

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Ensino do Português no 3^o Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e
Secundário**

Área de especialização | Ensino do Português no 3^o Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário

Relatório de Estágio

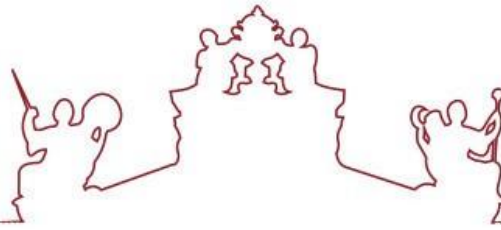
**Relatório no âmbito da unidade curricular prática de Ensino
Supervisionada**

Anabela da Conceição Valente dos Santos Mira Mendes Orvalho

Orientador | António Ricardo Mira

Évora 2019





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Ensino do Português no 3^o Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e
Secundário**

Área de especialização | Ensino do Português no 3^o Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário

Relatório de Estágio

**Relatório no âmbito da unidade curricular prática de Ensino
Supervisionada**

Anabela da Conceição Valente dos Santos Mira Mendes Orvalho

Orientador | António Ricardo Mira

Évora 2019



Júri

Presidente do júri

Nome: Professor Doutor Antonio Saez Delgado

Departamento: Departamento de Linguística e Literaturas

Categoria profissional: Professor associado c/ agregação

Vogais

Nome: Professor Doutor António Ricardo Santos Fadista de Mira (**Orientador**)

Departamento: Departamento de Pedagogia e Educação

Categoria profissional: Professor Auxiliar

Nome: Professor Doutor Paulo Jaime Lampreia Costa (**Arguente**)

Departamento: Departamento de Pedagogia e Educação

Categoria profissional: Professor Auxiliar

Agradecimentos

À minha família, pelo amor e apoio incondicionais.

Ao Professor Doutor António Ricardo Mira, orientador deste relatório, pela disponibilidade, partilha de saber e profissionalismo.

A todos os professores, pelos ensinamentos.

À escola e aos alunos, por tornarem possível a minha prática pedagógica.

A todos aqueles que contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	1
A. PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁTICA	3
B. PLANIFICAÇÃO E CONDUÇÃO DE AULAS E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	22
C. ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO.....	39
D. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA	44
E. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	52
CONCLUSÃO	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
LEGISLAÇÃO.....	59
WEBGRAFIA	62
ANEXOS	65
ANEXO 1 – Estrutura Modular/ Síntese Anual do Plano de Trabalho da Disciplina.....	66
ANEXO 2 – Roteiro Formativo e de Avaliação Modular	68
ANEXO 3 – Planificação de Módulo	73
ANEXO 4 – Plano de Aula	76
ANEXO 5 – Trabalho de grupo de alunos - Carta de Restaurante/Receitas	78
ANEXO 6 – Plano Curricular do Curso Profissional Técnico de Restauração.....	87
ANEXO 7 – Calendário escolar 2018-2019.....	90
ANEXO 8 – Cartaz elaborado no âmbito do projeto interdisciplinar do Curso Profissional Técnico Auxiliar de Saúde, 2º ano.	91
ANEXO 9 – Guião para construção de diálogos no Restaurante	92
ANEXO 10 - Teste Sumativo.....	96
ANEXO 11 - Participação da disciplina de Espanhol no Projeto Interdisciplinar Auxiliar de Saúde, 2º ano.	100
ANEXO 12 – Relatório de Aplicação de Medidas Pedagógicas Extraordinárias.....	103
ANEXO 13 – Plano Individual de Trabalho.....	106
ANEXO 14 – Grelhas de avaliação.....	108
ANEXO 15 – Fichas de autoavaliação	115
ANEXO 16 - Documento orientador de avaliação e de classificação das aprendizagens critérios gerais de avaliação e de classificação das aprendizagens (adaptado)	118

RESUMO

Relatório no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada.

O presente relatório pretende descrever a prática de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, o Espanhol, na Escola Profissional da Região Alentejo, no ano letivo 2018/2019. A descrição incidirá sobre uma turma do terceiro ano, do Curso Profissional Técnico de Restauração.

Tendo sempre presente a importância da educação e sendo esta um processo em contínua mudança, cujos protagonistas são o aluno e o professor, o relato desta experiência será acompanhado de uma análise dos documentos orientadores, bem como de uma reflexão sobre as metodologias e técnicas selecionadas para a nossa prática pedagógica, desenvolvida sobre cinco princípios orientadores: preparação científica, pedagógica e didática; planificação, condução de aulas e avaliação das aprendizagens; análise da prática de ensino; participação na escola; desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de ensino e aprendizagem, língua estrangeira, curso profissional, reflexão, prática pedagógica.

ABSTRACT

Report on the curricular unit Mentored Teaching Practice.

This report aims to describe the practice of teaching and learning a foreign language, Spanish, at a Vocational School in Alentejo Region, called EPRAL, in the school year of 2018/2019. The description will focus on a class in the third year of the professional course of Hotel and Catering.

Always bearing in mind the importance of education and being a process in continuous change, whose protagonists are the students and the teacher, the report of this experience will be accompanied by an analysis of the guiding documents, as well as a reflection on the methodologies and techniques selected for our pedagogical practice, developed on five guiding principles: scientific, pedagogical and didactic preparation; planning, conducting classes and assessment of learning; analysis of teaching practice; participation in school; professional development.

KEYWORDS: Teaching and learning practice, foreign language, professional course, reflection, pedagogical practice.

RESUMEN

Informe acerca de la unidad Práctica Docente Supervisada.

El presente informe pretende describir la práctica de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, el Español, en la Escuela Profesional de la Región Alentejo, en el año lectivo 2018/2019. La descripción incidirá sobre una clase del tercero año, del Curso Profesional Técnico de Restauración.

Siempre teniendo presente la importancia de la educación y siendo esta un proceso de cambio continuo, cuyos protagonistas son el alumno y el profesor, el relato de esta experiencia será acompañado de una análisis de los documentos rectores, bien como de una reflexión sobre las metodologías e técnicas seleccionadas para nuestra práctica pedagógica, desarrollada sobre cinco principios rectores: la preparación científica, pedagógica y didáctica; la planificación, la realización de las clases y la evaluación del aprendizaje; el análisis de la práctica de la enseñanza; la participación en la escuela; el desarrollo profesional.

PALABRAS CLAVE: Práctica de la enseñanza y aprendizaje, lengua extranjera, curso profesional, reflexión, práctica pedagógica.

INTRODUÇÃO

Ser professor é uma profissão cada vez mais exigente, a vários níveis: científico, social, afetivo e também pessoal. Além da transmissão de saberes científicos, atualmente exige-se que o professor faça parte integrante do processo de socialização do aluno e que se mantenha permanentemente atualizado, para que possa também acompanhá-lo no plano da afetividade e no desenvolvimento das suas diferentes competências. Compete, assim, à escola e ao professor colmatar as lacunas da sociedade individualista, consumista e imediatista da era da globalização, caracterizada por uma comunicação em rede que despoleta a aprendizagem de diversas línguas estrangeiras, entre as quais a língua castelhana. É precisamente sobre o processo de ensino-aprendizagem do Espanhol que o nosso trabalho se debruça.

O presente relatório, elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, tem por objetivo primordial apresentar e refletir a nossa prática pedagógica ao longo do ano letivo 2018/2019, na Escola Profissional da Região Alentejo, em Évora, tendo por base o trabalho por nós desenvolvido na disciplina de Espanhol, com os alunos do terceiro ano do Curso Profissional Técnico de Restauração (décimo segundo ano do Ensino Secundário).

O nosso olhar detém-se com maior pormenor sobre o Ensino Profissional, a Estrutura Modular e a Escola Profissional da Região Alentejo, onde lecionamos. Procederemos, igualmente, à síntese dos diferentes momentos formativos que integrámos ao longo do ano letivo e sobre os quais procuraremos refletir.

Mais do que relatar a nossa ação enquanto professora, pretendemos descrever e analisar criticamente as escolhas assumidas na planificação e condução de aulas, procurando articular a nossa prática pedagógica com fundamentação teórica que consideramos relevante.

O relatório possui a seguinte estrutura:

1. Preparação científica, pedagógica e didática;
2. Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens;
3. Análise da prática de ensino;
4. Participação na escola;
5. Desenvolvimento profissional.

Acreditamos que só crescemos profissionalmente se refletirmos criticamente sobre as nossas práticas, por isso aqui apresentamos o resultado da nossa reflexão.

A. PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁTICA

“Quem aprende uma nova língua adquire uma nova alma”

Juan Ramón Jiménez

O mundo atual é, incontestavelmente global, multilingue e multicultural. O sociólogo canadense Marshall McLuhan introduziu em 2001 o conceito de “aldeia global”, no sentido em que vivemos num mundo interligado através de um progresso tecnológico de grande escala, melhorando as redes de comunicação e aproximando pessoas de todas as nações; derrubaram-se barreiras geográficas, criando-se relações económicas, políticas e sociais entre os povos (Rocha, 2011)

O mundo globalizado em que vivemos exige uma abertura em todos os aspetos das nossas vidas e perante o atual plurilinguismo apresentado pelos diversos países do nosso espaço europeu, uma nova política linguística torna-se pertinente.

O Conselho Europeu de Lisboa, de março de 2000, sublinhou que cada cidadão deverá estar provido das novas competências básicas. Uma delas é a aprendizagem de línguas estrangeiras, que serão desenvolvidas ao longo da vida, e que devem estar definidas num quadro europeu. Na estratégia da cooperação europeia e se entendermos os recursos humanos como o principal património da União Europeia, a educação reveste-se de um estatuto muito próprio (Comissão das Comunidades Europeias, 2005)

São várias as comunicações da Comissão das Comunidades Europeias que refletem a preocupação em preparar um *espaço europeu de educação*, adaptado ao presente cenário desafiador com que se deparam os cidadãos europeus e ao qual só conseguirão fazer face, mediante uma aquisição contínua de conhecimentos e competências ao longo da vida. Referimo-nos, concretamente, a uma educação através da vida. A mudança de contexto com que nos deparamos diariamente, remete diretamente para a capacidade de atualização e de adaptação permanentes, ou seja, nas competências-chave que se desenvolvem num processo de aprendizagem permanente. Neste contexto, foram apresentadas as competências-chave necessárias na sociedade do conhecimento. Salientamos a competência-chave que consideramos pertinente no âmbito deste relatório: a comunicação em língua estrangeira. Esta competência-chave proporciona o desenvolvimento pessoal e possibilita uma cidadania ativa, a inclusão social e o emprego (Castro, 2008)

A comunicação em rede numa sociedade global introduziu a necessidade da aprendizagem de outras línguas para além da materna, surgindo, conseqüentemente, várias teorias que fundamentam a didática das Línguas Estrangeiras, bem como uma atenção especial por parte das entidades políticas. O Conselho da Europa, consciente da necessidade de definir linhas orientadoras para a abordagem metodológica das Línguas Estrangeiras, elabora em 2001, no âmbito do Projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural”, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL). Adaptado pelo nosso Ministério da Educação à realidade portuguesa, é-nos apresentado para ser trabalhado conjuntamente com o *Portfólio Europeu das Línguas*, constituindo, assim, um instrumento linguístico basilar para estabelecer a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na Europa, ao mesmo tempo que serve como um guia muito importante para os professores de língua estrangeira.

O QECRL surge, assim, nesta lógica de convergência e de orientação e define seis níveis comuns de referência para três grandes tipos de utilizador: o elementar, o independente e o proficiente. Os seis níveis de referência – de A1 a C2 – estão definidos para as várias subcompetências em que se desdobra a competência comunicativa (compreender: compreensão do oral e leitura; falar: interação oral e produção oral; escrever). A criação deste documento de referência pretende incrementar uma aprendizagem que seja motivadora e o mais próxima possível de contextos reais de comunicação. Representa uma orientação para a elaboração de currículos e de programas, bem como para as práticas pedagógicas nos diversos países integrantes da União Europeia, no que respeita ao ensino das línguas vivas (Conselho da Europa, 2001)

Importa salientar, dois conceitos aqui diferenciados: multilinguismo, “ (...) conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” e Plurilinguismo, “ (...) a abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Conselho da Europa, 2001, p. 23)

Neste documento orientador (QECRL) salienta-se a escolha de uma abordagem orientada para a ação. Definindo competências comunicativas por “aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos”, apresenta a competência comunicativa em língua como uma macrocompetência constituída por três microcompetências: competência linguística, que engloba conhecimentos a nível da gramática, do léxico, da fonética, da semântica, da ortografia e da ortoépica); competência sociolinguística, que compreende os contextos de uso da língua, incorporando as circunstâncias socioculturais em que se processam as interações); e competência pragmática, que se refere à utilização funcional e discursiva da língua (Conselho da Europa, 2001, p. 29)

Embora não se faça uma referência explícita no QECRL à competência comunicativa intercultural – o saber sociocultural e a consciência intercultural não são integrados no modelo de competência comunicativa –, alude-se ao seguinte conjunto de saberes: saber (conhecimento declarativo), saber fazer (capacidade e competência de realização), saber ser e saber estar (competência existencial) e saber aprender (competência de aprendizagem) (Dias, 2008)

O documento orientador (QECRL) reforça que, à medida que o aprendente mobiliza saberes e reflete sobre a sua cultura e a cultura-alvo, desenvolverá um conjunto de capacidades interculturais que, ao serem articuladas com a competência de realização, poderão ser descritas como: a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas; a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira, gerindo eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais; e a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas (Conselho da Europa, 2001, p.151)

De particular relevância são as recomendações dadas pelo QECRL a nível do conhecimento do mundo, dos conhecimentos socioculturais e o desenvolvimento da consciência intercultural (Dias, 2008)

No que concerne ao conhecimento do mundo, o documento orientador (QECRL) defende a importância do conhecimento concreto do país no qual a língua é falada, como por exemplo, os aspetos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes. A nível dos saberes socioculturais, pretende-se que o aprendente tenha acesso a tópicos diversos da cultura-alvo, tais como aspetos da vida do dia-a-dia, relações interpessoais,

valores, atitudes, convenções sociais, comportamentos rituais e linguagem não-verbal. No que toca à consciência intercultural, esta é apresentada como “ o conhecimento, a consciência e compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre ‘o mundo de onde se vem’ e ‘o mundo da comunidade alvo’ ” (Conselho da Europa, 2001, p.150)

A competência comunicativa intercultural compreende simultaneamente a proficiência linguística na língua-alvo, o conhecimento da cultura do Outro e a disponibilidade para aceitar as diferenças e reconhecer as semelhanças, a capacidade para evitar e resolver mal-entendidos culturais e saber atuar em diferentes contextos, tendo em conta os objetivos comunicativos e o estatuto dos interlocutores. Distingue-se, assim, da competência intercultural que, embora traduza tanto o conhecimento como a disponibilidade para conhecer o Outro e de o respeitar, não implica necessariamente conhecimentos linguísticos. Nesse sentido, o indivíduo poderá conhecer as normas, as convenções e as práticas sociais do Outro, manifestar a disponibilidade para as aceitar e respeitar sem ter as ferramentas linguísticas que lhe permitam comunicar. Como tal, o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural não significa que o falante se possa assumir como um mediador intercultural (Dias, 2008)

Também no QECRL se acentua o carácter multidimensional que caracteriza a atuação dos ensinantes já que “ (...) têm de tomar decisões, em cada instante, acerca das atividades na sala de aula, que podem ter esquematizado previamente, mas que têm de adaptar com flexibilidade em função das reações dos alunos / estudantes”. Nesse sentido, “ (...) espera-se que encontrem meios para reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades de aprendizagem.” (Conselho da Europa, 2001, p.198)

No que respeita à aprendizagem e ensino das línguas, o encontro com a cultura-alvo exige descentração num processo que envolve equacionar semelhanças e diferenças, compreendendo-se que tanto a cultura-alvo como a cultura de origem são objeto de transformações e de metamorfoses contínuas mediatizadas pela própria língua. É assim fundamental que se dê aos aprendentes a possibilidade de dinamizarem os seus conhecimentos, de mobilizarem os seus saberes e de encenarem possíveis contextos de atuação. Neste âmbito, a aprendizagem de línguas deverá consentir a construção de experiências, a reaprendizagem de conceitos, a (re) leitura de representações, valorizando-se

as semelhanças quando estas unem e relativizando-se as diferenças quando estas estigmatizam (Dias, 2008)

Consideramos o QECRL, documento apontado pelo Ministério da Educação (ME) como base para o planeamento e a avaliação da proficiência em línguas, como o quadro teórico no qual o professor de línguas pode encontrar uma orientação segura. O documento apresenta vários parâmetros de descrição das competências comunicativas em língua, com exemplos parametrizáveis do desempenho dos alunos em situações diversas.

Sabendo ser prioritário o desenvolvimento de competências plurilíngues e interculturais na educação atual e considerando as duas circunstâncias enunciadas na parte introdutória dos programas das disciplinas de línguas e condicionantes da elaboração dos mesmos, nomeadamente a existência de um público muito vasto e heterogéneo, consequência do alargamento da escolaridade obrigatória e da crescente mobilidade de pessoas dentro da União Europeia, é cada vez mais premente possuir capacidade de resposta para as necessidades e expectativas de uma sociedade pluricultural em constante mudança.

Consequentemente, torna-se necessário encarar a aprendizagem das línguas estrangeiras como a construção de uma competência plurilíngue e pluricultural, como é apresentada no QECRL.

O sistema educativo português adaptou-se, durante o século XX, às exigências da sociedade mundial, no que respeita ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Durante o Estado Novo, procurando dar resposta à necessidade de modernização do país, a escolha recaiu, bem como nos primeiros anos do período democrático que se lhe seguiu, na língua francesa (considerada uma língua culta). O ensino-aprendizagem desta língua iniciava-se no quinto ano do ensino básico, embora já existisse, na oferta formativa das escolas, o ensino da língua inglesa. Nos anos 80, a língua francesa perdeu primazia para o ensino-aprendizagem do Inglês, isto porque a Grã-Bretanha e os Estados Unidos da América se assumiram como potências mundiais.

Atualmente, verificamos o aumento da procura do ensino/aprendizagem do Espanhol, motivado pelo facto do Espanhol ou Castelhana, língua oficial de Espanha, ser o segundo idioma mais falado no mundo. Para além de Espanha, fala-se também na América Latina e na América do Norte, caminhando a par e passo com o Inglês no mundo dos negócios e das transações comerciais neste mundo global.

Aliás, o programa de Espanhol que seguimos, justifica a pertinência da aprendizagem da língua espanhola por parte dos alunos portugueses. Efetivamente, no contexto atual da União Europeia, o fator da proximidade geográfica entre o nosso país e Espanha, bem como o já consistente relacionamento entre os dois povos, seja na vertente histórica e cultural, seja nos contactos humanos e comerciais, que atualmente se traduzem em potenciais postos de trabalho concretos, leva os portugueses e os espanhóis a querer aprender e consolidar os conhecimentos na língua do país vizinho. No caso concreto dos alunos portugueses, a aprendizagem de uma língua estrangeira com a qual têm contacto com alguma frequência, surge de uma forma natural, com o objetivo de enriquecer o currículo e ampliar as hipóteses de obtenção de emprego, em Portugal, Espanha, ou até na Ibero América. O contacto com outras culturas através da língua e de uma abordagem intercultural favorece o respeito por outras formas de pensar e de atuar, proporcionando a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade. De facto, a opção pela língua espanhola permite aos alunos entrar em contacto com realidades sociais e culturais diversificadas da Europa e da América, contraste este que assume um papel relevante na formação global do aluno, no que concerne aos saberes curriculares, bem como na própria construção da sua identidade como indivíduo e ser social, fomentando os valores de cidadania e respeito por outras línguas e culturas. A educação para a cidadania também se faz pelo apelo à participação ativa no trabalho da aula, responsabilizando o aluno pela sua própria aprendizagem. O processo de ensino-aprendizagem proposto no programa da disciplina tem como finalidade favorecer a comunicação internacional, dar resposta aos projetos de inserção profissional dos alunos e contribuir para o seu desenvolvimento pessoal (Acosta, Alberto & Baltasar, 2006).

“Enseñar ‘lengua’, en cualquier nivel educativo, será en definitivo ‘hacer aprenderla’” (Castillo, 1985, p.23). Fazer aprender uma língua deverá ser o ponto fulcral de qualquer metodologia de ensino de línguas estrangeiras (Castilho, 1985)

A didática do Espanhol não é diferente da didática de outras línguas estrangeiras; no que respeita a metodologias e métodos de ensino também o método gramática-tradução, o audiolinguismo, a abordagem comunicativa, a abordagem por tarefas e o TPR (*Total Physical Response*) fazem parte das metodologias de ensino/aprendizagem da língua espanhola. Tal como acontece com o ensino das outras línguas estrangeiras, o ensino do Espanhol tem ao seu dispor os mesmos métodos supracitados, de forma a atingir o objetivo que a todas é comum: o de proporcionar aos alunos uma aprendizagem efetiva da língua. No

entanto, a aprendizagem por tarefas merece especial atenção na didática do Espanhol, nomeadamente naquilo que respeita aos cursos profissionais.

Sheila Estaire, professora de Metodologia do Ensino das Línguas na Universidade de Nebrija em Madrid, especializada na formação de professores de Espanhol como língua estrangeira, afirma que o ensino das línguas por tarefas:

“...representa un punto de llegada de la evolución de un continuum de cuatro ejes, una reflexión multidisciplinar sobre la naturaleza del conocimiento lingüístico, el desarrollo de ‘currícula’ para la enseñanza del lenguaje, la evolución de la metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras bajo el amparo del ‘Enfoque Comunicativo’ y el ‘Enfoque por Tareas’ y la investigación sobre los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera en situaciones educativas.” (Estaire & Zaanón, 1990, p.57).

Muitos dos manuais de Espanhol estão elaborados de acordo com este método, também designado como *enfoque por tareas*. Estabelecem-se objetivos que se devem reportar a situações de comunicação em contexto real e apresentam-se sequências de trabalho, cujas tarefas, conteúdos e avaliações permitam alcançar os objetivos definidos. Neste tipo de metodologia todos os alunos devem ser orientados para questões de sentido, em detrimento dos aspetos formais. A tónica deve ser colocada em valores educativos como a responsabilidade e a autonomia e, sobretudo, na reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem (Rocha, 2011)

Para ajudar o aluno a executar a tarefa Jane Willis (1994, citado por Rocha, 2011) sugere três fases: *Pré-tarefa* (apresentação da tarefa, sugestões de vocabulário e estruturas linguísticas), *Desempenho da tarefa* (execução da tarefa e seleção da forma de apresentação à turma, funcionando o professor como monitor) e *Discussão de resultados* (apresentação de resultados e abordagem, por parte do professor, de aspetos da língua que suscitem maior atenção).

