europeu. Depois disso, poderia ser alojado numa plataforma digital a que as instituições de nível superior teriam acesso para a formação dos futuros professores de línguas do século 21. Acreditamos que ter

instrução comum sobre como ensinar componentes essenciais da língua utilizando competências comunicativas é benéfico para a convergência e a mobilidade e, naturalmente, inclui aspetos linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos.

4.2.B. GESTÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: UM BLOCO DE NOTAS DIGITAL INTERATIVO

As mudanças sociais devem trazer mudanças na educação. A Prática de Ensino Supervisionada é uma parte essencial e significativa da formação de professores. No entanto, depende muito dos contextos específicos dos formadores e formandos. A formação de campo exige uma intensa interação e apoio entre os participantes (Tomaš et al. 2008), portanto, a colaboração entre o orientador da escola, o tutor da universidade e o aluno professor é fundamental durante a Prática de Ensino Supervisionada. Neste sentido, os ambientes colaborativos onde ocorre a reflexão conjunta permitem a aprendizagem mútua e trazem maior coerência à Prática de Ensino Supervisionada (Mauri et al. 2019). Alguns autores (Celen e Akcan 2017) insistem na necessidade de mais observação, vendo diferentes contextos escolares, melhoria nos procedimentos de avaliação e ambientes de aprendizagem melhorados pela tecnologia. Desta forma, a orientação da Prática de Ensino Supervisionada deve dar feedback e acompanhamento aos alunos-professores, ajudá-los a tornarem-se professores autónomos e incluir a reflexão crítica e a orientação para a investigação (Barros-del Río e Mediavilla-Martínez, 2019). Todas estas questões exigem novas formas de orientação num contexto educativo globalizado que, muitas vezes, envolveu mobilidade e internacionalização. Para superar estas deficiências, torna-se obrigatório um esquema organizacional unificado e padronizado para a gestão e implementação da Prática de Ensino Supervisionada em programas de formação educativos.

O uso de TIC em programas de formação de professores provou ter um impacto positivo (Habibi et. Al., 2019). Melhora a comunicação e a colaboração entre os diferentes membros envolvidos no processo. No caso da fase da Prática de Ensino Supervisionada, as TIC permitem uma supervisão eficaz, resolução de problemas, introdução de tópicos de análise, avaliação, etc. (Zabalza 2011). Além disso, segundo diversos

autores, os professores em contextos de Ensino Superior estão conscientes da necessidade de uma maior formação na utilização das TIC, que não estão totalmente integradas neste contexto educativo, apesar das possibilidades que representam (Álvarez-Rojo et al. 2011; Buenestado & Alvarez, 2019).

A equipa do projeto VIRTEACH implementou melhorias de duas formas: Primeiro, foi sugerido um formato de organização estrutural comum para Prática de Ensino Supervisionada no âmbito de programas educativos. Em segundo lugar, foi desenhada uma ferramenta robusta de orientação e comunicação entre professor-aluno, instrutor da universidade e orientador da escola para estabelecer padrões comuns para o trabalho de campo. Estas duas etapas garantiram que a Prática de Ensino Supervisionada é uma experiência de aprendizagem coerente, reflexiva, dinâmica e enriquecedora para todas as partes.

Um Bloco de Notas Digital Interativo (BNDI), como o protótipo proposto pelo projeto VIRTEACH (alocado e acessível no âmbito do curso online em <http://virteachproject.eu/virtual-learning-environmen/>), aborda os principais desafios detetados em pesquisas recentes sobre a Prática de Ensino Supervisionada. O modelo disponibilizado pela equipa VIRTEACH garante uniformidade na monitorização do trabalho de campo a nível internacional e transparência.

Uma mais-valia deste modelo é que é replicável e facilmente adaptável às particularidades de cada trabalho de campo. A sua natureza interativa promove o diálogo, o feedback crítico e a colaboração entre os participantes e permite espaço para inovação na prática em sala de aula. Na nossa opinião, este contexto colaborativo é uma implementação inovadora e apropriada de tecnologia no ensino de professores de línguas estrangeiras e uma solução ideal para monitorização próxima e melhoria da consciência docente. A relevância dada à colaboração entre o orientador da escola, o supervisor da universidade e o professor-aluno é facilmente alcançada (Borko & Mayfield, 1995; Payant & Murphy, 2012), independentemente da localização geográfica da formação de campo.

Esta ferramenta visa reestruturar a Prática de Ensino Supervisionada, aumentando a colaboração entre as partes interessadas e fornecendo aos professores-alunos com feedback crítico para melhorar o seu trabalho. Este BNDI atende aos princípios da EPOSTL de pensamento

crítico, autonomia e desenvolvimento profissional. A sua natureza reflexiva ajuda os alunos a desenvolver o pensamento crítico e as competências metacognitivas, dois valores-chave também promovidos no curso online desenvolvido pela equipa do projeto VIRTEACH.

4.3. INTERNACIONALIZAÇÃO

O conhecimento de línguas é uma competência necessária não só para estudar no estrangeiro, mas também para ingressar no mercado de trabalho. Este conhecimento determina as opções de emprego. Na era da “sociedade do conhecimento”, a competência linguística está a tornar-se um fator fundamental de inclusão e exclusão social.

No entanto, existem ainda discrepâncias relativamente grandes nas competências em línguas estrangeiras dos jovens provenientes de vários Estados-Membros da UE. Assim, tendo em conta a crescente mobilidade da UE e entre os seus Estados-Membros, os sistemas de ensino e formação devem adaptar-se aos desafios e oportunidades apresentados pela diversidade linguística da Europa. Na sequência das exigências que a globalização impôs a todos os Estados-Membros, as instituições de ensino superior foram obrigadas a promover as alterações e adaptações que lhes permitiriam competir na arena europeia. O objetivo final destas etapas é a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior que permita competir no cenário internacional e atrair estudantes de vários países, mesmo aqueles de fora da Europa (CE, Educação, Art.165). Por conseguinte, a UE deve realizar as ações destinadas a:

- desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-Membros;
- incentivar a mobilidade de alunos e professores, incentivando, nomeadamente, o reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo;
- promover a cooperação entre estabelecimentos de ensino;
- desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns à educação dos Estados-Membros;
- incentivar o desenvolvimento do ensino à distância;

- apoiar os Estados-Membros na abordagem da escassez de professores e no aumento da diversificação e atratividade das carreiras docentes;
- assegurar que professores e formadores tenham oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo;
- melhorar a qualidade e a quantidade dos períodos de mobilidade de professores na formação inicial de professores e posteriormente;
- fazer da mobilidade internacional uma parte integrante da formação de professores.

Todos estes esforços fazem parte do processo de "internacionalização", que é uma das principais forças que afetam profundamente o ensino superior no início do século 21. Este fenómeno é visto como um processo multifacetado que visa integrar um esforço internacional de educadores orientados para o aperfeiçoamento do sistema de ensino superior em toda a União Europeia.

É inegável que os professores atuam num ambiente cada vez mais globalizado e em salas de aula multiculturais. A experiência internacional e o conhecimento intercultural são, portanto, cruciais para quem está a estudar para se tornar professor.

