

Introdução¹

O presente Relatório é realizado no âmbito da unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, referente à análise e reflexão da prática letiva desenvolvida durante o ano letivo de 2017 / 2018, na Escola Profissional da Região Alentejo, sob a orientação do Professor Doutor Paulo Lampreia Costa.

Cada vez mais, ser professor implica uma constante reflexão acerca de práticas e decisões e uma menor resistência à evolução que nos circunda.

Por forma a melhor conduzir o processo de ensino-aprendizagem, o professor deve refletir, aprender e tentar melhorar para crescer a todos os níveis, enquanto pessoa, profissional e, o mais importante, a nível pedagógico: um professor deve, antes de tudo, aprender a ensinar. Deve ainda, reconhecer erros e, a partir dos mesmos, refletir, planificar, adaptar, desenvolver e implementar novas estratégias.

Assim, o professor que inicialmente tinha as funções de transmissor de saberes e valores, viu-se a braços com novos desafios e novas competências.

Visando demonstrar o acima enunciado, o presente relatório divide-se em quatro capítulos. O primeiro diz respeito à “Preparação Científica, Pedagógica e Didática”, onde serão descritos e analisados documentos que regem e direcionam a prática pedagógica, tal como a análise que fazemos dos mesmos. Durante o segundo capítulo, a nossa atenção será dedicada à “Planificação, Condução de aulas e Avaliação das Aprendizagens”, referindo métodos, estratégias, materiais e recursos utilizados.

¹ O presente relatório foi redigido ao abrigo do novo Acordo Ortográfico (1990), salvo as citações diretas e as referências a legislação que datam do período pré acordo.

No que concerne ao terceiro capítulo, “Contexto Escolar – participação na vida escolar”, enquadramos atividades extracurriculares e a nossa participação no meio educativo. Por fim, durante o quarto capítulo “Desenvolvimento Profissional”, refletiremos sobre a importância da formação contínua, o nosso percurso profissional, experiências e reflexões que visam a melhoria constante de uma prática letiva que se revela, dia a dia, mais enriquecedora, desafiante e um estímulo constante para novas experiências e descobertas.

I – PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁTICA

1.1 - O Papel do Professor

Existem papeis mais difíceis e outros mais fáceis de desempenhar, mas, na verdade, o papel do professor será, pelas constantes alterações ao largo dos tempos, um dos mais difíceis de levar a cabo.

Como foi anteriormente referido, enquanto professores, devemos dominar conhecimentos científicos, conjugados com competências e conhecimentos pedagógicos e didáticos adquiridos em formação inicial ou contínua que nos ajudam a acompanhar as constantes mudanças e evoluções do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, achamos pertinente chamar a atenção para a nossa formação inicial, Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variantes de Português e Inglês (ensino de), que nos deu as bases dos nossos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos que temos colocado em prática desde o ano 2000. Contudo, devido à falta de oportunidades profissionais, a um crescente gosto pelo ensino e um eterno gosto pelas Línguas Estrangeiras, a decisão de obter a profissionalização na área da Língua Espanhola ganhou força e inscrevemo-nos na Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, perfil Estudos Portugueses e Espanhóis, ingressando posteriormente no Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário.

Para além de todos estes factos, achamos relevante ressaltar o papel do professor nas suas diferentes vertentes tal como o conjunto de documentação que deve ser do conhecimento de qualquer profissional da área: a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais (CNEB), o Quadro Europeu Comum da Referência para as Línguas (QECL), o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB), Metas Curriculares do Ensino Básico (MCEB), Programas e Metas Curriculares do Português – Ensino Secundário (PMC-ES) e Programas de Língua Estrangeira – Espanhol – Ensino Profissional.

Segundo as definições mais remotas, a um professor cabe a tarefa de ensinar. Contudo, ao longo dos tempos, temos vindo a constatar que não basta apenas isso ou, pelo menos, não basta debitar conhecimento, pensando que somente através da audição os alunos assimilem tudo e se considerem ensinados, mais conhecedores e satisfeitos.

Assim, à tarefa de ensinar teremos de acrescentar orientar, estimular, avaliar, reformular, reconstruir, acompanhar os alunos durante todo o processo de ensino-aprendizagem, “soltando-os” pouco a pouco. Não podemos, sobretudo, esquecer que o professor é um ser humano, com as suas limitações normais, com uma identidade pessoal e uma identidade profissional, sendo impossível separar completamente uma da outra. Muitas vezes é esperado que o professor, enquanto isso mesmo, tome determinadas atitudes, ou posições, que o mesmo, devido à sua identidade pessoal considera não serem as mais corretas, surgindo uma das questões mais frequentes que passa pela mente de um professor: “será que estou a fazer “isto” bem?”.

É mesmo afirmado, por alguns teóricos, que ser professor é viver uma vida dedicada a uma missão quase impossível (Eggleston, 1992:1). Ser professor é trabalhar constantemente em prol da igualdade de oportunidades, o que se revela, muitas vezes, uma tarefa inglória, se tivermos em conta que uma das funções que se lhe atribui é selecionar os melhores ou piores, os que ficam retidos ou não, repetem ou não a avaliação, são ou não aprovados; lidar com dezenas de alunos em simultâneo, com características e comportamentos diferentes, muitas vezes imprevisíveis, alternando o seu papel entre disciplinador e orientador de aprendizagens e conhecimentos com o de conselheiro e, tantas vezes, até ouvinte.

Outra das coisas que em muito dificulta o caminho de um professor é a multiplicidade de tarefas, (estimulação dos alunos, controlo da sala de aula, planificação de aulas e atividades, avaliação contínua, aconselhamento, deteção de problemas, atendimento de Encarregados de Educação, atividades extracurriculares, participação em Conselhos de Turma e variadas reuniões, etc), que se encontram associadas ao perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário baseado em quatro importantes dimensões, que se encontram estruturadas no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto: a Dimensão profissional,

social e ética; Dimensão do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; Dimensão da participação na escola e do envolvimento na comunidade e dimensão do desenvolvimento profissional.

Deixando um pouco de parte os problemas que afetam a nossa classe, o papel em que nos gostamos de rever, enquanto professores, é o de mediador e gerenciador de conhecimentos. O professor já não é só um transmissor de informação, devendo ter em conta o contexto em que os seus alunos se encontram inseridos, assim como as suas experiências de vida. Este é um ponto que consideramos fundamental, o conhecimento dos nossos alunos, respeitando a individualidade de cada um deles. Aliás, enquanto professores, o ideal seria termos como aliadas as famílias para que existisse um trabalho conjunto, não abdicando estas da educação dos seus educandos.

Enquanto professores, não devemos esquecer o nosso papel de mediadores, comprometendo-nos a difundir o conhecimento e não somente a repassá-lo para que este seja avaliado no final. Nada disto contribui para a aprendizagem correta ou para a aprendizagem do aluno. Para além disso, o professor deve, mais do que nunca, recorrer à interdisciplinaridade. Uma ligação entre as disciplinas e o mundo atual é fundamental para o desenvolvimento sócio cultural do aluno, e conseqüente mediação entre saberes e aprendizagens. Tudo o que os alunos apreendem socialmente, e em todas as disciplinas, é importante para a aquisição de um saber e aprendizagem global.

Consideramos ser essa uma das nossas funções principais, desenvolver nos nossos alunos capacidades de uma crítica razoável da realidade, para que essas mesmas capacidades possam ser utilizadas tanto em sala de aula como na vida real. Cabe-nos a nós, professores, estabelecer a “ponte” entre a teoria e a prática, fomentando a autonomia nos jovens e contribuindo para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, utilizando as novas tecnologias disponíveis e estratégias pedagógicas adequadas.

Alarcão (2003) considera que o centro da aprendizagem deve ser o aluno, cabendo ao professor o papel de criar, planificar e “fazer acontecer” situações de aprendizagem que desenvolvam a autoconfiança e capacidades dos alunos, tal como um

espírito crítico. A troca de ideias e experiências vão permitir ao professor “aprender a ensinar” e aos alunos um trabalho de colaboração com os seus pares.

Claro que tudo isto necessita de um apoio didático, momentos de exposição e participação ativa, promoção de autonomia a autoestima dos alunos, acima de tudo é necessário que o professor reflita. É necessário que um professor se torne um profissional reflexivo, reconhecendo a necessidade da reflexão para a reformulação, reorganização, readaptação e redefinição de papéis para fazer face aos constantes desafios que se atravessam no seu caminho. Todas estas ações devem ser consideradas, tendo em vista o facilitar o processo de aprendizagem do aluno.

Já não é suficiente que um professor seja, somente, detentor de conhecimento; devemos, de igual forma, procurar e refletir sobre os recursos, metodologias e estratégias que temos à disposição e podemos adaptar às situações de ensino com que nos deparamos. E é precisamente avaliando os sucessos e fracassos dessas situações de ensino que refletimos e repensamos, alterando as nossas práticas, no sentido de melhorar o desenvolvimento do aluno e o nosso próprio desempenho.

A formação de um professor requer uma constante reflexão, sendo esta, tal como defende Dewey (1979), um elemento impulsionador da melhoria das práticas docentes “dando-lhe uma consideração séria e consecutiva” (p. 13). Segundo o mesmo autor, devemos “aprender a pensar”, encontrando respostas e soluções para dúvidas e problemas, diminuindo a prática do aceitar sem refletir sobre o assunto, no que toca às práticas de ensino.

Alarcão (1996), considera que um professor deve pensar, estar atento e analisar para poder refletir sobre a sua prática. Contudo, e ainda segundo a mesma autora, não basta que o professor seja reflexivo, também a escola tem de o ser para que seja um lugar onde nos revejamos, nos aprendamos a conhecer e nos questionemos. Existe, ainda assim, uma diferença entre momentos de reflexão: a reflexão que fazemos durante a ação e aquela que fazemos acerca da ação. Relativamente à primeira, é uma reflexão que muitas vezes acontece durante um diálogo que se estabelece, por exemplo, entre o aluno e o professor ou até entre dois alunos, que provoca uma intervenção imediata, de resposta rápida, fortemente intuitiva, baseada numa análise da situação

sem o distanciamento que, por vezes, é necessário. Ainda assim, nem sempre as circunstâncias permitem outro tipo de reflexão. No que concerne ao segundo, é aquele momento em que refletimos posteriormente ao acontecimento, já com algum distanciamento da ação, com uma linguagem mais cuidada e um maior rigor, muitas vezes até após troca de experiências e opiniões.

O sermos professores reflexivos faz com que vivamos num constante ciclo, da teoria à prática, desta à teoria e tudo de novo outra vez. A teoria porque é necessária para nos ajudar a obter novas e melhores perspetivas para a realização de tarefas práticas, que ao serem realizadas nos obrigam a refletir sobre as mesmas e procurar novas sugestões na teoria, voltando a refletir. Tudo isto possibilitará uma prática mais segura, consciente e enriquecedora.

1.2 - A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

A mais notória reforma educativa surge, em Portugal, a 14 de outubro de 1986: a Lei de Bases do Sistema Educativo, de aqui em diante designada como LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) que se assume como “um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (cap. I, Artigo 1º).

Neste quadro, garantia-se o direito à educação como um direito de todos os portugueses, tal como a uma igualdade de oportunidades no acesso escolar, satisfazendo necessidades que advenham da realidade social envolvente de cada indivíduo. Não devemos esquecer, que um importante ponto de partida, para que tudo isto se desencadeasse, foi a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, posteriormente Comunidade Europeia.

A nova organização do Sistema Educativo, tal como consta na LBSE, baseia-se numa diferente organização do supracitado sistema, envolvendo a educação pré-escolar, escolar e extraescolar.

No que concerne à primeira (pré-escolar) são enumerados objetivos, idades dos destinatários e deveres do Estado Português; relativamente à educação escolar, o

Ensino Básico é definido como obrigatório e gratuito durante nove anos, havendo também referências aos Ensinos secundários e superiores, à Educação especial, Ensino recorrente de adultos, Ensino profissional, Ensino de português no estrangeiro e Ensino à distância; finalmente, a educação extraescolar iria ajudar a desenvolver conhecimentos, aumentando e melhorando o desempenho do indivíduo.

Desde a sua publicação, a LBSE sofreu algumas alterações: referentes ao Ensino Superior (novo regime de acesso (Lei nº 115/97, de 19 de setembro), obrigatoriedade da escolaridade entre os 6 e os 18 anos (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto), escolaridade obrigatória que se estende até à finalização do ensino secundário (Artigo 2º, 4 a) ou até que o aluno alcance os 18 anos (Artigo 2º, 4 b).

Para além disto, o ensino das Línguas Estrangeiras tem início no ensino básico, com a escolha da primeira Língua Estrangeira no 2º Ciclo e de uma segunda Língua Estrangeira no 3º Ciclo. Contudo, se alguns alunos não tiverem dado início a esta aprendizagem, de uma segunda Língua Estrangeira, no 3º Ciclo serão obrigados a fazê-lo no ensino secundário.

Outro passo importante foi a oportunidade dada às escolas de 1º Ciclo para que, tendo meios e capacidade para o fazer, introduzissem a aprendizagem de uma Língua Estrangeira num contexto lúdico. Existia somente um senão, nem todas as escolas tinham recursos para tal e, por isso, em lugar de concederem essa autorização, deveria ter sido posto em curso um plano que fornecesse essas mesmas condições a todas as escolas, para que daí resultasse uma igualdade de oportunidades.

Ainda na LBSE, no capítulo IV, dedica-se algum tempo aos princípios que regem a formação de professores, a importância extrema da sua formação inicial e a formação contínua como uma necessidade e complemento em constante atualização.

1.3 - O Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB)

Na tentativa constante de melhorar e reorganizar o Currículo Nacional do Ensino Básico foram surgindo diferentes decretos de lei que revogavam os anteriores.

Uma das grandes alterações foi a tentativa de articular os três ciclos que compõem o currículo do ensino básico, introduzindo, através do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, três novas áreas curriculares: a área projeto, o estudo acompanhado e a formação cívica, tentando desta forma conceber, planificar e avaliar projetos de diferentes áreas curriculares.

O Currículo Nacional do Ensino Básico pretendeu dar um maior poder de conceção, aprovação e avaliação aos órgãos de administração e gestão das escolas. Assim, enquanto implementavam um projeto, estes órgãos deveriam considerar o contexto em que o mesmo era aplicado, incidindo a atenção do projeto num aluno consciente da sua identidade cultural, social e pessoal.

Antes de continuarmos, seria interessante uma pequena investigação sobre o termo “currículo” propriamente dito. O mesmo, deriva da palavra em latim *Curriculum* que significa “ato ou resultado de correr, curso, corrida, conjunto de indicações que constituem ou integram o percurso escolar ou profissional de alguém.” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, 2001, Academia de Ciências de Lisboa, volume I, Lisboa: Editorial Verbo). Esta é apenas uma das vastas e diferentes definições de currículo que surgiram ao longo dos tempos. Por exemplo, Ribeiro & Ribeiro (1989) dizem que “o currículo escolar identifica-se, assim, com o conjunto de aprendizagens e experiências formativas delineadas para os membros da comunidade em que o sistema educativo se insere (...)” (pág. 44).

Desta forma, O Currículo Nacional do Ensino Básico, juntamente com os Programas das diferentes disciplinas que o constituem, foi um documento que “iluminou” a prática letiva desde 2001. Eram apresentadas competências, gerais e específicas, a ser desenvolvidas pelos alunos, ajudando o documento com algumas indicações para que os alunos adquirissem competências essenciais. Voltamos a relembrar que, em torno das competências gerais e específicas de cada área disciplinar,

não devemos nunca esquecer de considerar a individualidade dos alunos e contexto escolar no qual o mesmo se encontra inserido.

Assim, cada escola (contexto local) passaria a trabalhar e utilizar o currículo conforma as suas especificidades, o que consideramos totalmente positivo para o desenvolvimento de práticas que têm como finalidade a construção de aprendizagens.

A esta autonomia está, intimamente ligado, o conceito de competência, visto que a mesma se traduz na capacidade de pensamento e resolução de problemas do aluno. O aluno não deve somente executar, deve pensar como executar e resolver, identificando soluções e/ou problemas que possam advir dessa forma de execução. Era exatamente neste ponto, entre o que o Currículo Nacional propunha e a forma correta de chegar até às propostas, que o professor era colocado, ensinando e fazendo com que os mesmos aprendessem.

Estas competências eram importantes em todas as áreas, incluindo a área das Línguas Estrangeiras, na qual as mesmas se dividiam em competências gerais e específicas, esperando-se que o professor servisse de ponte entre estas e os alunos. Contudo, para além do Currículo Nacional existia ainda outro documento que norteava o ensino das Línguas Estrangeiras, ou seja, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. De acordo com o Currículo Nacional, o ensino das Línguas baseava-se na sua utilização e aprendizagem, desempenho, percurso de aprendizagem e avaliação. Nos perfis de saída a maior importância era concedida à competência comunicativa, que devia ser alcançada, recorrendo a situações reais.