Parece-nos ser este, o ELMT (*Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas*), o método de ensino que melhor se adapta ao caso concreto do ensino de língua estrangeira no Ensino Profissional, no qual desenvolvemos a nossa ação educativa. Obviamente, não podemos desvalorizar os outros métodos ao dispor de um ensino efetivo das línguas, devendo optar por combinar as diferentes metodologias, revelando uma postura eclética que, embora deva partir da matriz comunicativa, permita ao professor recorrer a diversos métodos para melhor

adequar o processo de ensino-aprendizagem aos interesses dos alunos, aos seus objetivos e ao estabelecido nos programas curriculares da disciplina que leciona.

A didática das línguas estrangeiras tem vindo a conhecer, ao longo dos tempos, variadas metodologias com o intuito de orientar o ensino das línguas estrangeiras.

Observemos, então, sumariamente, algumas metodologias a destacar, referidas por Mira & Mira (2002). O primeiro dos métodos é o Tradicional ou Método de gramática e tradução, que assenta na linguagem escrita, não revelando qualquer preocupação com a oralidade. Neste método, no centro do processo de ensino-aprendizagem está o professor, sendo as formas da língua explicadas na língua materna e qualquer texto produzido pelos alunos pressupõe a sua passividade em relação à língua estrangeira. Como resposta às limitações do método anterior, surgiu o Método direto, consistindo este em mergulhar o aluno na língua estrangeira e descurando por completo a análise da língua. Neste método, o aluno continua a ter um papel passivo e a principal preocupação é a prática da oralidade, dando pouca atenção à leitura e à escrita e banindo por completo a tradução. Passou-se em seguida ao Método áudio-oral que consiste em fazer ouvir diálogos que os alunos memorizam e repetem sem referência ao tipo de contexto, menosprezando por completo qualquer liberdade por parte dos alunos. Para dar resposta às insuficiências deste método, apareceu o Método Audiovisual, com os mesmos objetivos do método anterior, continuando a valorizar a oralidade e descurando a escrita mas utilizando a língua já em situação. O professor tem uma função técnica e o aluno continua a ser aquele que memoriza e repete sem pensar e refletir sobre a língua. Surge, então, o Método Situacional, no qual é apresentada uma situação acompanhada de um diálogo relacionado com a mesma. O professor diz uma frase descritora de uma ação, seguido de cada aluno individualmente. Os alunos continuam a não estar cientes sobre o funcionamento da língua, nem como utilizá-la num contexto diferente. Segue-se o Método Nocial/Funcional que pretende adaptar os conteúdos linguísticos às diferentes necessidades da linguagem, bem como colocar em igual plano de importância as quatro competências da linguagem. Este método já privilegia a capacidade comunicativa, tentando que o aluno se sinta motivado descobrindo as necessidades que tem em termos de linguagem, ao ser confrontado com documentos autênticos, quer sejam orais, quer sejam escritos e com a vontade de saber expressar uma opinião sobre um assunto bem definido no tempo e no espaço.

Será importante, ainda, compreender dois momentos marcantes e distintos no desenvolvimento da Psicologia da Educação. Um primeiro momento, que dominou as metodologias e abordagens de ensino até à segunda metade do século XX, no qual imperavam as teorias do comportamento humano – o Behaviorismo (fortemente influenciado por fatores externos, incidindo na aprendizagem condicionada pelas experiências passadas e pela indução de estímulos e reforços ou recompensas), que se tornou ultrapassado com o aparecimento de um segundo momento, dedicado às múltiplas teorias cognitivistas da motivação – o Construtivismo (iniciado por Piaget). Assim, no passado e à luz da teoria behaviorista, o papel do professor era o de fornecer informação e o do aluno era o de assimilar conhecimentos através da repetição, num contexto completamente diferente do da sua realidade. O professor atribuía reforços positivos ao aluno se ele se aproximasse da meta a atingir, ou negativos se ele se afastasse dessa mesma meta.

Atualmente, verifica-se uma constante atualização dos conhecimentos (pedagógicos, didáticos e científicos) do professor, numa tentativa contínua de adaptação à realidade escolar e toda a sua realidade envolvente, ambas em constante mutação.

De acordo com Mira & Mira (2002) “... segundo o construtivismo piagetiano, no meio ambiente, somos confrontados com dados verbais, a partir dos quais construímos um certo número de hipóteses explicativas relacionadas com o significado e o princípio de funcionamento desses dados.” (Mira, A.R. & Mira, M. I., 2002, p. 25).

Não nos restam dúvidas que a aprendizagem deve ser construída pelo próprio aluno, o centro do processo de aprendizagem, ainda que orientada pelo professor, ensinando-o a aprender, transferindo-lhe os seus saberes e levando-o a aplicar os seus conhecimentos numa atividade adequada a contextos variados e plenos de sentido, conduzindo, assim, a uma generalização de saberes. O objetivo será que o aluno adquira os conteúdos, de forma autónoma e permanente, avaliando criticamente, selecionando a informação relevante e sabendo utilizá-la para realizar tarefas/solucionar problemas, conseguindo, desta forma, enfrentar as exigências sociedade em que nos inserimos, cada vez mais competitiva e heterogénea. O papel do professor muda radicalmente com esta alteração de conceção do processo de ensino-aprendizagem: dá uma participação mais ativa ao aluno, o que implica alterar as estratégias de ensino e aprofundar sistematicamente os seus conhecimentos sobre esta nova forma de estar no processo de ensino - aprendizagem, fortemente suportado nas novas

tecnologias, procurando ir ao encontro das necessidades de alunos que estão permanentemente conectados com o mundo através dos seus equipamentos de comunicação.

A nossa formação inicial incidiu, num primeiro momento, na área do Português e do Francês, através da licenciatura em ensino destas duas línguas, para o 3º Ciclo e o Ensino Secundário e, num segundo momento, na área do Espanhol, por meio da Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas – vertente de Estudos Portugueses e Espanhóis.

A frequência de mestrado em ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, referido por Costa, P. & Balça, A. (2012), como “ o mestrado, referido anteriormente, tutelado pelo Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, tem o enquadramento legal no Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro. É através desta formação que os professores de Português e Espanhol adquirem habilitação profissional para a docência, em Portugal, quer no ensino público quer no ensino particular e cooperativo” (p. 52), é condição basilar para a obtenção da nossa habilitação profissional no que respeita ao ensino do Espanhol.

Nos primeiros dois anos da nossa atividade profissional, pertencemos aos grupos 8ºA e 8º B, lecionando na Escola Secundária André de Gouveia, em Évora. Foi uma experiência muito interessante e enriquecedora. Coincidiu com a época da *Reforma do Sistema Educativo*, quando cada grupo disciplinar tinha de construir os seus próprios materiais pedagógicos, ao invés de seguir um manual. Foram anos muito produtivos e, sobretudo, aprendemos muito com os colegas dos grupos disciplinares a que pertencíamos e que muito bem nos acolheram e orientaram. Alguns desses colegas tinham sido nossos professores, na mesma escola. Recordamos essa fase com muito carinho e saudade. Esta experiência preparou-nos, de certa forma, para a etapa seguinte da nossa carreira, na Escola Preparatória de Santa Clara, na qual tivemos a nosso cargo as disciplinas de Português e Francês num curso de Formação de Adultos, para o qual também construíamos os nossos materiais para o ensino. A fase seguinte, o Ensino Profissional, também não fazia uso de manuais, pelo que as experiências anteriores foram determinantes. Em setembro de 1992, iniciámos as nossas funções docentes na Escola Profissional da Região Alentejo (EPRAL), onde permanecemos até hoje. Ao longo destes anos, lecionámos nesta escola as disciplinas de Português, Teoria da Comunicação, Francês, Espanhol e Comunicar em Língua Estrangeira (Francês e Espanhol), nos Cursos Profissionais de Técnico de Restauração, Técnico de Multimédia, Técnico de Biblioteca, Arquivo e Documentação, Técnico de Indústrias Agroalimentares, Técnico de

Receção, Técnico de Informática/Gestão, Técnico de Turismo Ambiental e Rural, Técnico de Informática/Manutenção de Equipamentos, Técnico de Comunicação /Marketing, Relações Públicas e Publicidade, Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar, Técnico de Comunicação/Comunicação Social, Técnico de Sistemas de Informação Geográfica, Técnico de Serviços Jurídicos, técnico de Construção Civil/especificações, Técnico de Vídeo e Áudio/Produção/Pós-Produção e Técnico de Auxiliar de Saúde.

Para além da docência, temos tido a responsabilidade da Orientação Técnica de Provas de Aptidão Profissional, no âmbito dos Cursos Profissionais de Técnico de Restauração e Técnico de Serviços Jurídicos, e o cargo de gestão intermédia de Orientadora Educativa, dos mesmos Cursos Profissionais.

Também temos assumido funções de formadora, no âmbito da nossa relação contratual com a Fundação Alentejo, entidade proprietária da EPRAL, na valência de formação de adultos, de Unidades Modulares Certificadas de Francês e Espanhol.

O modelo pedagógico dos cursos profissionais, a formação modular, implica uma formação específica que os professores não receberam ao longo da sua formação académica de base.

Quando iniciámos a docência no Ensino Profissional, deparámo-nos com um mundo totalmente novo, para o qual a nossa formação pedagógico-didática inicial não nos tinha preparado. Assim, tornou-se premente conhecer, de forma aprofundada, a estruturação, os princípios orientadores e a integração dos Cursos Profissionais no Currículo do Ensino Secundário. Para tal, contámos com o apoio de colegas que já lecionavam na escola e fizemos, para além de um trabalho individual em termos de conhecimentos, várias ações de formação promovidas pelo Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), criado em finais de 1989, pelo Decreto-lei nº 397/88, de 8 de novembro, com o intuito de conceber, coordenar, organizar e avaliar as políticas de ensino/formação tecnológica, artística e profissional.

Segundo Margarida Marques (1993), a formação de professores das escolas profissionais foi sempre encarada como uma preocupação central.

As prioridades na formação de professores das Escolas Profissionais (EP) desenhavam-se em quatro segmentos:

“- a inserção dos professores no projeto educativo da escola;

- a transdisciplinaridade e a estrutura modular do ensino/aprendizagem;
- o acompanhamento dos alunos em formação em contexto de trabalho;
- a formação pedagógica dos técnicos das empresas que desempenham funções de formadores nas escolas profissionais.” (Rocha, 1992, como citado por Marques, 1993, p. 59).

Também de acordo com Margarida Marques (1993), as ações de formação de formadores que o GETAP realizou, procuraram induzir junto das direções pedagógicas das escolas e dos professores uma “formação onde a análise e as metodologias organizacionais e a ligação escola/mundo do trabalho ocupem um lugar central”, procurando-se atingir como objetivos mais visíveis:

- “- uma forte dinâmica dos professores e dos diretores pedagógicos na construção e execução dos módulos disciplinares e transdisciplinares de ensino/aprendizagem;
- um forte envolvimento dos alunos no trabalho de projecto onde eles participam desde a fase de concepção à fase de realização e de avaliação;
- o crescimento progressivo do interesse e da interacção com as escolas, da parte das empresas e dos empregadores em geral, traduzido na oferta de estágios, na participação em reuniões de planificação, na oferta de empregos” (Rocha, 1992, citado por Marques, 1993, p.60).

Consideramos importante debruçar-nos um pouco sobre o mundo do ensino profissional/escolas profissionais, uma vez que é o sistema de ensino em que estamos inseridos e no qual desenvolvemos a nossa atividade letiva.

Segundo Alonso & Orvalho (2011), as Escolas Profissionais (EP) nasceram da lacuna criada com a abolição do ensino técnico-profissional na sequência da revolução de 1974, o que deu origem a uma falta de resposta adequada das instituições existentes ao nível da formação inicial de técnicos qualificados de nível intermédio.

Seguindo uma tendência europeia, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), abre portas à criação do ensino profissional em Portugal, o que se veio a concretizar em 1989 (Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro), com o surgimento das EP.

Estas escolas apresentam cursos profissionais e o seu modelo pedagógico é diferente, assente numa estrutura modular composta por três componentes: sociocultural, científica e técnica (esta última integra a Formação em Contexto de Trabalho e desenvolve-se em estreita ligação com o mundo do trabalho). Cada componente tem várias disciplinas, de acordo com cada curso, compostas por um número de módulos variável e combináveis entre si. O modelo pedagógico das escolas profissionais é flexível, permitindo integrar alunos com capacidades e níveis de conhecimento diferentes, obedecendo a uma progressão individual, ao ritmo de cada aluno. Este modelo pressupõe que o aluno seja o responsável pelas suas próprias aprendizagens, sendo o professor o regulador, para que ele possa saber, saber fazer, saber ser, saber estar e saber aprender, ao longo da sua formação, no seu emprego futuro e enquanto cidadão. As EP constituíram uma alternativa de formação pós 9º ano (escolaridade obrigatória, na altura), de longa duração (3 anos), fruto de um trabalho conjunto dos Ministérios da Educação e do Trabalho, bem como da iniciativa de vários atores sociais, públicos e privados. O número de EP expandiu-se muito rapidamente, escolas estas criadas ao abrigo de um contrato-programa entre o Estado e um conjunto de parceiros locais, “dirigidas ao trabalho e não ao consumo (ao “tem de ser”) e à passividade, onde se aprendesse ativa e permanentemente e onde ninguém pudesse ser deixado para trás, enrolado nas suas dificuldades e no seu insucesso.” (Azevedo, 2009, citado por Alonso & Orvalho, 2011).

Depois de 1988, quando as escolas secundárias substituíram os antigos liceus e escolas comerciais e industriais extintos pela revolução de 1974, não apresentavam a modalidade de ensino profissional, passando estes cursos unicamente para os centros de formação profissional sob a alçada do Ministério do Trabalho, com um modelo dual de formação. O modelo formativo das novas escolas profissionais, modalidade especial de educação escolar consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo, apresenta uma organização aberta e flexível do currículo, de forma a responder a toda a complexidade da formação profissional dos tempos atuais (Alonso & Orvalho, 2011)

Em nosso entendimento, foi e é determinante a existência de um tipo de ensino mais diferenciado e personalizado, que responda a um tipo de público que não vê horizontes no ensino regular, que valorize recursos humanos e prepare técnicos intermédios: é isto que faz o ensino profissional.

Observa Silva que “A diferença pedagógica fez das escolas profissionais uma real alternativa, positiva, ao sistema regular de ensino” (Silva, Silva & Fonseca, 1996, p. 35).

Alonso & Orvalho (2011) apontam as EP, que apresentam elevadas taxas de sucesso e empregabilidade dos seus alunos, como uma importante inovação pedagógica no ensino-aprendizagem do nosso país.

Como ressalta Azevedo, J. (1991) «A aposta na estrutura modular representa um dos elementos matriciais do projecto formativo das Escolas Profissionais» (cit. in NACEM - Orvalho, 1992, p.15).

O modelo curricular estabelecido para os cursos profissionais das EP, de acordo com o mesmo autor, “ (...) trata-se de uma forma de centrar a aprendizagem sobre a pessoa do aluno; cada módulo identifica objectivos, meios e tarefas e propõe a avaliação; não há alunos deixados "por conta" mas a todos se criam condições de progressão de um módulo a outro reforçando-se de imediato eventuais lacunas; respeita-se a diversidade de ritmos e de situações de ensino - aprendizagem de cada educando; rendibilizam-se todas as aquisições feitas pelo aluno, consagrando tudo o que ele já sabe; desenvolve-se muito o sentido de responsabilidade individual e até a cooperação inter-alunos; perante as tarefas a realizar o aluno sabe o que fazer e torna-se claro que lhe cabe o principal papel na consecução da aprendizagem.” (cit. in NACEM, Orvalho, 1992, p.15).

Perante os pressupostos subjacentes à criação das EP (apoio personalizado, orientação educativa e avaliação essencialmente formativa), os princípios psicopedagógicos cognitivo/construtivista/humanísticas da aprendizagem foram preconizados como estruturantes da Estrutura Modular adotada para as EP, pela sua potencialidade em favorecer a qualidade educativa da formação profissional (NACEM, Orvalho, 1992, p.20).

“O professor do ensino profissional (enquanto profissional do ensino) faz o desenvolvimento curricular partindo da análise da situação do aprendente e desenvolve o processo para que este aprenda, em vez de organizar os conteúdos (enquanto profissional de um saber). O professor do ensino profissional faz a mediação entre o saber e o aluno, através da organização, da seleção da sequencialidade e articulação dos saberes (estrutura modular) e da gestão do percurso estratégico (progressão modular), para que os alunos atinjam o perfil de saída (certificação).” (Orvalho & Alonso, 2011, p.94).

Nem sempre esta gestão é fácil de fazer, uma vez que alguns obstáculos se nos vão colocando, nomeadamente os alunos serem cada vez mais novos, mais imaturos e irresponsáveis, o que não acontecia no passado neste tipo de ensino. Outro problema prende-se com o número elevado de alunos por turma e o grande número de turmas com que cada professor tem de trabalhar. Seria importante termos mais tempo disponível para a deteção de necessidades e o acompanhamento individual, quer enquanto docente, quer enquanto Orientadora Educativa.

De acordo com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) os Cursos Profissionais dos percursos do nível secundário de educação- nível 4, têm a duração de três anos (mínimo de 2900 e um máximo de 3600 horas de formação) e, na sua essência, possuem uma forte ligação ao mundo profissional, uma vez que as aprendizagens neles realizadas valorizam sobretudo o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o setor empresarial. Destinam-se a alunos que sejam detentores do 9º ano de escolaridade e que procuram um ensino mais prático e voltado para o mundo do trabalho. Estes cursos contribuem para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais conducentes ao exercício de uma profissão, privilegiam as ofertas formativas que correspondem às necessidades de trabalho locais e regionais, bem como preparam os alunos para aceder a formações pós secundárias (cursos de especialização tecnológica) ou ao ensino superior. Os cursos, que estão organizados por diversas áreas de formação, possuem uma estrutura curricular organizada por módulos, de forma a permitir uma maior flexibilidade e respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e têm um plano de estudos composto por três componentes de formação. A primeira é a componente sociocultural (1000 horas), integrando as disciplinas de Português, Língua Estrangeira, Área de Integração, Educação Física, Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Moral e Religiosa (disciplina de oferta obrigatória mas frequência facultativa). Esta componente é comum a todos os cursos e contribui para o desenvolvimento de atitudes e competências transversais, facultando a construção de identidades pessoais e projetos socioprofissionais. A segunda componente é a científica (500 horas) e inclui disciplinas científicas de base em função das qualificações profissionais a adquirir. A terceira componente é a técnica (1200 horas) que, para além das disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática, estruturantes da qualificação profissional visada, inclui obrigatoriamente uma formação em contexto de trabalho com uma carga total variável, sujeita a regulamentação própria. Esta última componente é variável de curso para

curso, sendo que a sua carga horária curricular não deve ultrapassar 50% do total estabelecido nos planos de estudo. (<http://www.anqep.gov.pt>, recuperado em 18, agosto, 2019)

Aqui reside diferença fundamental do Ensino Profissional e o que pode contribuir para o sucesso no processo de ensino aprendizagem dos alunos que frequentam os seus cursos, em nossa opinião. O facto das disciplinas das componentes sociocultural e científica, se poderem articular em conjunto com as disciplinas da componente técnica de cada curso, trabalhando de forma interdisciplinar em projetos aglutinadores com temas importantes para o futuro profissional do aluno, faz toda a diferença em termos de motivação do mesmo.

Roberto Carneiro, no *1º Encontro de promotores e directores de escolas profissionais*, põe em evidência esta orientação: “criamos uma estrutura modular em todas as disciplinas, o que facilitará tanto a progressão na aprendizagem a ritmos mais adequados a itinerários de formação diversificados, como a prática de um novo sistema de avaliação que valoriza preferencialmente a aproximação formativa” (citado por Marques, 1993, p.46).

Para Azevedo (1991), a estrutura modular dos programas pretende facilitar a aprendizagem, respeitando o ritmo de cada aluno através de um ensino personalizado, privilegiando uma avaliação formativa que garanta “... uma formação potenciadora do sucesso de cada um...” (Azevedo, 1991, p.164).

Com a criação dos cursos profissionais foi introduzida uma pedagogia diferenciada, com capacidade de resposta a diferentes formas e ritmos de aprendizagem, propiciadora da autonomia da responsabilização dos jovens, preparando-os para a inserção no mercado de trabalho e também capacitando-os para a gestão de um itinerário profissional ao longo da vida (Conselho Nacional de Educação, 1998).

Esta estratégia de adaptação do currículo, presente nos cursos profissionais, considerando a diversidade dos alunos e permitindo a cada um a oportunidade de aprender ao seu ritmo é, para nós, o ponto forte do ensino profissional e deverá ser encarada como uma forma de inclusão e de luta contra o abandono e insucesso escolar. Os alunos são diferentes, cognitivamente e culturalmente. A melhor forma de lidar com a heterogeneidade no ensino profissional é criando a melhor situação de aprendizagem possível, tendo por base o nível de desempenho, os interesses e o perfil de aprendizagem de cada aluno. Para tal, o professor tem de se adaptar continuamente, tem de estar aberto a experimentar novas estratégias de ensino-

aprendizagem, que tenham o aluno no centro e que vão ao encontro das suas motivações. Procedendo assim vemos nós muitos alunos a irem para casa assim que chegam ao final da escolaridade obrigatória. Porque têm de trabalhar para ajudar a família, porque é muito difícil vir todos os dias da sua aldeia ou vila tão cedo e regressar tão tarde, porque não têm perspetivas ou quem os incentive em casa ou somente porque não entendem qual é a importância da educação escolar na sua vida futura. Sob pena de no futuro termos cidadãos cada vez menos preparados, temos de continuar a ensinar para a inclusão, através da diferenciação.