Existe um interesse crescente em programas de ensino orientados para "o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e global no propósito, funções (ensino, investigação, serviço) e na oferta de ensino superior" (Knight, 2003). Sem dúvida, a internacionalização generalizou-se no Ensino Superior e também se tornou um foco do ensino secundário. Centra-se essencialmente na mobilidade de alunos e funcionários, nas mudanças nas estruturas institucionais e, recentemente, nas convocatórias para a internacionalização de currículos no Ensino Superior (Leask, 2001). Assim, a Comissão Europeia está determinada a alcançar o Espaço Europeu do Ensino até 2025, onde, no âmbito do esforço orientado para a melhoria do Ensino Superior, são dados os seguintes passos:

- apoio a uma cooperação mais estreita e profunda entre instituições de ensino superior, especialmente alianças internacionais de ensino superior;
- envolvimento na implementação completa das iniciativas das Universidades Europeias e do Cartão de Estudante Europeu;

- cocriação, em conjunto com os Estados-Membros e as partes interessadas, de uma agenda de transformação para as instituições de ensino superior;
- desenvolvimento de uma abordagem europeia de microcredenciais para ajudar a alargar as oportunidades de aprendizagem e reforçar o papel do ensino superior e das instituições de ensino e formação profissional na aprendizagem ao longo da vida;
- promover o foco em programas de ensino especializado em competências digitais avançadas relacionadas com tecnologias de ponta, como a inteligência artificial e a computação de alto desempenho.

A internacionalização tornou-se um objetivo por si só nos contextos do ensino superior. Apesar de sempre terem existido estratégias internacionais de ensino, no sentido de desenvolver um conhecimento universal sobre os alunos, nos últimos anos tem-se tornado mais explícita, como resposta à globalização das sociedades. Professores limitados a ambientes locais, não expostos a experiências de aprendizagem interculturais, são menos capazes de desenvolver competências interculturais e incorporar uma dimensão global na sua prática docente, o que pode estar relacionado com a sua qualidade docente (Quezada, 2012).

No entanto, ao contrário das opiniões acima mencionadas, alguns investigadores tendem a ver a internacionalização não como um objetivo em si, mas sim como um meio para atingir um objetivo mais amplo, como a melhoria da qualidade, a reestruturação e atualização dos sistemas e serviços de ensino superior (Van der Wende, 1997). Veem o processo de internacionalização como “qualquer esforço sistemático e sustentado com o objetivo de tornar o ensino superior recetivo aos requisitos e desafios relacionados com a globalização das sociedades, da economia e dos mercados de trabalho” (Van der Wende, 1997). Como tal, a formação de professores deve satisfazer as exigências da sociedade. Hoje em dia, é ainda concebido como um processo de reprodução de contextos nacionais, resultando numa projeção bastante nacional de programas de formação de professores, que qualificam os seus professores para o seu contexto específico. (Leutwyler et al., 2017).

Procurando satisfazer estes requisitos, as universidades incorporaram programas/currículos que proporcionam aos seus alunos uma exposição internacional mais ampla ao conhecimento intercultural, mentalidades interculturais e competências de comunicação intercultural. Isto significa que, na maioria dos casos, o inglês se tornou a língua de ensino. No entanto, tal como referido no início, existe ainda uma grande discrepância no nível de domínio das línguas entre os vários Estados-Membros da UE, o que se traduz de forma direta na forma como a política mencionada é implementada. Além disso, questiona-se a existência do ensino “com sabor internacional” (Trevaske et al., 2013), o que também significa que a ideia de ensino global não se concretiza inteiramente na prática. Isto resulta do facto de várias universidades e países terem os seus próprios conceitos, currículos e práticas de internacionalização do seu ensino. Em alguns casos, o ensino está profundamente enquadrado no contexto social e político, o que tem um impacto direto no seu conteúdo e na forma como é realizado. Assim, foi reconhecido pela União Europeia que devem ser implementadas medidas para dotar os alunos com os conhecimentos para responder de forma eficaz aos desafios que a situação em mudança apresenta.

Consequentemente, existe uma necessidade de adaptar os programas de ensino para se ensinar comunicação internacional e intercultural a alunos de todas as origens. Tal abordagem deve fornecer-lhes o conhecimento da variação da língua inglesa e as suas implicações para a comunicação em inglês, ensino e aprendizagem de inglês e também investigação do inglês numa variedade de contextos intra/internacionais. Portanto, o objetivo principal dos programas deve incluir:

- orientar os alunos para o desenvolvimento do conhecimento da variação da língua inglesa,
- promover as atitudes e competências para se comunicar de forma eficaz com falantes de variedades de inglês de diversas origens linguístico-culturais numa variedade de contextos intra/internacionais
- desenvolver a compreensão da complexidade da pedagogia atual da língua inglesa e a capacidade de ensinar inglês como língua internacional (Marlina 2013).

Estes pontos permitiriam aos professores serem treinados numa vasta gama de métodos e abordagens para seguir todas as práticas eficazes elaboradas noutros pontos, assim como partilhar experiências e ideias com outras pessoas. Além disso, os formadores de professores, educadores e decisores identificariam as necessidades mais alargadas da sociedade e estabeleceriam estruturas institucionais e organizacionais para ajudar a satisfazer as necessidades de professores e alunos (Kelly et al.2002)

Para Knight (2021) e Leutwyler et al. (2017), a internacionalização pode ser conseguida através de diferentes meios, tais como:

- Mobilidade individual: se estudantes ou professores tiverem a oportunidade de viajar para o estrangeiro para fins educativos. Este tipo de mobilidade é apoiado por programas como o Erasmus.
- Mobilidade do programa e do fornecedor: neste caso, os intercâmbios são oferecidos e organizados pelas instituições de ensino, permitindo que alunos e professores participem em experiências no estrangeiro. Este tipo de projeto de intercâmbio requer, geralmente, parceiros internacionais.
- Internacionalização do currículo: a educação do século 21 deve representar dimensões globais e interculturais nos seus programas.
- Internacionalização do campus: continuando da forma anterior, a internacionalização do currículo deve ser acompanhada pela internacionalização das instituições de ensino, tornando-as culturalmente diversificadas. Isto também inclui o recrutamento de estudantes internacionais.
- Cooperação internacional: a cooperação internacional deve ser normalizada institucionalmente na formação de professores, proporcionando aos alunos experiências e aprendizagem de outros contextos educativos.

No entanto, existem desafios que têm de ser superados para alcançar uma internacionalização eficaz na formação inicial de professores de línguas estrangeiras. Leutwyler et al. (2017) apontaram dois, após analisarem este processo em diversos contextos. Em primeiro lugar, a formação de professores está inserida em instituições académicas tradicionais. Como tal, esta internacionalização exigida deve ser acompanhada pela internacionalização de todas as instituições de

ensino. No entanto, os resultados destes esforços permanecem insuficientes. A internalização significa outra coisa para a formação de professores e para as instituições acadêmicas tradicionais, como tal, as expectativas e os objetivos pretendidos a este respeito são diferentes. Em segundo lugar, a formação de professores abastece o mercado de trabalho local. Atualmente, visa dar resposta aos desafios específicos dos contextos locais, o que contraria a perspectiva global necessária à internacionalização. A formação de professores deve, portanto, responder a duas questões, por um lado, adaptar a formação dos alunos às exigências globais da educação do século 21, por outro, às necessidades específicas das comunidades profissionais.