No entanto, o facto de não reconhecer a devida importância à transmissão de conhecimentos, considerando o conceito de competência como orientador do processo, fez com que o Currículo Nacional do Ensino Básico fosse revogado pelo Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro. Segundo o Ministério da Educação e Ciência o currículo devia dar uma maior atenção aos conteúdos temáticos, colocando o conhecimento essencial, fundamental ao processo de ensino-aprendizagem, em destaque.

Existia também a opinião que se deveria dar uma maior atenção à avaliação, tornando-a mais rigorosa, continuando a dar ao professor a liberdade de tomar decisões

num currículo que incidisse maioritariamente em conteúdos temáticos, criando assim metas de aprendizagem que seriam tidas em conta na construção dos Programas que coloquem o conhecimento essencial em destaque, concedendo a igualdade de oportunidades.

1.4 - Programas de Português e Metas Curriculares

Os princípios basilares deste Programa têm como enquadramento dois documentos fundamentais: o Decreto-Lei nº7/2001 e o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.

Este importante documento encontra-se dividido em três partes: a primeira, “Questões Gerais”, onde tal como o nome indica encontramos a parte do enquadramento teórico e os conceitos-chave de todo o documento; a segunda, “Organizações Programáticas”, constituída pelos Programas de 1º, 2º e 3º ciclos; e finalmente uma terceira parte, onde encontramos os não menos importantes “anexos”.

Analisando ainda a estrutura do próprio documento encontramos uma diferença entre o título do próprio, “Programa de Português do Ensino Básico” e a designação conferida à segunda parte “Programas”. Adivinha-se já a mudança de atitude relativamente à ideia de “ciclo” e não “ciclos”, ou seja, um único Programa que organiza três ciclos, ao contrário dos programas anteriores que foram publicados separadamente para cada um dos ciclos.

Segundo o Decreto-Lei nº7/2001, de 18 de janeiro, que reorganiza o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, mais tarde revogado mediante a publicação do Despacho nº 17169/2011, que segundo o Ministério da Educação se baseou nas ideias ambíguas que impossibilitavam orientações claras de aprendizagem, o mesmo é “entendido como um conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico”. Assim, vai ao encontro de uma visão mais abrangente do ensino básico que inclui aprendizagens e competências a desenvolver.

Antes do início, propriamente dito, das três partes já citadas do Programa, encontramos a “Introdução”, um texto que contextualiza e situa o documento, defendendo uma revisão e alteração de programas anteriores, não deixando, contudo, de rebuscar algumas ideias anteriores ainda que seja para melhorá-las. O que se pretende é descobrir novas ideias e abordagens ao contexto e sociedade atuais, sabendo de antemão que estes Programas que agora substituem os que existiam serão, mais tarde, fruto de novas alterações culturais e sociais, substituídos por outros.

Desta forma, o novo Programa é fruto de uma nova realidade, muito mais ligada, por exemplo, às Tecnologias de Informação e Comunicação e às novas formas de comunicar, ler e escrever. A juntar a estas novas características temos também uma mais forte presença dos “textos literários no ensino da língua”, assim como um mais profundo estudo da mesma, através de um “conhecimento explícito do seu funcionamento (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.5).

Ainda na “Introdução” realça-se a importância da aprendizagem da língua materna para o desenvolvimento dos alunos, e para um mais fácil acesso a outros saberes. Para além disso, não devem ser somente os Professores de Português a preocuparem-se com o ensino da língua. Todos os outros professores devem ter em atenção o ensino da Língua Materna.

Chegamos, desta forma, à primeira parte do Programa, na qual se enquadra o documento, clarificando as ideias principais, e se identificam os professores como destinatários. Contudo, defende-se que o Professor não é obrigado a seguir estritamente o que está escrito. É-lhe dada a liberdade de adaptar as orientações do documento aos alunos e turmas que leciona. Desta forma, é também conferida às escolas uma maior autonomia na gestão do currículo. Assim, o professor não deverá nunca esquecer os princípios do Programa, mas pode ajustar esses princípios à sua realidade.

Nesta parte, talvez o mais importante seja “a matriz comum aos três ciclos” que defende a ideia inerente em todo o documento: a progressão. Como já foi referido no início do trabalho, os três ciclos são entendidos como um todo e não como três ciclos independentes, defendendo, contudo, que cada um deles continua a ter as suas próprias especificidades e, por isso, o Programa orienta e deve sobrepor-se à utilização dos manuais que não passam de “auxiliares pedagógicos”.

São ainda focados os conceitos-chave que devem orientar o “gestor curricular”, defendendo que para além das competências específicas que este deve ajudar a desenvolver, deve também desenvolver as competências gerais, ou seja, aquelas que permitem realizar atividades de todo o tipo.

No Programa surgem ainda as definições de “competências linguístico-comunicativas”, recorrendo a instrumentos linguísticos; as “competências específicas”: a “compreensão oral”, a “expressão oral”, a “leitura”, a “escrita” e o “conhecimento explícito da língua”. São igualmente definidos os conteúdos (que impulsionam as competências); o “desempenho” (ações que resultam das aprendizagens); e os “descritores de desempenho” que focam o que o aluno deve ser capaz de fazer, demonstrar e adquirir.

Voltando a uma ideia já citada anteriormente, reforça-se que mesmo estando distribuídos por três ciclos, a ideia base é a de “ciclo”, salientando que no que toca ao 1º ciclo as definições de conteúdos e competências dividem-se entre os primeiros dois anos e os dois últimos. As competências específicas dividem-se por três domínios (“oral”, “escrito” e “conhecimento explícito da língua”) e os “descritores de desempenho” baseiam-se nas supracitadas.

Entrando assim na segunda parte deste documento, encontramos os “Programas para o 1º, 2º e 3º ciclos”. Cada parte é uma “organização programática” que caracteriza e define cada um dos ciclos, tendo em conta as transformações cognitivas e socioculturais das diferentes idades; os “resultados esperados”; os “descritores de desempenho”; o “corpus textual” e as “orientações de gestão”.

Aquilo que se espera alcançar surge-nos dividido em cinco competências específicas já citadas: “compreensão oral”, “expressão oral”, “leitura”, “escrita” e “conhecimento explícito da língua”. Aparecem ainda quadros com os “descritores de desempenho” e os “conteúdos” que desencadeiam as “competências”.

Deve-se, contudo, sublinhar um ponto importante e crucial neste Programa: a valorização das competências que vão ser “trabalhadas” através dos “descritores de desempenho” e não tanto dos “conteúdos”. Com isto, quero dizer que o trabalho que era até então feito em função dos “conteúdos” deixou de o ser, visto por em causa a aquisição e desenvolvimento de “competências”.

Encontramos ainda as linhas orientadoras, assim como algumas clarificações e sugestões de atividades.

Tendo agora em atenção o “corpus textual”, o Programa designa critérios que devemos ter em conta: a “representatividade e qualidade” dos textos, a “integridade”, a “progressão”, a “diversidade textual” e a “intertextualidade”, esta última numa fase em que os alunos já entendem a ligação existente entre os textos. Mais uma vez, o docente pode selecionar as obras desde que os critérios mencionados se apliquem às mesmas.

Relativamente ao facto de os textos deverem ser o mais diversos possível, existe um quadro com textos literários, paraliterários e não literários. Aqueles que se reportam ao 2º ciclo fazem parte do já conhecido *Plano Nacional de Leitura*, e os que reportam ao 3º ciclo encontram-se em anexo na terceira parte do documento. No que concerne ao 3º ciclo, o quadro-síntese contempla uma estrutura mais complexa, sendo que os textos não se destinam somente à leitura, mas também à compreensão/expressão oral e escrita. Não será descabido dizer que começa já a preparação para o nível seguinte: o secundário.

Já anteriormente citada, surge de novo a ideia da utilização e domínio das TIC, para desenvolvimento de competências e para apoio ao trabalho desenvolvido.

Em relação às competências chama-se a atenção para a sua gestão no tempo e no currículo, visto o desejável ser o equilíbrio entre as cinco competências específicas, realizando atividades próprias para o efeito. Não podemos, nem devemos, de forma alguma esquecer a relação existente entre elas, devendo as mesmas surgirem em articulação.

Para que tal aconteça, os professores devem planificar cuidadosamente atividades para o seu desenvolvimento (competências), articulando os saberes adquiridos com os que foram adquiridos anteriormente e pensando naqueles que devem surgir em anos e ciclos posteriores. Isto, claro está, obriga a que o professor conheça todo o “Programa”, abrangendo todos os “ciclos”.

Finalmente, na terceira parte do documento, encontramos os Anexos. Aqui está uma lista de autores e textos para o 3º ciclo. No que concerne aos autores, temos “autores e textos portugueses”, “autores e obras dos países de língua oficial portuguesa” e “autores estrangeiros”. Para além disso, surgem-nos também os Materiais de Apoio: “Bibliografia Geral”, “Gramáticas de Referência” e “Sítios na Internet”; e finalmente o nome e breve

currículo profissional da equipa de trabalho que construiu o “Programa de Português do Ensino Básico”.

1.5 - Natureza, funções e características das Metas Curriculares – Ensino Básico

As Metas Curriculares do Português, homologadas em 10 de agosto de 2012, através do Despacho nº 10874/2012, são resultado do *Currículo Nacional do Ensino Básico* e do *Programa*, defendendo os três ciclos como um todo.

Importa referir que o documento é um todo, mas os “objetivos” e “descritores de desempenho” respeitantes ao 1º, 2º e 3º ciclos dividem-se por ano letivo, defendendo a anualização do processo de ensino-aprendizagem.

O que no Programa estava junto (o 1º e 2º ano e 3º e 4º do 1º ciclo) a nível de Metas Curriculares deixou de o estar, e as cinco competências específicas que aparecem no Programa passam a ser denominadas de “domínios”. Houve, ainda, mais algumas mudanças tais como a introdução da “Educação Literária” e a substituição do termo “conhecimento explícito da língua” pelo de “Gramática”.

Encontramos, no final deste documento, os anexos com a lista das obras e textos referentes ao domínio da “Educação Literária” que se estendem do 1º ao 9º ano.

Notamos, no documento das Metas Curriculares, uma “volta” ao passado no processo de ensino-aprendizagem. O atual *Currículo Nacional* foi considerado pouco claro, ambíguo, repetitivo em termos de ideias e daí o surgimento deste atual documento. De igual forma, as “competências” e a sua importância foram consideradas obsoletas, comprometendo a transmissão de conhecimentos.

Em primeiro lugar, o que se nota é a grande importância que é dada à objetividade, definindo “conteúdos fundamentais”, ordenando-os por anos, definindo os conhecimentos a adquirir pelos alunos e os “descritores de desempenho” que permitem avaliar o alcance dos objetivos.

As Metas facilitam o entendimento do que é essencial nos conteúdos fundamentais que nos aparecem nos Programas. Ajudaram ainda a clarificar alguns “objetivos” e “descritores de desempenho” que existiam no Programa, e a excluir outros que não eram considerados essenciais.

Definem-se, ainda, as Metas por ano de escolaridade, os quatro domínios de referência no 1º e 2º ciclos e cinco no 3º ciclo, tratando-se nesta última, a “leitura” e a “escrita” como domínios autónomos.

Outro dos objetivos do documento de que estamos a falar é a continuidade da progressão entre os diferentes anos e diferentes ciclos. A tradicional anualização que impunha uma compartimentação dos anos, foi evitada pelo Programa que delineou “competências” e “descritores de desempenho” para o final de cada ciclo. Com isto, estabelece-se uma ideia de “continuum” que é contrariada pelas Metas que consideram que essa divisão é o que promove a progressão e continuidade.

Toda a abordagem feita pelas Metas é considerada mais restritiva, visto que põe em causa algumas ideias do Programa. A ideia aplica-se, também, ao novo domínio da “educação para a leitura”. As listas que surgem são para leitura anual, estabelecendo mínimos para os textos a trabalhar com os alunos nos 1º e 2º ciclos.

No Programa, a seleção de obras e autores eram deixadas ao critério dos Professores, já aqui, o objetivo é estipular um “currículo mínimo comum”, sendo as listas indicadas para promover a leitura autónoma.

A imposição de “objetivos” e “descritores anuais”, de obras anuais, limitam a autonomia que o Programa defendia, restringindo a decisão do professor de gerir e organizar a sua prática letiva. A homologação das Metas, assim como das suas linhas gerais transformam a incidência do processo de ensino-aprendizagem numa incidência em conteúdos e conhecimento, e não tanto no desenvolvimento de competências.

As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, homologadas a 3 de agosto de 2012 (Despacho n.º 5306/2012), tinham como grande objetivo aumentar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem através do rigor e da excelência desde o Ensino Básico.

Com o objetivo de melhorar Programa de Português do Ensino Básico, homologado em 2015, através das Metas Curriculares de Português, homologadas em 2012, retomam-se neste documento essas metas, introduzindo-se apenas alterações que surgiram da necessidade de algumas correções formais. Houve, ainda, preocupação com a exequibilidade deste Programa, pelo que se enfatizou a importância, nos domínios da Leitura e Escrita, a géneros e textos considerados essenciais, constantes das Metas Curriculares, a opcionais.

O Programa define ainda os conteúdos por ano de escolaridade, apresentando uma ordenação sequencial e hierárquica para os nove anos do Ensino Básico. As Metas Curriculares definem ainda, por ano, os objetivos a atingir, referindo os conhecimentos e as capacidades que devem se adquiridas e desenvolvidas pelos alunos, estabelecendo os descritores de avaliação dos objetivos.

Nas Metas Curriculares estão fixados objetivos e descritores de desempenho passíveis de serem avaliados, para que os professores se concentrem no que é essencial, delineando diversas estratégias de ensino. Os descritores de desempenho relativos aos diferentes objetivos são elaborados por forma a que cada um seja objeto de ensino explícito e formal.

1.6 - Natureza, funções e características do Programa e Metas Curriculares do Português – Ensino Secundário

O Programa e Metas Curriculares do Português para o Ensino Secundário foram construídos por uma equipa constituída por Helena C. Buescu, Luís C. Maia, Maria Graciete Silva e Maria Regina Rocha. O citado documento está dividido em duas partes: o Programa e as Metas Curriculares. Esta primeira parte divide-se em seis pontos: Introdução; Objetivos Gerais; Conteúdos Programáticos para o 10º, 11º e 12º anos e Projeto de Leitura; Metodologias; Avaliação e Bibliografia. A segunda parte divide-se em anos de escolaridade do Ensino Secundário.

Durante a Introdução temos a descrição de um novo conceito que surge: o texto complexo. Este está relacionado com o texto literário, que ocupa, sem desvalorizar outros

gêneros, uma grande parte do documento. A valorização do texto literário é, aliás, uma das ideias fundamentais deste Programa, valorizando essencialmente o domínio da Educação Literária, enquanto veículo de valores histórico-culturais, património nacional, contribuindo para a formação integral do aluno, valorizando o ensino da Língua e da Literatura.

A valorização da literatura, parece-nos, surge-nos como uma tentativa de recuperação dos clássicos portugueses, para tentar talvez preencher algumas lacunas identificadas a nível de conhecimentos literários dos alunos, investindo positivamente na formação completa do indivíduo e do cidadão.

No que concerne a este domínio, o Programa apresenta uma organização diacrónica dos conteúdos e obras, assim como uma extrema importância dada à contextualização dos mesmos, visto existir uma crescente dificuldade por parte dos alunos em situar autores e obras no espaço e no tempo.

É também operada uma seleção no sentido de focalizar a atenção no essencial e selecionar o fundamental daquilo que queremos ver exposto por parte do aluno. Assim, está previsto, ao longo dos diferentes ciclos, uma progressão lógica e gradual na leitura, devendo o professor surgir sempre como um mediador entre os alunos e os textos.

São citados os cinco “domínios de referência” (Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática), havendo uma referência à necessária articulação dos mesmos e à adequação destes ao público-alvo.

Como um dos pontos principais é o texto complexo, também a complexidade do Programa é crescente ao longo dos três anos letivos. Assim, deverá haver uma progressão nos domínios da oralidade, leitura e escrita, valorizando o texto literário.

Outra forma de dar destaque à literatura é o “Projeto de Leitura” introduzido, facilitando o diálogo entre culturas através de textos, que embora não façam parte dos obrigatórios, se encontram citados numa lista de obras de referência.

Este Programa defende que um mesmo texto seja explorado nos seus diferentes domínios, para desenvolver a progressão das capacidades interpretativas, expositivas e argumentativas dos alunos. Assim, articulando todos os domínios, incluindo o da Gramática, serão desenvolvidas capacidades que permitam a utilização correta da Língua Portuguesa.

Este tipo de texto, amplamente divulgado neste Programa, o texto complexo, assume um papel importante pois o domínio da leitura é entendido como crucial neste patamar de ensino, visto que é neste que é exigido aos alunos, um conjunto de capacidades como a compreensão e interpretação de textos de diferentes graus de complexidade, que se manifestam em textos literários e não literários. De igual forma são propostas estratégias de leitura e interpretação para estes mesmos textos.

Apesar de reforçar a ideia de que o texto pode ser literário ou não literário, a verdade é que este documento valoriza o primeiro, pela sua complexidade e alcance a um conhecimento histórico-cultural das sociedades. Não se poderá nunca esquecer, por isso, a contextualização das obras a estudar.