Nos cursos profissionais, a avaliação de cada aluno é predominantemente formativa e contínua, incidindo sobre as aprendizagens realizadas em cada módulo de cada disciplina que integra o plano de estudos, ao longo dos três anos do ciclo de formação. Também é sumativa, realizando-se no final de cada módulo e expressa numa escala de 0 a 20 valores. Estas avaliações sumativas realizam-se em sede de conselho de turma e cabe a cada escola regulamentar os procedimentos que se devem seguir. No caso da EPRAL, os procedimentos estão regulamentados no anexo II - Documento Orientador de Avaliação e da Classificação das Aprendizagens (Anexo 16 do nosso relatório) do Regulamento Interno da escola. De acordo com este documento, no final de cada trimestre, são publicitadas as classificações dos módulos (sendo lançadas apenas aquelas que forem iguais ou superiores a 10 valores). Os planos de curso integram também a Formação em Contexto de Trabalho (FCT), vulgo Estágio, cuja classificação é autónoma e integra o cálculo da média final do curso. A avaliação dos cursos profissionais inclui, ainda, uma Prova de Aptidão Profissional (P.A.P.), sendo a sua natureza definida pela Portaria 74-A/2013, de 15 de fevereiro, do Ministério da Educação. Esta prova ou projeto final tem carácter interdisciplinar e nela os alunos devem demonstrar as competências e saberes adquiridos e desenvolvidos ao longo da formação. É apresentada à comunidade educativa em sessão pública, perante um Júri constituído pelo Diretor Pedagógico da escola, o Orientador Educativo da turma, o Orientador Técnico da prova e por dois representantes dos meios empresariais e socioprofissionais. Consideram-se aprovados os alunos que obtenham classificação igual ou superior a 10 valores. O aluno conclui o curso profissional depois de obter aprovação em todas as disciplinas do curso, na FCT e na PAP, com classificação igual ou superior a 10 valores (Anexo 16). (<http://www.epral.pt>)

A Escola Profissional da Região Alentejo (EPRAL), escola na qual lecionamos, foi criada a 20 de agosto de 1990, através da assinatura de um Contrato-Programa entre o Centro de

Desenvolvimento da Região Alentejo e o GETAP, o qual já definia a denominação, a estrutura orgânica, o funcionamento, as formas de financiamento e o plano formativo da nova escola, que começou logo a desenvolver parcerias com projetos do Reino Unido, Dinamarca, Espanha, França e Grécia, na aplicação de novas tecnologias no setor Agroalimentar. Esta fase de cooperação transnacional proporcionou uma produção conjunta de módulos de formação e a formação de formadores centrada na organização modular dos currículos. Esta escola, no âmbito das parcerias que integra, tem organizado sistematicamente intercâmbios de professores e alunos (Marques, 1993).

Adquiriu personalidade jurídica, com a caracterização de Associação, com o Decreto-Lei 70/93, de 10 de março. Contudo, volvidos cinco anos, o Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de janeiro, veio obrigar as escolas profissionais a uma nova organização e funcionamento, pretendendo a criação de um regime de responsabilização e transparência dos órgãos de cada instituição. Assim, decidiu-se pela constituição de uma Fundação, para a qual seriam transferidos todos os direitos e obrigações assumidos pela EPRAL. A 7 de maio de 1999, nasce a Fundação Alentejo, que passou a ser a entidade proprietária da Escola e cujo objeto social é o desenvolvimento da educação e qualificação profissional dos recursos humanos.

A EPRAL iniciou a sua atividade no ano de 1990, simultaneamente nos Polos de Évora, Estremoz e Vila Viçosa. Os ciclos de expansão ocorreram sucessivamente em 1991 (Elvas e Viana do Alentejo), 1992 (Alandroal, Campo Maior e Monforte) e 1999 (Portel). Atualmente, a EPRAL desenvolve a sua atividade só em Évora e visa, no domínio da qualificação profissional inicial de jovens, a prossecução dos seguintes objetivos estratégicos que identifica nos seus Estatutos (2017) (<http://www.epral.pt>):

- “1 – Contribuir para a formação integral dos jovens, proporcionando-lhes, designadamente, preparação adequada para um exercício profissional qualificado.
- 2 – Desenvolver, mediante modalidades alternativas às do ensino regular, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho.
- 3 – Facultar aos formandos contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional, preparando-os para uma adequada inserção socioprofissional.
- 4 – Promover, conjuntamente com outros agentes e instituições locais, a concretização de um projeto de formação de recursos humanos qualificados que responda às necessidades de desenvolvimento integrado do país, particularmente no âmbito do Alentejo.

5 – Proporcionar aos formandos uma sólida formação geral, científica e tecnológica, capaz de os preparar tanto para o ingresso na vida ativa como para o prosseguimento de estudos.

6 – Contribuir para o desenvolvimento social, económico e cultural da comunidade.”

(p.9)

B. PLANIFICAÇÃO E CONDUÇÃO DE AULAS E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

O presente relatório reporta-se ao ano letivo 2018/2019, no qual desempenhámos a nossa prática pedagógica na Escola Profissional da Região Alentejo – EPRAL, em Évora. Encontravam-se em funcionamento 11 cursos profissionais na EPRAL, repartidos por 22 turmas (7 no 1º ano, 7 no 2º ano e 8 no 3º ano), o que corresponde a um total de aproximadamente 450 alunos.

Tivemos a nosso cargo a seguinte distribuição de serviço:

DISCIPLINA	CURSO	ANO	Nº HORAS
PORTUGUÊS	Restauração – Cozinha/Pastelaria	1º	106
PORTUGUÊS	Restauração – Restaurante/Bar	1º	106
PORTUGUÊS	Auxiliar de Saúde	1º	106
PORTUGUÊS	Restauração- Turma B	2º	113
ESPAÑHOL	Restauração – Cozinha/Pastelaria	1º	93
ESPAÑHOL	Auxiliar de Saúde	1º	73
ESPAÑHOL	Restauração- Turma B	2º	104
ESPAÑHOL	Restauração- Turmas A e B	3º	73
ESPAÑHOL	Auxiliar de Saúde	3º	73
	Receção		

Lecionámos duas disciplinas, Português e Espanhol, correspondendo a cinco níveis, e optámos, neste relatório, por nos centrarmos mais detalhadamente, na observação da planificação/condução de aulas de uma turma de 3º ano do Curso Profissional Técnico de Restauração (nível IV / 12º ano de escolaridade), correspondendo a 73 horas, módulos 5 e 6 (37 e 36 horas, respetivamente).

Em Portugal, o ensino das línguas estrangeiras segue as linhas orientadoras do QECRL. Consequentemente, os programas escolares do Espanhol, foram elaborados a partir dos vários princípios aí apresentados, nomeadamente: a língua como meio de expressão, que serve as relações interpessoais e as realizações de interação social, considerando-a um fator importante de socialização e valorização pessoal, permitindo ao indivíduo desenvolver a consciência de si próprio e dos outros; a aprendizagem de uma língua estrangeira como

contributo para o desenvolvimento de outras competências como pensar, agir, criar e sentir, combinando competência linguística com desenvolvimento pessoal e social, promovendo a reflexão sobre o funcionamento da língua materna em comparação com a língua estrangeira, exercitando processos intelectuais e metacognitivos, estimulando a autoconfiança e desenvolvendo o respeito por meios socioculturais diferentes; e, por último, a finalidade comunicativa da aprendizagem de uma língua estrangeira, que promove o desenvolvimento equilibrado da personalidade nos domínios do intrapessoal, interpessoal e intelectual, estimula a reflexão sobre os processos de aprendizagem e valoriza o aspeto sociocultural dessa mesma língua.

A disciplina de língua estrangeira é obrigatória na componente de formação sociocultural dos Cursos Profissionais. A disciplina de Espanhol (Língua Estrangeira), integra-se na componente sociocultural da matriz curricular dos Cursos Profissionais de nível IV. O aluno pode escolher uma língua estrangeira de iniciação ou de continuação, mas, caso tenha estudado apenas uma língua estrangeira no Ensino Básico, é obrigado a iniciar uma língua estrangeira diferente no Ensino Secundário. O programa de Espanhol para estes cursos resulta de um reajustamento dos programas de Espanhol dos ensinos Básico e Secundário à estrutura modular dos Cursos de Educação e Formação e está organizado em dez módulos, distribuídos por um total de 360 horas ao longo do ciclo de formação. Esta organização modular surge como resposta à diversidade dos enquadramentos em que estes cursos se podem desenvolver. No caso dos Cursos Profissionais de nível IV, de acordo com orientações do Ministério da Educação e da Agência Nacional de Qualificações (<http://anq.gov.pt>), para o Espanhol, nível de iniciação, adotam-se os seis primeiros módulos do programa dos Cursos de Educação e Formação, distribuídos por dois módulos de 36 horas cada, em cada um dos três anos do ciclo de formação (216 horas no total), sendo esta distribuição feita pela Escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica. Cada módulo tem a sua própria identidade, sendo que o paradigma a privilegiar é o comunicativo, uma vez que este já integra as competências linguística e estratégica, o que está de acordo com as orientações do QECRL, proporcionando uma metodologia orientada para a ação, que estimule professores e alunos para a realização das tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas (Acosta, Alberto & Baltasar, 2006).

Este programa apresenta-se como mais do um mero conjunto de conteúdos a apreender, devendo ser encarado como um instrumento que regule a nossa prática educativa e gerido

com espírito de flexibilidade e abertura, para que possamos responder em concreto às diferentes necessidades e interesses dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, bem como adequarmo-nos devidamente às condições em que exercemos a nossa prática educativa. O programa sugere uma prática pedagógica diferenciada, tendo em conta as motivações, necessidades, interesse e ritmos de aprendizagem dos alunos (Acosta, Alberto & Baltasar, 2006)

O professor, encarado como mediador, deve proporcionar ao aluno os meios que lhe permitam alcançar as seguintes competências:

- “Consolidar e alargar a competência comunicativa adquirida no ciclo anterior, de forma a usar apropriada e fluentemente a língua espanhola nas variadas situações de comunicação;
- Compreender mensagens orais produzidas em contextos diversificados e adequadas ao seu nível de competência;
- Interpretar e produzir diferentes tipos de texto, demonstrando autonomia no uso das competências pragmática e estratégica;
- Desenvolver o gosto de ler e escrever em espanhol como meio de comunicação e expressão;
- Descobrir e contrastar o funcionamento da língua espanhola com a língua materna;
- Interagir a partir do aprofundamento na cultura espanhola e hispano-americana;
- Demonstrar atitudes positivas perante a língua espanhola e os universos socioculturais que veicula, numa perspetiva intercultural;
- Consolidar práticas de relacionamento interpessoal que favoreçam o sentido da responsabilidade e da solidariedade, assim como a consciência da cidadania europeia;
- Dominar estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, valorizando o risco como forma natural de aprender;
- Utilizar adequadamente as novas tecnologias como meio de comunicação e informação” (Acosta, Alberto & Baltasar, 2006, p.3)

O programa salienta o objetivo principal da aprendizagem de qualquer língua estrangeira, nomeadamente o desempenho da competência comunicativa, ou seja, a capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação (orais e escritas). O desempenho da competência comunicativa deve suportar-se nas componentes linguística, pragmática, sociolinguística e estratégica, contribuindo, assim para o

desenvolvimento das competências gerais do aluno (saber-aprender, saber-fazer e saber-ser/saber estar/saber viver em sociedade). Quanto às estratégias e atitudes, o professor deve preparar o aluno para aprender a aprender, levando-o a ser mais autônomo e eficiente na sua aprendizagem da língua. As estratégias e atitudes sugeridas ao professor vão surgindo em todos os módulos e aponta-se para que a partir de um momento de introdução e de prática mais centrados no professor, nos devemos concentrar em estratégias mais voltadas para o aluno, chegando, no final a um uso automatizado e autônomo por parte do mesmo. O professor, conhecendo o grau de autonomia de cada aluno ou grupo de alunos, seleciona as estratégias que considere mais pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem. No que concerne os conteúdos linguísticos de cada módulo, é sublinhado que deverão ser adquiridos aliados ao desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que o objetivo não é a aquisição da gramática explícita, mas sim o uso contextualizado da própria língua. Quanto às orientações metodológicas, o programa centra-se na abordagem comunicativa, devendo o professor utilizar metodologias selecionadas de acordo com as características dos alunos ou grupos de alunos, os recursos que possui na escola onde trabalha. São sugeridas, sumariamente, algumas metodologias de ensino de línguas estrangeiras, nomeadamente o trabalho por tarefas, o projeto e a simulação global (Acosta, Alberto & Baltasar, 2006)

Considerando as metodologias sugeridas, facilmente percebemos que estas seguem as orientações do QECRL, tanto mais que este dado nos é explicitado: “De acordo com as orientações do *QECR*, propicia-se uma metodologia orientada para a acção, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas.” (Acosta, Alberto & Baltasar, 2006, p.2)

São-nos apontadas, no programa, atividades significativas, motivadoras e próximas da realidade, que proporcionem aos alunos experiências expressivas, estimulando a aprendizagem da língua, através do ensino por tarefas. O professor seleciona uma tarefa final e só depois planificar todas as atividades em função da mesma ao invés de se basear em conteúdos linguísticos para desenvolver atividades. Para cada módulo, são-nos apresentados exemplos de tarefas de possível execução. (Acosta, Alberto & Baltasar, 2006)

Quanto à avaliação, reforça-se a ideia que se pretende que seja estimulado o sucesso educativo dos alunos, favorecendo sempre a sua autoconfiança, ao mesmo tempo que se contemplam os diversos ritmos de desenvolvimento e progressão. Os objetivos e conteúdos

de cada módulo são a base a ter em conta quando definimos o processo de avaliação, nomeadamente meios, instrumentos de aplicação, estratégias de verificação de progressos ou obstáculos à aprendizagem. Salienta-se que o tipo de avaliação a privilegiar deve ser a avaliação formativa e contínua, de carácter qualitativo, por ser a mais facilitadora do processo de aprendizagem. Também é salientada a importância da autoavaliação, como modo de avaliar mais formativo, devendo estar o aluno perfeitamente conhecedor dos objetivos e dos critérios de avaliação. A autoavaliação é apresentada como ponto fulcral do processo ensino - aprendizagem, ou não fosse ela “uma das linhas de força do *Quadro Europeu Comum de Referência* e do Portfólio para as línguas.” (Acosta, Alberto & Baltasar, 2006, p. 15)

A avaliação sumativa deverá sempre realizar-se no final do módulo, tendo em linha de conta o desenvolvimento da competência comunicativa linguística dos alunos (desenvolvimento das habilidades de interação, expressão e compreensão oral e escrita). (Acosta, Alberto & Baltasar, 2006)

Cada módulo apresentado relaciona-se com um tema, sempre atual e pertinente para os alunos, que é a base para a realização das múltiplas atividades de aprendizagem a desenvolver. Os seis módulos a lecionar no Ensino Profissional privilegiam às temáticas mais próximas das vivências dos alunos, bem como da sociedade que os rodeia:

Número	Designação	Duração de referência
1	Eu na Escola	36h
2	Vivências e Convivências	36h
3	Lugares e Transportes	36h
4	Serviços e Consumo	36h
5	Saúde e Cuidados Pessoais	36h
6	Organização do Trabalho	36h

O manual por nós utilizado é da Areal Editores - *Espanhol 3 (Módulos 5 e 6) – Ensino Profissional*. A nossa escolha recaiu neste manual, por ser, até ao momento, o único disponível para a disciplina de Espanhol – Iniciação, dos Cursos Profissionais.

“Cada módulo é constituído por quatro unidades. Cada unidade apresenta seis secções.”
(*Espanhol 3 – Módulos 5, 6*, 2013, p.2).

As seis secções são:

- *Para hablar* – atividades de vocabulário, atividades de compreensão oral e atividades de produção oral.
- *Para leer* – textos sobre o tema, vocabulário do texto e exercícios de compreensão.
- *Para practicar* – sínteses gramaticais e exercícios para praticar os conteúdos gramaticais.
- *Para escuchar* – atividades de compreensão oral a partir de textos gravados.
- *Para escribir* – atividades de produção escrita orientada e atividades de correção de erros.
- *Para conocer* – textos complementares e informação cultural e civilizacional.

Cada módulo termina com três secções:

- *Resumen* – sínteses dos conteúdos do módulo.
- *Repaso* – exercícios para praticar os conteúdos do módulo.
- *Autoevaluación* – ficha de autoavaliação.

No final do manual, existe um glossário português – espanhol.

Pensamos que este material didático desenvolve uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens, uma vez que o método de apresentação das atividades se apresenta de forma semelhante ao longo do manual, o que conduz, necessariamente, à automatização na realização das tarefas. O facto de possuir no final de cada módulo uma síntese dos conteúdos trabalhados e exercícios para os praticar, bem como uma ficha de autoavaliação, também concorre para esse efeito. Por outro lado, motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didáticos porque o manual poderá suscitar no aluno a curiosidade por pesquisar algo mais sobre alguém ou algo referido num texto ou poderá querer conhecer melhor um cantor e a sua produção musical, após ouvir na aula uma das suas músicas. Para complementação das atividades didáticas de

caráter lúdico/pedagógico o manual dispõe de um CD, auxiliar nas atividades de audição e compreensão oral de alguns exercícios de oralidade, bem como nos exercícios de fonética e fonologia e na audição de canções, mas só para o professor, o que, na nossa opinião, é um ponto negativo.

Adequa-se ao desenvolvimento das competências definidas no currículo para os cursos profissionais, responde aos objetivos e conteúdos do Programa/Orientações Curriculares, as temáticas dos módulos e a distribuição os conteúdos linguísticos correspondem ao que o programa indica, passando-se o mesmo, relativamente às atividades que pretendem desenvolver as competências comunicativas, nomeadamente a compreensão oral, a compreensão escrita, a expressão e a interação orais, a expressão e a interação escritas.

Fornecer informação correta, atualizada, relevante e adequada aos alunos a que se destina, sendo que a maioria dos temas são bastante simples, atuais e relacionados com o quotidiano e com a cultura espanhola, adequados, em nosso entender, aos alunos a que se destinam. O manual transmite uma informação correta e atualizada.

Explicita as aprendizagens essenciais (os conteúdos são explicitados claramente, através da utilização de tabelas e da utilização de cores), promove a educação para a cidadania; os temas abordados proporcionam naturalmente a educação neste âmbito, uma vez que tratam das relações com os outros (na escola, na família e com os amigos).

Não apresenta discriminações relativas a sexos, etnias, religiões, deficiências...: não promove discriminações de caráter cultural, étnico, racial, religioso ou sexual; pelo contrário, apresentando a diversidade, promove e fomenta o conceito de igualdade, na medida em que existe uma preocupação de uniformização do número de estereótipos ao longo de todo o manual.

A conceção e a organização gráfica (carateres tipográficos, cores, destaques, espaços, títulos e subtítulos...) facilitam a sua utilização e motivam o aluno para a aprendizagem: consideramos que este manual é bastante colorido, conseguindo criar diferentes planos visuais, através da utilização de caracteres de tamanhos distintos, utilizados consoante sejam títulos, subtítulos, textos ou legendas; apresenta fotografias atualizadas, imagens adequadas aos temas e à faixa etária a que se destina, aspetos que facilitam a sua utilização e motivam o aluno para a aprendizagem.

Os textos são claros, rigorosos e adequados ao nível de ensino e à diversidade dos alunos a que se destinam: este manual, destinado a alunos de Cursos Profissionais, cuja faixa etária é variável (oscila entre os catorze e os vinte anos); fornece informação atualizada, relevante e adequada aos seus destinatários. Salientamos as músicas, que servem de base a diversas atividades; os alunos conhecem-nas, conhecem os cantores, o que os leva a apreender com mais facilidade a matéria tratada. São muitos os exemplos e de diversas áreas culturais, o que nos permite afirmar que este manual se adequa à diversidade de alunos a que se destina e que apresenta vastos textos, interessantes, claros e rigorosos. Os diferentes tipos de ilustrações (fotografias, desenhos, mapas, gráficos, esquemas...) são corretos, pertinentes e relacionam-se adequadamente com o texto: o manual apresenta variadíssimas ilustrações, facilitadoras de uma aprendizagem eficaz.

Por não permitir percursos pedagógicos diversificados (as atividades existentes são muito herméticas e não apresenta atividades alternativas), por não contemplar sugestões de experiências de aprendizagem diversificadas (atividades de caráter prático/experimental) e por não propor atividades adequadas ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares (o que seria muito interessante, nomeadamente projetos relacionados com os conteúdos culturais), o único manual existente para o ensino-aprendizagem do Espanhol - iniciação, específico para os Cursos Profissionais, revela-se insuficiente para a nossa condução de aulas. Assim, recorreremos a outros materiais pedagógicos, que se prestem aos nossos objetivos. Elaborámos, muitas vezes, novos materiais de ensino-aprendizagem, nomeadamente *power points*, jogos, fichas informativas, formativas e de trabalho; explorámos materiais de ensino-aprendizagem já existentes, imprimindo-lhes sempre um certo cunho pessoal e original; usámos, com frequência, os audiovisuais ao serviço da educação (quadro interativo, computador, scanner, etc.), para enriquecer as aulas, motivar os alunos e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Sabendo que o ano escolar corresponde ao período compreendido entre o dia 1 do mês de setembro de cada ano e o dia 31 do mês de agosto do ano seguinte e o ano letivo, integrado no ano escolar, é entendido como o período de realização das atividades escolares ou formativas, na EPRAL as atividades letivas no ano letivo 2018/19 tiveram início no dia 12 de setembro de 2018 e terminaram no dia 31 de julho de 2019, exceto para realização de atividades de formação em contexto real de trabalho. O calendário escolar é definido pela Direção Pedagógica anualmente, cumprindo os requisitos estabelecidos anualmente pelo Ministério da Educação e Ciência, adaptado, porém, à realização de atividades de formação

em contexto real de trabalho, bem como a atividades de enriquecimento ou de remediação de aprendizagens (Anexo 7).

A EPRAL, no seu Projeto Educativo (2018) (<http://www.epral.pt>), aponta como ponto relevante da sua ação “A Estrutura Modular, permitindo a gestão flexível do currículo, respeitando as formas e os ritmos diversos de aprendizagem, o incremento do trabalho colaborativo entre formadores, visando articulações curriculares pertinentes e a planificação e desenvolvimento de projetos interdisciplinares, integradores, sustentados naquelas articulações; a perceção da centralidade da avaliação formativa e formadora, enquanto estratégias de promoção do sucesso escolar e da autonomia do aluno e o seu uso mais recorrente pelos docentes; o investimento na formação de formadores no plano das TIC, visando a criação e exploração de ambientes de aprendizagem e de comunidades virtuais de aprendizagem; o reconhecimento progressivo de fontes alternativas de conhecimento e aprendizagem e a validação de saberes ante escolares adquiridos pelos jovens; a promoção do diálogo entre diferentes visões do mundo de modo a que possamos identificar e partilhar um património comum, constituem-se, provavelmente, como as metas qualitativas mais relevantes que pretendemos atingir no que respeita ao desenvolvimento e qualificação dos processos de ensino.” (p.33)

Na posse dos documentos orientadores, quer do Ministério da Educação, quer da EPRAL, iniciámos a planificação do ano letivo, tendo em conta a turma que já conhecíamos. Elaborámos a Estrutura Modular - Síntese do Plano de Trabalho da Disciplina (Anexo 1), o Roteiro Formativo e de Avaliação Modular (Anexo 2), a planificação de cada módulo (Anexo 3) e os Planos de aula (Anexo 4). Tivemos bem presentes o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, os documentos da Agência Nacional de Qualificação Profissional (competências essenciais necessárias previstas para o ensino profissional), o Plano Curricular (Anexo 6) e o Perfil de Desempenho do Curso Profissional Técnico de Restauração (Anexo 2), para selecionarmos as metodologias mais adequadas.