Um webinar organizado em junho de 2020 pelo DAAD sob o título Internacionalização da formação de professores na Europa – A colaboração virtual é o “novo caminho a seguir?” recomendou algumas medidas-chave em prol da internacionalização. Centraram-se especialmente na mobilidade transfronteiriça de professores-alunos, como uma experiência de aprendizagem significativa e uma oportunidade para desenvolver competências interculturais, interpessoais e multilíngues. No entanto, existem questões que dificultam a mobilidade dos alunos, tais como a falta de competências linguísticas e o reconhecimento dos créditos estudados no estrangeiro nos seus próprios programas de formação, pois os programas de ensino carecem da dimensão internacional que outros diplomas apresentam. Assim, as propostas do Conselho Europeu para a internacionalização são:

- Os Estados-Membros devem desenvolver mais esforços no sentido de promover a mobilidade entre os professores-alunos e remover os obstáculos persistentes. Neste sentido, é necessário investir em programas de intercâmbio e na criação de redes internacionais.
- A Comissão e os Estados-Membros devem promover o diálogo e examinar os obstáculos para melhorar a mobilidade, tais como mais orientação e reconhecimento dos resultados dos períodos de aprendizagem no estrangeiro e das qualificações académicas.
- Deve explorar-se a possibilidade de preparar uma proposta de quadro europeu de competências para promover o desenvolvimento e a avaliação dos conhecimentos, competências e atitudes relacionados com o desenvolvimento sustentável (a utilizar voluntariamente).

- A Comissão apoiará uma cooperação mais estreita entre os estabelecimentos de ensino e formação da UE. Esta cooperação reuniria oportunidades de aprendizagem, criando redes internacionais onde todos os alunos e professores pudessem partilhar experiências e promovendo a mobilidade transfronteiriça.
- A Comissão deve promover a utilização de plataformas online para facilitar a mobilidade de alunos e professores. A utilização de plataformas online com fins de mobilidade pode ser realizada de duas formas: utilizando-as para encontrar parceiros no estrangeiro ou disponibilizando uma plataforma de acompanhamento da mobilidade.
- O desenvolvimento de oportunidades de ensino e formação, assim como a sua mobilidade, serão apoiados pelo programa Erasmus + e pelo Fundo Social Europeu.
- A Comissão terá plenamente em conta estas conclusões ao desenvolver propostas para o Espaço Europeu do Ensino e o novo quadro estratégico para a cooperação no domínio do ensino e da formação.

Outros autores (Kelly et al., 2002) apresentaram outras recomendações:

- Deve desenvolver-se um Quadro Europeu Comum de Referência para a Formação de Professores de Línguas com vista a disponibilizar uma compreensão comum dos diferentes processos e componentes envolvidos, orientações para boas práticas, um quadro para a avaliação de estagiários e um quadro de níveis reconhecidos de especialização profissional.
- Deve estabelecer-se um sistema de acreditação para fornecer uma base de comparabilidade e para reconhecer rotas flexíveis para o estatuto de professor qualificado a nível europeu.
- Deve estabelecer-se um programa voluntário de Garantia da Qualidade a nível europeu, tendo os fatores europeus como princípios orientadores.
- Deve criar-se uma rede de apoio à formação de professores de línguas, com base numa pequena equipa financiada pela UE com a tarefa de desenvolver capacidades, fornecer uma infraestrutura e oferecer reconhecimento e continuidade a longo prazo para projetos e redes transeuropeias.

- Deve criar-se um grande serviço de recursos europeus, incluindo um portal-sítio Web, para fornecer acesso a informações e materiais online para professores de línguas e formadores de professores.
- O desenvolvimento de disposições para a dupla qualificação deve ser encorajado.
- Deve encorajar-se uma cooperação mais estreita entre instituições de formação e escolas parceiras, e entre departamentos de educação e departamentos de línguas.
- Todos os cursos de formação em serviço devem ser acreditados ao nível local ou nacional.
- Deve criar-se um Grupo Consultivo para a Formação de Professores Europeus para trabalhar com as agências nacionais para coordenar os aspetos essenciais da formação de professores de línguas.
- Além disso, os autores propõem que o estatuto de O Professor de Línguas Europeu do Amanhã deve abranger as seguintes categorias:
 - Deve introduzir-se o Estatuto de Professor Europeu Qualificado, qualificando os seus titulares para lecionarem em qualquer Estado-Membro e para usarem o título de 'Professor Europeu'.
 - Os professores estagiários devem ser obrigados a atingir os níveis acordados de competência linguística correspondentes ao seu estatuto de professor especialista, semiespecialista ou não especialista.
 - Deve introduzir-se o estatuto de Orientador Europeu para reconhecer as pessoas chave envolvidas na formação.
 - Os professores estagiários devem adquirir experiência de ensino em mais de um país.
 - Os professores de línguas especialistas devem ser treinados para ensinarem mais de uma língua.
 - Os professores de línguas devem ser treinados nas competências e abordagens necessárias para sensibilizar os alunos para o seu papel como cidadãos europeus, e devem desenvolver-se mais materiais de formação para apoiar esta formação.
 - Todos os professores devem ser treinados na utilização de abordagens de TIC para utilização interativa com os alunos na sala de aula.
 - Deve ser dada mais formação em abordagens de ensino bilingue, e devem ser implementados projetos-piloto em cada país.

A Comissão Europeia considera o avanço contínuo do ensino e da formação como uma prioridade e uma questão de profunda importância, uma vez que o acesso generalizado ao ensino e formação de qualidade é a força motriz do crescimento económico, investigação e inovação e, como tal, apoia os Estados-Membros através da cooperação política e instrumentos de financiamento, contribuindo para um melhor desenvolvimento da educação e formação de cada um dos países indicados (CE, Ensino e Formação).

4.4. COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL E TIC

A comunicação intercultural é uma característica intimamente relacionada com a internacionalização. A globalização alterou a forma como as pessoas interagem em diferentes ambientes sociais e culturais. A tecnologia levou a diferentes códigos de comportamento para quase todas as pessoas no mundo. O objetivo mais importante da comunicação intercultural é consciencializar as pessoas sobre as fronteiras interculturais e as semelhanças ou diferenças dentro destes espaços. Em termos de definição dos ambientes culturais, devemos centrar-nos em duas definições de cultura, uma oriunda das humanidades, a outra das ciências sociais, tal como argumenta Marilyn Leask (2012), portanto, ao ensinar no contexto do ensino moderno de línguas estrangeiras num nível avançado, um professor, como sugere Kramsch (1996), deve compreender a forma como um grupo social se representa e aos outros através da sua produção material, sejam obras de arte, literatura, instituições sociais ou artefactos da vida quotidiana, e o mecanismo para a sua reprodução e preservação ao longo da história. A outra refere-se às atitudes e crenças, modos de pensar, agir e recordar pelos membros daquela comunidade. "Qualquer que seja a definição de cultura que se adote, e as duas definições não são necessariamente exclusivas, fica claro que, dadas as suas características (...), as novas tecnologias têm um impacto considerável em grupos de pessoas, na forma como se apresentam e comunicam, e partilham ideias, pensamentos, memórias, atitudes, crenças etc. uns com os outros" (Leask 2012).