Deixando um pouco de lado o domínio da “Educação Literária”, do texto complexo e literário, entramos nos domínios da oralidade, leitura e escrita que dão preferência a textos não literários. Assim, referindo-se a todos estes textos (literários e não literários) surge o conceito de “género”.

Estes três domínios pretendem desenvolver as capacidades dos alunos em termos de avaliações críticas, exposição, argumentação, sintetização de textos, expor temas de forma planificada e coerente, apreciação crítica e produção de textos de opinião. Os alunos devem passar por duas fases importantíssimas: a de “aprender” e a de “pensar”.

Finalmente, no domínio da “Gramática” os alunos devem consolidar conhecimentos sintáticos, mudança e variação de língua, semântica, análise do discurso e linguística textual, melhorando as suas competências linguísticas, orais e escritas.

Já no segundo ponto do Programa, “Objetivos Gerais”, são citados nove objetivos relacionados com os “domínios de referência”.

O terceiro ponto, “Conteúdos Programáticos”, leva-nos aos “conteúdos” que estão distribuídos por quadros e por anos. Cada um dos quadros se refere aos “domínios de referência” e aos “conteúdos” de cada “domínio”. Aqui, mais uma vez, surge o domínio da “Educação Literária” no qual se encontram discriminados os géneros, obras e autores a estudar. Dentro deste domínio, e associado aos domínios da oralidade e da escrita, surge o “Projeto de Leitura”, propondo a leitura por ano, ao longo de três anos, de uma ou duas obras de uma lista proposta pelo Programa, de obras nacionais e/ou internacionais.

Relativamente ao ponto quatro, “Metodologias”, é suposto os “conteúdos” e “descritores de desempenho” articularem-se com os diferentes domínios. Para que tudo isto funcione, o professor deve ter a total liberdade, desenvolvendo e transmitindo conteúdos contemplados no Programa. O professor é ainda responsável pela execução das Metas Curriculares, sendo que as mesmas serão avaliadas. Assim, a responsabilidade sobre as metodologias, segundo o Programa, fica a cargo do professor. É ainda apresentada uma proposta de atribuição de tempos letivos para todos os domínios.

No que concerne à Avaliação, parece-me que surge, neste documento, muito pouca informação. Surgem três modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) e as Metas Curriculares que são uma referência dos programas avaliativos. No entanto, não há nada inovador, neste Programa, acerca da avaliação. Já sabemos que os resultados da avaliação devem contribuir para um ensino regular, ajudando a superar dificuldades de aprendizagem. Daí que não resultem ideias inovadoras deste ponto.

Quanto à Bibliografia tem várias referências a páginas da Internet e uma lista de referências literárias.

Por fim, a segunda parte deste documento, “Metas Curriculares”, foca-se em indicações dos “objetivos” e “descritores de desempenho”, de cada um dos domínios para cada um dos anos de escolaridade.

1.7 - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) – relevância para o processo de Ensino-Aprendizagem

O QECR foi publicado em 2001, pelo Conselho da Europa, com a finalidade de “proporcionar uma base comum para a elaboração de programas de ensino da língua, bases curriculares, exames e manuais por toda a Europa” (Council of Europe, 2001, p. 1), com o objetivo principal de alcançar uma uniformização entre objetivos, conteúdos, metodologias, materiais e avaliação entre todos os estados membros. É por isto que podemos e devemos dizer que o contexto político, social e cultural em muito contribuiu para o surgir deste documento, promovendo uma uniformização e homogeneidade do processo de ensino das línguas, tornando-se uma base comum para o mesmo.

O documento divide-se em nove (9) capítulos, sendo que o primeiro, segundo e terceiro são uma introdução ao documento, apresentando as razões para a sua elaboração e os objetivos e finalidades do documento; abordam a temática do *plurilinguismo*, do ensino através da ação e os níveis comuns de referência. Já o quarto e o quinto capítulo estendem-se com variados e diferentes conceitos; e o sexto, sétimo, oitavo e nono são capítulos dedicados a exemplos e partes mais práticas do processo de ensino-aprendizagem.

Um dos grandes intuitos do QECR, e de quem o criou, foi promover reflexão fundamentada e proporcionar ferramentas ajustadas a uma melhoria à comunicação entre cidadãos de diferentes países e uniformizar o ensino e aprendizagens das línguas na Europa, promovendo o *plurilinguismo* numa Europa cada vez mais multicultural. Com isto, cada cidadão poderia evoluir e movimentar-se de uma melhor forma, quer a nível pessoal quer a nível profissional, facilitando “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, línguas de orientação curriculares, exames, manuais...” (QECR, 2001, p.19).

Note-se, contudo, que o QECR não sendo um documento de carácter normativo/prescritivo, não pretende impor, mas sim, recomendar, orientar e, de alguma forma, ajudar todos os professores e aprendentes de uma Língua Estrangeira. Uma das

maiores preocupações, no meu entendimento, é que exista uma base comum, estabelecendo uma coerência no ensino da Língua Estrangeira em toda a Europa, tentando que os objetivos, a avaliação e o reconhecimento de competências seja uniforme. Acima de tudo, passa por um instrumento de ajuda à reflexão sobre o processo de aprendizagem e comunicação numa língua estrangeira, melhorando constantemente as tarefas supracitadas. Com o intuito de melhorar, não esperamos que o QECR nos dê respostas taxativas sobre a aprendizagem e/ou o ensino de Língua Estrangeira, mas antes vários caminhos e/ou possibilidades, facilitando “a troca de informação entre os que trabalham nesta área e os aprendentes, de modo a que estes possam ser informados sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajudados” (QECR, 2001, p.11).

Dentro deste documento, entre muitos, destacam-se alguns conceitos e contributos que me parecem ser de maior importância e pertinência, tais como competência / competência comunicativa. O QECR defende uma abordagem centrada na ação, durante a qual o aprendente deve ser o centro do processo. Sendo a comunicação o objetivo principal do aprendente, na aprendizagem de uma Língua Estrangeira, a mesma abarca competências gerais e comunicativas vitais para o processo de comunicação.

Estas competências comunicativas são constituídas por diferentes componentes: a componente linguística, sociolinguística e pragmática, sendo ainda propostas quatro competências gerais, essenciais ao aprendente para o processo de comunicação, ou seja: o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender).

Reforça-se assim a ideia de que todos estes saberes têm influência na aprendizagem de uma Língua Estrangeira e na forma de comunicar através da mesma, realçando a importância das características individuais de cada aprendente, assim como o conhecimento geral do mesmo acerca do mundo, para o processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, juntamente com todas as experiências que o indivíduo adquiriu a vários e diferentes níveis.

Outros conceitos que constam do QECR são o de *plurilinguismo* e *multilinguismo*. O próprio Quadro diferencia um do outro, ou seja, o *multilinguismo* refere-se à oferta de aprendizagem de diferentes línguas estrangeiras e ao processo de motivação dos alunos para aprenderem essas mesmas línguas. Já o *plurilinguismo* não se refere somente ao domínio de diversas línguas, mas também à importante relação entre língua e cultura: “a competência plurilíngue e pluricultural refere-se à habilidade de usar línguas para propósitos de comunicação e fazer parte de uma interação cultural, onde uma pessoa vista como um agente social tem proficiência, de níveis diferentes, em diversas línguas e experiência de diversas culturas”. (Council of Europe, 2001, p. 168).

Assim, o importante já não é atingir a proficiência numa língua, ou língua(s) estrangeira(s), mas sim uma junção de todas as capacidades linguísticas. Até porque, quando aprendemos uma segunda língua tornamo-nos plurilíngues, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a interculturalidade, visto que vai existir uma junção do conhecimento da língua e cultura que o aprendente já detém com a nova aprendizagem, desenvolvendo a interculturalidade.

Um dos objetivos e, ao mesmo tempo, contributos do Quadro é a formulação de níveis comuns de proficiência em língua estrangeira, que têm como finalidade criar um sistema similar de avaliação de conhecimentos das línguas na Europa. Com este objetivo foram criados o Esquema Descritivo e os Níveis Comuns de Referência, propondo uma classificação inicial em três níveis: (A) Utilizador Elementar, (B) Utilizador Independente e (C) Utilizador Proficiente. Dentro desta divisão geral, a proficiência em língua estrangeira pode ser descrita, numa *dimensão vertical*, através de seis níveis de referência: A1 – iniciação, A2 – elementar, B1 – limiar, B2 – vantagem, C1 – autonomia e C2 – mestria. Todos estes níveis pretendem ser uma orientação e ajuda para aprendentes e utilizadores mais experientes, servindo para ter uma ideia acerca do nível onde se enquadram.

Já no que respeita à *dimensão horizontal*, a mesma é feita através de parâmetros comunicativos. São assim estabelecidos descritores específicos para a utilização e domínio da língua estrangeira: compreender (oralidade e leitura), falar (interação e produção) e escrever (interação e produção).

Relativamente às metodologias comunicativas o QEQR chama a atenção para a importância das estratégias em sala de aula, de extrema importância para completar com êxito as tarefas relacionadas com a aprendizagem da língua estrangeira. Para concluir com êxito as tarefas, o QEQR determina que o professor deve, cuidadosamente, considerar as limitações e condições que podem afetar, negativa ou positivamente o aprendente, tal como as competências e características do mesmo.

Consta ainda do Quadro o “planeamento prévio, Execução, Controlo e Remediação de diferentes tipos de atividades comunicativas: receção, interação, produção e mediação” (QEQR, 2001, p.98), para as quais são propostas diferentes estratégias. As mesmas devem ser delineadas com o fim de atingir os objetivos propostos. Há, no entanto, que proporcionar ao professor e ao aprendente uma proposta clara do que é suposto alcançar com a ajuda das “skills” que já conhecemos (ouvir, falar, ler e escrever).

Importa referir que, apesar de todas as delineações e estratégias, o professor tem que gerir todos os dias situações difíceis e inesperadas, por parte dos aprendentes e das próprias regras estabelecidas, o que dificulta, por vezes, tanto a delineação como o manter continuamente algumas estratégias. Um professor tem que estar em constante evolução e redefinição de tarefas, de acordo com as necessidades (a todos os níveis) dos aprendentes.

Um dos objetivos do QEQR é auxiliar, fornecendo uma base comum, o decorrer do processo ensino-aprendizagem, elaboração de programas e materiais didáticos. É verdade que existe liberdade de escolha, por parte do Ministério e estabelecimentos de ensino, na conceção dos currículos e na definição dos objetivos e abordagens, mas o QEQR tem uma notória importância, defendendo que o processo de ensino-aprendizagem deve proporcionar a aquisição de conhecimentos, definição de estratégias e construção da competência comunicativa.

Não devemos, nem podemos, de forma alguma esquecer que outro aspeto importante no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes. Os alunos devem ser conduzidos até uma aprendizagem autónoma através de cuidadas planificações. De certa forma, na

minha opinião, os alunos sentir-se-ão mais responsáveis pela sua própria aprendizagem, visto que lhes foi conferida alguma autonomia para que se sentissem também responsáveis pelo que alcançaram. Com esta mesma finalidade, o QECR defende que os professores devem providenciar aos seus alunos formas e estratégias de incentivo para uma aprendizagem autónoma.

No que concerne ao caso específico das línguas estrangeiras, também os programas das mesmas seguem a orientação do Quadro. Outro componente importante destes programas, para além dos objetivos, é o conteúdo, ou seja, aquilo que será ensinado e aprendido, satisfazendo e atingindo objetivos. Também aqui, o Quadro sugere o reconhecimento do *plurilinguismo* e da interculturalidade como um importante passo para um correto processo do ensino-aprendizagem, conferindo extrema importância à comunicação. Acima de tudo, o Quadro descreve diferentes tipos de desempenhos linguísticos, distribuindo-os por diferentes níveis.

Finalmente, e no que se refere à avaliação e correção, o QECR pretende apenas servir como um ponto de referência, ajudando a que exista uma equidade nos critérios de ambas. O que se pretende avaliar e/ou corrigir é a “proficiência do utilizador da língua”, alterando o que até há uns anos se entendia por avaliação, que era simplesmente a avaliação de resultados. Contudo, este ponto e a total equidade do mesmo em todos os estabelecimentos de ensino, é algo que não foi ainda conseguido, e dificilmente o será rapidamente. São-nos apresentadas, pelo documento, diferentes modalidades de avaliação, cabendo ao professor selecionar qual a mais adequada aos seus alunos, tendo em conta o contexto sócio cultural em que estão inseridos. E já que falamos em novas formas e perspetivas, parece-me importante referir o “papel do erro” no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a reflexão sobre o mesmo, levando o aluno à autocorreção, alcançando assim um avanço na aprendizagem.

Por último, salienta-se a base de uma avaliação objetiva que são as escalas de níveis comuns de referência, e propostas de atividades e estratégias para os professores de línguas estrangeiras avaliarem e testarem cada uma das quatro “skills” da linguagem. Consideramos que este documento, o Quadro Europeu Comum de Referência, é crucial para a reflexão sobre uma série de questões ligadas com a prática letiva. Este

documento vai muito mais além do que simplesmente propor atividades, objetivos ou conteúdos, conduzindo professores e aprendentes através do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Na nossa opinião, o papel de guia cabe ao professor, não descurando o papel do aprendente/aluno. Para esta “caminhada” o professor pode, sem dúvida, contar com a ajuda do QECR, possibilitando a aquisição e desenvolvimento de competências comunicativas numa língua estrangeira. Considero que mais importante que transmitir conhecimentos aos meus alunos é a forma como o faço. E se as estratégias e atividades de que disponho, e que disponibilizo, não forem suficientemente apelativas, o conhecimento e aprendizagem de língua estrangeira não se realizará na sua totalidade. Numa perspetiva de aprendizagem através da ação, devem ser criadas atividades que permitem uma aprendizagem ativa, criando ou aproveitando contextos para uma aprendizagem autónoma.

Ao criar situações “reais” de comunicação através de atividades bem estruturadas, o professor alcançará um objetivo crucial, ou seja, a compreensão, por parte do aluno/aprendente, acerca da utilidade da língua estrangeira que está a ser estudada.

Contudo, a par e passo com o professor, deverá seguir o aluno/aprendente, sem o qual este processo não será bem sucedido. Este último tem que estar empenhado e apto a entender a necessidade e utilidade das línguas estrangeiras no seu percurso de vida e necessidades.

Como professora de Língua Estrangeira no Ensino Profissional, direcionado para ramos mais específicos, e recorrendo à experiência obtida, consideramos que apesar de os alunos estarem um pouco mais despertos para esta realidade, é ainda necessário o estímulo dado pelo docente, como orientador, para a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Quase sempre, estimulá-los para este tipo de participação, acompanha o processo de os tornar autónomos e disponíveis para adquirir novas competências, baseando-se nas necessidades, motivações, características e recursos dos alunos. Não podemos esquecer que as atividades/estratégias que funcionam com um grupo podem não funcionar com outro.

Ao aprender novas línguas, os nossos alunos tornam-se melhores indivíduos a nível linguístico, cultural e social, aumentando as competências multilingues e multiculturais para uma melhor sobrevivência na Europa dos nossos dias. Contudo, tendo em conta a realidade na qual me encontro inserida, deparo-me com algumas dificuldades para colocar em prática algumas das orientações do QECR. Assim, a melhor opção, será adaptar o melhor possível, dentro das limitações, as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência à minha realidade escolar, social e cultural.

1.8 - Ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira (Espanhol)

“No contexto da União Europeia, torna-se necessário a intensificação da aprendizagem e do ensino de línguas para possibilitar a consecução dos seus objetivos: uma maior mobilidade dos cidadãos, um melhor acesso à Informação, uma comunicação internacional eficaz e um exemplar respeito pela identidade e pela diversidade culturais” (QECR: 2001).

Assim, um cidadão competente em Línguas, será um cidadão ativo, disposto a promover a integração de todos os indivíduos. Para que os nossos alunos se tornem este tipo de cidadãos devemos assegurar-nos de que lhes possibilitamos a aprendizagem cultural, científica e tecnológica, tal como competências comunicacionais. E quando dizemos “devemos” referimo-nos ao professor. É cada vez mais a Escola, na pessoa do professor, a responsável pela aquisição de outras línguas, o que lhe confere uma responsabilidade acrescida.

Contudo, como consta em alguns Programas, não é só o professor que deve ser responsável pela aprendizagem, devendo este proporcionar aos alunos a oportunidade de “saborearem” e avaliarem o processo no qual participam. Estes últimos, devem ter plena consciência dos erros, das lacunas, dos avanços e dificuldades da sua aprendizagem. São, aliás, estes erros que vão ajudar o aluno na sua transformação. A aprendizagem pelo “erro” tem vindo a ser uma técnica defendida por alguns professores

nos últimos tempos. Reconhecer o “erro” é já considerado o primeiro passo em relação a uma aprendizagem. Após o seu reconhecimento, somos da opinião que o aluno deve tentar encontrar hipóteses alternativas e modificar ações ou resultados, avaliando, ao mesmo tempo, o seu próprio processo de aprendizagem.