A planificação das aulas foi uma constante na nossa prática docente, articulando objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação, adequando as estratégias ao nível etário, maturidade, interesses e dificuldades dos formandos e atendendo aos pré-requisitos, conceitos alternativos e experiências anteriores dos formandos.

Foi feita a seleção dos núcleos fundamentais do programa de formação, em conformidade com as Fichas de Estrutura Modular e Planificações de cada módulo, entregues no início do ano letivo e tendo por referência as orientações estabelecidas pela Direção Pedagógica da Escola.

Ser professor é, cada vez mais, um desafio. E o mais difícil não é transmitir conhecimentos; é planificar, organizar conteúdos, preparar atividades, selecionar materiais pedagógicos, aferir conhecimentos. O desafio reside no mundo vertiginoso em que o professor vive, tendo de adequar a sua ação a cada um dos seus alunos e a cada nova situação, imprevisível, com que se depara a cada momento. O professor vive em permanente reflexão: como despertar a motivação, fonte de indisciplina e insucesso? Como estimular a comunicação nas aulas? Como exercer a sua autoridade e prevenir a indisciplina? Como ensinar valores? Como...? Segundo Isabel Alarcão (2003), “O grande desafio para os professores vai ser o de ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autónomo e colaborativo, mas também o espírito crítico. (...) O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar.” (Alarcão, 2003, p.31).

Cada vez mais, os jovens, atraídos pelos prazeres imediatos desta nossa sociedade de consumo, desconhecem a importância da escola e do conhecimento. Como motivá-los? Pensamos que só conseguimos realizar um bom trabalho com os jovens se os tentarmos compreender, à luz das suas vivências e da sua realidade. Há que saber ouvir, há que cativar e estabelecer um bom relacionamento com todos. Temos de lhes ir incutindo a necessidade de saber e saber fazer, a importância de ser. A relação que se estabelece com os alunos é tão ou mais importante do que tudo o resto. Temos que ter respeito pelas diferenças de aptidões de cada um, pois não existe um aluno padrão. Educar também passa por ajudar o aluno a descobrir e a desenvolver os seus pontos fortes. Só assim conseguimos ir ao encontro dos interesses e necessidades, nunca esquecendo que “a organização do ensino é feita em função da análise dos vários tipos de alunos, do levantamento das necessidades de cada tipo e da definição dos objetivos, em função dessas necessidades.” (Mira. A. R. & Mira. M. I., 2002, p. 17).

De acordo com Estanqueiro (2010) “É injusto obrigar todos os alunos a realizar as mesmas tarefas, da mesma maneira, ao mesmo tempo. Tal como os professores são diferentes no

modo de ensinar, também os alunos são diferentes no modo de aprender. Não basta a diferenciação pedagógica para resolver todos os problemas cognitivos, emocionais, familiares e sociais, que afetam o rendimento escolar. Há muitos factores condicionantes da aprendizagem, que não dependem das escolas, nem da acção dos professores. Mas valorizar a diversidade de aptidões dos alunos (as “inteligências múltiplas”, na expressão de Howard Gardner) é um caminho para a motivação e o sucesso.” (p. 14).

A turma de Espanhol do Curso Profissional Técnico de Restauração - 3º ano, é constituída por 21 alunos, 8 raparigas e 13 rapazes, com idades compreendidas entre os 17 e os 21 anos. É um grupo bastante heterogéneo, com alguns alunos bastante motivados, outros com um nível fraco de cultura geral e algo desmotivados, e ainda, alguns com um nível baixo de autoestima.

Como estratégias, demos primazia à visualização de filmes e documentários em língua espanhola, como reforço de conhecimentos sobre cultura hispana (geografia, história, costumes, tradições e sobretudo, gastronomia, uma vez que se trata de um curso de Restauração), seguidos de debates, elaboração de guiões para trabalhos individuais ou de grupo, elaboração e apresentação desses mesmos trabalhos, com suporte em *power points* construídos pelos alunos, e fichas de trabalho. Utilizámos, para tal, tendo sempre por base a abordagem comunicativa, as metodologias audiovisual, áudio-oral (na visualização de filmes e documentários), direta (na apresentação de trabalhos) e o trabalho por tarefas nas restantes atividades. Insistimos muito em simulações da futura realidade profissional dos alunos, nomeadamente a prática de diálogo/*juego de roles*, no restaurante pedagógico da Escola, local onde os alunos desenvolvem as suas aulas práticas. Este tipo de atividade, que tem a produção oral como principal competência a desenvolver, adequou-se da melhor forma ao desenvolvimento do nível linguístico dos alunos, conduzindo-os à aplicação de estratégias de comunicação. O carácter lúdico da atividade, que funcionou ao mesmo tempo como simulação de uma situação real, revelou aspetos cruciais para o bom funcionamento da mesma.

Nesta atividade foi pedido aos alunos que, em grupos de 4 (2 alunos da vertente de Restaurante/Bar e 2 da vertente Cozinha/Pastelaria), procurassem informação (sendo a compreensão escrita a competência a desenvolver) com o objetivo de construir um menu (entrada, prato principal e sobremesa) e um diálogo entre um empregado de mesa e um cliente (Anexo 7), durante o serviço de uma refeição (no caso dos alunos da vertente de

Restaurante/Bar); aos alunos da vertente de Cozinha/Pastelaria, pedimos que construíssem as fichas técnicas e a descrição das iguarias (Anexo 5), bem como o diálogo com o cliente sobre as mesmas (Anexo 9). Depois, os alunos tiveram de selecionar a informação e escrever os textos (sendo a expressão escrita a competência a desenvolver). Esta tarefa pressupôs, por parte dos alunos, três fases: planificação, redação e revisão. Até aqui trabalhámos numa sala de informática. Por fim, passámos aos diálogos no restaurante pedagógico (sendo a compreensão oral e a expressão oral as competências a desenvolver): uma mesa, com *mise en place* completa com um aluno no papel de cliente, em diálogo com outro aluno no papel de empregado de mesa; posteriormente, vêm à mesa os restantes dois alunos, no papel de cozinheiro e pasteleiro, explicando as suas criações gastronómicas. Importa salientar que toda a atividade teve o acompanhamento direto e sistemático da professora. O facto de o aluno ter de encarnar um personagem e interagir mediante o tipo de relação estabelecida, condicionou o seu uso da língua no que respeita ao uso de marcadores linguísticos de relações sociais quando de cumprimentaram ou despediram e ainda na forma de tratamento escolhida. A adequação do registo (neste caso formal), foi outro aspeto trabalhado durante esta atividade. Acreditamos que uma língua estrangeira se aprende, numa abordagem comunicativa, neste caso através da metodologia da simulação global, quando a língua faz sentido para o aluno e lhe oferece oportunidades de uso da mesma, seja lendo, ouvindo, falando, escrevendo, ou interagindo pelo computador e que, no futuro, os alunos e, neste caso concreto, futuros profissionais, um discurso mais correto e coerente.

Outra atividade que desenvolvemos e que suscitou grande interesse por parte dos alunos, foi a construção de um *portfolio* individual, com trabalhos selecionados por cada aluno, correspondentes aos mais marcantes e motivadores para cada um.

Houve atividades em que foi utilizada a metodologia com características do método tradicional, nomeadamente quando foram traduzidos de Português para Espanhol, os resumos das Provas de Aptidão Profissional, inseridos no Projeto Integrador e Multidisciplinar da turma (metodologia de trabalho de projeto).

Durante os 60 ou 90 minutos que constituem uma aula, coube-nos, enquanto professora, variar as metodologias, cativando a atenção dos nossos alunos, criando uma aula dinâmica e, conseqüentemente proporcionando a construção e desenvolvimento das aprendizagens.

Segundo Mira e Mira (2002), prevê-se, atualmente, “para a aprendizagem de uma língua estrangeira (...) a aplicação de uma metodologia ativa e centrada no aluno. Uma

metodologia que pressuponha ‘um conjunto’ de atividades que contribuindo para a estruturação e apropriação de regras e usos sociolinguísticos, motivem para uma aprendizagem comunicativa da língua estrangeira e favoreça o desenvolvimento intelectual, psicológico e social do aluno, (...) sempre integradas na dinâmica comunicativa...” (pp. 59-60). Ainda de acordo com estes autores, o professor deve implementar variadas atividades que recolham passos importantes de métodos até agora conhecidos, numa tentativa de adoção de um método eclético, no qual se deve privilegiar o aluno em detrimento do próprio método. Estes autores consideram, ainda, mais adequado falar em metodologias suscetíveis de serem postas em prática no maior número de contextos de ensino-aprendizagem, do que em métodos.

Relativamente aos conteúdos que lecionámos, procurámos utilizar uma linguagem que, embora adequada às práticas quotidianas dos jovens e de acordo com o seu nível etário, fosse correta do ponto de vista científico.

Colocámos os alunos perante situações que os motivassem para o levantamento de problemas e respetivas soluções, promovendo assim o ensino pela descoberta que muito se adapta, em nosso entender, aos alunos dos cursos profissionais. Uma das formas encontradas foi através da elaboração de trabalhos de pesquisa, que executaram autonomamente, ainda que sob a nossa supervisão/coordenação. Outra forma que utilizámos para desenvolver a autonomia dos alunos mas também a sua sociabilidade, foi recorrendo aos trabalhos de pares ou de maior grupo. Estas atividades pressupõem que se reorganize o espaço onde a aula decorre e que, após um levantamento de necessidades, se coloquem ao dispor dos alunos todos os materiais e equipamentos necessários. Não menos importante é a preparação dos alunos, fornecendo-lhes todas as informações pertinentes para a execução dos trabalhos, bem como, em conjunto com eles, estabelecer um conjunto de regras a seguir para que a atividade tenha êxito.

Para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra efetivamente, o ambiente na sala de aula tem de obedecer a alguns critérios que na nossa opinião se resumem a três palavras: respeito (de cada aluno para com o professor, deste para cada aluno e entre alunos), disciplina (todos conhecerem as regras para as aulas daquela disciplina e cumpri-las) e descontração. Este último conceito é para nós muito caro, pois entendemos que, quer cada aluno, quer o professor, devem sentir-se bem naquela aula, não se sentirem pressionados por qualquer motivo. É importante que o professor escute o seu aluno, que o incentive a participar e que

promova a cooperação entre a turma. É igualmente significativo que cada aluno se sinta à vontade para participar, de forma ordeira e com respeito pelos colegas e pelo professor. É premente, sobretudo, que cada aluno esteja na aula com vontade de aprender e entusiasmado com as tarefas que lhe são propostas. Para que tudo isto aconteça é necessário que exista uma relação saudável entre o professor e os seus alunos, bem como entre todos os alunos no seio da turma. Para tal, importa que o professor se posicione, em nosso entender, numa atitude próxima do aluno, que desenvolva com ele uma relação de empatia, de cordialidade e até de afetividade, não se esquecendo nunca de o corrigir com firmeza e compreensão, sempre que seja necessário. Sabemos que esta postura algo “maternal” que nos é característica, não é consensual entre todos os colegas, mas é a que temos vindo a adotar, também pela experiência que fomos ganhando ao longo dos anos. Não nos temos deparado com situações de indisciplina grave, só com alguns episódios pontuais e rapidamente resolvidos, normalmente com alunos do primeiro ano. Estes chegam à escola a tentar perceber até onde podem ir em cada disciplina. Todos os anos, quando terminamos o primeiro período, já estamos perfeitamente adaptados e a trabalhar sem problemas.

De acordo com o Regulamento Interno da EPRAL (2018) (<http://www.epral.pt>), relativamente à avaliação das aprendizagens nos cursos profissionais, devemos observar os requisitos consagrados na Portaria 74 A/2013, de 15 de fevereiro, bem como outros aspetos estabelecidos pela escola, concretamente no Documento Orientador de Avaliação e de Classificação das Aprendizagens. Assim, tendo em conta alguns pressupostos inerentes à avaliação na nossa escola, passamos a descrever as avaliações por nós praticadas. A avaliação das aprendizagens baseia-se na coerência entre o processo de avaliação, o currículo definido a nível nacional pelo programa da disciplina de Espanhol, o perfil de formação e de saídas profissionais, as metas contratualizadas para a transição de anos curriculares e para a conclusão do curso e o currículo concretizado resultante da gestão curricular modular. Sabendo que a metodologia de trabalho de formação e aprendizagem é a estrutura modular e de acordo com a natureza e finalidades das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem, devem ser utilizados modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação diversificados. Fizemos recolha de dados para avaliação das aprendizagens através de um conjunto de técnicas e de instrumentos, consoante as finalidades da avaliação e o tipo de informação a recolher, nomeadamente: guião, trabalho de pesquisa (individual e em grupo), relatório, ficha de trabalho, ficha de avaliação, teste, análise documental (portfólio e caderno do aluno) e observação (grelha de observação e lista de verificação). A avaliação de

diagnóstico é de grande importância no ensino profissional. Praticámo-la, tendo lugar no início do ano letivo e no início de cada unidade didática modular. Julgamos ter sido importante como forma de deteção dos pontos fortes e fracos, ou seja, os conhecimentos prévios, bem como, muitas vezes funcionou para conhecer os interesses, as motivações, as expectativas e ainda, características individuais dos alunos, importantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nos cursos profissionais é a avaliação formativa que predomina. Uma vez que está fortemente ligada à autoavaliação, tentámos utilizá-la sobretudo como um estímulo para os alunos. Tornámo-la a principal modalidade de avaliação das aprendizagens, de forma contínua e sistemática, utilizámos registos estruturados de avaliação contínua, apresentando os seus resultados qualitativos e informativos aos alunos (Anexo 14). Neste tipo de avaliação recorremos a parâmetros como a aquisição de conhecimentos, aplicação de conhecimentos, iniciativa, autonomia, criatividade, comunicação, capacidade de resolução de problemas, trabalho em equipa e cooperação e concretização de projetos. Criámos, por exemplo, momentos na aula que proporcionassem um *feedback* do ensino-aprendizagem ao aluno e à professora e fizemos atividades de recuperação. Acompanhar continuamente a qualidade da aprendizagem de cada aluno, permitiu-nos (re) posicionar-nos sobre a nossa prática letiva e adaptar muitas vezes as nossas metodologias aos problemas encontrados. Encarámos a avaliação sumativa, feita em articulação com a avaliação formativa, como o balanço das realizações positivas do aluno, nos domínios dos conhecimentos, das capacidades, das competências e das atitudes e valores. Serve para clarificar as aprendizagens efetuadas pelos alunos em cada módulo da disciplina e é apresentada em termos quantitativos, numa escala de 0 a 20 valores. É efetuada com base em todos os elementos de informação recolhidos pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem de cada módulo da disciplina. Quando elaborámos testes sumativos (Anexo 10) efetuámos, com os formandos, a correção do mesmo, com a intenção destes detetarem os erros cometidos e superarem as suas dificuldades. Elaborámos grelhas de especificações para os testes sumativos, de forma a torná-los equilibrados quanto à distribuição das cotações (Anexo 14). Sempre que os alunos não conseguiram realizar um módulo, encontrámos estratégias, com eles, no sentido de colmatar as suas dificuldades (Anexos 12 e 13). Consideramos que é importante refletimos sobre os instrumentos de avaliação sumativa, quer durante a sua elaboração, quer posteriormente, com base nos resultados obtidos pelos alunos. Procedemos, com os alunos, à sua auto (Anexo 15) e heteroavaliação, negociando desta forma, as classificações de cada módulo. A avaliação/classificação dos alunos foi registada por nós nas Fichas de Avaliação Modular,

Pautas e Portal da Escola.

O registo dos sumários foi por nós efetuado em conformidade com as orientações definidas pela Direção Pedagógica, bem como aos núcleos fundamentais do programa de formação da disciplina. Assegurámos, também, a coerência entre os registos de sumários e os objetivos físicos definidos para o ano letivo.

No que concerne à utilização de recursos audiovisuais e multimédia, usámos sobretudo o quadro interativo, o projetor e o computador, procurando manter-nos atualizada, relativamente às novas tecnologias da educação.

Relativamente ao acompanhamento dos alunos no seu processo socioeducativo, estivemos frequentemente atenta às dificuldades dos alunos e mostrámo-nos sempre disponível para as suas questões ou problemas. Sentimos como necessário salientar aos alunos que o cumprimento de regras na escola e o seu empenho escolar são cruciais para o seu futuro profissional.

Perante situações de conflito, tentámos que a ponderação e o bom senso fossem uma constante. Procurámos sensibilizar os alunos para o bem maior da humanidade que é o respeito pelo outro.

Apresentámos uma postura atenta e aberta, quer em relação aos alunos, quer em relação às Famílias e Encarregados de Educação.

Perante formandos com grandes dificuldades em atingir os objetivos mínimos nas disciplinas por nós lecionadas, esforçámo-nos por aplicar as seguintes medidas:

- prestar maior atenção ao trabalho dos formandos;
- falar mais com eles, estimulando-os para aprender;
- valorizar mais as suas participações na aula, bem como as atividades de avaliação formativa;
- aumentar a informação aos pais e solicitar-lhes um maior acompanhamento nas tarefas escolares;
- alterar as metodologias de ensino utilizadas;
- proporcionar situações de ensino individualizado e elaborar instrumentos específicos para superação das dificuldades dos formandos;

- incentivar e valorizar o trabalho de casa, bem como, outros trabalhos de recuperação (trabalhos de pesquisa e fichas de trabalho).

Estes foram os instrumentos de reforço/recuperação implementados, em ordem ao cumprimento dos objetivos da aprendizagem.

C. ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO

“Quem escolheu ser professor, escolheu a mais impossível, mas também a mais necessária de todas as profissões. E sabe que não vale a pena acreditar que podemos tudo, que podemos tudo transformar. Não podemos. Mas podemos alguma coisa. E esta alguma coisa, é muitas vezes, a “coisa decisiva” na vida das nossas crianças e dos nossos jovens“.

(António Nóvoa)

Como refere Azevedo “ Quando entro numa sala de aula, por mais cansado ou aborrecido que ande, transfiguro-me, porque há algo de sagrado que ali vai ocorrer: a acção educativa, o ensino, e a aprendizagem, o des-envolvimento humano, sob o signo do esforço honesto de todos, da escuta mútua e do mútuo respeito, da concentração no trabalho e do cumprimento do dever.” (Azevedo, 2011, p. 270) o trabalho do professor é um desafio diário. Não podemos olhar para a nossa profissão como um simples transmissor de um programa. A nossa tarefa mais significativa e complexa é educar, estimular o aluno para a aprendizagem. O que ensinamos e a forma como comunicamos com cada aluno, necessariamente produz efeitos, positivos ou negativos, quer pedagógicos, quer emocionais, no aluno. A relação estende-se para lá do aluno; idealmente, o nosso poder relacional abarca as suas famílias e todo o meio envolvente. Ainda de acordo com Azevedo “Cuidam de cada um dos seus alunos como se fosse único. Cuidam de cada turma como se fosse um jardim, onde a variedade das flores é o seu encanto, não o seu problema. Onde é preciso regar e nutrir todos os dias as raízes, indicar caminhos e ser luz para que os botões da pessoa que mora em cada aluno despontem e as suas flores abram, únicas, humanamente resplandcentes, processo que convoca a humildade do jardineiro. Diante de tanta beleza, que é o desabrochar humano que ocorre diante dos olhos e das mãos dos professores.” (Azevedo, 2011, p. 309). Foi esta noção de forte contributo para o saber ser e saber estar, que nos orientou para esta profissão – ser professora. Passadas quase três décadas, continuamos, apesar de cansada das alterações constantes no setor educativo, imbuída dos ideais que tínhamos no início da nossa formação. Ao longo destes anos, temo-nos deparado com conquistas, mas também com situações mais desafiantes.

Temos privilegiado a “pedagogia do afeto”, descortinando a identidade e as raízes dos nossos alunos, tentando crescer com eles. Neste ponto, o cargo de Orientadora Educativa

favorece uma relação de proximidade, quer com o aluno, quer com a família. Por vezes, e têm sido demasiadas, deparamo-nos com realidades muito complicadas que nos fazem pensar e repensar. Entendendo o papel do Orientador Educativo como o mediador adequado quando surgem conflitos, tentámos sempre contribuir para a resolução das situações problemáticas, em conjunto com outros agentes, nomeadamente o Gabinete de Psicologia da Escola, a Comissão de Proteção de Menores em Risco ou o Tribunal de Menores. A introdução da Lei n.º 147 / 99, de 1 de Setembro e da Lei n.º 166 / 99, de 14 de setembro, respetivamente, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo e a Lei Tutelar Educativa, tem-se revelado importante para minorar alguns problemas com os quais o Orientador Educativo se depara, nomeadamente a exclusão social e escolar.

Note-se, tal como Magalhães que “Tendo em conta o sistema escolar e o relacionamento que pode ser estabelecido com as crianças ou jovens e suas famílias, a escola é um dos espaços mais importantes relativamente às efectivas medidas de controlo e de prevenção dos maus-tratos. A comunidade escolar tem possibilidade de observar diariamente os alunos, na sua condição física e no seu comportamento e de se aperceber quando estão a ser vítimas de agressão psicológica, física e (ou) de negligência.” (Magalhães, 2002, p.27)

De acordo com o Regulamento interno da EPRAL (2018) (<http://www.epral.pt>), o Orientador Educativo da turma é o responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente de trabalho, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais ou encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem (p. 24).

Veremos mais detalhadamente, no próximo capítulo, a importância fulcral deste cargo.

Embora perdure o estigma, que encontramos um pouco por toda a parte, de que para o Ensino Profissional só vão os alunos que não tiveram sucesso no ensino dito “regular”, os absentistas e indisciplinados, a nossa experiência tem-nos mostrado que isto não corresponde à realidade. Temos muitos alunos que sabem muito bem o que querem e o que pretendem é aquela profissão, por isso se esforçam e mesmo com algumas dificuldades, por vezes, têm um percurso educativo exemplar. Também nos chegam alunos bastante desmotivados em relação à escola como a conheceram até aí; estes, na maioria dos casos, assim que começam a sentir-se inseridos num ensino mais prático e diferenciado, vão melhorando gradualmente a sua forma de estar na escola, tomando-a como sua pertença.

Claro que também temos alguns casos de indisciplina e insucesso, nomeadamente aqueles cujas famílias não colaboram com a escola no sentido de os incentivar a vir à escola e terem um comportamento adequado. Mas estes são uma ínfima minoria.