Norbert Pachler é autor de estudos e livros sobre o ensino de línguas estrangeiras nos níveis principiante e avançado e conclui que "na senda da cultura ser vista como um fenómeno socialmente diverso, a observação e a recolha de dados, particularmente através de

experiências na primeira pessoa com falantes da língua alvo e as culturas alvo, têm vindo a destacar-se no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras modernas. Na verdade, o esforço de transmitir uma língua estrangeira moderna está cada vez mais a tornar-se um ensino moderno de línguas estrangeiras, em vez de apenas uma aquisição de conhecimentos ou competências (Pachler 2002).

Johan le Roux analisa a educação formal eficaz que deve ser sobre valores, suposições, sentimentos, perceções e relações e “nenhuma educação ocorrer sem comunicação interpessoal. O ensino eficaz pode, portanto, ser qualificado em termos de relacionamento eficaz na sala de aula. A educação eficaz, portanto, também pressupõe competências de comunicação eficazes. A comunicação como forma e, na verdade, meio de educação é, portanto, crucial para o sucesso escolar numa educação culturalmente diversa. Os professores devem, portanto, ser sensíveis aos resultados potencialmente problemáticos da comunicação intercultural na turma culturalmente diversa. A comunicação pode ser uma fonte útil de conhecimento intercultural e enriquecimento mútuo entre alunos culturalmente diversos, se gerida de forma proativa pelo professor (le Roux 2010).

Recentemente, Michael Byram e Manuela Wagner argumentaram que “o ensino de línguas tem sido associado ao ensino num país ou em países onde uma língua-alvo é falada, mas esta abordagem é inadequada. No mundo contemporâneo, o ensino de línguas tem a responsabilidade de preparar os alunos para a interação com pessoas de outras origens culturais, ensinando-lhes competências e atitudes, assim como conhecimento” (Byram & Wagner 2018).

Ao ensinar num ambiente multicultural, os professores devem apresentar os grandes princípios da comunicação intercultural e demonstrar estes princípios em ação, explorando as diferenças de perceção, visões de mundo e mensagens verbais e não-verbais. Devem também incluir exemplos atuais e estratégias concretas para melhorar a comunicação intercultural com todas as categorias de alunos, os deficientes, os diferentes sexualmente orientados e os idosos porque as metodologias diferem nos seus padrões de comunicação.

Os alunos devem familiarizar-se com as diferenças e semelhanças de pluralismo e individualismo das pessoas pertencentes a uma vasta gama de origens culturais, tendo em conta os valores fornecidos pela antropologia, cultura alta e popular, sociologia, negócios, e pelas

relações internacionais. Os cursos devem ser desenhados para tentar identificar as formas como as pessoas se comportam em termos de individualismo e coletivismo em sociedades multilíngues e multiculturais, as atividades da arte, literatura, música, teatro criadas pela cultura versus as tendências contemporâneas da cultura popular. Uma das principais questões para um professor é também como utilizar vocabulário específico (por exemplo, eufemismos e correção política) durante as aulas.

Somado a isso, a linguagem sexista é um termo que rotula a utilização de frases dominadas por homens, sugerindo que os membros de um sexo são menos capazes, inteligentes e habilidosos (...); linguagem pejorativa é a utilização de palavras ou frases que desaprovam ou sugerem que algo não é bom ou não tem importância (rotular nacionalidades, pessoas idosas, etc.); a linguagem tabu inclui palavras ou frases que podem ofender alguém — certas palavras que se referem a sexo ou órgãos sexuais, excreção e nacionalidade ou raça das pessoas podem ser particularmente ofensivas, de acordo com o Cambridge International Dictionary of English (1995). Evitar estas palavras e expressões significa utilizar uma linguagem politicamente correta e compreender o que é comunicação intercultural.

A comunicação intercultural também pode beneficiar da utilização das TIC, uma ferramenta técnica que se tornou a norma em contextos educativos nas últimas décadas e um fator ainda mais relevante em contextos de pandemia. As barreiras geográficas, sociais e culturais são superadas através da utilização das TIC, promovendo o desenvolvimento de competências interculturais e fluência na comunicação. Tal como afirmam Aparici y García (2016), a conectividade melhora a aprendizagem colaborativa na qual todos os alunos se tornam co-criadores. Não podemos esquecer que o acesso às TIC oferece uma oportunidade inestimável de envolver grupos vulneráveis no processo de ensino e aprendizagem. Esta oportunidade não deve ser deixada de lado. Pelo contrário, a interculturalidade também é alcançada através da inclusão e da mobilidade social.

A formação em TIC para fins pedagógicos parece vital. Se os professores têm de desenvolver as suas competências e ideias inovadoras, eles necessitam do apoio das instituições, dando-lhes a devida formação sobre como utilizar e como não utilizar as TIC. Os professores já estão conscientes da importância da aprendizagem entre pares e os ambientes digitais estimulam estes tipos de interação. Nestes

contextos, os professores assumem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, desenvolvendo competências de metacognição, compreendendo o processo como os alunos constroem os seus novos conhecimentos. Além disso, a colaboração tornou-se a competência-chave para a inovação. Redes internacionais de professores-alunos, de origens muito diferentes, podem ser criadas neste sistema online que ultrapassa as barreiras geográficas, onde a comunidade de ensino de línguas estrangeiras pode partilhar os seus recursos, ferramentas e métodos, desenvolvendo competências interculturais e globalizando a prática de ensino de línguas estrangeiras em toda a Europa.

Apesar da sua importância, os professores no ensino pós-obrigatório não têm nenhuma formação profissional obrigatória, como os professores do ensino básico costumam ter, mas espera-se que adotem mudanças significativas na forma como desempenham as suas funções profissionais e desenvolvam um conhecimento considerável de como utilizar TEL, com pouco tempo e com o mínimo de formação ou recursos (Laurillard, 2010).

No caso da formação de campo, as TIC também facilitam a comunicação fluente entre todos os membros envolvidos, aumentando a colaboração e o feedback crítico para os professores-alunos. As TIC podem ser utilizadas para construir uma comunidade online onde os alunos podem colaborar e desenvolver novas pedagogias, aprendendo com as experiências dos seus colegas e recebendo feedback crítico por parte dos seus supervisores. Neste caso, a utilização das TIC é a base da ferramenta que nos propomos para melhorar a Prática de Ensino Supervisionada. O seu imediatismo aumenta uma comunicação fluente na qual todos os membros podem participar.

Segundo diversos autores, os professores em contextos de Ensino Superior estão conscientes da necessidade de uma maior formação na utilização das TIC, que não estão totalmente integradas neste contexto educativo, apesar das possibilidades que representam (Álvarez-Rojo et al. 2011; Buenestado & Alvarez, 2019). Como tal, o investimento deve fornecer às universidades dispositivos digitais modernos que garantam a todos os participantes no processo de aprendizagem o acesso ao IDN, superando a lacuna digital, e devem promover a alfabetização digital. Uma implementação eficaz das TIC nos programas de formação de professores de línguas estrangeiras exige a mudança dos atuais modelos de gestão e estruturas de comunicação. Tanto os formadores como os formandos deverão receber formação específica na utilização

dos novos métodos de gestão, estando conscientes dos objetivos definidos e dos passos que devem seguir no processo.

Tudo isto dá um novo sentido à educação. Já não somos recipientes de conhecimento, pelo contrário, temos de desenvolver as competências necessárias para o alcançar. Todos os alunos têm acesso imediato a uma quantidade avassaladora de informações que, segundo Le Cornu (2010), exige que os alunos relacionem todos os conhecimentos às competências.