Como professores de Língua Estrangeira, devemos ter o cuidado, ao identificar e apontar o “erro”, de não desmotivar os alunos. A motivação é mais do que metade da essência de uma sala de aula. Não pode, ou não deve ser destruída ou colocada à prova sob pena de não ser recuperada.

Se, por exemplo, corrigirmos um texto em Língua Estrangeira, a correção deve ser feita com o intuito de que o aluno aprenda através do “erro” identificado. Contudo, não devemos criar a expectativa de que o texto se compare ao de um falante nativo. O que sugerimos, é que numa primeira fase se corrija o “erro” e, numa segunda fase, apenas se identifique o mesmo, para que seja o aluno a corrigi-lo. Para além disso, convém termos em mente que nem sempre todos os erros que os alunos cometem devem ser corrigidos. A correção deveria centrar-se nos erros que impedem a comunicação, e não somente nos erros de gramática. Pior do que uma lacuna gramatical é a incapacidade de comunicação, sendo este o ponto que deve ser trabalhado com maior firmeza.

O espanhol, como Língua Estrangeira, tem vindo a ganhar o seu lugar devagar, mas proeminentemente. Podemos até dizer que, segundo diferentes estudos e estatísticas, o Espanhol é hoje o segundo idioma utilizado internacionalmente, quer porque o número de países que têm o Espanhol como língua materna (oficial ou cooficial) é bastante elevado, ou porque em certos países o número de hispano falantes tem uma percentagem bastante significativa. Para além disto, é certo que a globalização tem vindo a aumentar, o Espanhol é uma língua bastante homogénea, ou seja, mesmo sendo de diferentes locais não se detetam grandes dificuldades na comunicação entre falantes desta língua.

Conforma têm testemunhado alguns alunos, esta aparente facilidade traz a vontade de aprender uma nova língua que os possibilite para comunicar com um número infinito de falantes em todo o mundo.

Como professores, devemos ter em conta o papel crucial que representamos na criação do ambiente favorável à aprendizagem. No entanto, como professores de Língua Estrangeira temos a responsabilidade acrescida de, para além de ensinar uma nova língua (considerada mais uma disciplina no currículo), guiar os alunos na descoberta de novas possibilidades, contato com outras culturas e perspetivas profissionais.

Deve ser referido, que nem todos os alunos se encontram predispostos para essa aprendizagem, cabendo desta forma ao professor a função de transformar o ambiente da sala de aula adequado às necessidades de cada um dos alunos. Por vezes, a transformação deste ambiente passa pela multiplicação de diferentes metodologias e pela identificação das diferentes necessidades, em termos temporais, de cada um dos alunos.

A Língua Estrangeira a que nos estamos a referir, o Espanhol, foi até há alguns anos uma escolha minoritária nas Escolas Portuguesas, tanto a nível de escolha como a nível de oferta.

Foi em 2006, a nível de iniciação, no Ensino Secundário, que o Espanhol foi introduzido como terceira Língua Estrangeira nas escolas, posicionando-se após o Inglês e o Francês. De igual forma, durante o mesmo ano foi homologado o Programa de Espanhol para os Cursos Profissionais de nível secundário e para os Cursos de Educação e Formação.

1.8.1 - Metodologia e Planificação

Muitas têm sido as diferentes áreas que se dedicam ao tema do ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras. É, pois, inevitável que ao mesmo tempo que se desenvolvem estes estudos também se adquira algum conhecimento acerca do indivíduo e das razões que levam à escolha de aprendizagem de uma Língua Estrangeira (Mira & Mira, 2002).

A par e passo com a aprendizagem das Línguas Estrangeiras vêm os diferentes métodos de ensino das mesmas. Dizemos diferentes, porque nenhum, é definitivo nem funciona por si só. Contudo, todos eles nos fornecem bases e sugestões para colocar em prática, ou adaptar, suscetíveis de serem alteradas, modernizadas e melhoradas (Mira & Mira, 2002).

A respeito dos diferentes métodos, estes devem sobretudo ajudar a que não vejamos um aluno somente como um recetor de informação, mas como membro do processo, como referem os autores Mira & Mira (2002). (...) o ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras tem evoluído porque pedagogistas e pedagogos (...) tentam melhorar os desempenhos docentes, reagindo contra os excessos dos métodos imediatamente anteriores. Assim, concebem novos métodos que colmatam as fraquezas dos anteriores. No entanto, como os novos métodos encontrados também as têm, o processo continua (...) nenhum método se pode considerar definitivo, mas antes aberto a todas as alterações que atualizem e melhorem ou mesmo aberto à sua total substituição. (pp. 5-6)

Segundo os autores, e na nossa opinião, não existem bons métodos ou maus métodos. O que deve existir é uma competência, por parte do professor, para adotar as metodologias, tendo em atenção os alunos que o rodeiam, os diferentes contextos onde se encontram inseridos, os objetivos que se pretendem atingir e as competências com as quais queremos dotar os alunos.

De igual forma e de acordo com Pérez (2004), o método entende-se como um todo, constituído por diversos elementos que se regem em torno de três pontos

principais. O primeiro refere-se às características da Língua Estrangeira que está a ser ensinada, às ideias de ensino e aprendizagem que devem ser seguidas, à influência que o contexto que rodeia o indivíduo tem nessa aprendizagem, e noções pré-concebidas da gestão do processo de ensino-aprendizagem.

O segundo ponto parte das ideias do ponto anterior, prendendo-se com os objetivos que se pretendem alcançar e a sequência de estratégias a seguir para alcançar os mesmos. Seguindo a sequência, e relacionado com os anteriores, temos o terceiro ponto que se refere às atividades selecionadas e utilizadas para alcançar os objetivos.

Para alcançar um objetivo, o professor aplicará variadas estratégias, recorrendo a diferentes atividades, o que na nossa opinião reforça a afirmação anterior relacionada com o facto de os três pontos estarem intimamente relacionados.

Reverendo, brevemente, os diferentes Métodos que foram sendo implementados, renovados e alterados surge-nos, em primeiro lugar, o Método Tradicional. As preocupações primordiais do mesmo são a gramática e o vocabulário. Assim sendo, não é difícil entender que, neste caso, o professor seja a figura principal do processo, incitando à imitação escrita de textos literários, ao decorar de regras gramaticais e ao esquecimento da comunicação propriamente dita. Como tentativa de melhorar falhas encontradas surgiu o Método Direto. Este dedica mais tempo à compreensão e expressão oral e menos tempo à escrita e ao ato de ler. A ordem de importância de tais atos, neste método, é ouvir, falar, ler e, só por último, escrever. Contudo, se a falha do Método Tradicional residia na comunicação, não foi o Método Direto que suprimiu essa lacuna. A metodologia ouvir, falar, ler e escrever não beneficiava um diálogo entre alunos e professor.

Ainda que um pouco baseado neste último, privilegiando a oralidade, condicionando-a, contudo, a uma repetição mecânica, surge o Método Áudio-Oral.

Reverendo os métodos anteriores, existia a necessidade de colmatar a falha na utilização autêntica da língua e na relação entre o professor e o aluno. Pensando em situações do quotidiano, recorrendo a simulações de diálogos, surge o Método Situacional que não venceu na tentativa de transferir conhecimentos de umas situações para as outras. Aqui, a falha prendia-se, sobretudo, com a dificuldade de comunicação

que era agora considerada principal objetivo no processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Como resultado da detecção de mais uma falha, surge o Método Funcional, com o objetivo de favorecer os interlocutores, não esquecendo ou ignorando o contexto social em que os mesmos se inserem. Neste caso, muito mais do que explicar, o professor deve fornecer exemplos, contextualizando os mesmos, facilitando a aprendizagem, surgindo, desta forma, o conceito de professor-facilitador para o qual o mais importante são os alunos e as necessidades dos mesmos. Este professor pretende que os seus alunos se encontrem aptos a comunicar de uma forma autónoma, em situações de contexto real. Este método centra, assim, o processo de ensino-aprendizagem no aluno.

Voltamos então à ideia inicial de que não existe um método errado ou correto. Podemos utilizar características boas e más de cada um, adaptando os mesmos às circunstâncias de cada sessão e de cada sala de aula, fornecendo aos alunos as competências comunicativas e consciência linguística que lhe permitam adequar-se às situações comunicativas em que se vejam envolvidos.

De forma a aplicar corretamente as metodologias que considere mais acertadas e/ou adequadas um professor deve ter, para além de conhecimentos e boa capacidade de adaptação de estratégias, uma boa planificação. Mais do que preocupação em atingir objetivos, ou pensar em metodologias variadíssimas, esta planificação deve centrar a atenção no aluno. Só depois de pensarmos no aluno, nas suas necessidades, capacidades e até dificuldades, poderemos definir os objetivos da planificação. Contudo, uma das coisas mais importantes que aqui devemos realçar, é que a supracitada está sempre passível de alterações. Enquanto professores, devemos estar sempre prontos e atentos à necessidade de alteração das planificações conforme o decorrer das aulas. Sabemos que estas alterações podem, inúmeras vezes, levar a dificuldades ao nível do cumprimento das normativas programáticas definidas no currículo parecendo-nos, ainda assim, de maior importância que se alcancem as competências que foram sendo definidas ao longo das planificações.

Nem todos os alunos desenvolvem as suas competências ao mesmo tempo, nem da mesma forma, assim que o grande objetivo deva ser o alcançar das competências definidas sem “travar” aqueles alunos que conseguem ir mais além, impelindo os que

têm mais dificuldades e acompanhando os que se encontram no seu próprio caminho. Nós, enquanto educadores/professores, sabemos que estes três tipos de alunos não se guiam pelas mesmas características, ritmos e estratégias. Devemos encontrar as adequadas a cada um deles, enquanto aluno individual e enquanto aluno inserido numa turma.

Inúmeras vezes, durante o decorrer de uma aula, deparamo-nos com a necessidade de refazer, reformular, repensar, adequar ou transformar. Enquanto professores apercebemo-nos, muitas vezes, que a atividade ou estratégia selecionada não está a decorrer da melhor forma, ou a contribuir para que se alcancem as competências e objetivos pretendidos. Não devemos encarar o facto como uma falha nossa, ou como algo pessoal; os próprios alunos podem não estar despertos para essa atividade, alguma aprendizagem pode não ter ficado suficientemente solidificada, a própria disposição psicológica, de um ou mais alunos, pode não contribuir para que a atividade progrida positivamente, as condições da sala de aula podem não corresponder ao ideal (o quadro interativo não funciona, requisitámos uma sala de informática para realizar uma atividade e, no último momento, a mesma não se encontra disponível, etc). Aliás, a “personagem” central não somos nós, mas sim os alunos. Eles é que importam e é por eles que alteraremos a planificação, repensaremos estratégias e atividades.

1.8.2 - Avaliação

A avaliação dos alunos, das aprendizagens e dos próprios professores é uma das temáticas mais controversas que existem no nosso Sistema Educativo.

A esta palavra, atribuem-se diferentes modalidades, como consta no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, Art. 13, entre as quais constam a avaliação diagnóstica, ou seja, aquela que aplicamos no início de cada ano letivo, período ou unidade temática/curricular, para perceber as dificuldades que ainda não foram colmatadas, facilitando dessa forma a introdução de novos conhecimentos. Este tipo de avaliação, pode também ajudar a direcionar a orientação escolar e vocacional dos alunos.

Contudo, parece-nos que esta avaliação deverá ser aplicada em diferentes momentos e não somente no início do ano. Por exemplo, todas as vezes que iniciamos uma nova unidade curricular devíamos aferir dificuldades ainda existentes, para que o aluno possa progredir com grande parte dos conhecimentos necessários. Anos de prática, levam-nos a aplicar esta prática avaliativa com o intuito de aferir algumas dúvidas ainda existentes. Este tipo de avaliação, como outros, pode até servir-nos como um recurso pedagógico ou, no mínimo, uma preciosa ajuda para definição de novas estratégias, apoiando professores e alunos na adoção de novos métodos de trabalho, que servirão como novas oportunidades de aprendizagem.

A par e passo com este tipo de avaliação, na nossa opinião, está a avaliação formativa que deve ter um carácter contínuo, fornecendo um “feedback dos aprendentes” (QECR, 2001, p. 254) e devendo ser a principal modalidade de avaliação, afastando-se assim do tipo de avaliação que apenas quantifica resultados, não equacionando todo o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, reconhecemos que é difícil manter este tipo de avaliação como a central, em sala de aula. Isto, porque se torna mais fácil quantificar do que qualificar. À avaliação que fazemos de forma direta e, que posteriormente é registada em documentos, juntamos o resultado quantitativo de fichas e testes escritos. De facto, os segundos tornam-se mesmo subjetivos o que, enquanto professores, nos dá uma maior segurança pela sua especificidade. Mas, é

inegável a imperativa e necessária utilização deste tipo de avaliação na progressão do aluno, do professor e do próprio processo de ensino-aprendizagem (Cid e Fialho, 2013).

Surge-nos então a avaliação sumativa, também ela parte integrante de uma avaliação contínua. A mesma, incide fundamentalmente no “campo limitado dos saberes e do saber-fazer”, representando avaliações expressas em escalas numéricas que resultam em comparações entre alunos que em nada contribuem para a aprendizagem. Enquanto docente, tentamos combater o facto não traduzindo a classificação final no resultado obtido na disciplina. Devemos realçar a individualização da avaliação dos alunos, centrando as mesmas nas suas capacidades, não só cognitivas, mas também dentro dos campos do saber-estar e saber-ser, não esquecendo competências linguísticas, sociais e culturais. São precisamente os parâmetros desta avaliação contínua que o professor deve dar a conhecer e “discutir” com os alunos no início do ano letivo.

“A avaliação contínua é a avaliação feita pelo professor e, eventualmente, pelo aprendente dos desempenhos e dos trabalhos de projeto realizados durante o ano letivo (...)” (QECR, 2001, p. 254) e é através desta que se deve chegar a um resultado final coerente, fruto do trabalho entre professor e aluno. Mas, se para o professor, todas as formas de avaliar regulam os resultados a apresentar, como poderá o aluno organizar as suas aprendizagens? Parece-nos que o mais acertado será através da sua autoavaliação. Esta deverá ser feita pelo próprio, fomentada pelo professor, em perfeita consonância durante todos os passos deste processo. Para proceder à autoavaliação, o aluno pode recorrer às avaliações formativas e sumativas (para “feedback”). Tal como defende o QECR, somos também da opinião que a autoavaliação tem um papel fundamental na organização e planeamento da sua aprendizagem.

Tentamos sempre promover este tipo de avaliação na sala de aula, tendo em mente o importante papel que desempenha. Ainda assim, somos da opinião de que os alunos devem ser corretamente guiados durante este processo, sob pena de acharem que sabem o suficiente ou que o que importa maioritariamente é a classificação quantitativa.

Para além do mais, não partilhamos a opinião de que apenas os alunos se devem autoavaliar. Se guiamos os nossos alunos na prática da autoavaliação, devemos também utilizar este instrumento em nós próprios enquanto educadores, planeadores, avaliadores, motivadores e impulsionadores de conhecimento.

Lembramos que é necessário que nos autoavaliemos, tendo em vista uma perspetiva de melhoria, de adaptação e crença no processo de ensino-aprendizagem.

1.9 - O Ensino Profissional

Consideramos, então, chegado o momento de nos debruçarmos sobre o tipo de escola e ensino onde nos encontramos inseridos, como docente: a Escola e o Ensino Profissional.

As Escolas Profissionais surgiram no exato momento em que o contexto se mostrou favorável ao aparecimento de diferentes formas de formação ou, no mínimo, à introdução de alterações. Este novo tipo de formação é favoravelmente contemplada na já citada Lei de Bases do Sistema Educativo durante o ano de 1986. A mesma aponta para que a “organização da formação profissional que se adegue às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si, com vista à obtenção de níveis profissionais e sucessivamente mais elevados” (Artº 19). Assim, em finais de 1989 é criado o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (Decreto-Lei nº 397/88, de 8 de novembro) com a finalidade de conceber, coordenar, organizar e avaliar o ensino/formação tecnológica, artística e profissional. Outro ponto que contribuiu para o aparecimento deste tipo de formação foi a existência de recursos financeiros resultantes da entrada de Portugal para a Comunidade Europeia.

Durante esta altura, ocorriam no nosso país mudanças, a nível da empregabilidade, exigências que advinham da mesma e a nível da organização do trabalho. Assim, surge a necessidade de se formarem técnicos intermédios, apontados como uma categoria prioritária, a nível de formação.

Era necessário acabar com a distância entre o “ensino profissional” e a “formação profissional”, o que foi sendo conseguido até chegarmos ao ponto de por vezes haver uma ambiguidade na sua utilização. Ao mesmo tempo também surgiram, em termos de educação/formação profissional, novos perfis, novas competências e novas funções que foram resultando em novos modelos de conceção, organização de formação e novos projetos educativos.

Outro dos pontos que foi sendo melhorado foi o aumento das abordagens transdisciplinares, contribuindo para isso o aparecimento de Projetos Educativos que envolvem diversos setores sociais, económicos e educacionais.

O mais importante a reter, contudo, é que as Escolas Profissionais não devem só responder a necessidades de formação, quantitativas e qualitativas, mas também gerar novas necessidades, induzindo as mesmas junto dos setores referidos.