O Ensino Profissional, com a sua organização modular, adequando-se ao ritmo de cada aluno, privilegiando o saber fazer e preparando para o mercado de trabalho, dá efetivamente resposta adequada a estes alunos, que se vão inserindo, motivando, superando dificuldades e sobretudo, ganhando confiança e autoestima.

Esta perspetiva vai de acordo ao que advoga Orvalho: “ uma quadrupla aposta educativa, alicerçada numa perspetiva humanista e construtivista: (i) responsabilizar mais os alunos pelo desenvolvimento dos seus itinerários de aprendizagem e favorecer a aquisição de mais confiança e autonomia pessoal; (ii) inovar pedagogicamente, pois amplia-se imenso o campo de construção criativa de soluções flexíveis e adequadas a cada escola e curso, e a cada caso individual, mobilizando todos os recursos disponíveis, na escola e na comunidade envolvente; (iii) potenciar o sucesso educativo, pois a avaliação e a progressão escolar sustentam-se em saberes e competências efetivamente adquiridos, incrementam a recuperação de quaisquer “atrasos” e evitam o arrastamento do insucesso; (iv) desenvolver nas escolas competências e ambientes pedagógicos fundamentados, autónomos, flexíveis e criativos”. (Orvalho, 2003, citado por Azevedo, 2010, p.3).

É um mundo diferente, o do ensino profissional, que tem de ser compreendido e valorizado. São alunos especiais para professores que gostem (ou aprendam a gostar) desta modalidade de ensino. Tem uma função também social, em especial na nossa escola, onde cada aluno é único. Nós compreendemo-la e acarinhamo-la. Defendemos que um ensino de qualidade não é pertença só de algumas modalidades de ensino, é de todas, desde que o professor seja capaz de fazer aprender os seus alunos e os veja crescer.

Voltando à “pedagogia dos afetos”, no sentido de tentar sempre compreender os alunos, foi nosso apanágio, ao longo do ano letivo, nas aulas de Espanhol, compreender o comportamento de cada aluno e, essencialmente, estabelecer relações de cooperação entre a professora e os alunos, bem como, entre alunos. Tentámos encontrar estratégias para estabelecer um clima de estabilidade e, sobretudo, confiança, ajudando os alunos a superar os seus medos, ansiedades e problemas, contribuindo, desta forma, para a formação de futuros profissionais, munidos de capacidades e competências que lhes permitam agir de forma eficaz e autónoma.

Independentemente da metodologia por nós utilizada nas aulas de Espanhol, a nossa maior preocupação foi a de expor os alunos à língua, para que eles a possam usar mais tarde. Foram várias as estratégias que facilitaram a exposição à língua, nomeadamente o uso de jogos, de contos, de canções, de filmes e documentários. Foi fundamental que os alunos tivessem a possibilidade de ouvir a língua ou ver as palavras escritas antes de lhes ser pedido que as colocassem em prática. Para que o uso da língua fosse efetivo, os alunos precisaram de compreender significados e estruturas e praticá-los, permitindo assim que se tornassem automáticos. Para que a aprendizagem do Espanhol fosse bem-sucedida, tivemos de nos certificar que os alunos perceberam o significado de novas palavras e entenderam as estruturas gramaticais abordadas. Com este propósito, mostrámos objetos, imagens ou desenhos; usámos a mímica, gestos e expressões; colocámos questões para verificar a sua compreensão; usámos linhas do tempo para explicar um determinado tempo verbal; e explicámos significados através da criação de uma lista de antónimos. Consideramos que o conhecimento e a informação por nós fornecidos serviram de alicerces ao desempenho do aluno; em seguida, ele criou as suas próprias hipóteses, testou-as e, posteriormente, produziu ou reproduziu essa mesma informação ou conhecimento noutros contextos e noutras áreas.

A prática é um ponto indispensável no ensino e na aprendizagem do Espanhol, facilitando a consolidação e permitindo que determinado tópico gramatical ou vocabular possa vir a ser mais tarde utilizado de forma natural e espontânea; pode incidir na repetição individual ou em grupo, no uso de palavras-chave, a partir das quais os alunos constroem novas frases e praticam estruturas gramaticais, consolidando-as, e em atividades de pares, nas quais os alunos colocam questões e dão as respostas. Estas são, entre outras, algumas das estratégias sugeridas por Jeremy Harmer (1998), Mario Rinvolucri (2002) e Jim Scrivener (2005).

Os erros representam o processo natural de aprendizagem (Moon, 2000, p.1). É impossível a não existência do erro num processo de aprendizagem. Dois fatores fundamentais podem levar o aluno ao erro na aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente a interferência da língua materna e confusões durante processo de aquisição da língua. Quando ele surgir, o professor deverá corrigi-lo, mas tendo muito cuidado com este processo para que não resulte na inibição do aluno para a aprendizagem. Não podemos permitir que o erro seja um obstáculo ao sucesso, devendo antes encará-lo como uma parte integrante da aprendizagem de uma língua e até como uma oportunidade, como Mira e Mira (2002) “O erro é, hoje em dia, e muito bem, considerado inevitável e necessário pois aceita-se que o processo de aprendizagem vai passando por etapas sucessivas de estruturação dos

conhecimentos, entre as quais a tentativa e o erro (...) A análise do erro é um instrumento ao dispor do professor que pode dar-lhe, pois, indicações sobre a evolução da aprendizagem (...)” (Mira & Mira, 2002, p. 16)

Salientamos que o ano letivo decorreu bastante bem e que todos os alunos da turma em análise, no final do 3º ano, concluíram a disciplina de Espanhol com sucesso.

D. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

Isabel Alarcão (2003) apresenta a noção de professor reflexivo numa escola reflexiva, sendo o professor reflexivo aquele que usa a sua capacidade inata de reflexão, que avalia e reestrutura os seus objetivos, saberes e procedimentos, num processo de aperfeiçoamento permanente, questiona as suas ações, avalia os seus resultados, procura identificar e compreender os seus sucessos e fracassos e não age isoladamente na sua escola. Conforme esta autora:

“A escola reflexiva não é telecomandada do exterior. É autogerida. Tem o seu projeto próprio, construído com a colaboração dos seus membros. Sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada. Contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage. Acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e de ação sempre fomenta. Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor. Não esquece o contributo dos pais e de toda a comunidade. Considera-se uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem. Pensa-se e avalia-se. Constrói conhecimento sobre si própria.” (Alarcão, 2003, p. 40).

Consideramos de extrema importância o envolvimento de cada professor no Projeto Educativo da sua Escola, colaborando na organização e participando nas atividades, quer seja na própria escola, quer seja em contacto com a comunidade. Nesse sentido, participámos com os alunos em todas as atividades promovidas pela EPRAL (visitas de estudo, colóquios, conferências, exposições, festas temáticas, entrega de diplomas, entre outras), bem como em todos os projetos interdisciplinares. (Anexos 8 e 11). No caso da turma analisada neste relatório, por ser terceiro ano, o projeto interdisciplinar consistia na elaboração das Provas de Aptidão Profissional.

Outra forma de participação na escola, no ano letivo 2018/19, foi através do desempenho da função de Orientadora Educativa (vulgo Diretora de Turma), no Curso Profissional de Técnico de Restauração – Cozinha/Pastelaria, 1º ano.

O Regulamento Interno da EPRAL (2018) (<http://www.epral.pt>), apresenta o Orientador Educativo (O.E.) como órgão pedagógico intermédio, interveniente no processo de gestão e orientação do ensino-aprendizagem, ao nível da turma. Também determina, sobre o O.E.:

“Artº. 12º. – Orientador Educativo/Diretor de Turma

1. Definição e processo de escolha

1.1 O orientador educativo da turma é o responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente de trabalho, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais ou encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.

1.2 Os Orientadores educativos são nomeados anualmente pela Direção Pedagógica;

1.3 Apenas poderão ser atribuídas as funções de Orientador Educativo de duas turmas no mesmo ano escolar.

2. Funções e competências do Orientador Educativo/Diretor de Turma

2.1 Compete ao orientador educativo:

- a) Contribuir para o desenvolvimento de ações que facilitem a integração dos alunos na comunidade escolar;
- b) Promover um clima educativo positivo e resolver as situações que perturbem o adequado funcionamento das atividades escolares;
- c) Efetuar o levantamento das necessidades educativas dos alunos e acompanhar a sua integração e progressão escolar;
- d) Contribuir para a criação de condições que permitam uma articulação permanente entre alunos, encarregados de educação e escola, visando a colaboração recíproca no processo de ensino-aprendizagem e na formulação de soluções para dificuldades detetadas;
- e) Contribuir para a criação de condições que permitam um diálogo permanente entre os professores da turma, na procura de metodologias de trabalho que contribuam para o desenvolvimento personalizado do processo ensino-aprendizagem;
- f) Promover sessões individuais com os formandos de forma a detetar dificuldades de aprendizagem, de integração na escola, organizar atividades de apoio educativo, valorizar aspetos em que o formando mostre ser bem-sucedido;
- g) Planificar e/ou apoiar a planificação e realização de atividades de apoio educativo;
- h) Garantir uma informação atualizada, junto dos pais e encarregados de educação, acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, do aproveitamento escolar, das faltas a aulas e das atividades escolares, pelo menos três vezes em cada ano letivo;

- i) Fornecer aos alunos e aos seus encarregados de educação, pelo menos três vezes em cada ano letivo, informação global sobre o percurso formativo do aluno;
- j) Proceder à avaliação qualitativa do perfil de progressão de cada aluno e da turma;
- k) Identificar as necessidades de recuperação e ou de enriquecimento de aprendizagens;
- l) Promover o processo de eleição do delegado e subdelegado da respetiva turma, registar em Ata e comunicar ao Coordenador dos Orientadores Educativos o nome dos eleitos;
- m) Organizar os registos individuais do percurso escolar dos formandos;
- n) Zelar pela atualização dos registos de assiduidade dos formandos;
- o) Zelar pela atualização dos registos de classificações modulares dos formandos;
- p) Promover a justificação e justificar as faltas apresentadas pelos formandos, seus orientandos;
- q) Preparar as reuniões de Conselho de Turma;
- r) Presidir e coordenar as reuniões do Conselho de Turma;
- s) Reunir com os encarregados de educação, ordinariamente, uma vez por período;
- t) Participar na avaliação da Prova de Aptidão Profissional, como membro do Júri.

2.4 Para o desempenho das funções de Orientador Educativo será considerada a redução da componente letiva do seu horário de trabalho, nos termos do n.º 4.8, do Art.º 16.º, Capítulo III, do presente Regulamento Interno.” (pp. 24-25)

Para garantirmos a concretização das nossas funções de OE, realizámos todo um conjunto de atividades que envolveram os alunos, os professores, os formadores da turma e os encarregados de educação.

As atividades que desenvolvemos enquanto OE, relativamente aos alunos, foram:

- Conhecemos o passado escolar dos formandos;
- Conhecemos os alunos individualmente, bem como a forma como se organizam na turma, para melhor compreender e acompanhar o seu desenvolvimento intelectual e socio afetivo;
- Identificámos os alunos com dificuldades e que exigem um acompanhamento especial (quer seja no âmbito da ação social escolar, ou ainda, no domínio pedagógico e/ou psicológico);
- Analisámos os problemas de inadaptação de alunos e apresentámos propostas de solução;

- Identificámos necessidades, interesses e hábitos de trabalho;
- Apoiámos o desenvolvimento de iniciativas e projetos que respondem aos interesses dos alunos e que favorecem a integração escolar, familiar e social;
- Preparámos e organizámos assembleias de turma mensais, de forma a detetar problemas, com o objetivo de resolver os conflitos e favorecer o desenvolvimento pessoal e social dos alunos;
- Desenvolvemos a consciência cívica dos alunos através de atividades de participação na vida da Escola;
- Sensibilizámos os alunos para a importância do papel do delegado e subdelegado de turma e organizámos a sua eleição, bem como, procedemos, em conjunto com o novo delegado de turma, à elaboração da ata da sua eleição;
- Desenvolvemos estratégias que contribuíssem para o trabalho em equipa, para a cooperação e solidariedade.
- Mensalmente, realizámos uma sessão individual com cada aluno, de forma a detetar dificuldades de aprendizagem ou de integração na escola;
- Atendimento dos alunos, sem marcação prévia, sempre que por eles foi solicitado e posterior tentativa de encaminhamento/resolução de problemas;
- Informámos os alunos e motivámo-los de/para todas as atividades propostas pela Escola;
- Acompanhámos os formandos em atividades desportivas e lúdicas, bem como em todos os projetos e atividades da Escola.

Realizámos também atividades, enquanto OE, relativamente aos professores e formadores da turma:

- Fornecemos aos colegas do Conselho de Turma todas as informações sobre os alunos e suas famílias;
- Caracterizámos a turma no início do ano, a partir dos dados recolhidos na ficha biográfica do aluno, bem como no seu processo;
- Definimos com os colegas, estratégias de ensino-aprendizagem, tendo em conta as características da turma;
- Promovemos o trabalho de equipa entre o Conselho de Turma, quer a nível do desenvolvimento de projetos, quer na resolução de conflitos e problemas;
- Recolhemos/ fornecemos informações sobre a assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos;

- Analisámos com os colegas os problemas dos alunos com dificuldades de integração, bem como, as questões que surgiram no relacionamento entre alunos e/ou alunos e professores/formadores;
- Participámos na elaboração de propostas de apoio aos alunos.

As atividades desenvolvidas, enquanto OE, relativamente aos Encarregados de Educação/Agregados Familiares foram as seguintes:

- Apresentámos aos Encarregados de Educação/Agregados Familiares, as regras de funcionamento da Escola, do Regulamento Interno, da legislação em vigor e do funcionamento das estruturas de apoio existentes na Escola;
- Comunicámos o dia e a hora de atendimento aos Encarregados de Educação/Agregados Familiares;
- Fornecemos aos Encarregados de Educação/Agregados Familiares, com regularidade, informações sobre a assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos;
- Orientámos os Encarregados de Educação/Agregados Familiares no acompanhamento dos seus educandos;
- Definimos estratégias específicas que possibilitassem o contacto com os Encarregados de Educação/Agregados Familiares, que, raramente ou nunca, contactam com a Escola;
- Efetuámos reuniões periódicas: inicial; depois do 1º Conselho de Turma; depois do 2º Conselho de Turma; depois do 3º Conselho de Turma.
- Efetuámos reuniões extraordinárias com agregados familiares e instituições (*CPCJ, Tribunal de Menores*), sempre que tal foi necessário.

Também, no papel de OE, desenvolvemos tarefas organizativas/administrativas:

- Organizámos o dossiê da Orientação Educativa;
- Verificámos o registo de faltas dos alunos e procedemos às respetivas justificações;
- Procedemos ao envio de cartas aos Agregados Familiares, de forma a informar situações relativas a faltas dos alunos;
- Preparámos e coordenámos as reuniões do Conselho de Turma;
- Organizámos e elaborámos as atas das reuniões do Conselho de Turma;
- Verificámos e organizámos pautas, bem como a restante documentação;
- Procurámos organizar e manter atualizada a informação sobre cada aluno, de forma a verificar a evolução do percurso escolar de cada um;
- Comparecemos e participámos em todas as reuniões de OE, convocadas pela Direção

Pedagógica;

- Prestámos informações e esclarecemos todas as dúvidas que nos foram colocadas pela Direção Pedagógica, sobre a turma que orientamos;
- Procedemos ao preenchimento dos mapas de recolha de indicadores relativos a "Assiduidade e Execução Física do Plano Curricular", "Desenvolvimento Curricular" e "Progressão Escolar", em cada trimestre.
- Procedemos ao levantamento dos módulos "em atraso" de cada aluno.

Entendemos que desempenhámos este cargo com profissionalismo, de forma séria e empenhada. As tarefas do OE, uma das áreas de intervenção docente e cargo de gestão intermédia na EPRAL, são muito abrangentes, exigentes e de grande responsabilidade, em nossa opinião. Englobam um enorme volume de tarefas no aspeto administrativo/burocrático e passam pela ação determinante junto dos alunos no contexto da turma e na sua integração na escola.

Por outro lado, o OE também possui um papel relevante enquanto observador e conhecedor dos problemas de cada aluno, que tenta resolver, encontrando estratégias apropriadas, estabelecendo pontes com outros professores da turma e com as famílias (em reuniões conjuntas ou individualmente). Numa EP, também estabelece contactos com o mundo empresarial, nomeadamente os locais onde os alunos fazem as suas formações em contexto de trabalho.

Outra competência do OE prende-se com o coordenar atividades e aprendizagens, a desenvolver, em conjunto com os restantes docentes, naquele grupo que constitui a turma que orienta e atendendo às especificidades de cada aluno. Também preside ao Conselho de Turma, é orientador educacional e vocacional de cada aluno, é coordenador curricular e docente, dá parecer sobre questões pedagógicas, promove a interdisciplinaridade e colabora em ações que promovam a escola no meio.

Deixámos para o final a tarefa mais complexa, nomeadamente os contactos individuais com as famílias que, cada vez mais, se apresentam como impotentes relativamente aos seus educandos. Ficamos a pensar que, o que não conseguirmos fazer nós por aquele aluno, no sentido de o ajudar a ultrapassar os seus problemas, não será a família a fazê-lo porque, na maioria dos casos, não consegue ou não está interessada. Este tipo de situação gera um grande sentimento de angústia nesta orientadora educativa.

É um papel que exige muitas competências, a nível interpessoal, de relacionamento, de comunicação, de coordenação e de gestão. Não é devidamente valorizado, se olharmos às 80 horas anuais que são atribuídas para a execução de todas as tarefas anteriormente descritas. No entanto, são funções que nos agradam e que nos enriquecem imenso a nível profissional.

Outra forma de participação na escola, prendeu-se com a cooperação com o grupo de formação (Conselho de Turma).

O Conselho de Turma é um dos órgãos de coordenação pedagógica da Escola. De acordo com o Regulamento Interno da EPRAL (<http://www.epral.pt>), tem as seguintes constituição e competências:

“Art.º 9.º – Conselho de Turma

1. O Conselho de Turma é constituído por todos os professores da turma, sendo presidido pelo respetivo Orientador Educativo.
2. O Delegado de Turma, eleito pelos alunos, no início do ano letivo, pode assistir às reuniões do Conselho de Turma, ausentando-se no momento de atribuição das notas de avaliação.
3. O Conselho de Turma de avaliação reúne, pelo menos, três vezes em cada ano letivo, mediante convocatória da Direção Pedagógica.
4. Cabe à Direção Pedagógica fixar as datas de realização dos conselhos de turma, para avaliação trimestral das aprendizagens, bem como designar o respetivo secretário responsável pela elaboração da Ata.
5. A avaliação das aprendizagens é da responsabilidade do conselho de turma.
6. Podem ser convocados conselhos de turma extraordinários, quando justificável, por iniciativa do Orientador Educativo ou da Direção Pedagógica.
7. Compete ao Conselho de turma:
 - a) Prever a articulação curricular das componentes de formação/disciplinas /módulos, a nível de turma;
 - b) Apreciar e aprovar propostas de planificação modular interdisciplinar, concretizáveis em projetos, cuja organização, desenvolvimento e avaliação é da responsabilidade da equipa de projeto;
 - c) Dar parecer sobre todas as questões de natureza pedagógica e disciplinar que à turma respeitem;
 - d) Analisar problemas de integração dos alunos e o relacionamento entre docentes e alunos da turma;
 - e) Colaborar nas ações que favoreçam a inter-relação da escola com a comunidade;
 - f) Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos;
 - g) Avaliar o rendimento escolar dos alunos, no final de cada período letivo, de acordo com os critérios estabelecidos pela Direção Pedagógica;
 - h) Analisar e refletir, no âmbito das reuniões de avaliação, acerca do grau de cumprimento das planificações efetuadas para cada disciplina, bem como sobre os resultados escolares dos alunos, disponibilizando à Direção Pedagógica, indicadores de avaliação intermédia das aprendizagens;
 - i) Apresentar propostas para o Plano Anual ou Plurianual de Atividades;
 - j) Colaborar com o Orientador Educativo em todas as matérias que envolvam a sua atividade e responsabilidades;

- k) Propor à Direção Pedagógica a instauração de processos disciplinares aos formandos que desrespeitem os deveres constantes no presente Regulamento;
- l) Apreciar outras matérias relacionadas com o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem quando solicitado pela Direção Pedagógica. (pp. 21-22)

Estivemos presentes em todas as reuniões de Conselho de Turma, apresentámos propostas de trabalho interdisciplinar (constantes do Plano de Atividades da Escola) e envolvemo-nos nas atividades interdisciplinares daí decorrentes.

Salientamos que os Conselhos de Turma na nossa escola são bastante importantes para aferirmos o nosso trabalho pedagógico e realizamo-los com bastante frequência. A presença do delegado de turma como elemento integrante do Conselho de Turma apresenta-se como uma mais-valia, pelos seus contributos, com a perspetiva dos alunos.

Outros aspetos relacionados com a atividade profissional, através dos quais tivemos participação na escola, foram:

- Avaliação de antigos alunos, que quiseram concluir os seus cursos;
- Participação nas reuniões convocadas pelos órgãos diretivos da Escola (enquanto formadora e orientadora educativa);
- Efetuação de substituições, sempre que nos foi solicitado;
- Disponibilização para Serviço de Atividades Extracurriculares, atendendo formandos com dúvidas nas disciplinas de Português e de Espanhol, bem como, para as Provas de Aptidão Profissional do 3º ano de Restauração, Receção e Auxiliar de Saúde (no âmbito da disciplina de Espanhol).

E. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Segundo Alarcão (2003) os professores são pertença “de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada” (Alarcão, 2003, p. 18), por isso, torna-se imperioso que não estagnemos, para que a escola acompanhe sempre a evolução constante da sociedade em que vivemos.

A nossa formação inicial foi muito importante, com toda a certeza, mas é inegável que a escola de hoje é totalmente diferente do que era há trinta, ou vinte, ou mesmo dez anos. Daí que tenhamos de nos atualizar para dar resposta adequada aos novos desafios com que nos vamos deparando.

O nosso desempenho é determinante para o sucesso da Escola, nomeadamente para a consecução dos objetivos definidos no seu Projeto Educativo. No caso da Escola onde desempenhamos a nossa atividade profissional, sendo uma escola profissional com cursos profissionais no setor do turismo, existe a necessidade de haver oferta na área das línguas estrangeiras; para além das línguas inglesa e francesa já existentes na nossa oferta, sentiu-se a necessidade de acrescentar a língua espanhola, uma vez que esta começou a ter uma crescente importância e procura.