Como tal, os professores devem atualizar as suas metodologias de ensino-aprendizagem e adaptá-las às sociedades conectadas. Os professores do ensino superior são ensinados a inovar, desenhando atividades voltadas para o aluno e utilizando abordagens de aprendizagem ativa. Para este fim, as TIC posicionam-se como a ferramenta perfeita para estruturar ambientes de aprendizagem colaborativa onde diversos alunos podem discutir e trocar ideias e experiências. E, ao fazê-lo, aprendem num ambiente intercultural.

4.5. MOBILIDADE E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

A mobilidade física e social é uma questão fundamental no desenvolvimento de competências interculturais na formação de professores de línguas estrangeiras. Como alunos e professores de línguas estrangeiras, as competências interculturais são consideradas vitais. Os alunos devem adquirir estas competências durante a formação, resultando na promoção de programas de intercâmbio durante a FIP. A mobilidade é um fator-chave que determinou a configuração do Processo de Bolonha (Zgaga, 2008):

A aprendizagem ao longo da vida está enraizada na integração de aprendizagem e da vida, abrangendo a aprendizagem ao longo da vida (do berço ao túmulo) e a aprendizagem permanente para pessoas de todas as idades, disponibilizada e realizada através de uma série de modalidades e atendendo a uma vasta gama de necessidades e exigências de aprendizagem (Nota técnica do Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida da UNESCO, 2017).

O Conselho (2019) propôs as diretrizes para uma abordagem abrangente do ensino e da aprendizagem de línguas. Nesse documento, os membros propõem uma série de medidas para melhorar a aprendizagem de línguas estrangeiras, orientando-a para uma abordagem comunicativa que permite aos alunos aumentarem a

competência multilíngue necessária para a sociedade global do século 21. A internacionalização é uma questão-chave para eles, salientando a importância da mobilidade dos professores-alunos e a necessidade de implementar abordagens interculturais na formação dos futuros professores de línguas. Os professores de línguas estrangeiras serão apoiados através do investimento na sua formação contínua, promovendo a cooperação com outros profissionais, através de programas de mobilidade - como o Erasmus ou o e-Twinning - e incentivando-os a implementar pedagogias inovadoras.

Numa avaliação da disciplina Mobilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida podemos ter em consideração, no primeiro passo, dois grandes grupos principais de destinatários: por um lado, alunos de línguas estrangeiras, e por outro lado, professores de línguas estrangeiras. Se, no primeiro caso, os programas de mobilidade existentes são uma resposta clara às necessidades de ensino e formação - embora seja necessário melhorar as condições de mobilidade; no segundo caso, existe ainda um longo caminho a percorrer, uma vez que a Aprendizagem ao Longo da Vida deve ocorrer em mobilidade, dada a especificidade da área profissional e existem muitas barreiras.

As instituições de envio e de acolhimento também são vitais nesta área, nomeadamente no que diz respeito à mobilidade, tanto de alunos como de professores. A preparação, a orientação, os planos de estágio e a preparação das missões de ensino são elementos decisivos para o sucesso destas atividades. Além disso, o acolhimento, a orientação à chegada, as atividades culturais e de integração, assim como todo o apoio académico durante a mobilidade devem ser alvo de estratégias específicas para esta área de estudos e profissionalização, na medida em que não se trate apenas de uma questão de integração, mas também de promover a aquisição de competências que complementem o quotidiano profissional.

É urgente analisar os dados dos resultados dos projetos de mobilidade - promovidos na União Europeia nos últimos anos na área da aprendizagem e ensino de línguas - não apenas uma avaliação estatística, mas fundamentalmente uma avaliação do impacto da mobilidade nos Países e Instituições de Ensino. Com base nesta análise, devemos avaliar os casos de maior sucesso, reproduzir as boas práticas e implementá-las à escala europeia - transformando as boas práticas em políticas. Abre-se uma nova janela de oportunidade com a nova agenda para o Espaço Europeu do Ensino até 2025 e os benefícios para

o desenvolvimento da Mobilidade e da Aprendizagem ao Longo da Vida para alunos e professores de línguas estrangeiras podem ser muito benéficos. De entre as prioridades anunciadas, gostaríamos de destacar as seguintes:

- Promover a dupla liberdade para alunos e professores terem mobilidade e para as instituições se associarem livremente na Europa e fora dela. A mobilidade de aprendizagem e a cooperação além-fronteiras são fortes motores para melhorar a qualidade das instituições de ensino e formação.
- Promover a aprendizagem de línguas e o multilinguismo. Ser capaz de falar línguas diferentes é uma condição para estudar e trabalhar no estrangeiro e descobrir, por completo, a diversidade cultural da Europa.
- Apoiar os professores na gestão da diversidade linguística e cultural na escola é um elemento-chave para promover a qualidade da educação, nomeadamente corrigindo deficiências persistentes na literacia da leitura.

Além disso, de acordo com a nova Agenda “A Comissão prevê lançar Academias de Professores Erasmus no novo Programa Erasmus em 2021 com vista a criar redes de instituições de formação de professores e associações de professores”, é essencial colocar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras como uma prioridade nesta nova área do Programa Erasmus.

Devido à sua especificidade e também graças ao contributo decisivo para o sucesso de todas as outras áreas, esta área requer obviamente a introdução de políticas de discriminação positiva, nomeadamente:

- Criar um programa de incentivo específico para professores de línguas - que tenha em conta: a necessidade e relevância da mobilidade de longo prazo nesta área; barreiras à Aprendizagem ao Longo da Vida destes profissionais, nomeadamente as que dizem respeito à família (introduzindo na Europa as boas práticas de programas de outros continentes, por exemplo: Programa Fulbright); e os custos envolvidos;
- Criar instrumentos de premiação/certificação para Instituições de Envio e de Acolhimento, nomeadamente para Mobilidade de Professores de Línguas Estrangeiras: para tornar o ambiente de mobilidade favorável aos participantes, tanto nas instituições de origem como nas de acolhimento (existem muitas situações que

inibem a mobilidade a este nível: muitas vezes, porque nas instituições de origem, a saída de um professor para formação não é vista como uma mais-valia para a instituição e muitas instituições não aceitam mobilidades porque as percecionam como sendo apenas uma carga de trabalho extra).

- Promover a criação de Programas Culturais de Boas-Vindas específicos para alunos e professores de línguas em mobilidade.
- Promover a utilização da App Erasmus +, eventualmente com a criação de uma área dedicada a alunos e professores de línguas estrangeiras, com respostas específicas na área da Cultura dos Países e que promovam a imersão cultural.
- Criar um prémio para líderes no ensino/aprendizagem de línguas - para servir como exemplo motivador para os outros - inspirado pela ambição, determinação e amor pela aprendizagem e pelo ensino de Línguas Europeias.
- Desenvolver competências digitais para alunos e professores de línguas estrangeiras, específicas de produtos e equipamentos disponíveis para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, tanto ensino presencial como à distância.
- Criar um prémio para educadores e instrutores no ensino/aprendizagem de línguas - para servir como exemplo motivador para os outros - inspirado pela ambição, determinação e amor pela aprendizagem e pelo ensino de Línguas Europeias.