A génese deste tipo de escolas é diferente de outra escola do sistema formal de ensino, ou seja, para além dos professores e alunos temos ainda os promotores e os colaboradores, tendo sempre em conta o contexto local e as suas características, as estratégias de desenvolvimento local e regional, identificação de constrangimentos, novos investimentos, a participação em programas comunitários, negociações com o estado, construção do projeto pedagógico da escola e elaboração de um plano de estudos. Em termos gerais, este plano de estudos consiste numa vertente de formação sócio cultural igual para todas as escolas, e dentro da mesma escola todos os cursos; a formação científica que varia consoante os cursos, mas mantém-se igual no mesmo curso de diferentes escolas; e, finalmente, a formação técnica que difere de curso para curso e pode, ainda, diferir de escola para escola, consoante a região ou objetivos mais específicos do projeto. Os Planos de Estudo dos cursos deverão, posteriormente, ser justificados em portarias, em Diário da República, assinada pelo Ministério da Educação, do Emprego e Segurança Social.

A partir daqui, e muitas vezes antes deste momento surge a questão: “Que perfis, que competências deve ter um técnico do séc. XXI?” Parece-nos, que para além dos conhecimentos técnicos tipificados, deve ser estimulado um desenvolvimento de atitudes e comportamentos que ajudem na adaptação ao mundo profissional, desenvolvimento do sentido crítico e da capacidade de escolha e decisão, atendendo às informações disponíveis; utilização correta da linguagem escrita e falada, competências técnicas e utilização sólida das Línguas Estrangeiras.

Tudo isto tem como objetivo principal preparar os jovens para uma vida ativa ou para o prosseguimento de estudos numa modalidade de qualificação profissional. Para

além disso, mantém como ponto fulcral a aproximação do jovem ao mundo do trabalho, facilitando o contacto com as empresas.

Este tipo de ensino é caracterizado pela sua autonomia, sendo que a mesma se reflete maioritariamente na componente técnica, e na sua gestão curricular, existindo uma atitude de flexibilidade da estrutura modular dos programas, que pretende a progressão na aprendizagem a ritmos mais adequados a diferentes tipos de alunos. Pretende-se, assim, valorizar a diferenciação pessoal, respeitando ritmos diferentes e conhecimentos previamente adquiridos. Outra das características deste tipo de ensino é a formação em contexto de trabalho. A sua duração está estabelecida (em média de horas) nas respetivas portarias de cada curso e é normalmente organizada em períodos de formação diários, em empresa, funcionando como um recurso na gestão curricular e um recurso decisivo para a realização dos projetos dos alunos em que se apoiam as Provas de Aptidão Profissional.

1.10 - Programas de Espanhol para o Ensino Profissional

Em primeiro lugar, a adoção de um ensino por tarefas coloca sempre algumas dúvidas e receios num professor. Será que as atividades e estratégias escolhidas são contempladas pelo Programa da Língua Estrangeira?

Penso que não será difícil enquadrar as tarefas de um Programa, pois as atividades e estratégias são inúmeras e o grau dos objetivos e conteúdos pode ser adaptado pelo professor, tendo em vista as necessidades dos alunos, sendo o trabalho, ou ensino, por tarefas muito semelhante à metodologia defendida pelo QECRL.

A característica que define este tipo de ensino é a tarefa proposta pelo professor ao aluno, com o objetivo de a alcançar através de micro tarefas, sendo auxiliado por ferramentas linguísticas e pedagógicas.

Estas supracitadas tarefas dividem-se em três tipologias: as comunicativas, as facilitadoras e as didáticas. No que toca às primeiras, ao aplicá-las em sala de aula o professor tem como objetivo facilitar e melhorar o discurso oral e escrito dos alunos; no que concerne às segundas (sem que a ordem determine a sua importância) estas pretendem distanciar-se das anteriores, centrando-se no aspeto linguístico ou formal do processo de aprendizagem da Língua Estrangeira. De certa forma, o professor pode utilizá-las como um apoio para as tarefas comunicativas, sendo que têm objetivos melhor definidos e são avaliadas com uma maior facilidade; por fim, podemos potenciar a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, incluindo no processo de avaliação, utilizando a vertente didática das tarefas.

Ainda assim, quando falamos em tarefas, importa diferenciar as tarefas no ensino de uma Língua Estrangeira. Neste caso específico, as mesmas são dirigidas intencionalmente para a aprendizagem dessa mesma Língua, com um objetivo, estrutura e sequência de trabalho muito própria e específica. Tende a ser uma atividade sequencial que faz parte de um projeto, unidade temática ou módulo, com uma duração média a curta e um objetivo que pode ser específico ou geral.

Devido à sua curta ou média duração, este ensino por tarefas permite-nos utilizar, durante as aulas, uma variada gama de atividades, durante as quais tantos alunos como nós, professores, estamos em contato direto com o processo de ensino-aprendizagem, no qual se vai centrar o interesse do aluno, dependendo daí o sucesso da atividade. Para além disso, graças às suas diferentes vertentes, este tipo de ensino favorece o processo de avaliação e um maior contato com o aluno, tal como uma mais rápida e eficaz resolução de dificuldades, visto o professor estar sempre presente e em permanente contacto com o processo, o que permite detetar os problemas e dificuldades que venham a surgir.

Assim, o Programa escolhido para análise é o Programa do Ensino Profissional, referente à componente da Formação Sócio cultural, para a disciplina de Espanhol. Isto, porque me encontro a lecionar a disciplina de Espanhol, na Escola Profissional da Região Alentejo, no Ensino Secundário.

Em termos de estrutura e facilidade de consulta, na minha opinião, o Programa está muito bem estruturado, caracterizando, em primeiro lugar, a disciplina de Língua Estrangeira como necessária para possibilitar o alcance de objetivos, proporcionando a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade. Valoriza ainda a língua espanhola, promovendo a sua difusão, destacando o seu papel na formação global dos alunos, fomentando o respeito por outras línguas que não a materna.

É-nos dada uma visão geral do Programa, na qual podemos entender as diferentes componentes de formação. No nosso caso, a disciplina insere-se na componente sócio cultural. É ainda explicado que este programa é fruto de um reajustamento dos Programas de Espanhol de Ensino Básico e Secundário à Estrutura Modular dos Cursos de Educação e Formação, encontrando-se estruturado em módulos. Este tipo de organização é uma resposta às diferentes necessidades e enquadramentos.

Para além disso, o programa encontra-se numa perfeita articulação com o QECR, visto seguir as suas orientações, proporcionando uma metodologia orientada para a ação. Tal como o QECR, também o programa pretende ser um instrumento de orientação, e deve ser gerido com abertura e flexibilidade, adequando-se às condições da prática educativa e respondendo a necessidades individuais dos aprendentes/alunos.

O programa apresenta ainda uma explicação bastante perceptível da divisão de temas em módulos (cada módulo corresponde a um tema) que servem como domínio de referência para a realização de tarefas e atividades. É-nos ainda facultada a divisão esquemática dos módulos, consoante as áreas, definindo percursos, duração de cada um, certificação escolar e profissional conferida e respetivos módulos. Por último, dentro da estrutura modular, o programa apresenta os pontos essenciais que integram cada módulo: a apresentação do mesmo; as competências comunicativas de cada um; os objetivos de aprendizagem de cada módulo; os conteúdos (dentro dos quais se realça a importância da indissociação de língua e cultura, tal como é referido no QECR); orientações metodológicas/sugestões de avaliação, tal como sugeridas no QECR, que defende que deve ser o professor a orientar e guiar os alunos através de métodos o mais adequados possível, e a decidir a forma mais correta de avaliação dos alunos, não esquecendo a autoavaliação. Por último, cada módulo tem uma Bibliografia/outros recursos no final, para que o professor possa explorar segundo as necessidades.

No que concerne ao equilíbrio entre as diferentes competências, sou da opinião que se estabelece neste programa um equilíbrio “saudável” das mesmas, o que ajuda a alcançar o objetivo principal do processo de ensino-aprendizagem das línguas: o desempenho da competência comunicativa, que engloba as competências linguística, pragmática, sociolinguística e estratégica, contribuindo para o “saber-ser”, “saber-fazer” e “saber-aprender”. As competências que constam no programa têm em vista o mesmo fim, ou seja, o desenvolvimento da comunicação. Por isso, o principal objetivo final das mesmas é a ligação e a interação entre a expressão e compreensão oral e escrita.

Demonstrando, mais uma vez, a harmoniosa articulação com o QECR, seguem-se os descritores relativos a cada nível de qualificação., respeitando os níveis e descritores que surgem no quadro. De notar, que os mesmos deverão ser adaptados às diferentes áreas de formação. Esta apresentação de níveis comuns de referência pretende criar um sistema único de avaliação das línguas, orientando inclusive os aprendentes, de modo a que tenham uma ideia final do nível em que se encontram.

Como mais uma prova de articulação de objetivos entre o programa e o QECR a próxima fase do primeiro é a sugestão de tarefas e atitudes que pretendem tornar o

aluno mais autónomo e eficiente na aprendizagem da língua estrangeira. No Ensino Profissional, pretende-se que a ajuda do professor funcione como um “trampolim” no início de cada módulo e que a pouco e pouco a auto motivação e utilização pessoal de estratégias vá crescendo em cada aluno.

Então, tanto no processo de aprendizagem, como na comunicação linguística somos nós, como professores, a escolher as estratégias que consideramos mais adequadas ao grupo de alunos que temos. A escolha, essa, será feita de entre as várias hipóteses e propostas que nos são facultadas pelo programa.

De forma a colocar o aprendente num nível de qualificação, a nível dos conteúdos linguísticos, também estes, parte integrante do desempenho da competência comunicativa, existe, no programa uma tabela com os conteúdos correspondentes a cada nível. No meu caso pessoal, tenho sempre o cuidado de não descurar se os meus alunos se encontram com os níveis anteriores bem consolidados. Se não for o caso, recorro a estratégias/atividades que permitam retroceder um pouco, por vezes através do “erro”, para consolidação e posterior progresso nos conhecimentos.

Por fim, surgem as orientações metodológicas, ou seja, são sugeridas algumas metodologias do ensino das línguas, tal como, o trabalho por tarefas (mais uma proposta do que um plano de trabalho); o projeto (tem uma maior amplitude que a tarefa); simulação global (contemplação e reconstituição através de simulações em sala de aula).

É-nos, de igual forma, dada uma espécie de definição de avaliação contínua, a qual, na minha opinião, está em articulação com as orientações dadas pelo QEER. Aliás, a avaliação contínua deve ser sempre a base de toda a avaliação. Toda e qualquer atividade, tarefa, desempenho realizado e/ou demonstrado pelo aluno deve ser considerado para efeitos de avaliação. De seguida, surge no programa uma das linhas de força do QEER: a capacidade de se autoavaliar, avaliando os seus próprios progressos, acreditando nas suas capacidades. É, contudo, um tipo de avaliação que deve ser realizada com todo o cuidado, ou seja, o professor deve acreditar nas capacidades do aluno para o fazer e o aluno deve responsabilizar-se, estando ciente dos objetivos que deve alcançar e dos critérios de avaliação.

Finalizado o enquadramento teórico, surge uma bibliografia de Manuais para fins específicos, para o ensino geral da língua, para o desenvolvimento da compreensão e expressão oral/escrita, para apoio informático, audiovisual, dicionários, endereços úteis da Internet entre outros.

Já na segunda parte do programa são-nos apresentados, individualmente, os 10 (dez) módulos. Em cada um deles surgem as horas de referência; a apresentação do tema do módulo; as competências visadas, seguindo as descritas no QECR (compreensão oral/escrita, expressão oral/escrita); os objetivos de aprendizagem; os conteúdos socioculturais e linguísticos (gramática, funções de linguagem, léxico e fonética/ortografia); as orientações metodológicas (são sugeridas tarefas que se não forem do agrado do professor podem ser substituídas, desde que vão de encontro aos objetivos e conteúdos do módulo. Pessoalmente, presenciei situações em que senti necessidade de repensar estratégias, tendo em conta o contexto que me envolvia.; sugestões de avaliação no que concerne à compreensão e expressão oral/escrita; bibliografia e sugestão de outros recursos.

Claro está, que como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, para além do programa, temos, de igual forma os manuais escolares.

O manual adotado não deve descuidar a informação que deve ser dada ao aluno para que o mesmo possa participar no processo de ensino-aprendizagem com conhecimento de todas as variáveis. Assim, respeitante a cada módulo, o aluno deve ter conhecimento dos objetivos comunicativos, conteúdos lexicais e gramaticais, textos e conteúdos culturais que dizem respeito a cada uma das unidades.

Por outro lado, o professor deve criar oportunidades para, elaborando tarefas e estratégias adequadas e interessantes, conjuntamente com colegas de outras disciplinas, recorrer à interdisciplinaridade

Em jeito de conclusão, considero que entre o manual adotado pelo corpo docente da Escola e o Programa elaborado pelo Ministério, deve existir um elevado grau de articulação. Devem ser estudados, pelos docentes, diversos manuais até que o escolhido satisfaça as necessidades, tanto dos alunos como das orientações do Programa de Espanhol para o Ensino Profissional.

O manual deve proporcionar, como é induzido pelo programa, e linha orientadora do QEER, a responsabilização pela aprendizagem por parte do aluno. Claro está, que o professor tem aqui um papel fundamental ao servir como ponte entre o manual, o programa e o aluno. Cabe ao professor interligar o programa com o manual, envolvendo o aluno o mais possível para que o mesmo aproveite o que de melhor estes dois materiais de estudo e trabalho têm.

Não posso deixar de referir que, enquanto professora consideramos que o manual deve dispor de conteúdos culturais, respeitantes à Língua Estrangeira que podem e devem servir como impulsionadores de estratégias para a aprendizagem e contato com a interdisciplinaridade e interculturalidade como defende o QEER.

Cabe ao professor, ou ao corpo docente, conhecedor(res) do Programa de Língua Estrangeira e do nível da mesma, selecionar um manual que esteja em franca concordância com o supracitado. Contudo, o papel do professor não finaliza com a seleção. Pelo contrário, inicia-se nesse ponto. Através do manual, com o Programa de Língua Estrangeira como ajuda e base, e o QEER como guia de orientação, o professor deve guiar e trabalhar em conjunto com os seus alunos para o sucesso e positiva concretização do processo de ensino-aprendizagem.

II – DESCRIÇÃO / REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPANHOL)

2.1 - Conhecimento dos Alunos

Durante este capítulo cabe-nos descrever, refletir sobre e avaliar a nossa prática de ensino de Espanhol, enquanto Língua Estrangeira, desenvolvida no ano letivo de 2017/2018, na Escola Profissional da Região Alentejo, com turmas do 10º, 11º e 12º anos do Ensino Secundário, na disciplina de Espanhol – iniciação.

Ainda que a figura central de todo o processo seja o aluno, o professor apreende sempre algum novo conhecimento, porque se reinventa, procura novas formas de ensinar, analisa percursos de vida e aprendizagens, tal como resultados dos mesmos.

A nível de grupos de ensino, lecionamos nos grupos 300, 330 e 350, referentes ao Português, Inglês e Espanhol respetivamente. Para o presente relatório, vamos focar o maior interesse no grupo 350 que se refere ao Espanhol como Língua Estrangeira.

Assim, e com o intuito de melhor conhecermos os alunos, as primeiras reuniões de Conselho de Turma ocorrem ainda em período não letivo. Durante essas mesmas reuniões, quando são das turmas do 1º ano (10º ano) recorreremos aos processos e informações dos alunos, que se encontram na Secretaria da Escola e que vieram das anteriores escolas frequentadas pelos mesmos. O Conselho de Turma analisa, prevê eventuais situações de necessidades especiais, ou outro tipo de cuidados, tentando preparar-se, o melhor possível, para a receção destes novos alunos. Em termos de colegas, estes primeiros Conselhos de Turma realizam-se apenas com professores que pertencem ao Quadro da Escola. Convém referir que a Instituição mantém um Quadro de pessoal bastante estável e que outros professores surgem apenas para eventuais necessidades pontuais.

O facto de ser um Quadro estável facilita o trabalho, visto já serem conhecidas as metodologias utilizadas e as regras a seguir. Ao mesmo tempo, o facto de nos conhecermos facilita, de igual forma, a introdução de novas metodologias e ideias, visto sabermos com o que contamos, com quem podemos conjugar ideias novas e pedir ajuda para introduzir novos métodos ou atividades.

Relativamente às turmas de 2º e 3º anos (11º e 12º anos), realizam-se também Conselhos de Turma, embora os alunos sejam já conhecidos, tal como grande parte dos seus pontos fracos e fortes. Normalmente, estes Conselhos de Turma são aproveitados para redefinir estratégias, verificar listagens de módulos em atraso, de anos anteriores, e preparar com antecedência materiais, estratégias, estruturar estágios e os referenciais para as Provas Finais (Provas de Aptidão Profissional – PAP).