Assim, a frequência de *Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e do Espanhol nos ensinos Básico e Secundário*, para além de se constituir como condição indispensável à obtenção de qualificação profissional para o ensino do Espanhol, apresenta-se para nós como uma mais-valia excecional, em termos de desenvolvimento profissional bem como de reflexão e aprofundamento da nossa prática pedagógica.

E porque tudo está em permanente evolução, também a nossa Escola em concreto, tem de se adaptar. Daí que o nosso grupo docente tenha participado na *Oficina de Formação “(Re)Aprender a ensinar e avaliar nos cursos profissionais: o saber em ação”*, orientada pela Professora Luísa Orvalho, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto e que decorreu durante os últimos dois anos letivos. Esta formação foi muito interessante, uma vez que se dirigiu concretamente ao Ensino Profissional, no qual trabalhamos e, em particular, à realidade concreta da nossa Escola, a EPRAL. Tivemos oportunidade de refletir, com os restantes colegas e a formadora, sobre a realidade da nossa

escola, sobre as nossas práticas pedagógicas, sobre o que estava bem e o que necessitava ser melhorado...enfim, fizemos uma espécie de “arrumação na casa”.

Temos frequentado, também, ações de formação promovidas por algumas editoras para apresentação de manuais, bem como outras, respeitantes às novas tecnologias. Estas últimas revelaram-se fulcrais para o nosso desempenho docente, uma vez que temos de estar sempre a par das últimas ferramentas aliadas às novas tecnologias.

Estamos bem conscientes da premência da atualização pedagógica permanente do professor. Assim, seja por nossa iniciativa, ou por iniciativa da nossa Escola, sempre que surge alguma formação relevante na área da educação, frequentamos com empenho e espírito aberto a novas perspetivas que nos façam refletir e evoluir.

CONCLUSÃO

O presente relatório é o resultado da nossa reflexão 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 de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário*.

Teve como propósito principal apresentar e refletir a nossa prática pedagógica ao longo do ano letivo 2018/2019, na Escola Profissional da Região Alentejo, em Évora, e tendo por base o trabalho por nós desenvolvido na disciplina de Espanhol, com os alunos do terceiro ano do Curso Profissional Técnico de Restauração (décimo segundo ano do Ensino Secundário).

Ao optarmos pela profissão de professora, não tínhamos noção, em absoluto, do desafio que nos esperava. Não imaginávamos que o mundo mudaria tanto e tão vertiginosamente e, conseqüentemente com ele, o sistema educativo e o papel de cada um dos seus intervenientes.

A nossa formação inicial não nos preparou para lidar com as sucessivas mudanças, a maior parte das vezes implementadas antes das anteriores terem sido refletidas e retiradas as respetivas conclusões sobre as mesmas. O Ministério da Educação não nos pergunta o que correu bem, o que não se aplicava à nossa realidade, pura e simplesmente retira o que se está a fazer e obriga a algo novo. Não existe um fio de continuidade. Não é bom para o professor, nem para a Escola e muito menos para o aluno, objeto principal do sistema educativo.

No nosso quotidiano profissional, sentimos que temos de nos desdobrar em inúmeros papéis para além daquele que idealizámos no início. A sociedade e as famílias estão a falhar cada vez com maior frequência. Os jovens procuram na escola toda a atenção de que não dispõem e às vezes não o fazem da melhor forma. Daí que a prática educativa se tenha tornado tão exigente, absorvente e esgotante para os professores. Necessitamos de encontrar forças para os desafios diários e, ao mesmo tempo, temos de estar em permanente formação e atualização, para conseguirmos estar preparados para dar resposta a todas as situações com que temos de lidar.

Tentámos analisar as diferentes metodologias existentes ao serviço do processo de ensino-aprendizagem e referimos que, por enquanto, não existe nenhuma que seja perfeita. Existem,

sim, metodologias que surtirão melhores efeitos em determinados contextos, dependendo do objetivo, do estilo do professor, das características da turma, entre outros fatores que levarão a optar por essa abordagem. Será, então, uma abordagem eclética, que potencie a motivação no aluno e promova uma aprendizagem sólida e duradoura.

Acreditamos que as estratégias e atividades que implementámos ao longo do ano letivo e aqui descritas neste relatório tenham despertado interesse nos alunos, uma vez que eles demonstraram uma motivação intrínseca, tendo conseguido obter níveis de sucesso.

A frequência deste mestrado e, em especial, a elaboração deste relatório, não foi uma tarefa fácil de conciliar com a nossa vida profissional e pessoal. No entanto, o nosso balanço é bastante positivo, uma vez que nos levou a refletir sobre as nossas práticas pedagógicas, à luz de fundamentação teórica. Esta reflexão foi bastante profícua para nós.

Para aprender, cremos nós, é preciso ser; se o aluno sentir que as suas limitações são contempladas, que pode ser ele próprio na sala de aula, porque está ali alguém que o pode orientar na superação das suas dificuldades (o professor), é nossa convicção de que encontrará o seu caminho na aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, J. , Alberto, F. & Baltasar, M. (2006). *Programa de espanhol – Curso de Educação e Formação*. Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.

Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*. S.l: Sky Oaks Publicacions.

Azevedo, J. (2010). *Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos*. Revista Formar, nº 72 (JUL/AGO/SET), IEFP - Instituto Emprego e Formação Profissional. pp. 25 a 29.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Castillo, J. (1985). *Didáctica de la lengua y la literatura – método y práctica*. Madrid: Playor.

Conselho Nacional de Educação. (1998). *O Ensino Secundário em Portugal*. Recomendação nº 3/98. Texto Policopiado.

Costa, P. & Balça, A. (2012). *O mestrado em ensino do português*. In Revista Tejuelo, nº 14, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Año V (Junio de 2012), Trujillo-Miajadas, p.51-57, 2012.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação*. Lisboa: Editorial Presença.

Harmer, J. (1998). *The practice of english language teaching*. London: Longman.

Magalhães, T. (2002). *Maus tratos em crianças e jovens*. Coimbra: Quarteto

Marques, M. (1993). O modelo educativo das escolas profissionais: um campo potencial de inovação. Lisboa: Educa.

Mira, A. & Mira, M. (2002). *Programação dos ensinios de línguas estrangeiras – Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – perspectiva diacrónica*. Évora: Universidade de Évora.

Moon, J. (2000). *Children learning english*. Oxford: Macmillan Heinemann

Nacem - Orvalho, L. (Coordenadora), Graça, M., Leite, E., Marçal, C., Silva, A. e Teixeira, A. (1992). *A Estrutura Modular nas Escolas Profissionais. Quadro de Inteligibilidade*. Porto: GETAP.ME.

Nacem - Orvalho, L. (Coordenadora), Graça, M., Leite, E., Marçal, C., Silva, A. e Teixeira, A. (1993). *A Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. (2ª Edição) Porto: GETAP. ME.

Nóvoa, A. (2000). *Universidade e formação docente*, entrevista publicada na revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação, nº 7, 129-138.

Orvalho, L. & Alonso, L. (2011). *A estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas do modelo curricular às práticas. Uma investigação colaborativa*. Revista Portuguesa de Educação Educacional. Porto: Universidade Católica Editora.

Pacheco, L. (2010). *Espanhol 3 – Módulos 5,6*. Porto: Areal Editores, S.A.

Rocha, C. (2011). *Prática de ensino supervisionada de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico*. Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Bragança, Portugal

Rinvoluceri, M. (2002). *Humanising your coursebook*. Surrey: Delta Publishing.

Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.

Silva, J., Silva, A. & Fonseca, J. (1997). *Avaliação dos Sistemas das escolas profissionais*; Coleção Educação para o futuro: Ministério da Educação.

LEGISLAÇÃO

Lei nº 46/1986 (revogada), Diário da República, I Série, nº 237, 14 de outubro de 1986. Dispõe sobre a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 147/99, de 1 de setembro. Dispõe sobre a Proteção de crianças e jovens em perigo.

Lei nº 166/99, de 14 de setembro. Dispõe sobre a Lei Tutelar Educativa.

Decreto-Lei nº 397/88, de 8 de novembro. Dispõe sobre a criação do GETAP.

Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro. Dispõe sobre o enquadramento jurídico que possibilita o surgimento das Escolas Profissionais.

Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de março. Dispõe sobre a personalidade jurídica da EPRAL, enquanto associação.

Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de janeiro. Dispõe sobre a nova organização e funcionamento das escolas profissionais.

Decreto-Lei nº 92/2014, de 20 de junho. Estabelece o regime jurídico das escolas profissionais privadas e públicas, no âmbito do ensino não superior, regulando a sua criação, organização e funcionamento, bem como a tutela e fiscalização do Estado sobre as mesmas.

Decreto-Lei nº 189/91, de 23 de novembro. Dispõe sobre o papel das Comissões de Proteção de Menores em Risco.

Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de março. Estabelece o regime de criação e funcionamento das escolas profissionais.

Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de janeiro. Estabelece o regime jurídico das escolas profissionais.

Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva

Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho. Define um novo currículo para o ensino básico e secundário e estabelece regras que dão mais autonomia às escolas para tomarem decisões que ajudem os alunos a alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Portaria n.º 1319/2006, de 23 de novembro. Cria o curso profissional de técnico de restauração, com as variantes de cozinha-pastelaria e restaurante-bar, visando as saídas profissionais de técnico de cozinha-pastelaria e de técnico de restaurante-bar.

Portaria 74-A/2013, de 15 de fevereiro. Estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais.

Portaria 235-A/2018, de 23 de agosto. Procede à regulamentação dos cursos profissionais a que se referem as alíneas a) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, na sua redação atual, e b) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Portaria 181/2019, de 11 de junho. Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Dispõe sobre o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO).

WEBGRAFIA

Castro, C. (2008). *A aprendizagem de línguas, multilinguismo e mobilidade na Europa* [versão eletrónica] Revista Noesis. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 15 de outubro de 2017, de http://www.dgicd.min-edu.pt/data/dgicd/Revista_Noesis/Textos_colaboracao/1ACastro_Aprendizagem_de_linguas.pdf

Comissão das Comunidades Europeias, (2005). *Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Económico e Social Europeu ao Comité das Regiões - Um novo quadro estratégico para o multilinguismo*. Bruxelas. Recuperado em 3 de janeiro de 2018, de <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=FR>

Comissão das Comunidades Europeias, (2005). *Documento de trabalho da Comissão - Relatório sobre a aplicação do Plano de Acção «Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística»*. Bruxelas. Recuperado em 3 de janeiro de 2018, de <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0554&from=EN>

Comissão das Comunidades Europeias (2005). *Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. Recuperado em 4 outubro de 2017, de

[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548_/com_com\(2005\)0548_pt.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_pt.pdf)

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa. Recuperado em 2 de outubro,

2017, de <http://sitio.dgisd.min-edu.pt/Recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/QuadroEuropeuTotal.pdf>

Conselho da Europa (2005). *Quadro estratégico para o Multilinguismo*. Bruxelas

Recuperado em 10 de outubro, 2017, de <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11084htm>

Dias, A. (2008). *Da Pedagogia Intercultural em manuais de LE para os Níveis A1/A2*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa: Faculdade de Letras. Recuperado em 15 de outubro, 2017, de

<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/437>

Estaire, S. & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo, in *Comunicación, Language y Educación*, 7/8, 54-90. Recuperado em 7 de junho de 2019 de

<http://www.123people.co.uk/s/sheila+estaire>.

Ministério da Educação. *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais- Línguas Estrangeiras*, recuperado a 20 de outubro, 2017, de sitio.dgisd.min-edu.pt/Lists/.../84/Curriculo_Nacional.pdf

Pessoa, M. (2007). *Concepções de Linguagem e Políticas Linguístico-culturais: aproximações e/ou afastamentos na Educação Linguística*. Comunicação apresentada no Seminário “Língua Portuguesa e Integração”. Rondônia: Universidade Federal de Rondônia, 27 de setembro. Recuperado em 10 de outubro, 2017, de

www.oi.acidi.gov.pt/docs/Seminario_LPIntegracao/8_Maria_Socorro_Pessoa.pdf

União Europeia. Jornal Oficial. *Texto Integral do Tratado que estabelece uma Constituição para a Europa*: Artigo III – 282º, recuperado em 10 de outubro de 2017, de

<http://eurlex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2004:310:SOM:PT:HTML>

ANEXOS

ANEXO 1 – Estrutura Modular/ Síntese Anual do Plano de Trabalho da Disciplina

ESTRUTURA MODULAR



Síntese do Plano de Trabalho da Disciplina

Curso Profissional: Técnico de Restauração		
Disciplina/: Espanhol		
Componente de Formação (Assinalar)	Sociocultural	X
	Científica	
	Técnica	

Ciclo de Formação
2016-2019

Ano Letivo
2018-2019

Ano Curricular		
1°.	2°.	3°.

Proposta para desenvolvimento curricular

Módulo		Conteúdos/Temas fundamentais	Nº. Horas de Formação
Nº.	Designação		
5	Salud y cuidados personales	La alimentación : alimentos, comidas y bebidas; Pedir en un restaurante ; Gastronomía española ; Acciones cotidianas ; Buenos y malos hábitos ; Vida sana.	36
6	Organización del trabajo	Comunicación; Escuela ; Técnicas de estudio ; Características personales ; Intercambios de estudiantes ; Acciones cotidianas ; Tiempo libre ; Bullying.	37
Nº. Total de Horas de Formação no Ano Letivo			73

Nº. De Horas de Formação em Contexto de Trabalho	0
--------------------------------------------------	---

<i>A proposta de trabalho apresentada pelo formador corresponde à proposta original de desenvolvimento do plano curricular?</i>	<i>Sim</i>	X
	<i>Não</i>	

Cofinanciado por:



ANEXO 2 – Roteiro Formativo e de Avaliação Modular



ROTEIRO FORMATIVO E DE AVALIAÇÃO MODULAR

Formando/a: _____

N.º Mec.: _____

Curso Profissional: Técnico de Restauração

Ciclo de Formação: 2016 - 2019

Disciplina: Língua Estrangeira -Espanhol

Componente: Sociocultural

Polo: ÉVORA

Classificações Modulares (Síntese)						
N.º	1	2	3	4	5	6
Classif.						

Perfil de saída do Técnico de Restauração – variantes Cozinha/Pastelaria e Restaurante/Bar (Portaria n.º 1320/2006 de 23 de novembro) .

O **Técnico de Cozinha-Pastelaria** é o profissional que, no domínio das normas de higiene e segurança alimentar, planifica e dirige os trabalhos de cozinha, colabora na estruturação de ementas, bem como prepara e confeciona refeições num enquadramento de especialidade, nomeadamente gastronomia regional portuguesa e internacional

O **Técnico de Restaurante - Bar** no final da formação, estará apto a assumir a responsabilidade da planificação e coordenação de todas as tarefas do setor de "restauração", em articulação com a Direção de Alimentos e Bebidas.

Descrição Geral.

Técnico de Cozinha-Pastelaria

- Elaboração de ementas e cartas de restaurante, conciliando o requinte das iguarias e a rentabilidade das mesmas;
- Execução das iguarias de cozinha regional, nacional e internacional;
- Execução dos diferentes tipos de sopas, cremes e aveludados;
- Confeção e execução de entradas e acepipes variados;
- Preparação e confeção de aves, peixes e carnes;
- Corte de legumes e preparação de saladas simples e compostas;
- Preparação de bases necessárias para pastelaria e sobremesas;
- Colaboração na aquisição de géneros alimentícios para confeção diária de refeição;
- Colaboração e execução de serviços especiais (banquetes e buffets);
- Organização das tarefas de limpeza dos equipamentos e instalações;
- Capacidade de manusear todos os equipamentos à sua disposição.

Técnico de Restaurante – Bar

- Elaboração de documentação necessária ao controlo do Departamento de Alimentos e Bebidas;
- Controlo e receção de mercadorias;
- Colaboração na elaboração de ementas, cartas de restaurante, cartas de vinho e de bar;
- Coordenação e execução dos serviços de Restauração e Cafeteria;
- Controlo e execução dos serviços de Cozinha e Pastelaria;
- Organização e supervisão dos serviços de Banquete e Bar.

Competências/Aptidões fundamentais visadas pelas aprendizagens (*saberes-fazer*):

As competências nucleares da disciplina de Espanhol são as seguintes: **Compreensão Oral, Expressão Oral, Compreensão escrita, Expressão Escrita e Funcionamento da Língua.**

- **Compreensão oral:** captar as ideias essenciais e as intenções de diferentes enunciados verbais e de níveis distintos de formalização;
- **Expressão oral:** utilizar diferentes práticas de estruturação do discurso oral, produzir enunciados verbais de diferentes tipos e de níveis distintos de formalização.
- **Compreensão escrita:** interpretar textos escritos; sistematizar a informação global dos textos escritos; exprimir opiniões sobre as temáticas implícitas nos textos escritos, desenvolver processos de produção de sentidos consoante a intencionalidade dos textos trabalhados.
- **Expressão escrita:** utilizar diferentes práticas de estruturação do discurso escrito, organizar o texto autonomamente produzido, produzir enunciados escritos formalmente corretos, ao nível da seleção lexical, da estrutura sintática, da pontuação e da ortografia; produzir textos de várias tipologias.
- **Funcionamento da língua:** deduzir regras de funcionamento da língua nas componentes fónicas e fonológica, morfológica, lexical, semântica, sintática e pragmática; utilizar corretamente uma metalinguagem linguística; utilizar conscientemente os conhecimentos adquiridos sobre o sistema linguístico para uma melhor compreensão dos textos e para a revisão e aperfeiçoamento das suas produções.

Competências transversais:

O programa de Espanhol desenvolve-se em torno das competências acima identificadas e da interação que elas estabelecem com a competência de comunicação, a competência estratégica e a formação dos alunos para a cidadania, transversais ao currículo.

Atividades formativas fundamentais:

Pesquisa, seleção, tratamento e apresentação da informação; resolução de fichas de trabalho; intervenções orais em sala de aula; atividades de avaliação formativa (exercícios de reflexão, revisão, aplicação e mobilização de aprendizagens).

Avaliação e classificação das aprendizagens

(Quadro geral para a disciplina de Espanhol)

DOMÍNIOS	PARÂMETROS	CRITÉRIOS-BASE PARA AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA	PONDERAÇÕES PARA ATRIBUIÇÃO DE CLASSIFICAÇÕES MODULARES (%)
SABER (Conhecimentos)	Aquisição de conhecimentos e de competências (<u>Fontes de informação:</u> resultados obtidos em testes individuais, trabalhos individuais e/ou em grupo; produção de relatórios; realização de fichas de trabalho; observação natural)	Leitura/Escrita/Gramática: Lê, compreende e interpreta textos. Produz diferentes géneros e tipos de textos. Conhece e aplica as regras da gramática. Oralidade: Compreende discursos orais / interpreta textos; Exprime ideias e conhecimentos; Torna-se leitor.	30%

SABER-FAZER (Competências e Aptidões)	Aplicação de conhecimentos e de competências (Fontes de informação: resultados obtidos em práticas reais e/ou simuladas; trabalhos individuais e/ou em grupo; produção de relatórios; realização de fichas de trabalho em contexto laboratorial; observação natural)	Pesquisa e recolhe informação em fontes diversificadas, identificando as ideias fundamentais; Elabora e apresenta sínteses de assuntos pesquisados utilizando tecnologias de informação e comunicação; Organiza a comunicação com correção na linguagem (na escrita e na oralidade) e clareza de sentido; Segue orientações e concretiza com sucesso as atividades de aprendizagem; Aplica os saberes adquiridos nas atividades vocacionais, na prática simulada e/ou em períodos de formação em contexto real de trabalho.	40%	
	SABER-ESTAR, SABER-SER E SABER VIVER EM SOCIEDADE (Atitudes e Valores)	Assiduidade/Pontualidade (Fontes de informação: registos de presenças nas sessões de formação; observação de rigor no cumprimento de horários estabelecidos para as sessões de formação)	Atinge ou ultrapassa o limite de faltas – 0 Atinge metade do limite de faltas – 3% Não tem faltas – 6%	6%
Participação nas atividades formativas (Qualidade pessoais evidenciadas e contributos individuais para a dinamização e manutenção do ambiente de aprendizagem – relacionamento interpessoal e comunicação)	Não participa – 0 Participa algumas vezes – 6% Participa na maioria das sessões de formação – 12%	12%		
Cooperação e colaboração (Qualidades pessoais evidenciadas no “trabalho em equipa”: liderança, responsabilidade, compromisso, envolvimento e contributo para a prossecução de metas estabelecidas para o grupo)	Não coopera – 0 Coopera algumas vezes – 6% Coopera na maioria das sessões de formação – 12%	12%		

Apresentámos o roteiro ao/à formando/a; tomámos conhecimento.		Data: ____/____/2016
O/A Formador/a	O/A Formando/a	
_____	_____	

Módulo	Designação: Yo en el instituto	
N.º 1		
Ano de Exploração	Classificação final: _____ (____) Valores	
	Data: ____/____/20____	
1º	O/A Formador/a	O/A Formando/a
	_____	_____
OBS:	36 h	

Módulo N.º 2	Designação: Vivencias y convivencias	
Ano de Exploração 1º	Classificação final: _____ (____) Valores Data: ____/____/20__	
	O/A Formador/a _____	O/A Formando/a _____
OBS:	37 h	

Módulo N.º 3	Designação: Lugares y transportes	
Ano de Exploração 2º	Classificação final: _____ (____) Valores Data: ____/____/20__	
	O/A Formador/a _____	O/A Formando/a _____
OBS:		

Módulo N.º 4	Designação: Servicios y consumo	
Ano de Exploração 2º	Classificação final: _____ (____) Valores Data: ____/____/20__	
	O/A Formador/a _____	O/A Formando/a _____
OBS:		

Módulo N.º 5	Designação: Salud y cuidados personales	
Ano de Exploração 3º	Classificação final: _____ (____) Valores Data: ____/____/20__	
	O/A Formador/a _____	O/A Formando/a _____
OBS:		

Módulo N.º 6	Designação: Organización del trabajo	
Ano de Exploração 3º	Classificação final: _____ (____) Valores Data: ____/____/20____	
	O/A Formador/a _____	O/A Formando/a _____
OBS:		

Cofinanciado por:



ANEXO 3 – Planificação de Módulo

UNIDAD TEMA	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	CONTENIDOS LEXICALES	CONTENIDOS GRAMATICALES	CONTENIDOS CULTURALES	MATERIALES DE ENSEÑANZA	TIEMPO
1. ¿Vamos al restaurante?	<ul style="list-style-type: none"> Pedir en un restaurante Preguntar el precio Valorar Expresar una opinión 	<ul style="list-style-type: none"> Alimentos Comidas Bebidas 	<ul style="list-style-type: none"> También/ tampoco Adjetivos y pronombres indefinidos Conectores del discurso 	<ul style="list-style-type: none"> Gastronomía española 	<ul style="list-style-type: none"> Módulo DVD Internet Ordenador Pantalla interactiva 	36 h
2. ¿Cómo te sientes?	<ul style="list-style-type: none"> Hablar del estado físico Describir síntomas Dar consejos 	<ul style="list-style-type: none"> Cuerpo humano Enfermedades Síntomas Medicamentos 	<ul style="list-style-type: none"> Presente de subjuntivo Usos del presente de subjuntivo 	<ul style="list-style-type: none"> Feng Shui 		
3. ¿Llevas una vida sana?	<ul style="list-style-type: none"> Hablar de hábitos para llevar una vida sana Expresar actividades cotidianas Dar consejos 	<ul style="list-style-type: none"> Acciones cotidianas Buenos y malos hábitos 	<ul style="list-style-type: none"> Imperativo afirmativo y negativo Imperativo con pronombres 	<ul style="list-style-type: none"> Vida sana 		

CURSO: Restauração

DISCIPLINA: Espanhol

ANO CURRICULAR: 3º

ANO LETIVO: 2018-2019

PROFESSOR: Anabela Mira Orvalho

MÓD. Nº: 5

DESIGNAÇÃO: Organización del trabajo

UNIDAD TEMA	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	CONTENIDOS LEXICALES	CONTENIDOS GRAMATICALES	CONTENIDOS CULTURALES	MATERIALES DE ENSEÑANZA	TIEMPO
<p>1. ¿Te acuerdas?</p> <p>2. ¿Cómo aprender mejor?</p> <p>3. ¿Qué ocurrió?</p> <p>4. ¿A qué profesión te gustaría dedicarte?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Varios Describir rutinas Valorar técnicas de estudio Narrar acciones en pasado Hablar de profesiones Describir el carácter de alguien Valorar Expresar opinión Expresar una condición 	<ul style="list-style-type: none"> General Escuela Técnicas de estudio Características personales Acciones cotidianas Tiempo libre Profesiones Características personales 	<ul style="list-style-type: none"> Adjetivos y nombres Artículos y pronombres Tiempos y modos verbales Pretérito indefinido Pretérito indefinido y pretérito perfecto Futuro de indicativo Oraciones temporales Condicional simple Oraciones condicionales 	<ul style="list-style-type: none"> Intercambios de estudiantes <i>Bullying</i> Perfiles de éxito 	<ul style="list-style-type: none"> Módulo DVD Internet Ordenador Pantalla interactiva 	37 h

Cofinanciado por:



ANEXO 4 – Plano de Aula

PLAN DE CLASE DE ESPAÑOL (INICIACIÓN)

CURSO PROFISSIONAL TÉCNICO DE RESTAURAÇÃO – 3º ano



Lecciones nº	Fecha	Módulo 5	Profesora
7 y 8	19 de septiembre	Salud y cuidados personales	Anabela Mira Orvalho

Motivación y conocimientos previos	Acogida a los alumnos: <ul style="list-style-type: none">. Saludos;. Diálogo con los alumnos sobre sucesos de la clase o de la escuela;. Acuerdo para el desarrollo de las actividades en clase;. Organización de equipos de trabajo;. Preguntas abiertas sobre el tema de la clase/pequeño diálogo.
Introducción al tema	La alimentación
Presentación de las tareas iniciales y comienzo de las actividades orientadas a la construcción de los saberes	Entrega, lectura y explicación de las actividades: <ul style="list-style-type: none">. leer un texto con un diálogo entre el camarero y los clientes en el restaurante;. analizar el texto: expresiones y vocabulario conectados con comidas y bebidas;. preparar una carta con comidas para un restaurante;. elaboración de las recetas de la carta.
Mediación del docente	Explicaciones individuales o grupales. Supervisión del desarrollo de las actividades.
Trabajo individual y cooperativo	Actividades de trabajo individual: lectura, producción textual, evaluaciones (evidencias de las actividades desarrolladas). Actividades de trabajo grupales: análisis del texto, preparación de una carta de restaurante y elaboración de las recetas de la carta.
Presentación de la tarea final	Presentación a la clase de todas las cartas y recetas elaboradas (todos los equipos de trabajo).
Evaluación	Evaluación de competencias (responsabilidad, colaboración, dinamismo y comportamiento).

Procedimientos: La clase empezará con la acogida y los saludos a los alumnos. Se conversará con ellos, cuestionándolos acerca de sus alimentos y platos favoritos, lo que les obligará a repasar contenidos de las clases anteriores, sobre el tema de la alimentación.

Después, se invitará los alumnos a que hagan equipos de cuatro.

A continuación, se dice que empiecen a leer el texto *En el restaurante* (diálogo entre el camarero y los clientes en el restaurante); la lectura será en voz alta y leerán un poco cada uno.

Posteriormente, se hará un dialogo sobre el vocabulario y expresiones del texto *En el restaurante*. La profesora escribirá en la pizarra las ideas más importantes.

Se pasa a otro momento de la clase, en el que los alumnos, ya organizados en grupo, empiecen a producir las cartas (primer plato, segundo plato y postre) y sus respectivas recetas. Cada equipo tendrá un ordenador e internet. La profesora observará el desarrollo de las actividades y dará explicaciones individuales o grupales, siempre que sea necesario.

Terminado este ejercicio, los equipos presentarán las cartas de restaurante y las recetas de los platos, en *power point*, a la clase.

La clase terminará con la elaboración, con los alumnos, del resumen.

Consolidación: Se pretende lograr el conocimiento de: los signos de puntuación presentes en un diálogo; el vocabulario referente a los alimentos y las comidas; el vocabulario referente al servicio en un restaurante.

Igualmente se busca que el alumno reconozca el vocabulario referente a las comidas más típicas de España.

Se busca que el alumno desarrolle sus competencias de pesquisa, trabajo en equipo y comunicativa.

Contenidos: Los signos de puntuación; vocabulario relacionado con la alimentación (alimentos, comidas y bebidas); gastronomía española.

Cofinanciado por:



ANEXO 5 - Trabajo de grupo de alumnos - Carta de Restaurante/Receitas

CARTA

Queso Camembert empanado con jalea

Salmorejo

Salmón a la salsa de espumante Cava

Cocido madrileño

Crema catalana

Sangría española con Cava

RECETAS

QUESO CAMEMBERT EMPANADO CON JALEA

- ✚ 1 Queso Camembert Redondo;
- ✚ 2 Huevos batidos;
- ✚ Harina de Rosca (para empanar);
- ✚ Jalea de Frambuesa para acompañar (puedes usar cualquier sabor de mermelada, de acuerdo a tu preferencia);
- ✚ Aceite para freír.

Si compra una pieza de queso camembert fraccionada, quite el embalaje. Si no, corte en pedazos más pequeños. La chef Patrícia recomienda cortar en pedazos triangulares, con más o menos 5 cm de lado.

Para empanar, pase los pedazos de queso en el huevo batido, luego en la harina de rosca y repita - o sea, haga eso dos veces para la cáscara quedar bien crujiente.

Frite en aceite bien caliente hasta que esté dorado (tenga cuidado de no quemarse, este paso puede tardar menos de un minuto).

Cubra con la jalea de su preferencia.



SALMOREJO

- ✚ 12 tomates;
- ✚ 1/2 calabacín;
- ✚ 1 zanahoria;
- ✚ 6 espárragos verdes;
- ✚ 1 cebolleta;
- ✚ 12 ajos frescos;
- ✚ 1 diente de ajo;
- ✚ 150 gr. de miga de pan;
- ✚ 2 lonchas de jamón ibérico;
- ✚ aceite de oliva virgen extra;
- ✚ sal.

Limpia los tomates, retírales el pedúnculo, córtalos en cuartos y colócalos en un bol. Tritúralos con la batidora eléctrica. Para eliminar las pepitas y los trozos de piel, pasa la crema por un colador.

Corta la miga de pan en trozos pequeños y añádelos a la crema de tomate. Deja reposar durante 15 minutos.

Pela el ajo, lámínalo y añádelo al bol. Echa 150 ml de aceite de oliva y pon a punto de sal. Tritura todo con la batidora eléctrica hasta que quede una crema fina y homogénea. Enfría el salmorejo en el frigorífico.

Pica la zanahoria, la cebolleta, los ajos frescos, los espárragos verdes y el calabacín con piel en daditos pequeños y saltea las verduras en una sartén con un chorrito de aceite. Sazona.

Sirve el salmorejo, coloca en el centro una porción de verduras salteadas y espolvorea con el jamón picado.



SALMÓN A LA SALSA DE ESPUMANTE CAVA

- ✚ 4 puestas de salmón;
- ✚ 2 cucharadas de harina de rosca;
- ✚ 100 gramos de miel ($\frac{1}{3}$ taza);
- ✚ 1 botella de vino espumoso Cava;
- ✚ 1 taza de jugo de naranja;
- ✚ 1 pizca de ajo en polvo;
- ✚ 1 pizca de cebolla en polvo;
- ✚ 1 pizca de oréganos;
- ✚ 1 pizca de sal;
- ✚ 1 pizca de pimienta del reino;
- ✚ 1 cucharada de aceite de oliva.

El primer paso para hacer esta receta especial de salmón es reunir los ingredientes.

Coloque las postas de salmón en un recipiente y añada los condimentos secos: ajo y cebolla en polvo, pimienta y oréganos. Frote estos condimentos en el pescado, para que tome el sabor, y reserve en la nevera. A continuación prepare la salsa del salmón: lleve al fuego medio una olla honda con el jugo de naranja, la miel y la Cava. Dejar cocinar hasta que la mezcla reduzca la mitad, y apagar el fuego. Prepare ahora para cocinar el salmón: lleve una sartén al fuego medio con un poco de aceite, y cocine allí las postas templadas con sal. Cocine el salmón de todos los lados, hasta que quede ligeramente dorado. Después agregue la salsa de cava y cocine por otros 1-2 minutos.

Después del paso anterior, la receta de salmón a la salsa de espumante Cava está lista! Servir las postas bañadas con un poco de la salsa y acompañadas de, por ejemplo, patata gratinada.



COCIDO MADRILEÑO

- ✚ 300 g de garbanzos;
- ✚ 300 g de morcillo;
- ✚ 1 muslo de pollo;
- ✚ 200 g de chorizo;
- ✚ 1 morcilla de cebolla;
- ✚ 150 g de tocino;
- ✚ 80 g de jamón;
- ✚ 1 hueso de jamón;
- ✚ 2 zanahorias;
- ✚ 1/2 repollo;
- ✚ 2 patatas;
- ✚ 3 dientes de ajo;
- ✚ aceite de oliva virgen extra;
- ✚ Sal;
- ✚ Perejil;

Pon los garbanzos en un bol, cúbrelos con agua y mételos en el frigorífico. Déjalos a remojo durante toda la noche. Escúrrelos, colócalos en una red y reservalos.

Pon abundante agua en la olla (2 litros y medio), añade el morcillo, el tocino, el jamón y el hueso. Sazona, pon a calentar y cuando empiece a hervir, retira la espuma, introduce los garbanzos y retira la espuma de nuevo. Tapa y cuécelos durante 30 minutos (a partir de que comience a salir el vapor).

Abre la olla y retira un poco del caldo a otra cazuela y ponlo a calentar. Pica el repollo e introdúcelo en la cazuela donde se está calentando el caldo de los garbanzos. Agrega también el chorizo y la morcilla,azona. Cuece todo con la tapa puesta durante 15 minutos.

Pela las patatas y las zanahorias y agrégalas enteras a la olla de los garbanzos. Añade también el muslo de pollo, tápala de nuevo y cuece todo durante 10 minutos más. Sirve todo en una fuente grande. Lamina los ajos, fríelos en una sartén con un chorrito de aceite. Espolvorea con perejil picado. Riega el plato y sirve el cocido madrileño.



CREMA CATALANA

- ✚ 1 l de leche;
- ✚ 200 g de azúcar;
- ✚ 9 yemas de huevo;
- ✚ 40 g de maicena;
- ✚ 1 limón sólo la cáscara;
- ✚ 1 rama de canela;

En primer lugar, separamos un vaso de leche del total para deshacer ahí la maicena.

A continuación, ponemos el resto de la leche con la piel de limón y la canela al fuego hasta que hierva, en ese momento, lo retiramos del fuego.

Batimos las yemas con el azúcar. Añadimos la leche infusionada y la ponemos de nuevo al fuego con todo junto.

Cuando coja temperatura (muy caliente) añadimos la taza de leche con la maicena, sin parar de mezclar. Seguimos cocinando a fuego lento removiendo y cuando empiece a hervir retiramos.

Repartimos la crema en cazuelitas individuales y dejamos enfriar.

En el momento de servir, ponemos azúcar por encima, lo quemamos para que se caramelize.



SANGRÍA ESPAÑOLA CON CAVA

- ✚ 1 botella de Cava helado (vino espumoso español);
- ✚ 3 unidades de limón;
- ✚ ½ unidad de melón;
- ✚ 2 cucharadas de azúcar;
- ✚ 1 taza de agua helada;
- ✚ 4 copas de vino verde.

En vez de cubos de hielo, usaremos cubos de melón que le dar un toque frutado a esta bebida, al mismo tiempo que la mantienen helada. Para ello comience por cortar el melón en rebanadas, retirar la cáscara y las semillas, y colocar en la licuadora o en el vaso del mezclador de mano.

Añade el azúcar y el agua y bata muy bien, para obtener un jugo de melón.

Vierta este jugo de melón en las heladas y reserve en la nevera durante 1 hora.

Cuando el jugo de melón esté bien helado, distribuya el vino Cava por las copas de vino de los invitados o ponga en una jarra. Añadir el jugo de los limones.

Por fin, para terminar de preparar esta sangría española con Cava, añada el jugo de melón congelado y mezcle todo. Reserve en la nevera hasta la hora de servir, o sirva a continuación.



ANEXO 6 – Plano Curricular do Curso Profissional Técnico de Restauração

Matriz curricular do ensino secundário dos cursos profissionais (Portaria n.º 1320/2006 de 23 de novembro)

VARIANTE COZINHA/PASTELARIA

Componentes da formação	Disciplinas	Cargas horárias anuais			
		1º Ano (10º)	2º Ano (11º)	3º Ano (12º)	Total
Sócio-cultural	Português	100	110	110	320
	Língua Estrangeira: Inglês/Espanhol	70	80	70	220
	Língua Estrangeira: Francês	-	-	-	-
	Área de Integração	80	70	70	220
	Educação Física	70	70	--	140
	Tecnologias da Informação e Comunicação	100	--	--	100
Científica	Economia	100	100	--	200
	Matemática	100	50	50	200
	Psicologia	50	25	25	100
Técnica, Tecnológica e Prática	Tecnologia Alimentar	34	36	30	100
	Gestão e Controlo	40	30	30	100

Componentes da formação	Disciplinas	Cargas horárias anuais			
		1º Ano (10º)	2º Ano (11º)	3º Ano (12º)	Total
	Comunicar em Inglês/Francês	--	90	--	90
	Serviços de Cozinha - Pastelaria	240	270	300	810
	Formação em Contexto de Trabalho	50	240	320	600
Total de ano/curso		1034	1081	1085	3200

VARIANTE RESTAURANTE/BAR

Componentes da formação	Disciplinas	Cargas horárias anuais			
		1º Ano (10º)	2º Ano (11º)	3º Ano (12º)	Total
Sócio-cultural	Português	100	110	110	320
	Língua Estrangeira: Inglês	70	80	70	220
	Língua Estrangeira: Francês	-	-	-	-
	Área de Integração	80	70	70	220
	Educação Física	70	70	--	140

Componentes da formação	Disciplinas	Cargas horárias anuais			
		1º Ano (10º)	2º Ano (11º)	3º Ano (12º)	Total
	Tecnologias da Informação e Comunicação	100	--	--	100
Científica	Economia	100	100	--	200
	Matemática	100	50	50	200
	Psicologia	50	25	25	100
Técnica, Tecnológica e Prática	Tecnologia Alimentar	34	36	30	100
	Gestão e Controlo	40	30	30	100
	Comunicar em Inglês	--	90	--	90
	Serviços de Restaurante - Bar	240	270	300	810
	Formação em Contexto de Trabalho	50	240	320	600
Total de ano/curso		1034	1081	1085	3200

ANEXO 7 – Calendário escolar 2018-2019



ESCOLA PROFISSIONAL DA REGIÃO ALENTEJO

ANO LETIVO 2018-2019

Calendário escolar 2018-2019

I - Atividades de formação/Atividades letivas

Períodos letivos	Início*	Fim
1.º Período	12 de Setembro/2018	14 de dezembro/2018
2.º Período	3 de janeiro de 2019	5 de abril/2019
3.º Período	23 de abril de 2019	12 a 26 de julho

(inc. conclusão de Formação em Contexto de Trabalho)

* Turmas de 2.º ano e do 3.º ano do CP de Técnico de Restauração iniciam a 4 de setembro

II - Datas dos períodos de interrupção das atividades letivas

Férias	Início	Fim
Natal	15 de dezembro/2018	2 de janeiro/2019
Carnaval	4 de março/2019	6 de março/2019
Páscoa	6 de abril/2019	22 de abril/2019

Os períodos de interrupção das atividades letivas não implicam a interrupção

da Formação em Contexto de Trabalho (vulgo, estágios curriculares)

Cofinanciado por:



**ANEXO 8 – Cartaz elaborado no âmbito do projeto interdisciplinar do
Curso Profissional Técnico Auxiliar de Saúde, 2º ano.**



Día Internacional del Voluntariado

5 de diciembre

**“La solidaridad es el sentimiento que mejor
expresa el respeto por la dignidad humana.”**

**Ser voluntario es ayudar alguien sin costos
para investir**



ANEXO 9 – Guião para construção de diálogos no Restaurante



Español Lengua Extranjera

GUIÓN DEL JUEGO DE ROLES

“Pedir y contestar en un restaurante”

✚ En caso de que aún no los conozcas, tendrás que consultar básicamente los siguientes recursos para hacer estas actividades:

- Gramática: Género del sustantivo / Estilo directo e indirecto
- Conjugación: Presente de Indicativo / Futuro próximo

✚ Observa el siguiente vocabulario útil para desenvolverse en un restaurante:

➤ **Responder al / a la camarero /a**

CAMARERO: ¿Ha elegido ya?

CLIENTE:

Sí.

No, todavía no.

Un momento, por favor.

Yo, gazpacho.

CAMARERO: ¿(Qué va a tomar) de primero?

CLIENTE:

Para mí, tortilla.

A mí me trae paella.

Filete de ternera poco hecho.

CAMARERO: ¿(Qué va a comer) de segundo?

CLIENTE:

Pollo muy hecho.

Arroz a la cubana.

CAMARERO: ¿(Qué va a escoger) como postre?

CLIENTE:

Tarta de manzana.

Flan de coco.

Helado.

CAMARERO: ¿Y para beber?

CLIENTE:

Agua / Agua con gas.

Vino tinto / blanco / rosado

➤ **Preguntar sobre un plato**

CLIENTE:

- ¿Qué es la fabada?
- ¿Qué lleva el gazpacho?
- ¿Qué son los callos a la madrileña?
- ¿Qué llevan las albóndigas?

➤ **Pedir al / a la camarero /a**

CLIENTE:

- ¿Me trae... , por favor?
 - sal y una servilleta,
 - más pan, agua y vino,
 - otra botella de agua,

➤ **Pedir la cuenta**

CLIENTE:

- La cuenta, por favor.
- ¿Me trae la cuenta, por favor?
- ¡Camarero! Quisiera pagar, por favor.

🚩 Basándote en la carta típica de un restaurante español, imagina un diálogo, entre tú y el camarero, en el que respetarás las siguientes etapas:

- Entrás en el restaurante y saludas al camarero.
- El camarero te saluda y te pregunta qué deseas comer.
- Le dices que quieres ver primero el menú.

- Después de algunos minutos, el camarero vuelve y te pregunta si ya has elegido.
- Contestas afirmativamente y pides que te expliquen qué lleva un plato.
- El camarero te explica y enseguida te pregunta qué vas a tomar de primero, de segundo, de postre y como bebida.
- Pasas el pedido.
- El camarero te agradece y se retira a buscar la comida.

➤ deberán aparecer forzosamente las siguientes palabras:

la propina / la jarra de agua / la copa / la sal y la pimienta / la cuchara / el cuchillo / el tenedor / la cucharita / la servilleta / el mantel / el plato

➤ vocabulario facultativo:

Primeros platos

Consomé

Gazpacho

Paella

Jamón de bellota

Tortilla

Ensalada mixta

Segundos platos

Zarzuela de pescado

Callos a la madrileña

Pollo asado

Merluza rebozada

Fabada asturiana

Chuletas de cordero

Filete de ternera con patatas

Lomo a la plancha

Postres

Fruta del tiempo

Helado

Flan con nata

Crema catalana

Arroz con leche

Pastel de chocolate

Bebidas

Vino - Cerveza - Agua - Gaseosa

Panes

Barra manchega – Barra rústica – Pan de leña

🌈 Ejemplo de un dialogo:

Cliente1: ¿Tiene un menú del día?

Ca: Sí, claro. De primero tenemos gambas al ajillo con una pieza de tortilla. El segundo plato es paella con pollo. De postre, tenemos una tarta de chocolate con una salsa de ron.

Cl2: Para mí, el menú del día, por favor.

Cl1: ¿la paella lleva también gambas e pescado?

Ca: No, la paella es solo con pollo.

Cl1: Entonces, prefiero la ensalada con alcachofas de primero y pollo con salsa verde de segundo y no postre para mí.

Ca: ¿Y para beber? Tenemos un vino tinto muy bueno, es un rioja.

Cl1: No vino para mí, me trae una coca cola por favor

Cl2: Me trae un vaso de este vino y un vaso de agua sin gas, por favor.

Ca: Muy bien, gracias.

ANEXO 10 - Teste Sumativo



Prueba de Español – Módulo 5

Curso Profissional Técnico de Restauração

2018-2019

Nombre y Apellidos: _____ N°: _____

Fecha (por extenso): _____, _____ de _____ de _____

Calificación _____ Profesora _____

Lee el texto con atención.

La dieta del estudiante

La energía que consume el organismo varía de un individuo a otro según la actividad desarrolle y según la edad.

Cuando la actividad diaria que se desarrolla es tanto física como intelectual, las necesidades energéticas aumentan y se debe tener un aporte mayor de algunos nutrientes. Los hábitos alimenticios han variado en la sociedad actual y donde mejor se puede ver es la alimentación de niños y jóvenes, con dietas ricas en grasas e hidratos de carbono.

El estudiante debe tener una dieta satisfactoria, que contenga todos los grupos de alimentos, reforzando aquellos que aporten energía ya que suelen realizar una actividad física mayor. Así como vitaminas y minerales que le permitan aumentar o mantener su capacidad de concentración y estudio.