4.6. EQUILÍBRIO DE GÉNERO

A prática do professor está tradicionalmente relacionada com as mulheres. Este fenómeno não é fortuito, mas está relacionado com a posição das mulheres nas sociedades, a quem tradicionalmente se tem atribuído o papel de cuidadoras de crianças. No caso dos professores do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, esta lacuna é evidente, ao passo que nos casos dos professores do ensino secundário e universitário, onde se exige maior especialização, a profissão apresenta maior paridade.

A escola “feminizada” é considerada, como deficiente e defeituosa, de acordo com os estudos de Skelton (2011), uma evidência que leva ao aumento do número de professores do sexo masculino como solução para melhorar a conceção social da profissão docente. No entanto, isto nada mais é do que uma panaceia que evita as raízes do problema. Esta

situação de preconceito de género evidencia a crença popular sobre as diferenças de esforço, capacidades e estilos de ensino entre os géneros (Sabbe & Aeltermann, 2007), o que é apoiado por spots publicitários, campanhas de marketing tradicionais, ausência de modelos masculinos, etc.

Segundo Drudy (2008), a feminização das profissões docentes está relacionada com o baixo estatuto profissional da profissão e, portanto, com salários baixos. No seu estudo, a autora analisa questões desafiantes, como: Os rapazes precisam de professores do sexo masculino como modelos de comportamento? As professoras são menos competentes do que os professores? A feminização resulta numa redução do estatuto profissional docente? Globalmente, o seu estudo aponta para uma falta geral de respeito pelas competências intelectuais dos professores, especialmente para as professoras. A este respeito, a autora sugere que os esforços políticos devem atrair pessoas com alta qualidade para a profissão, sem haver preocupação com o género, uma vez que não existem dados robustos sobre os níveis de competência de professores e professoras. A relação entre a feminização da profissão e o seu baixo estatuto levanta questões fundamentais sobre o papel da mulher na sociedade.

Parece inegável que o género deve ser incorporado no pensamento político sobre a formação de professores, e devem ser empreendidas reformas substanciais para remodelar a cultura intrínseca da masculinidade hegemónica.

4.7. APOIO FINANCEIRO E POLÍTICAS PARTILHADAS

O apoio financeiro é essencial para o avanço na educação e, mais particularmente, para a formação de professores de línguas estrangeiras. Como seria de se esperar, transversalmente a todas as áreas, existe uma evidente falta de apoio financeiro para programas de mobilidade. Os alunos que recebem bolsas para estudar no estrangeiro enfrentam o facto de nem todos os custos serem compensados pelas bolsas, conforme apontou o Serviço de Ação dos Cidadãos Europeus (ECAS) no relatório de 2017 Recomendações sobre a Mobilidade na Aprendizagem: Ideias do Painel Digital. Dependendo do custo de vida

no país de residência e no país de acolhimento, existe uma grande probabilidade de os alunos terem de “complementar” as suas bolsas.

Além de aumentar as bolsas, o que parece ser a opção mais fácil, ignorar fatores como o orçamento anual, o relatório Recomendações sobre a Mobilidade de Aprendizagem: Ideias do Painel Digital (ECAS, 2017, pp. 14), propõe outras soluções:

- Atribuir bolsas dependendo do país, região ou cidade de destino, de acordo com os padrões de vida do local.
- Aumentar o apoio disponível, em particular para alunos de meios desfavorecidos.
- Educar os alunos sobre o custo dos seus estudos nas várias opções.
- Equacionar opções mais melhoradas significa testar.
- Estudar os efeitos de baixos rendimentos nos alunos e se isso afeta o seu bem-estar e os resultados.
- Equacionar formas de apoio não financeiro.

O apoio financeiro também é necessário para desenvolver mais ferramentas de TIC fáceis de utilizar, para cultivar competências e criar recursos que facilitem a adaptação às transformações contínuas do mundo atual. Além disso, a aprendizagem ao longo da vida é outro aspeto que requer investimento. Para atingir o equilíbrio de género, são necessárias campanhas publicitárias para dar a conhecer o tema e para se estimular a consciência crítica. Somado a isto, um estágio mais proeminente deve ser oferecido a profissionais do sexo feminino de excelência que podem contribuir tornando-se modelos. O apoio financeiro e técnico para centros, redes e alianças que trabalham com o equilíbrio de género na profissão docente deve ser uma prioridade. Estas sugestões podem ser facilmente incluídas no pensamento político sobre o ensino e a formação de professores.

A este respeito, reconhecemos que alguns passos estão a ser dados pela Comissão Europeia, nomeadamente no que diz respeito às seguintes prioridades:

- Uma Rede de Universidades Europeias
- O reconhecimento mútuo automático de diplomas
- Um Cartão de Estudante Europeu

De entre eles, gostaríamos de salientar a importância das redes com objetivos de convergência curricular. Para o nosso propósito, o conceito

de Redes de Universidades Europeias pode conduzir a uma grande mudança nas práticas do ensino superior, através de currículos integrados e mobilidade, promovendo, assim, a qualidade, a excelência e a inovação.

Além destes caminhos, a agenda renovada da UE para o ensino superior, adotada pela Comissão em maio de 2017, identifica quatro objetivos principais para a cooperação europeia no ensino superior que irão reforçar a convergência curricular:

- Lidar com as futuras incompatibilidades de competências e promover a excelência no desenvolvimento de competências
- Construir sistemas de ensino superior inclusivos e conectados
- Garantir que as instituições de ensino superior contribuem para a inovação
- Apoiar sistemas de ensino superior eficazes e eficientes.

Tal como sugere a Avaliação Intercalar do quadro estratégico para a cooperação europeia na educação e formação (EF 2020)::

- As medidas podem incluir o desenvolvimento de redes e oportunidades para experimentar ou testar abordagens novas e inovadoras, planos de ação específicos para cada país e apoio ao desenvolvimento de capacidades. Devem ser disponibilizados para estes fins recursos dos programas de financiamento atuais (2014, 142).

Neste ponto, gostaríamos de salientar o papel relevante dos legisladores e administradores de educação em relação à implementação e apoio das medidas acima mencionadas. Cada representante pode utilizar a sua função ativa nos organismos públicos para defender a criação de cada uma das medidas acima mencionadas. Em particular, a alocação de orçamento para a criação de redes internacionais para professores de línguas e um curso para educadores de línguas europeus seriam duas ações específicas a sugerir.

A formação de professores de línguas estrangeiras merece uma ação determinada de atualização que garanta convergência e excelência para que os nossos futuros professores de línguas se tornem agentes ativos de mudança para uma Europa mais coesa e integrada.