Para além destes Conselhos de Turma, neste período pré-letivo, temos ainda a Reunião Geral de Professores, durante a qual nos são atribuídas as respetivas turmas e Orientações Educativas (designadas no Ensino Público como “Direções de Turma”). No que concerne a este tema, este ano letivo foram-nos atribuídas 10 turmas, inseridas nos três anos letivos (10º, 11º e 12º anos): Técnico Profissional de Auxiliar de Saúde – 1º ano; Técnico Profissional de Multimédia – 1º ano (Turma A e B); Técnico Profissional de Restauração – 1º ano (Turma A); Curso de Educação e Formação (CEF – Empregado de Andares) – 1º ano; Técnico Profissional de Auxiliar de Saúde – 2º ano; Técnico Profissional de Informática de Gestão – 2º ano; Técnico Profissional de Marketing – 2º ano; Técnico Profissional de Multimédia – 2º ano; Técnico Profissional de Multimédia – 3º ano (Turma A e B); Técnico Profissional de Vídeo – 3º ano.

Das dez turmas atribuídas, cabe-nos a Orientação Educativa de duas delas: a turma de Técnico Profissional de Vídeo – 3º ano, a qual acompanhamos, neste cargo, desde o primeiro ano, e a turma de Técnico Profissional de Auxiliar de Saúde, que entra agora para o primeiro ano.

Para finalizar a temática das reuniões iniciais, existem ainda as reuniões de Departamentos: reunião do Departamento de Português e reunião do Departamento de Línguas Estrangeiras. É durante as mesmas que damos início às Planificações, a longo prazo, para todas as turmas e níveis que iremos lecionar. Ambos os grupos optaram por

realizar as mesmas, tendo como base objetivos curriculares e conteúdos programáticos inseridos no Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – Ensino Profissional, em concordância com o QECRL.

Assim, de acordo com as decisões tomadas em grupo, ajustámos conteúdos, objetivos e demais parâmetros à calendarização disponibilizada pela Direção Pedagógica, tendo em conta o QECRL, o Projeto Educativo e o Regulamento Interno da Escola. De acordo com os diversos membros do grupo, a Planificação Anual (*Anexo 1*) é estruturada em cinco parâmetros importantes: os objetivos gerais da disciplina; as diferentes unidades temáticas e os conteúdos gramaticais de cada uma delas, referindo conteúdos linguísticos; atividades e estratégias a implementar; recursos a utilizar durante essas atividades; e, finalmente, a avaliação.

Contudo, chamamos a atenção para algumas diferenças entre a Planificação desta Escola e outras realizadas no Ensino Público. Não consta desta Planificação o espaço reservado à calendarização ou número de aulas previstas em cada um dos três períodos. Devido à própria estrutura modular e à vertente prática destes cursos, é muitas vezes necessária uma alteração de horários. Ou por necessidade de mais aulas práticas, ou porque alguns colegas faltam, as aulas são retiradas ou colocadas no horário semanalmente e, por vezes, diariamente, tornando impossível prever o número de aulas por semana e/ou por período letivo.

Prosseguindo, iniciamos com o impacto das primeiras aulas que são, na nossa opinião, talvez as mais decisivas em todo o processo. É através das mesmas que estabelecemos primeiros contactos e criamos primeiras impressões. Sabemos, devido à experiência adquirida, que é durante estas primeiras aulas que alguns alunos testam os limites e regras impostas. De alguma forma, estas aulas podem ajudar a estabelecer essas mesmas regras e limites para que, mais tarde, saibam com o que podem contar. Não quer isto dizer que alguns alunos não tentem quebrar ou “ludibriar” estas regras, em vários momentos do ano letivo. Aliás, enquanto professores, é com isto mesmo que temos que contar, sabendo que os alunos contam com determinado tipo de reação. Tentamos sempre não tomar a atitude que os alunos esperam, não deixando nunca que ultrapassem o derradeiro limite. Existe um ponto limite e final e os alunos devem entender que esse, não será nunca ultrapassado sem que existam consequências.

Quando assim é, e se o decorrer da aula é verdadeiramente prejudicado, o aluno terá que ser retirado da aula e encaminhado para um espaço próprio (Mediateca), onde ficará com uma funcionária e terá que continuar a realizar o trabalho da sala de aula ou outra ficha de trabalho referente à matéria, dada pelo professor. Desta forma, o sair da sala de aula não será sentido, ou visto, como uma vitória. Não ficará livre para fazer o que quiser, tendo que realizar trabalho até à hora de término da aula. Todo este tipo de material, encontra-se num dossier que foi sendo elaborado ao longo dos anos. Todas as fichas de trabalho, para este tipo de situações, foram sendo construídas e utilizadas por diferentes colegas e são sempre colocadas num dossier disponível na sala de professores (*Apêndice 1*), organizado por anos e níveis.

Voltando às primeiras aulas, existem atividades para além do estabelecimento de regras. Essas atividades, que consideramos de extrema importância nas primeiras aulas, são atividades de diagnóstico. Contudo, não partilhamos da opinião de que estas atividades têm que ser baseadas num teste escrito. Para além disso, tudo depende do ano e nível que estamos a lecionar.

No que concerne ao primeiro ano, não consideramos lógico fazer uma avaliação diagnóstica escrita. Para grande parte dos alunos, este é o primeiro contacto que têm com esta Língua Estrangeira. Assim, algum conhecimento que possam ter foi adquirido através dos meios de comunicação social (televisão, rádio, internet, revistas e jornais), visitas, matérias lecionadas em outras disciplinas e amigos. Para entendermos este nível de conhecimentos, e o nível dos mesmos, parece-nos mais adequado realizar um “Quiz” sobre Espanha, as suas gentes e hábitos (*Apêndice 2*), ou seja, sobre conhecimentos culturais e gerais.

Já no que toca ao segundo e terceiros anos, parece-nos razoável que se considerem outro tipo de atividades de diagnóstico. Deste modo, continuando a não querer realizar uma avaliação diagnóstica que se baseie numa ficha realizada num só momento, preferimos reservar as primeiras duas ou três aulas para regressar um pouco atrás na matéria, realizando alguns exercícios em sala de aula, tentando entender se os conhecimentos e a oralidade estão devidamente solidificados. Se não for o caso, é preferível que se volte um pouco atrás para que se dê continuidade, com boas bases como reforço. Somos da opinião de que não ganhamos, nem os alunos, com o avançar

da matéria com a finalidade de cumprir metas e objetivos. Contudo, os alunos ganharão, e muito, se os conhecimentos que não estão devidamente estruturados ficarem mais fortalecidos.

Ainda assim, e convencidos de que estamos no bom caminho, não devemos prolongar as atividades iniciais por muito tempo, sob pena de que os alunos que não necessitem de consolidação se sintam aborrecidos por repetir demasiado as matérias passadas.

2.2 - Preparação, Condução das aulas e análise da Prática de Ensino

A este nível, sentimos que não existe uma fórmula para a condução e decorrer perfeito de uma aula. Existem, sim, regras básicas e pontos específicos que não devem ser esquecidos, tal como o facto de estarmos a contribuir, não só para a formação dos nossos alunos, mas também para a construção das suas identidades. A tarefa de ensinar não deve ser encarada de ânimo leve, devendo ser cuidadosamente planificada e estruturada.

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira está dependente de fatores cognitivos e de personalidade, tanto quanto de um ensino estimulante e eficaz por parte do professor. Acreditamos que para a “viagem” que é cada aula devemos considerar o perfil do professor e o dos alunos.

Segundo Mira & Mira (2002), “uma pedagogia centralizada no método e não nas capacidades e personalidade do aluno, tem sido, ao longo dos tempos, a principal responsável pelo insucesso escolar na aprendizagem das línguas estrangeiras” (pp. 8 – 9). Podemos confirmá-lo no decorrer da nossa profissão, quando, por cansaço, conveniência ou até acreditando ser o melhor, caímos no erro de aplicar o mesmo método a todos os alunos e esperar que os resultados fossem todos positivos. Aquando da perceção do erro, existiu de imediato a correção do mesmo, adaptando as estratégias aos respetivos alunos. Não podemos esperar que, por exemplo, com a turma que me foi incumbida para orientar educativamente e, ao mesmo tempo, lecionar Língua Estrangeira – Espanhol, as mesmas estratégias funcionem com todos os alunos.

Cada um deles tem a sua identidade e nem todos se sentiam igualmente motivados (uns porque era a primeira vez que tinham contacto com a Língua Espanhola, e tinham receio de não corresponder, outros porque já tinham tido esse contacto e achavam que ia ser uma repetição), os hábitos de estudo não eram muitos, tal como o acompanhamento por parte das famílias (exceção para dois ou três casos).

Confrontados com este panorama, tivemos desde o início a preocupação de refrear o ritmo das aulas, quando foi necessário mais tempo para alguns alunos consolidarem conhecimentos; e apressar o mesmo, quando outros alunos começavam a desmotivar pela repetição do tema ou exercícios. De igual forma, foi necessário encontrar um nível intermédio que satisfizesse os 24 adolescentes sentados à nossa frente. Para isto, e para corresponder a 24 estilos e interesses distintos, foi necessário encontrar pontos em comum. Para tal efeito, elaboramos nas primeiras aulas um questionário intitulado “Eu ... “ (*Apêndice 3*).

Através do resultado destes questionários, que nos ajudam não só a conhecer os estilos musicais e cinematográficos preferidos, mas, mais importante ainda, a conhecer um pouco do contexto familiar e social do aluno, podemos realizar e alterar planificações. Esta prática será, ao longo de todo o ano letivo, uma constante. Deve, aliás, ser uma das características de um professor consciente, a capacidade de alteração de metodologias, estratégias, atividades e, conseqüentemente, planificações. É nosso dever ter a percepção de que algo pode não estar a resultar com a turma, mesmo que resulte com outras. Devemos diferenciar as metodologias, indo ao encontro das necessidades e capacidades dos nossos alunos.

Uma das coisas que alteramos, por exemplo, na forma como conduzimos a aula, tem a ver com a redação do sumário da mesma. Inicialmente, fomos da opinião que ao sumariar a matéria que pretendíamos lecionar, no início da aula, faria com que o aluno se apercebesse das temáticas com as quais ia contactar. Contudo, cedo nos apercebemos que muitos deles redigiam o sumário maquinalmente, sem o entenderem, e algumas vezes não era lecionada toda a matéria pretendida. Sabemos que isto acontece variadas vezes e que um sumário não é um contrato inquebrável com os alunos. Ainda assim, achamos importante a sua redação e existência, por isso refizemos temporalmente a forma como elaborávamos a atividade. No início de cada aula perguntamos a dois ou três alunos o que foi lecionado na sessão anterior, ou por vezes, o que mais e menos interesse lhes suscitou nessa sessão, com o intuito de relembrar em que ponto estamos. Quanto à redação do sumário, passamos a fazê-la no final da aula, funcionando como um apanhado daquilo que realmente foi feito, e não somente programado. Achamos mais sensata esta medida, do que não dedicar o tempo que os

alunos necessitam para cada ponto da matéria, seja ele maior ou menor do que o pensado, apenas porque temos um sumário para cumprir.

Em nosso entendimento, parte do sucesso do decorrer do ano letivo advém da forma como transmitimos algumas informações relevantes, durante as primeiras aulas. É tão importante que criemos uma empatia com os nossos alunos, como o é que a mesma seja verdadeira e que lutemos por mantê-la. Esta, só será mantida se formos claros relativamente a regras do funcionamento da sala de aula, que teremos que manter sem qualquer quebra, até ao final do ano letivo. (Abro um parêntesis para lembrar que moldar não é quebrar. Podemos alterar sem “partir” ou abandonar o plano inicial).

Segundo Cosme & Trindade (2002), devemos iniciar com a estratégia de assertividade, explicando as regras, justificando o porquê da tomada de posição, estabelecendo regras e limites dentro do espaço de autonomia dos alunos. Sabemos de antemão que estes vão tentar “alargar” o seu espaço, testando limites, quebrando ou fugindo a algumas regras. É, no entanto, muito importante que os relembremos e apliquemos as regras previamente estabelecidas. Existiram ocasiões, em que por não querermos ser vistos como um professor demasiadamente rígido, deixámos algumas situações alongar-se mais do que o desejável. Obviamente que se tornaram um problema maior, tendo que aplicar, mais tarde, regras e procedimentos mais rígidos que saíam do âmbito da sala de aula e se estendiam à Direção Pedagógica e Regulamento Interno.

Recordo, por exemplo, o caso dos pedidos para beber água. Um aluno alegou que estava bastante calor e que estávamos a ser muito inflexíveis, ao não deixar que fosse beber água. Erradamente, permitimos a sua saída e, conseqüentemente a de todos que, de repente, tinham um calor súbito e necessidade de beber água. Como isto causou uma constante interrupção do decorrer normal de uma aula, aproveitando os alunos a saída para outros fins, foi necessário um tom mais duro da nossa parte, uma reprimenda, uma alusão ao Regulamento Interno e estabelecimento de novas regras: quem tem sede traz uma garrafa de água e não foram permitidas mais saídas.

Devemos ter a preocupação e permitir-nos criar laços com os nossos alunos, mas, nunca em excesso ou ultrapassando certas barreiras. Cada qual, professor e aluno, se move nas suas esferas próprias que se tocam, relacionam, interagem e ajudam dentro do espaço escola.

Outro assunto recorrente e com o qual temos que lidar diariamente é a indisciplina dentro da sala de aula. Dentro da turma da qual temos falado, Técnico Profissional de Auxiliar de Saúde (1º ano), existiam alguns casos mais complicados em termos de absentismo e indisciplina. Enquanto Orientadora Educativa e professora da Turma, estes casos tomaram algum do nosso tempo. Eram alunos com algumas retenções repetidas, em outras escolas, e situações familiares complicadas com agregados familiares destrutturados e alguma falta de métodos e motivação para estudar. Curiosamente, deparámo-nos, de igual forma, com um número significativo de alunos com desordens de ansiedade.

Nestes últimos casos, reforçámos contactos com Encarregados de Educação, encaminhando alguns alunos para consultas de Psicologia, através de um protocolo estabelecido entre a Escola e o Instituto Português de Segurança Social. Na maior parte dos casos, os Encarregados de Educação reconheceram a necessidade de acompanhamento, invocando falta de condições financeiras para o fazer, sendo assim encaminhados para o Instituto supracitado. Existiu apenas um caso, na nossa opinião e na do Encarregado de Educação, que se devia à necessidade de alguma atenção extra, por parte do aluno, preferindo os pais resolver o assunto sem acompanhamento clínico.

No que toca aos casos de absentismo e indisciplina, reunimos uma primeira vez com os Encarregados de Educação, tentando que se responsabilizassem também pelo que estava a acontecer e, visto não ter sido totalmente resolvido, reunimos uma segunda vez com os Encarregados de Educação, com a Direção Pedagógica da Escola e com os alunos visados. Neste momento o assunto não está ainda totalmente resolvido, mas encontra-se no bom caminho.

Em todas as situações de indisciplina tentamos sempre, em primeiro lugar, chamar a atenção do aluno para o facto de não estar a agir corretamente. Quando tal não resultava, optamos algumas vezes por mudar o aluno de lugar, de forma a modificar

algumas variáveis da indisciplina, o que resultou, em algumas situações. Não consideramos que a reação da alteração do tom de voz seja a melhor, assim que, em última análise, foi pedido ao aluno que se deslocasse até à Mediateca e aí ficasse a realizar outro tipo de trabalho sobre a matéria, para que não importunasse o resto da turma.

Fomos levados a considerar como possível a associação deste tipo de comportamento à falta de motivação e tentativa de desafiar o professor, para se destacar perante os colegas.

Consequentemente, é aqui que devemos distinguir a liderança de autoritarismo. Tentamos sempre ajudar e ensinar em vez de mandar fazer, exemplificar em vez de pedir para aparecer feito, incentivar em vez de desmotivar, reforçar cada passo positivamente em vez de enfatizar o erro, em suma, percorrer com eles o caminho ao invés de os mandar encontrar o caminho sozinhos.

Sabemos que, e segundo Mira & Mira (2002), “haverá certamente, em cada método, passos importantes que é preciso recuperar ou adotar numa didática atual de Línguas Estrangeiras (...) por esta razão (...) não existe nem existirá nenhum método perfeito” (pp. 57 – 59). Nunca tivemos, por isso, ambições de metodologias perfeitas, mas antes, uma combinação de metodologias funcionais e adequadas à turma que está perante nós, planificando aulas com enfoque comunicativo através da realização de tarefas.

Durante a planificação e preparação das aulas, sempre tentamos dar enfoque e igual importância aos quatro domínios: ouvir, falar, ler e escrever. Tanto assim foi, que muitas vezes utilizamos músicas, durante as aulas de Língua Estrangeira, para ajudar a tornar alguma parte dos conteúdos mais interessantes, ou seja, mais apelativos aos olhos dos nossos alunos. Por exemplo, quando lecionamos o tempo verbal do “Presente” no modo conjuntivo (“Presente del Subjuntivo”) optamos pela escolha de uma música de um conhecido cantor que utiliza a Língua Espanhola, “A Dios le Pido”, de Juanes (*Apêndice 4*). A música pareceu-nos de todo indicada, em primeiro lugar por ser em Língua Espanhola e depois por conter exemplos do referido tempo verbal.