5. PRÓXIMAS ETAPAS

À luz da informação recolhida neste relatório, gostaríamos de sugerir as seguintes linhas de trabalho para reforçar e melhorar a formação de professores de línguas estrangeiras a nível europeu:

- 1. Criação de redes internacionais.** Os futuros professores de línguas beneficiariam de redes estabelecidas, que poderiam, naturalmente, fornecer-lhes valores interculturais, internacionais e inclusivos. Estas poderiam assumir a forma de redes de universidades europeias (esquema “Iniciativa das Universidades Europeias” com o apoio da Comissão Europeia), ou redes de áreas específicas, ou seja, redes de formação no ensino de línguas. Além do mais, podem incluir todo o ciclo de ensino (fases teóricas e práticas) ou visar especificamente partes específicas das fases de formação de professores. Por exemplo, as redes de Prática de Ensino Supervisionada para professores de línguas poderiam constituir oportunidades enriquecedoras e estimulantes que permitiriam aos futuros professores familiarizarem-se com dois ou mais sistemas educativos de outros países que não o seu. Neste sentido, os intercâmbios virtuais podem ser uma ferramenta adequada para complementar a mobilidade internacional física. Para esses fins, o BNDI desenhado pela equipa do projeto VIRTEACH poderia facilitar a gestão, atualização e acompanhamento da formação de Prática de Ensino Supervisionada transnacional.
- 2. Melhoria do sistema de transferência de créditos ECT.** As competências e qualificações profissionais além fronteiras dos países são da maior importância. A par da criação de redes internacionais, a formação de professores e as qualificações académicas devem ser reconhecidas a nível europeu. Um grande esforço deve ser feito a este respeito.
- 3. Criação de um curso europeu de educadores de línguas.** Esta iniciativa proporcionará aos formadores princípios pedagógicos partilhados e atualizados, boas práticas e conteúdos de qualidade e deverá ser concebida no quadro de uma abordagem essencialmente comunicativa. Sugerimos que o Centro Europeu para Línguas Modernas (ECML), cujo objetivo é encorajar a excelência e a inovação no ensino de línguas e ajudar os europeus a aprenderem línguas de forma mais eficiente, poderia ser o

organismo internacional mais adequado para conceber e implementar esta formação específica. Este organismo público, dependente do Conselho da Europa, poderia oferecer formação de alta qualidade regularmente aos Estados-Membros e melhoraria a comunicação dos resultados humildes, mas significativos do projeto VIRTEACH e a sua divulgação a um público mais vasto. Um pequeno passo inicial foi dado até agora pela equipa do projeto VIRTEACH na criação de um Kit de Ferramentas Interativo, que fornece uma compilação abrangente de materiais de aprendizagem, recursos educativos abertos, diretrizes metodológicas e exemplos de melhores práticas para a construção de um modelo de formação de professores de línguas estrangeiras a nível europeu. Naturalmente, este Kit de Ferramentas, disponível no sítio web do projeto, está sujeito a um enriquecimento e pode ser considerado um processo sem fim, pois as novas implementações pedagógicas e os avanços das novas tecnologias mantêm este campo de atuação em constante evolução. Se adotado por um órgão superior, como o ECML por exemplo, pode transformar-se numa ferramenta aberta e colaborativa sujeita a ampliação no futuro.

O Curso Online de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras do Século 21, criado pela equipa do projeto VIRTEACH, também é uma ferramenta que pode ser ampliada. Perspetivas inovadoras, como a implementação de uma perspetiva de género e diversidade, ou a incorporação de uma versão digital e dinâmica do EPOSTL poderiam ser etapas viáveis que o enriqueceriam enormemente. Para melhorar a competência digital profissional, este curso poderia incorporar aplicações de TIC mais variadas e atualizadas à formação de professores de línguas. Em termos de conteúdos, os valores basilares da formação transnacional e de qualidade, como a consciência intercultural, o pensamento crítico e o envolvimento social, também estão sujeitos a expansão.

De qualquer forma, o Curso Online de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras do Século 21, desenvolvido pela equipa do projeto VIRTEACH, é apenas um ponto de partida para a criação de um curso de ensino de línguas europeu, verificado a nível internacional e disponível para todos os professores de línguas da Área do Ensino Superior.

- 4. Alcançar o equilíbrio de** género é uma meta urgente na educação do século 21. Relatórios confirmam que a área do ensino de línguas

estrangeiras na Europa é altamente feminizado. Para reverter esta situação, deve realizar-se uma ação firme e simultânea em diferentes campos. Para começar, os conteúdos dos manuais devem passar por um exame em termos de equilíbrio de género. A criação de um organismo que supervisione este aspeto seria benéfica no médio prazo. Tal organismo também poderia traçar critérios básicos para fomentar uma perspetiva inclusiva nos conteúdos, tanto para os manuais como para os cursos, e monitorizar a utilização de linguagem inclusiva como norma. Consequentemente, um financiamento específico deve ser alocado para a criação de materiais inclusivos de género que promovam a justiça social e a coesão na formação de professores. Juntamente com este objetivo, deve considerar-se uma perspetiva mais ampla sobre o recrutamento. Como nota de advertência, a exclusão social não se aplica apenas ao ensino de línguas, mas também estimula ativamente a contratação de grupos sociais tradicionalmente menos representados. Este aspeto também deve ser considerado.

5. **Melhoria da identidade profissional do professor.** A feminização da prática docente está intimamente relacionada com o baixo estatuto da profissão e aos salários pouco atraentes. São necessárias e urgentes políticas abrangentes que abordem ambas as questões. Instruções específicas e direcionadas de órgãos governamentais devem incentivar as universidades a investirem na atração de pessoas de alta qualidade para a profissão, independentemente do seu sexo/género. No médio prazo, estas medidas teriam impacto no equilíbrio de género e em condições de trabalho mais justas. O investimento financeiro na FIP, nomeadamente no financiamento da mobilidade de alunos e professores, assim como numa maior diversidade e qualidade dos recursos humanos, teria um impacto direto na melhoria do estatuto profissional da profissão docente. Além disso, os recursos económicos para a aprendizagem ao longo da vida devem ser equacionados.

Temos esperança de que os cidadãos europeus, os profissionais de ensino, os legisladores e os aprendentes de línguas, possam progredir nas áreas acima selecionadas. Através da concretização destes objetivos, alcançaremos uma sociedade europeia mais justa, mais forte e mais coesa, onde a interculturalidade, a justiça social e a compreensão mútua se tornem as forças motrizes do sucesso, da paz e do progresso.

6. REFERÊNCIAS

- Abednia, A. (2012). Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education* 28.5: 706-717.
- Álvarez-Rojo, V.; Romero, S.; Gil-Flores, J.; Rodríguez-Santero, J.; Clares, J.; Asensio, I.; del-Frago, R.; García-Lupión, B.; García-García, M.; González-González, D.; Guardia, S.; Ibarra, M.; López-Fuentes, R.; Rodríguez-Gómez, G., Salmeron-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Relieve*, 17. 1: 1-22.
- Aparici, R., & García Matilla, A. (2016). ¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años?: pensar el futuro. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*: 35-57.
- Barros-del Río, M. A. (2019). Cómo fomentar el espíritu crítico en los futuros docentes de inglés desde la formación: fundamentos y propuestas. *Revista Íkala*, 24.3: 607-618.
- Barros-del Río, M. A. & Mediavilla-Martínez, B. (2019). The European Perception of Foreign Language Teacher Training. Findings on a Survey in 13 Countries. *Annals of Dimitrie Cantemir Christian University*, 18. 2: 67-81.
- Biesta G. (2012). The Future of Teacher Education: Evidence, Competence or Wisdom? *Research on Steiner Education* 3,1: 8–21.
- Borko, Hilda and Vicky Mayfield. (1995). "The Roles of Cooperating Teacher and University Supervisor in Learning to Teach." *Teaching and Teacher Education* 11.5: 501–518.
- Buenestado-Fernández, M., Álvarez-Castillo, J. L., González-González, H., & Espino-Díaz, L. (2019). Evaluating the institutionalisation of diversity outreach in top universities worldwide. *PloS one*, 14.7. e0219525.
- Byram, M. & M. Wagner.(2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51, 1: 140-151
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission. Directorate-General for Education and Culture School policy/Erasmus+.

- *Cambridge International Dictionary of English*. (1995). Cambridge: Cambridge University Press.
- Canh, L. V. (2014). Great expectations: The TESOL Practicum as a professional learning experience. *TESOL Journal*, 5.2: 199-224.
- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025. (2020). Available at <https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/communication-european-education-area.pdf>
- DAAD. Webinar (2020) “*Internationalising Teacher Education in Europe – Is virtual collaboration the “new way to go”?*” 9-10 June 2020. Available at <https://www.daad-brussels.eu/en/events-overview/our-events/internationalising-teacher-education-in-europe-is-virtual-collaboration-the-new-way-to-go/>
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, 20.4: 309-323.
- Dvir, N. and Ilana Avissar (2014). Constructing a critical professional identity among teacher candidates during service-learning. *Professional Development in Education*, 40.3: 398-415.
- European Citizen Action Service (ECAS) (2017). Recommendations on Learning Mobility: Insights from the Digital Dashboard. Available at <https://ecas.org/wp-content/uploads/2017/10/Recommendations-to-policy-makers-on-learning-mobility.pdf>
- European Commission (2014). *Interim Evaluation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Ecorys UK Ltd. Available at <file:///C:/Users/abarr.loc/AppData/Local/Temp/NC0114012ENN.en.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-profession-europe-practices-perceptions-and-policies_en

- European Council (2019). Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. *Official Journal of the European Union*, 189: 15-22.
- European Union. Consolidated version of the Treaty on the Functioning of the European Union – Part Three: Union Policies and Internal Actions. Title XII: Education, Vocational Training, Youth and Sport. Article 165 (ex Article 149 TEC). *Official Journal of the European Union*. Available at https://eur-lex.europa.eu/eli/treaty/tfeu_2008/art_165/oj
- Habibi, A., Razak, R. A., Yusop, F. D., & Mukminin, A. (2019). Preparing future EFL teachers for effective technology integration: What do teacher educators say. *Asian EFL Journal*, 21,2: 9-30.
- Hattie J. (2003) Teachers make a difference – what is the research evidence? *Professional Learning and Leadership Development*, NSW DET.
- Hobson, A. J., et al. (2009) Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25,1: 207-216.
- Jiménez, R.T. & B. C. Rose (2010). Knowing how to know: Building meaningful relationships through instruction that meets the needs of students learning English. *Journal of Teacher Education*, 61.5: 403-412.
- Kalvemark, T. & M. Van der Wende (Eds) (1997). *National Policies for the Internationalization of Higher Education in Europe*. Stockholm: National Agency for Higher Education.
- Karatsiori, M. (2014). A common curriculum for the initial training of TEFL teachers in Europe. Utopia versus reality. *European Journal of Language Policy*, 6.1: 23-112.
- Kelly M, M.Grenfell, A.Gallagher_Brett, D.Jones. (2002). *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*. Publisher: European Commission.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43: 154-164.
- Knight, J. (2021). Higher Education Internationalization: Concepts, Rationales, and Frameworks. *Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización e Integración Regional*, 1.1: 65-88.

- Knight, J. (2003). Internationalization of higher education practices and priorities: 2003 IAU survey report. Paris: International Association of Universities.
- Kramsch, Claire. (1995). "The cultural component of language teaching," *Language, Culture and Curriculum*, 8:2: 83-92.
- Laurillard, D. (2010). Supporting teacher development of competencies in the use of learning technologies. *ICT in Teacher Education*: 63-74.
- Leask, M. (2012). *Issues in Teaching Using ICT*. Routledge.
- Leask, B. (2001). Bridging the gap: Internationalizing university curricula. *Journal of Studies in International Education*, 5.2.:100-115
- Le Cornu, R. (2010). Changing roles, relationships and responsibilities in changing times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38.3.: 195-206.
- Le Roux, Johann (2010). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13.1: 37-48.
- Leutwyler, B., Popov, N., & Wolhuter, C. (2017). The Internationalization of Teacher Education: Different Contexts, Similar Challenges. *Bulgarian Comparative Education Society*: 66-78.
- Marlina R. (2013). Globalisation, internalisation, and language education: an academic program for global citizenship. *Multilingual Education*. 3.5: 1-21.
- Mauri, T., J. Onrubia, R. Colomina and M. Clarà. (2019). Sharing Initial Teacher Education between School and University: Participants' Perceptions of their Roles and Learning." *Teachers and Teaching* 25.4: 469-485.
- Pachler, N. (2002). *Teaching Modern Foreign Languages at Advanced Level*. Routledge.
- Payant, C. & J. Murphy. (2012). Cooperating Teachers' Roles and Responsibilities in a MATESOL Practicum. *TESL Canada Journal* 29.2: 1-23.
- Quezada, R. L. (Ed.). (2014). *Internationalization of teacher education: Creating globally competent teachers and teacher educators for the 21st century*. Routledge.
- Sabbe, E. & Aelterman, A. (2007). Gender in teaching: a literature review. *Teachers and teaching, theory and practice*, 13.5: 521-538.
- Skelton, C. (2011). Men teachers and the "feminised" primary school: a review of the literature. *Educational Review*, 64: 1-19.

- Smith, J. D., & Agate, J. (2004). Solutions for overconfidence: Evaluation of an instructional module for counselor trainees. *Counselor Education and Supervision*, 44, 1: 31-43.
- Tomaš, Z., R. Farrelly, & M. Haslam (2008). Designing and implementing the TESOL teaching Practicum abroad: Focus on interaction. *TESOL Quarterly* 42.4: 660-664.
- Townsend, T., & Bates, R. (2007). *Handbook of teacher education: Globalisation, standards and professionalism in times of change*. Springer.
- Trevaskes, S, S Eisenclas, & A.J. Liddicoat. (2003). *Australian Perspectives on Internationalising Education*. Melbourne: Language Australia.
- Tsehelska, M. (2006). Teaching Politically Correct Language. *English Teaching Forum*, 1: 20-23.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning Technical Note, 2017. Available at <https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UNESCOTechNotesLLL.pdf>
- Van der Wende, M. (1997). Missing links: The relationship between national policies for internationalisation and those for higher education in general. *National policies for the internationalisation of higher education in Europe*: 10-31.
- Vögtle, E.M. (2019). 20 years of Bologna - a story of success, a story of failure. *The European Journal of Social Science Research*, 32.4: 406-428.
- Williamson, S., Cooper, R., & Baird, M. (2015). Job-sharing among teachers: Positive, negative (and unintended) consequences. *The Economic and Labour Relations Review*, 26.3: 448-464.
- Yogev, E. & N. Michaeli (2011). Teachers as society-involved 'organic intellectuals': training teachers in a political context. *Journal of Teacher Education* 62.3: 312-324.
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354: 21-43.
- Zgaga, Pavel. (2008). Mobility and the European Dimension in Teacher Education in B. Hudson and P. Zgaga (eds.) *Teacher education policy in Europe: A voice of higher education institutions*. University of Umeå: 17-41.

VIRTEACH, A VIRtual Solution for a comprehensive and coordinated training for foreign language TEACHers in Europe, is an Erasmus+ funded project to create a digital tool to improve the postgraduate certificates on Masters on Education (Foreign Languages) and to provide teachers, researchers, student teachers and policy-makers with open-source tools and resources.

(Project Reference: 2018-1-ES01-KA203-050045)

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