Relativamente ao método de ensino que temos o hábito de seguir, sempre nos dispusemos a ouvir os alunos e aceitar sugestões para que as aulas funcionassem em função dos mesmos. Assim sendo, quando foram informados acerca da atividade, sugeriram que antes do momento dedicado ao trabalho, propriamente dito, e em vez de ouvirem somente a música, os deixássemos ver o videoclipe. Não tínhamos pensado em fazê-lo, mas consideramos que seria bem mais interessante e apelativo. Desta forma, e porque tínhamos à nossa disposição as ferramentas necessárias (Internet, computador e projetor) a primeira fase desta atividade foi precisamente a visualização e audição da música escolhida. Apercebemo-nos, neste ponto, que existiam tentativas (umas melhor conseguidas que outras) de acompanhar a música.

Após o término do videoclipe, distribuímos uma ficha com a letra da música e espaços para preencher exatamente com o “Presente del Subjuntivo”. Quando terminaram esta segunda parte, passamos para a correção da ficha e esclarecimento de dúvidas, relacionadas com a letra da música e a correta utilização deste tempo verbal. Finalmente, visualizaram e ouviram mais uma vez o videoclipe, agora com a letra completa, para que pudessem acompanhar devidamente a música.

Chamamos a atenção para o facto de, em pelo menos duas ou três aulas do mês, trazermos música em Espanhol, ainda que não esteja relacionada com conteúdos gramaticais, para promover o contacto com a Língua Estrangeira. Geralmente são ouvidas no início da aula como fonte de estímulo, outras vezes no final, como recompensa. Durante o decorrer deste hábito, como foi bem recebido pelos alunos, optámos por iniciar uma nova atividade, incumbindo-os, um a um, de serem eles a escolher uma música em Língua Estrangeira, fazer a pesquisa e apresentarem-na na aula.

Outra das atividades utilizada em termos de sala de aula foi a visualização de filmes. Como durante o 1º ano de curso são lecionados dois módulos em Língua Estrangeira “Yo en el Instituto” e “Vivencias y Convivencias”, foi discutido e combinado com os alunos que seriam vistos dois filmes (um no final de cada módulo). Estes filmes foram ouvidos e legendados em Língua Espanhola. É nossa opinião que, desta forma, estimularemos o esforço de ouvir e ler em Língua Estrangeira, com algo que os cativa, sendo os filmes escolhidos dentro das temáticas dos seus interesses. Contudo, não

podemos deixar que a visualização do filme se torne numa atividade sem sentido nem objetivos posteriores. Após a visualização dos mesmos existe uma ficha de trabalho que é feita em grupos de dois, para que possam discutir opiniões, o que consideramos necessário e tentamos que seja feito na Língua Estrangeira.

Tentamos, o mais possível, encontrar metodologias, recursos e estratégias diferentes. Contudo, afigurou-se-nos difícil que todos os alunos fossem igualmente recetivos às mesmas atividades. Uma das estratégias que aplicámos foi a existência de bilhetes, na mesa do professor, que todos poderiam preencher quando quisessem ou achassem necessário (*Apêndice 6*). Isto ajudar-nos-ia, de alguma forma, a preparar as aulas seguintes e a entender a progressão dos alunos. No entanto, e apesar de grande parte dos alunos ter aderido, existiram alguns que preferiram fazer as questões oralmente durante as aulas. “Obrigá-los” a colocar as dúvidas por escrito não nos pareceu razoável, sob pena de não o fazerem por escrito e desistirem de o fazer oralmente por estarem contrariados, ficando as dúvidas por esclarecer. Pelo que não retirámos o recurso, por haver alunos que gostavam, mas fomos sempre apelando à sua utilização.

Outra das atividades que os alunos apreciavam era o “Brainstorming”, utilizado umas vezes para introduzir novas temáticas e outras para rever conhecimentos adquiridos no final dos módulos ou unidade.

Contudo, existe sempre algo que consideramos necessário e positivo para a aprendizagem da Língua Estrangeira, neste caso, o Espanhol. A comunicação oral foi assumida por nós como prioritária, e assim, fomos sempre insistindo com os alunos para que, a partir do momento em que entrassem em sala falassem Espanhol o máximo de tempo que conseguissem. Claramente as falhas e dificuldades eram algumas, falhas essas que fomos sempre corrigindo e dificuldades que fomos colmatando, até que eles próprios já se corrigiam e ajudavam uns aos outros. O objetivo foi o habituarem-se à Língua e o perderem o receio de pronunciar erradamente algumas palavras, visto ser normal que tenham dificuldades.

Também no intuito de os aproximar da linguagem oral e cultura espanhola, realizámos uma atividade durante a qual tinham que interligar provérbios espanhóis

(uns parecidos com os nossos outros nem tanto) com desenhos correspondentes aos mesmos, tentando deduzir o sentido de cada um. Neste caso, todos nos divertimos imenso, sendo a fase seguinte a de encontrar provérbios portugueses com o mesmo significado (*“Apêndice 7”*).

Gostaríamos ainda de ressaltar a importância das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no processo de ensino-aprendizagem. Já aqui falamos de algumas vezes que as utilizamos na sala de aula, para elaborar trabalhos, para acessar à Plataforma da Escola Virtual ou para acessar ao “Youtube”. Ainda assim, consideramos importante referir que, nesta escola, se dá um grande destaque à interdisciplinaridade e ao trabalho “por projetos”. No que diz respeito a este ponto gostaríamos de referir que no que toca à turma focada, a mesma fez parte de dois Projetos, nos quais participou, entre outras coisas, em Língua Estrangeira. O primeiro com o Professor da Área de Saúde, com o qual estruturaram e realizaram visitas a diferentes instituições relacionadas com a área do curso, e depois, com a Professora de Espanhol com a qual elaboraram cartazes e apresentações, em Língua Estrangeira, acerca do curso e de algumas visitas realizadas.

Relativamente ao segundo projeto, encontra-se ainda em desenvolvimento, visto ser supostamente para realizar durante os três anos do curso. Com a ajuda dos Professores de TIC, os alunos deverão realizar um tutorial em Língua Espanhola, disponível no “youtube” sobre algo alusivo ao curso que frequentam, neste caso, Auxiliar de Saúde.

2.3 - Avaliação das Aprendizagens

A avaliação é, talvez, uma das tarefas mais árduas e complexas da vida profissional de um professor. Devemos ressaltar que com o passar dos anos se tem tornado uma tarefa menos redutora, a nível de medição dos conhecimentos, e mais abrangente, a nível das necessidades dos alunos, permitindo que estes melhorem aprendizagens através de um processo mais partilhado, transparente e adaptado a especificidades.

É através da avaliação que conseguimos ter a perceção do desenvolvimento dos alunos, potenciando os pontos fortes, minimizando e desvalorizando os pontos fracos através de um processo que devemos compartilhar com os alunos. Foi sempre algo que nos preocupou enquanto docente, foi sempre um processo onde fizemos um esforço por inserir os próprios alunos, para que tivessem consciência do seu progresso, dos objetivos pretendidos e atingidos. Para que os alunos entendam todo o processo fazemos questão de, nas primeiras aulas, apresentar os critérios de avaliação da disciplina (*Anexo 2*) para que se consciencializassem dos mesmos. Claro que neste ponto deve existir uma explicação detalhada, para que não façam interpretações próprias desses mesmos critérios.

Esta avaliação deve, como já referimos, ser uma junção de diferentes modelos de avaliação e estratégias, dando-se o início do processo aquando da avaliação diagnóstica (já largamente focada). É através dos resultados obtidos na mesma que vamos direcionar as nossas forças e estratégias, indo ao encontro das dificuldades detetadas e elegendo diferentes atuações para diferentes necessidades.

Após este início, damos continuidade ao processo, aplicando a avaliação formativa e contínua no decorrer das aulas e trabalhos elaborados, registando os resultados em documentos próprios. É observado, regularmente, o desempenho dos alunos através de observação direta, aferição de capacidades e conhecimentos em termos de atitudes e valores; expressão, interação e compreensão oral; a expressão escrita; a assiduidade e pontualidade; o interesse e cooperação; o comportamento e atitudes, diversas fichas de trabalho e testes de avaliação sumativa (*Apêndice 8*), através

dos quais se visualizam conhecimentos e compreensão orais e escritos; o domínio da gramática e a expressão escrita.

Resumindo, tivemos sempre a preocupação de realizar uma avaliação correta e justa, tendo em atenção as diferentes características de cada um dos alunos, não esquecendo os critérios previamente estabelecidos. Assim, para que tal fosse possível, a classificação atribuída conciliou a participação do aluno, o comportamento e assiduidade, testes de avaliação, fichas de trabalho, trabalhos de pesquisa com respetiva apresentação oral à turma, englobando a oralidade e a escrita.




Todos os trabalhos escritos, fichas de trabalho e testes de avaliação foram corrigidos, em conjunto com a turma, para que todos pudessem observar os erros, corrigi-los e aprender com eles.

Foram, de igual forma, sendo utilizados constantes registos (*Apêndice 9*) relacionados com os diferentes domínios, enquanto incentivamos a prática da autoavaliação (*Apêndice 10*), para que eles reflitam construtiva e criticamente.

Todas as notas atribuídas foram apresentadas, justificadas e discutidas com os alunos, visto que são colocadas no Roteiro de Avaliação Modular (*Anexo 3*) e devem ser assinadas pelo professor e pelo aluno. Todos os alunos costumam concordar com as notas atribuídas, mas, notamos que por vezes, os alunos não têm uma clara noção da nota final merecida ou conseguida. Alguns exemplos disso são o facto de uma nota mais alta no teste ser, para alguns alunos, indicativo da nota final, esquecendo por completo o combinado e explicado no início do ano letivo, ou seja, a avaliação final engloba muito mais do que a nota quantitativa dos testes. Devemos mencionar que, por vezes, também nos deparamos com a situação contrária. Alguns alunos, devido a uma classificação mais baixa no teste de avaliação, esquecem-se do bom trabalho desenvolvido nos restantes elementos da mesma e ficam admirados com a avaliação final que lhes é atribuída.

De uma forma geral, acreditamos que ajudamos os nossos alunos e que contribuimos para o seu crescimento escolar, social e cultural, identificando dificuldades, ajudando na sua superação e acima de tudo, a progredirem e melhorarem enquanto alunos e indivíduos.

III – O CONTEXTO ESCOLAR

-  **Caracterização da Escola**
-  **Envolvimento no Contexto Escolar**
-  **Tarefas desempenhadas**

No presente capítulo propomo-nos caracterizar a Escola à qual pertencemos, o nosso envolvimento no contexto escolar, tal como o nosso papel e tarefas desempenhadas no seio desta Instituição.

A EPRAL – Escola Profissional da Região Alentejo surge em agosto de 1990, como propriedade da Fundação Alentejo, com o objetivo de desenvolver a educação e qualificar profissionalmente os recursos humanos para os quais estava vocacionada: Indústrias Agro-Alimentares; Hotelaria e Restauração; Museologia e Património Cultural e Informação – Bibliotecas e Serviços de Documentação.

Ao longo dos tempos, e tendo sempre em vista o desenvolvimento da região do Alentejo, a escola foi crescendo e surgiram Polos em 8 concelhos do Alentejo: Évora, Viana do Alentejo, Estremoz, Vila Viçosa, Monforte, Portel, Elvas e Alandroal.

Não obstante a importância que todos eles tiveram, as constantes reformas no Ensino Público e Profissional reorientaram o foco dos interesses, reorganizando a estrutura da Escola. A necessidade da diversificação de áreas de formação que correspondessem a uma verdadeira orientação vocacional, utilizando os melhores recursos educativos, não permitiu a manutenção dos pequenos polos. Por isso, foi concentrada a principal oferta em apenas três: Elvas, Estremoz e Évora e, graças ao apoio financeiro do PRODEP (na altura) posterior POPH e atualmente POCH (Programa Ocupacional de Capital Humano), os jovens de outros concelhos conseguiam deslocar-se e frequentar a área de formação que mais lhe interessava. Durante toda a sua existência, a EPRAL promoveu ainda, com o apoio dos Programas “Língua”, “Juventude para a Europa” e “Leonardo da Vinci” intercâmbio de jovens da Escola com congéneres de vários países da Europa, proporcionando estimulantes e diferentes experiências nas

mais diversas áreas. Da mesma forma, os professores participaram em projetos transnacionais de partilha de metodologias pedagógicas e organizacionais.

Devido a diferentes necessidades, neste momento, apenas o Pólo de Évora se mantém ativo, oferecendo áreas tão diversas como: Cursos Profissionais de Técnicos de Multimédia, Hotelaria e Restauração (vertente Restaurante / Bar e Cozinha / Pastelaria), Informática, Gestão, Organização de Eventos, Auxiliares de Saúde, Apoio à Infância, Publicidade e Marketing, Apoio Social, Sistemas de Informação Geográfica, Proteção Civil, Construção Civil, Proteção e Controlo de Qualidade Alimentar, Receção, Vendas, Vídeo e Audiovisuais, entre outras que surgem mais esporadicamente. Obviamente, que para ser possível toda esta oferta formativa, existem espaços específicos criados dentro da Escola. Existe um estúdio de gravação, salas de “régie” e de montagem; laboratórios de Multimédia, Controlo de Qualidade Alimentar e de Saúde; salas com equipamento e programas informáticos necessários para áreas de multimédia, publicidade e marketing, informática, sistemas de informação geográfica e construção civil; áreas dedicadas à elaboração dos mais diversos materiais, etc.

Contudo, para além da valência da Escola Profissional, conferindo a dupla certificação no final do 12º ano de escolaridade, a Fundação Alentejo tem ainda as valências do Ensino e Educação de Adultos e o Colégio Fundação Alentejo (Creche, Jardim de Infância e 1º Ciclo).

Por forma a tornar tudo isto possível de concretização, a EPRAL tem um corpo docente estável de 23 formadores / professores, pessoal auxiliar e funcionários administrativos. Em termos hierárquicos respondemos à Presidente da Fundação Alentejo, ao Diretor da Escola e, no nosso dia a dia, mais especificamente à Direção Pedagógica (intitulada no Ensino Público, de Concelho Diretivo). Dentro da Direção Pedagógica temos o Diretor e Vice-Diretora Pedagógicos e uma adjunta da Direção que colabora diretamente com os Orientadores Educativos (Diretores de Turma), facilitando a ligação entre as partes. Existe ainda, de igual forma, devido ao facto de termos perdido o Gabinete de Apoio e Orientação Vocacional, uma ligação e trabalho conjunto com Instituições como a “CPCJ”(Comissão para a Proteção de Crianças e Jovens), “Chão dos Meninos”, Segurança Social, “Universidade de Évora” e Gabinetes de Apoio para, de

alguma forma, existirem respostas a necessidades financeiras, sociais e psicológicas que se estão a tornar cada vez mais prementes e notórias nas vidas dos nossos adolescentes.

Reconhecemos que o envolvimento neste contexto escolar se tem vindo a tornar cada vez mais complexo e necessário. Formamos jovens do ensino secundário com cada vez mais necessidades a nível social e educacional. A realidade com que nos deparamos todos os dias, centra-se em cerca de jovens, ávidos de saber mas com “vontades de aprendizagens diferentes”. O facto de todas as áreas terem uma enorme componente técnica, assim como Formação em Contexto de Trabalho, “obriga-nos” a constantes manobras de diversificação das formas de transmitir conhecimentos e experiências. A área científica e sócio cultural (na qual nos incluímos) vê-se obrigada a manter-se a par e passo com a área técnica no que toca a interesse e motivação, o que por vezes não se tem revelado fácil, apesar da boa vontade e esforço por nós investido.

Reitero que nos sentimos completamente envolvidos e inseridos no presente contexto escolar, desempenhando as tarefas incumbidas e propostas. Desempenhamos o papel de Professora do Ensino Secundário nas áreas do Português, Língua Inglesa e Língua Espanhola, pertencentes à vertente sócio cultural, comum a todas as áreas e cursos. Para além disso, no que concerne à área técnica, lecionamos ainda algumas Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) relacionadas com Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol), em áreas como Receção, Hotelaria e Restauração e Organização de Eventos. Compete-nos, enquanto professora, procurar, seleccionar e organizar materiais didáticos, em cada uma das disciplinas, para entregar aos alunos. Não havendo, por decisão do Conselho Pedagógico e dos grupos disciplinares, manuais adotados, cabe-nos criar, seleccionar e facultar aos alunos todo o material que consideramos necessário para o decorrer favorável do trabalho em sala de aula e em casa (quando considerado necessário). São, de igual forma, realizados todos os materiais de avaliação e documentos necessários aos mais diversos registos.

Todo este material é inserido no Dossier Pedagógico do formador, do qual constam igualmente planificações anuais, modulares, de projetos, roteiros de avaliação, entre outra documentação.

No papel de Orientadora Educativa coube-nos um papel particularmente difícil, visto as duas turmas atribuídas serem de duas áreas bastante distintas, com Conselhos de Turma diferentes e muito complicadas a nível de absentismo e, uma em particular, a nível de interesse. Este foi um assunto que nos causou alguma preocupação. Sabemos que o ensino profissional não está, em primeiro lugar, relacionado diretamente com o seguimento de estudos para o Ensino Superior (embora o acesso seja permitido dentro das mesmas condições colocadas ao Ensino Público). Contudo, causava-nos alguma estranheza não existir nem um aluno dessa turma que o desejasse. Foram efetuadas algumas tentativas de introdução do tema, com os Encarregados de Educação sem, no entanto, terem surtido efeito. Os alunos estavam totalmente focados na área do Vídeo e Audiovisual (turma do 3º ano) e no mercado de trabalho, dentro e fora da área. Tanto os alunos como os Encarregados de Educação se preocupavam mais com a obtenção do 12º ano do que com o ingresso na Universidade ou prosseguimento de estudos na área de formação.

No que toca à Orientação Educativa da turma de 1º ano, na área do Auxiliar de Saúde, foi com agradável surpresa que descobrimos que mais de metade dos alunos tinham intenções de prosseguir estudos na área.

Reunimos diversas vezes os Conselhos de Turma e, posteriormente, com os Encarregados de Educação para informar e dar resposta a problemas relacionados em grande parte com a assiduidade, aproveitamento e casos específicos de saúde. Para além disso, reunimos inúmeras vezes com diversos alunos, tendo em conta as necessidades dos mesmos: fraca assiduidade, baixo aproveitamento e problemas de relacionamento entre colegas. Foi este último ponto que nos tomou mais tempo, durante o último ano letivo. Assim, tivemos a preocupação de disponibilizar todo o tempo necessário para a resolução de estas questões, partilhando aquelas que considerámos necessário com os Encarregados de Educação.

Contudo, após alguns anos de experiência, lamentamos a não existência de tempos próprios para o atendimento dos pais ou alunos dentro do horário letivo. Toda a preocupação, e tempo disponibilizado com estes assuntos, recaiu em intervalos, horário pós-laboral e, por vezes, em tempos de aula efetiva.

A gestão da Orientação Educativa do 3º ano tornou-se um pouco mais fácil, visto acompanharmos a turma desde o seu 1º ano, sendo, ainda assim, um ano complicado pela necessidade de apresentação da Prova de Aptidão Profissional que requer uma maior conciliação de forças pelos “ataques de nervos” que despoleta em alunos, professores e país. Esta relação mais facilitada pelo tempo, deixou-nos um pouco mais livres para lidar com a nova turma do 1º ano e respetivas necessidades.

Contudo, o sentimento de um trabalho positivo e conseguido sobrepõe-se aos problemas e foi alcançada uma relação de estabilidade e respeito mútuo entre alunos, encarregados de educação e professores.

Ainda no papel de Orientadora Educativa justificamos faltas, utilizando o portal “E-Schooling” (ferramenta utilizada por algumas escolas públicas e privadas), convocamos reuniões com Encarregados de Educação, Conselhos de Turma e com a Direção Pedagógica, quando a situação assim o exigia.

Para além de tudo isto, como professora e parte integrante do corpo docente, participamos na planificação de atividades em contexto escolar, na sua concretização, em reuniões de Conselhos de Turma, Orientadores Educativos e Projetos Interdisciplinares.

Realçamos ainda a participação em Projetos Internacionais, em colaboração com outros países que, confessamos, nos deram um estímulo e motivação extra. Participamos num projeto com a Eslovénia (“Peerwork”), acerca da Educação de Adultos em ambos os países; num projeto Transfronteiriço com Espanha (Colóquio de três dias em Córdoba – Espanha) também no âmbito da Educação de Adultos na Europa; dedicamos dois anos ao projeto Centro Novas Oportunidades, nas áreas da Cultura, Língua e Comunicação, envolvendo as Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol); participamos no projeto “Inglês como Segunda Língua” em Bilbao, País Vasco, Espanha, durante sete dias, sobre um método aplicado nas escolas dessa comunidade que consiste no ensino das mais diversas disciplinas, utilizando não só a língua materna, mas também o inglês como segunda língua em todos os níveis de ensino (desde o 1º ciclo até ao ensino secundário); realizamos diversas candidaturas e projetos em outros países, para os quais enviamos alunos para realizarem Formação em Contexto de

Trabalho, cabendo-nos a parte da realização da candidatura em Língua Estrangeira e posterior formação auxiliar, em Língua Estrangeira, aos formandos que se deslocassem no âmbito dos projetos.

IV – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O desenvolvimento profissional de alguém está estreitamente interligado a tudo o que é vivenciado e apreendido durante a vida, em diferentes contextos.

No nosso caso, dificilmente seria de outra forma, visto que os antecedentes já estavam ligados ao ensino, o que nos levou a contactar com esta realidade desde cedo, apreciando-a e querendo fazer parte da mesma. Para além disso, verificávamos uma apetência para o ensino e pelas Línguas Estrangeiras.

Assim, concluímos a nossa Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variantes de Português e Inglês (ensino de), pela Universidade do Algarve, em 2000, sendo este último ano letivo (99 / 00) passado a realizar o Estágio Pedagógico na Escola Secundária de Albufeira. Este último, foi um dos momentos mais importantes de todo o processo, visto termos colocado em prática, pela primeira vez, estratégias e práticas pedagógicas que os nossos professores nos haviam ensinado e sugerido. Para além disso, contactámos com professores e Orientadores de Estágio do ensino secundário, com bastante experiência, que em muito nos auxiliaram, tendo ainda o cargo de secretária de uma Diretora de Turma, o que nos ajudou a ter um, ainda que breve, vislumbre do que representa este cargo.

Assim, quando finalmente chegou a oportunidade de exercermos o cargo de professora profissionalizada, foi no ano letivo seguinte como Professora de Português e Inglês, nível secundário, na Escola Profissional da Região Alentejo, em Évora. Por esta altura, apesar de nos acharmos capazes de enfrentar o mundo, sabíamos que muito havia ainda por aprender. As nossas aptidões e competências iriam necessitar, entendemos mais tarde que isto seria durante toda a vida, de uma constante reflexão, adaptação e melhoria. Esta profissão exige uma constante atualização de saberes e metodologias que não devemos descurar e é por isso que nos esforçamos todos os dias.

Durante três anos letivos desempenhamos as funções de Professora titular de Português, Professora de Inglês, em regime de desdobramento (cabia-nos ficar apenas

com uma parte da turma) e Orientadora Educativa. Contudo, nesta fase os documentos orientadores eram Programas diferentes dos de hoje, como é óbvio, e daqueles que até então tínhamos visto. Isto, porque os Programas para o Ensino Profissional eram diferentes dos do Ensino Público (como explicado anteriormente), tal como o aproveitamento módulo a módulo e não somente no final de cada período ou ano letivo.

Depois de três anos letivos nesta escola, por motivos que não se prenderam connosco, iniciamos outro desafio que se prendia com a coordenação de ações de formação. Durante 4 anos foi-me possível conhecer, de perto, o outro lado do processo, ou seja, a parte burocrática da formação. Neste contexto, estabelecemos, pela primeira vez, contacto com a formação (ensino) de adultos. Não tínhamos sido preparadas para esta faixa etária, mas com acompanhamento e recurso a formação dentro da área dos adultos e da coordenação, tornou-se um prazer realizar o trabalho.

Contudo, novo desafio se apresentou em 2008, quando surgiram os Centros Novas Oportunidades e os Cursos de Educação e Formação de Adultos. Novamente regressámos à Fundação Alentejo, desta feita ao CNO, onde desempenhamos funções de formadora de Cultura, Língua e Comunicação e Língua Estrangeira, nesta fase ainda o Inglês. Ao mesmo tempo, aceitamos o desafio para ministrar formação nos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de nível B3 (correspondente ao 3º ciclo do ensino básico) e de nível secundário. Nestes últimos, para além da área de Cultura, Língua e Comunicação tomei conta das Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) de Língua Inglesa – iniciação e Língua Inglesa – continuação.

Durante três anos, através desta enriquecedora e nova experiência profissional, adquirimos novas práticas de ensino que não eram iguais àquelas que havíamos praticado durante o último contacto com o ensino. Estes alunos já traziam experiências de vida e competências adquiridas, à espera de serem reconhecidas e certificadas.

Também durante esta fase procuramos acompanhar as transformações e diversificar o nosso percurso profissional. desta forma, foram frequentadas novas formações referentes ao estilo de ensino praticado.

Mas, um amor antigo continuava a chamar-nos... o ensino das Línguas Estrangeiras e do Português no Ensino Secundário. Finalmente aconteceu e deparámo-

nos com algumas alterações. Já tinham passado alguns anos e tornava-se claro que era necessário muito trabalho árduo, formação contínua e adaptação. Inscrevemo-nos em algumas sessões de esclarecimento e “workshops”, como por exemplo algumas subordinadas ao tema das mudanças no Ensino da Língua Portuguesa e o ensino da gramática de acordo com a nova terminologia.

Também temos frequentado e acompanhado algumas turmas a sessões de esclarecimento sobre “Saúde Sexual”, “Violência no namoro”, “Violência doméstica”, “Toxicoddependência”, “Direitos do Consumidor”, etc, na tentativa de desempenhar um melhor papel enquanto professora, orientadora educativa e pessoa. Para além disso, não devemos apenas focar a nossa atenção na aprendizagem do aluno, mas também no seu crescimento e desenvolvimento pessoal. Por isso entendemos que estas sessões de esclarecimento também são importantes para eles.

Notamos que a Escola, no geral, e a Escola Profissional, em particular, tem desempenhado um papel cada vez mais inclusivo, indo ao encontro das necessidades dos alunos, como se pode ler no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que afirma que “Nos últimos anos, (...) tem vindo a firmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. (...) A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”.

Estes novos alunos que vão surgindo, aqueles para os quais a aprendizagem não diz muito e aqueles cuja realidade social e cultural é diferente do que era há uns anos atrás, “obrigaram” a alterações no perfil profissional do Professor. Surge assim, um “professor – reflexivo” que não se forma apenas de saberes técnicos e científicos, mas que deve estar aberto às novas realidades e necessidades do aluno. Este Professor tem que misturar a tarefa de ensinar com todas as emoções que compõem um ser humano, gerindo tudo isto numa sala de aula.

Para além de todas estas constatações, fomos nos apercebendo de novas realidades, tais como o crescente número de alunos a escolherem a Língua Espanhola, como Língua Estrangeira, e a escassez de colocações e excesso de professores nas áreas do Português e Inglês. Decidimos então alargar competências, inscrevendo-nos e

terminando a Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas – Perfil Estudos Portugueses e Espanhóis e ingressámos no Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, ambos ministrados pela Universidade de Évora.

Temos a intenção, com o intuito de melhorar, de continuar a refletir sobre e questionar a nossa prática letiva, para a tornarmos mais apelativa e interessante, aprofundando e melhorando os processos, os resultados e os contextos de ação.

Conclusão

“A educação e o ensino são armas poderosas que podes usar para mudar o mundo”

Nelson Mandela

É neste mundo, em constante mudança e evolução que o professor se depara com novos desafios e constantes obstáculos no seu caminho. E é durante este caminho que não nos podemos esquecer do real papel que temos: a reflexão sobre o nosso papel e forma de o adaptar às constantes necessidades dos nossos alunos que pedem cada vez mais e mais, não só a nível do ensino científico, mas também a nível afetivo e pessoal.

E foi durante este relatório que refletimos bastante acerca da nossa prática letiva, acerca da forma como planificamos e conduzimos as nossas aulas e como avaliamos e influenciámos os nossos alunos. Esperamos, acima de tudo, ter deixado claro que temos uma preocupação constante no aperfeiçoamento e melhoria das nossas próprias competências para que possamos dotar os nossos próprios alunos das suas, ensinando-os e ajudando-os a utilizá-las.

Ainda assim, reconhecemos que não existe um método infalível e que o aluno do séc. XXI requer muita reflexão, mas também um trabalho e caminhada em conjunto. Já não caminhamos à sua frente para que nos sigam, mas sim a seu lado para que os ajudemos a caminhar.

Contudo, ao contrário do que possa parecer, nada disto torna a atividade do professor menos complexa. Não nos basta saber e transmitir esse saber, cabe aos professores “... ser capazes de criar condições para que os alunos, cada aluno, queira e possa assumir o grau de autonomia (...) não se confinando ao espaço circunscrito pela educação formal escolarizada” (Alarcão em Andrade e Araújo e Sá, 1992, p.8).

Devemos, por isso, preocuparmo-nos, acima de tudo, com a diferenciação pedagógica e com as reais necessidades de cada um dos nossos alunos, para que possam alcançar a felicidade e sucesso.

Sabemos que o nosso trabalho nunca estará concluído, mas também sabemos, e sentimo-nos orgulhosos pela oportunidade e missão, que o podemos ir construindo lado a lado com os nossos alunos, enriquecendo-nos como profissionais e pessoas.

Referências Bibliográficas

Artigos / Obras:

Academia de Ciências de Lisboa. (2001) *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Volume I, Lisboa: Editorial Verbo.

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Alarcão, I. (2003). *A Formação do Professor Reflexivo*, in: “Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva”. Porto Alegre: Artmed

Balça, A., Figueiredo, M. C. (2012). *Formação de Professores, leitura e práticas em contexto de supervisão*. Revista Profissão Docente, (vol. 12, n. 26), pp.40-60.

Baretta, D. (2006). *Lo Lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE*. Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera (nº 7).

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Costa, P. (2015). “*Algumas notas sobre o discurso oficial para o Português: as Metas Curriculares e a Educação Literária*”. Nuances: Estudos sobre Educação. pp. 17-33.

Costa, P. & Balça, A. (2012). *O mestrado em ensino do português no 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário e de espanhol / francês nos ensinos básico e secundário da Universidade de Évora*. Tejuelo Didáctica de la Lengua y Literatura, pp.51-57.

Dewey, J. (1979). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. São Paulo: Editora Nacional.

Escola Profissional da Região Alentejo (2017). *Projeto Educativo de Escola, 2017 – 2019*. Évora. Portugal.

Eggleston (1992). (Ed.) *Teacher Decision making in the classroom*. London: Routledge & Kegan Paul

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das Aprendizagens: uma agenda muitos desafios*. Cacém: Texto Editores.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernández, S. (1997). *La autoevaluación como estrategia de aprendizaje*. In “La evaluación en las Escuelas Oficiales de Idiomas de la comunidad de Madrid. II Jornadas de Enseñanza de Lenguas”. EOI, Madrid (pp. 133-148, 1998). Marco ELE Revista de Didáctica ELE ISSN 1885-2211 (n.º13, 2011).

Mendes, M. C. M. (2011). *O Perfil do Professor do Século XXI. Desafios e Competências: as competências profissionais dos professores titulares e professores na região de Basto*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Ciências de Educação. Universidade de Granada.

Ministério da Educação. (1991), *Programa Espanhol – Programa e Organização Curricular, Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação. (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica

Ministério da Educação. (2001). *Programa de Espanhol – nível de Iniciação 10º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento de Ensino Secundário.

Ministério da Educação. (2001). *Programa de Espanhol – nível de Iniciação 11º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento de Ensino Secundário.

Ministério da Educação. (2001). *Programa de Espanhol – nível de Iniciação 12º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento de Ensino Secundário.

Ministério da Educação. (2001). *Programa de Espanhol – nível de continuação 10º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento de Ensino Secundário.

Ministério da Educação. (2001). *Programa de Espanhol – nível de continuação 11º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento de Ensino Secundário.

Ministério da Educação. (2001). *Programa de Espanhol – nível de continuação 12º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento de Ensino Secundário.

Ministério da Educação. (2006). *Programa Componentes de Formação Sociocultural e Científica – Disciplina de Espanhol*. Coord. José León Acosta – Aut. Filipa Lourenço Alberto; Maria Margarida Baltasar. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional – Cursos de Educação e Formação Profissional.

Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: 2009

Ministério da Educação e Ciência (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: 2012

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*. Lisboa: 2013

Mira, A. R., & Mira, M. I. (2002). *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras. Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Perspetiva diacrónica*. Évora: Publicações Universidade de Évora

Nóvoa, A. (2009). *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*. Revista de Educación (setembro – dezembro 2009, 350, pp. 203-218).

Pacheco, J. A., Zabalza, M. A. (1995) *A avaliação dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho

Pérez, A. S. (2004). *Metodología: Conceptos y Fundamentos*, In Lobato, J. & Gargallo, I. (Coord). *Vedemécum para la Formación de Profesores: Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*. Madrid: SGEL

Ribeiro, A., (1996). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, A., Ribeiro, L. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Roldão, M. C., (2003). *Gestão do Currículo e avaliação das Competências. As questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Schön, D. A., (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals think in action*. Aldershot Hants: Avebury

Schön, D. A., (1997). *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In “Os Professores e a sua Formação – (org.) Nóvoa, A.” Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 77-91.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA

Zánon, J. (1990). *Los Enfoque por Tareas para la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras*. In “Centro Virtual Cervantes (Cervantes.es), enfoque por tareas: acedido em 01/08/2018,
<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/bibliotecaele/antologiadidactica/enfoque01/default.htm>