Los nutricionistas indican que una dieta equilibrada contiene 55 por ciento de carbohidratos, 35 por ciento de grasas y de 10 a 15 por ciento de proteínas.

Carbohidratos. En el estudiante son sinónimo de energía, razón por la cual no deben faltar en el menú diario. Lo mejor es consumirlos mediante fruta, vegetales, cereales, pasta, arroz, papa, maíz, trigo y avena. Mucho cuidado, pues su consumo excesivo puede provocar obesidad y celulitis.

Grasas. Su consumo moderado es de gran utilidad, ya que son responsables de diversas funciones, como absorber algunas vitaminas, así como almacenar y distribuir la energía que el organismo necesita. Sin embargo se deben evitar las grasas saturadas (carnes rojas y la mayoría de los productos lácteos, huevo y embutidos) y se deben consumir grasas insaturadas, presentes en aceites vegetales (de oliva, cacahuete, maíz, soja y girasol), aguacate, pollo, pescado y frutas secas, entre otros.

Proteínas. Contribuyen al buen estado de músculos, tejidos, enzimas y hormonas, así como al mejor rendimiento físico, de ahí que se deba consumir diariamente. Sin embargo, hay que tener cuidado, pues al ingerirlas en altas cantidades se almacenan en forma de grasa. Se encuentran en huevos, leche, queso, carne roja, pescado, aves, arroz, patata, lentejas, granos, trigo, maíz, soja y algas.

Fuentes:

<http://www.azcentral.com/lavoz/salud/articles/032608estudiantes-CR.html>

<http://www.alimentacion-sana.com.ar/Portal%20nuevo/dietas/plantillas/dietas94.htm>

(adaptado)

GRUPO I – COMPRENSIÓN ESCRITA**1. Di si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).**

a)		La cantidad de nutrientes necesarios depende, entre otras cosas, de nuestra actividad física.
b)		Los niños y los jóvenes consumen demasiadas grasas.
c)		Los carbohidratos son fundamentales en una dieta sana.
d)		Los estudiantes deben consumir todos los grupos de alimentos.
e)		Cando el consumo de carbohidratos es mayor, nuestro estado de salud será mejor.
f)		No se deben consumir grasas en exceso.

2. Completa las frases según el texto.

- a) El consumo de _____ ayuda a mantener la atención y a estudiar.
- b) Debemos consumir diariamente _____.
- c) Las grasas nos ayudan a asimilar algunas _____.
- d) Las proteínas consumidas en exceso se acumulan en forma de _____.

3. Relaciona las dos columnas.

Mayor actividad física requiere ...	A	1	sinónimos.
Energía y carbohidratos son ...	B	2	tener unos músculos saludables.
Hay que evitar ingerir ...	C	3	en el pollo.
Encontramos grasas insaturadas ...	D	4	mayor consumo de alimentos.
Las proteínas ayudan a ...	E	5	grasas saturadas.

GRUPO II – VOCABULARIO Y GRAMÁTICA**1. Encuentra la palabra intrusa.**

- a) merluza sardina chorizo calamar
- b) plátano pollo piña manzana
- c) pavo maíz cebolla lechuga
- d) melocotón carne pera uvas
- e) pasteles garbanzos bollos galletas

2. Señala la forma correcta, responde afirmativa o negativamente (+ afirmativo, - negativo).

- a) Tengo hambre. (+)
Yo también. Yo tampoco. Yo sí.
- b) A mí me gusta la paella. (-)
A mí también. A mí tampoco. A mí no.
- c) No me gusta el invierno. (-)
A mí también no. A mí tampoco. A mí no.
- d) No me gusta madrugar los sábados. (+)
A mí también. A mí tampoco. A mí sí.
- e) Todos los miércoles voy al cine. (+)
Yo también. Yo sí. Yo tampoco.
- f) Hoy no tengo que estudiar. (-)
Yo también no. Yo tampoco. Yo no.

3. Responde dando información personal: sí, no, también, tampoco.

- a) A Juan le gusta la comida española, ¿y a ti?

- b) Mariana suele despertarse tarde, ¿y tú?

- c) Emilio no sabe montar a caballo, ¿tú?

- d) A Felipe le gusta chatear con los amigos, ¿y a ti?

- e) A María no le gustan los perros, ¿y a ti?

4. Completa el texto con: algo, alguien, nada, nadie, algún,...

- a) ¿Hay _____ restaurante cerca?
No, no hay ninguno.
- b) ¿Hay llamado _____?
No, no ha llamado nadie.
- c) ¿Te apetece _____ de beber?
No, gracias, no me apetece nada.
- d) ¿Se te ocurre _____ idea?
Ahora mismo no se me ocurre ninguna idea.
- e) ¿Vas a ir a _____ lado de vacaciones?
Sí, aún me quedan algunos días libres.
- f) ¿Tienes _____ para comer?

Sí, en la nevera hay algunos yogures.

5. Elige el conector adecuado.

- a) En 2030, el español será la segunda lengua más hablada, _____ es importante aprenderla.
 1. porque 2. por eso 3. sin embargo
- b) Emilio fue multado por hablar por el móvil _____ conducía.
 1. sin embargo 2. mientras 3. después
- c) Mi ordenador tiene un virus que no puedo eliminar, _____ voy a tener que formatearlo.
 1. cuando 2. por tanto 3. sin embargo
- d) Quería una docena de huevos, _____, doce huevos.
 1. o sea 2. porque 3. sin embargo
- e) Pablo estudió mucho, _____ no aprobó el curso.
 1. pero 2. cuando 3. porque

GRUPO III – EXPRESIÓN ESCRITA

1. **¿Dónde comes habitualmente? ¿Cuántas comidas haces al día? ¿Crees que tienes una alimentación equilibrada? Escribe un texto sobre tus hábitos alimenticios.**

Qué te vaya bien!

La Profesora

Anabela Orvalho

COTAÇÕES

I	II	III
1. 24 pontos	1. 15 pontos	1. 50 pontos
2. 20 pontos	2. 15 pontos	
3. 20 pontos	3. 18 pontos	
	4. 18 pontos	
	5. 15 pontos	TOTAL 200 pontos

Cofinanciado por:



ANEXO 11 - Participação da disciplina de Espanhol no Projeto Interdisciplinar Auxiliar de Saúde, 2º ano.



Disciplina Módulo 3	Espanhol " Compras y Servicios"	Horas 10h (de 36h)
<p>Objetivos de aprendizagem/C ompetências <i>(conhecimentos, aptidões e atitudes)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar interesses pessoais sobre a aprendizagem do espanhol; • Ativar conhecimentos prévios sobre linguagem espanhola; • Identificar e expressar atividades do quotidiano da escola; • Aprender vocabulário relacionado com atividades que decorrem no âmbito escolar; • Contactar com o "Mundo do Trabalho", através da Formação em Contexto de Trabalho (neste caso através de visitas para visualização, ambientação e observação); • Observar, apreender e transmitir conhecimentos e informação, adquiridos durante a aproximação ao mundo do trabalho; • Saber expressar e justificar gostos e acontecimentos; • Escrever, compreender e interpretar textos simples e variados. 	
<p>Atividades de Aprendizagem/ Tempo (10 h)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução e reforço de conhecimentos necessários à produção dos materiais pedidos; • Comunicação dos objetivos das aprendizagens; • Explicação aos formandos das formas possíveis de apresentar as tarefas requeridas, ou seja, <i>"Elaboração, em Língua Estrangeira (Espanhol), de um cartaz alusivo a uma das Entidades visitadas, durante a aproximação ao mundo do trabalho"</i> – trabalho de grupos (elaboração de diferentes cartazes); • Comunicação aos formandos dos descritores de desempenho e formas de avaliação; • Formação dos grupos de trabalho; • Apresentação e discussão dos trabalhos elaborados; • Exposição dos diferentes cartazes. 	

3. Planificação/Desenvolvimento

<p>Recursos de Aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Computador ligado à internet; • <i>Software</i> de edição de texto e papel; • Conhecimentos e informação adquiridos durante as visitas realizadas, inseridas no Projeto “Aproximação ao Mundo do Trabalho”; • Conhecimentos adquiridos durante as sessões de Língua Espanhola, relativamente aos conteúdos a explorar; • Recurso à Interdisciplinaridade.
<p>Avaliação das aprendizagens (<i>instrumentos de avaliação formativa</i>)</p>	<p><u>Avaliação Formativa</u> Observação direta Observação dos resultados e registos</p> <p><u>Responsabilidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento de regras – 2.5% • Interesse e motivação – 2.5% <p><u>Autonomia</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Autonomia das tarefas – 2.5 % • Capacidade de autoavaliação – 2% avaliação do módulo <p>Empenho e Cooperação – 2.5% Aquisição de conhecimentos – 4% Aplicação de conhecimentos – 4%</p> <p style="text-align: right;">} 20% da</p>

Cofinanciado por:



ANEXO 12 – Relatório de Aplicação de Medidas Pedagógicas Extraordinárias



CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE RESTAURAÇÃO

RELATÓRIO DE APLICAÇÃO DE MEDIDAS PEDAGÓGICAS EXTRAORDINÁRIAS

Formando		N.º Mec.	
Formador	Anabela Mira Orvalho		
Disciplina	Espanhol		
Módulo/UFCD		N.º	

Ciclo de Formação	2016-2019	Ano Curricular	3º	Ano Letivo	2018-2019
-------------------	------------------	----------------	-----------	------------	------------------

1. Medidas de recuperação

As medidas de recuperação foram aplicadas em consequência de:

	Reforço de aprendizagem (necessidade de apoio educativo suplementar para superação de dificuldades ocasionais)
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	Ocorrência de insucesso na avaliação modular ("módulo em atraso")
--	--------------------------------------------------------------------------

2. Medidas compensatórias por quebra de assiduidade

	O(a) formando(a) ultrapassou o limite de faltas relativamente ao n.º. total de horas de formação previstas para o módulo, numa relação superior a 10% face àquele limite
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Carga horária em reposição: ____ horas

3. As medidas de recuperação ou as medidas compensatórias, foram desenvolvidas e concretizadas através de:

	Estudo autónomo	N.º de horas ____
--	-----------------	-------------------

	Estudo acompanhado pelo(a) formador(a)	N.º de horas ____
--	----------------------------------------	-------------------

	Realização de trabalho individual, relatórios e/ou fichas de trabalho	N.º de horas ____
--	-----------------------------------------------------------------------	-------------------

	Outros: _____	N.º de horas ____
--	---------------	-------------------

4. Avaliação Extraordinária e Classificação

a) A avaliação extraordinária foi realizada através de:

	Teste individual escrito
--	--------------------------

	Apresentação de Relatório/Trabalho Individual
--	-----------------------------------------------

	Prova laboratorial prática
--	----------------------------

	Prova oral
--	------------

5. Reposição de Assiduidade

a) A reposição do número de horas foi feita de acordo com o plano anterior (cf. Pontos 2 e 3):

Rúbricas		Datas de reposição
Formador	Formando	
		Dia ____ / ____ / ____ entre as ____ h e as ____ h Total = ____ h
		Dia ____ / ____ / ____ entre as ____ h e as ____ h Total = ____ h
		Dia ____ / ____ / ____ entre as ____ h e as ____ h Total = ____ h
		Dia ____ / ____ / ____ entre as ____ h e as ____ h Total = ____ h
		Dia ____ / ____ / ____ entre as ____ h e as ____ h Total = ____ h
		Dia ____ / ____ / ____ entre as ____ h e as ____ h Total = ____ h
		Dia ____ / ____ / ____ entre as ____ h e as ____ h Total = ____ h
		N.º Total de Horas repostas: ____

b) A avaliação extraordinária final foi realizada em ____/____/____

c) A classificação final no Módulo é de ____ (____) valores

Obs:

EPRAL, Évora ____ de ____ de ____

O(a) Formando(a): _____

O(a) Formador(a): _____

Cofinanciado por:



ANEXO 13 - Plano Individual de Trabalho



PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO

Formando(a): _____	N.º Mec. _____
Curso Profissional de Técnico de Restauração	Ano Letivo: 2018-2019

Plano de Trabalho proposto ao/à formando/a:

Disciplina	Módulo/UFCD	N.º de horas a repor	Data prevista para avaliação	Classificação	Validação do/a Formador/a
	N.º _ Designação:				_____ __-__-20__
	N.º _ Designação:				_____ __-__-20__
	N.º _ Designação:				_____ __-__-20__
	N.º _ Designação:				_____ __-__-20__

	N.º _ Designação:				_____ __-__-20__
--	----------------------	--	--	--	-------------------------

Conhecimento e aprovação:

Tomei conhecimento do Plano Individual de Trabalho apresentado e comprometo-me a realizar as atividades que me são propostas.

•O/A Formando/a: _____

•O/A Encarregado de Educação(a): _____

(quando aplicável)

•O(A) Orient. Educativo(a): _____

EPRAL, Évora ____de ____de 20__

Cofinanciado por:



ANEXO 14 – Grelhas de avaliação



CURSO PROFISSIONAL TÉCNICO DE RESTAURAÇÃO – 3º ANO ESPANHOL

GRELHA DE AVALIAÇÃO DE MÓDULO

Módulo Nº 5		Testes			Trabalho Prático	Atitudes e Comportamentos	Fichas							Média Ponderada	Classificação de Final de Módulo
Nº	Nome	1	2	Média			1	2	3	4	5	6	Média		
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															

Cofinanciado por:





Grelha de avaliação da expressão oral (trabalho de grupo)

Data: __/__/__

Turma: Restauração

Ano: 3º

Disciplina: Espanhol

Trabalho:

Nome do aluno: _____

Adotou uma postura corporal e adequação de voz correta?	Deu a seriedade necessária à apresentação?	Apresentou as ideias mais importantes?	Falou corretamente, sem hesitações e frases inacabadas?	Interessou os ouvintes?	Apreciação Global (de 1 a 5)
---------------------------------------------------------	--------------------------------------------	----------------------------------------	---------------------------------------------------------	-------------------------	------------------------------

Nome do aluno: _____

Adotou uma postura corporal e adequação de voz correta?	Deu a seriedade necessária à apresentação?	Apresentou as ideias mais importantes?	Falou corretamente, sem hesitações e frases inacabadas?	Interessou os ouvintes?	Apreciação Global (de 1 a 5)
---------------------------------------------------------	--------------------------------------------	----------------------------------------	---------------------------------------------------------	-------------------------	------------------------------

Nome do aluno: _____

Adotou uma postura corporal e adequação de voz correta?	Deu a seriedade necessária à apresentação?	Apresentou as ideias mais importantes?	Falou corretamente, sem hesitações e frases inacabadas?	Interessou os ouvintes?	Apreciação Global (de 1 a 5)
---------------------------------------------------------	--------------------------------------------	----------------------------------------	---------------------------------------------------------	-------------------------	------------------------------

Nome do aluno: _____

Adotou uma postura corporal e adequação de voz correta?	Deu a seriedade necessária à apresentação?	Apresentou as ideias mais importantes?	Falou corretamente, sem hesitações e frases inacabadas?	Interessou os ouvintes?	Apreciação Global (de 1 a 5)
---------------------------------------------------------	--------------------------------------------	----------------------------------------	---------------------------------------------------------	-------------------------	------------------------------

Observador: _____

Cofinanciado por:





Formando: _____ Nº. mec: _____

Disciplina: Espanhol Turma: Restauração 3º Data: _____

Grelha de análise de produção textual

NÍVEL DE ANÁLISE	DESCRITORES	PRESENÇA				
		1	2	3	4	5
CONTEÚDO	Identifica corretamente o tema proposto					
	Não se afasta do tema					
	Apresenta clareza na exposição					
	Revela originalidade					
ORGANIZAÇÃO	Respeita a estrutura tripartida (Introdução, desenvolvimento e conclusão)					
	Organiza o texto em parágrafos					
	Articula os parágrafos de forma correta					
CORREÇÃO FORMAL	Faz uso correto da ortografia					
	Utiliza corretamente a pontuação					
	Organiza corretamente as palavras na frase					

Nota: cada descritor está cotado para um máximo de 5 pontos, sendo que o total são 50 pontos. A classificação obtida será traduzida e apresentada na escala de 0 a 20 valores.

A professora:

(Anabela Mira Orvalho)

DATA:		GRELHA DE CORREÇÃO DE TESTE ESCRITO														
17/10/2018		CURSO:	Restauração		ANO: 3º	DISCIPLINA: Espanhol				MÓDULO Nº. 5				TESTE Nº.1		
		Pergunta	1	2	3	4	5	6	7	8					TOTAL	CLASSIFICAÇÃO QUALITATIVA
		Cotação	2	3	2	2	2	3	3	3					20	
Nº.	PR	ALUNO														
1	p	A	2	1	2	1	1	2	2	1					12	Suficiente
2	p	B	1,5	0	1,5	1	1	2	1	1					9	Insuficiente
3	p	C	1	0	1	1	1	0	1	2					7	Insuficiente
4	p	D	1,5	2,5	2	2	2	3	3	3					19	Muito Bom
5	p	E	2	3	2	1	2	1,5	1	2					14,5	Bom
6	f	F														

Quantitativa	Qualitativa
0 a 9,4	Insuficiente
9,5 a 13,9	Suficiente
14 a 16,9	Bom
17 a 20	Muito Bom

	Resultados Positivos	Resultados negativos	Sem avaliação	TOTAL
Nº. de Alunos	3	2	1	6
Percentagem	50	33,3	16,7	100

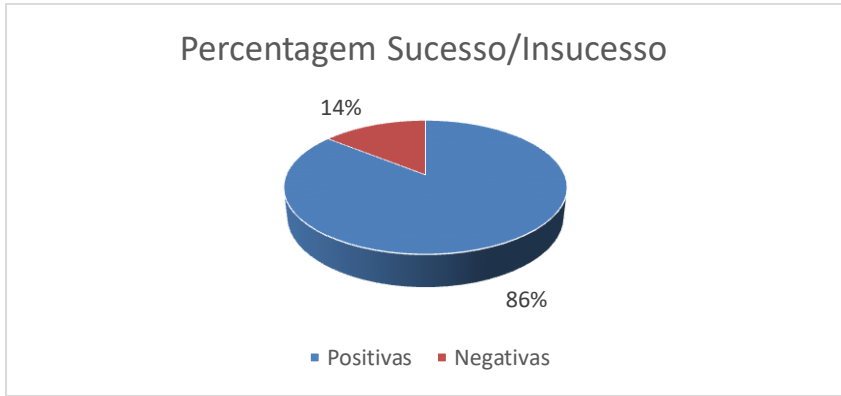
GRELHA DE CLASSIFICAÇÃO FINAL DE MÓDULO

DATA: 24/10/2018 PROFESSORA: Anabela Orvalho

CURSO: Restauração ANO: 3º DISCIPLINA: Espanhol MÓDULO: 5

Alunos	Domínio Cognitivo: Testes/Trabalhos	Atitudes e Comportamentos				Classificação	Classificação Final	Situação Final	
		Assiduidade/Pontualidade	Participação/Empenho	Comportamento	Responsabilidade				
%	70%	5%	10%	10%	5%	100%	0-20		
A	18,5	10	10	10	10	16,0	16	Aprovado	
B	18,2	20	20	20	20	18,7	19	Aprovado	
C	16,5	10	12	12	14	15,2	15	Aprovado	
D	8,5	15	14	16	20	10,7	11	Aprovado	
E	9,5	0	0	0	0	6,7	7	Reprovado	
F	12	0	12	12	0	10,8	11	Aprovado	
G	19,5	20	19	19	20	19,5	19	Aprovado	
Positivas						6			
Negativas						1			

Percentagem Sucesso/Insucesso



Cofinanciado por:





GRELHA DE CLASSIFICAÇÃO FINAL DA DISCIPLINA NO ANO LETIVO

DATA: julho/2019	Ano Letivo: 2018/2019	PROFESSORA Anabela Mira Orvalho
------------------	-----------------------	---------------------------------------

CURSO: Restauração	ANO: 3º	DISCIPLINA: Espanhol
-----------------------	---------	----------------------

Alunos	MÓDULO 5	MÓDULO 6	MÓDULOS POR EFETUAR	RECUPERAÇÃO
A	11	12	0	
B	0	11	2	
C	18	17	0	
D	13	0	1	
E	10	16	0	
F	11	0	1	
G	13	12	1	

Cofinanciado por:



ANEXO 15 – Fichas de autoavaliação



Ficha de Autoavaliação de trabalho de grupo

Turma: Restauração Ano: 3º Tema: _____

Identificação do Grupo:

N.º _____ Nome: _____

N.º _____ Nome: _____

N.º _____ Nome: _____

N.º _____ Nome: _____

Itens	Registo da Avaliação		
Como decorreu o nosso trabalho de grupo?	Trabalhámos bem.		
	Podíamos ter trabalhado mais.		
	Não trabalhámos o necessário.		
Todos participaram no trabalho de grupo?	Sim		
	Não		
Como foi o nosso comportamento? Respeitámos os colegas de Turma?	O nosso comportamento foi bom.		
	Podíamos ter sido melhores.		
	O nosso comportamento foi fraco.		
Mantivemos a sala arrumada?	Sim		
	Não		
	Quem não arrumou? _____		
Os elementos do grupo tiveram tarefas? Foram cumpridas?	Sim		Não
	Sim		Não
Data: _____	O Grupo: _____	A Professora _____	

Co-financiado por:





Ficha de Autoavaliação do Trabalho de Pesquisa

Título do trabalho realizado: _____

Disciplina: _____

Aluno: _____ Ano _____ Turma _____ N.º _____

Estrutura	Tópicos	Sim	Não
Capa	Indica o nome da escola;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	identifica a disciplina a que se destina;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	possui título/subtítulo do trabalho;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	identifica o(s) autor(es): nome, número, ano e turma;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	indica o nome do professor;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	indica a data.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Índice	Identifica os títulos dos capítulos;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	lista organizadamente os subtítulos;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	indica as páginas correspondentes a cada tópico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Introdução	Indica o objetivo do trabalho;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	resume sucintamente o seu assunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Desenvolvimento	Destaca os títulos e subtítulos.		
	desenvolve o tema proposto;		
	inclui ilustrações, gráficos ou esquemas.		
Conclusão	Apresenta uma conclusão clara, indicando se os objetivos foram cumpridos;		
	apresenta a opinião pessoal ou do grupo sobre o trabalho realizado.		
Bibliografia	Enumera os livros consultados ou outras fontes por ordem alfabética;		
	indica o nome do autor (apelido primeiro e em maiúscula), nome do livro (em itálico ou sublinhado), editora, local e data.		
Anexos	Inclui documentos em anexo, devidamente assinalados por um separador.		

Cofinanciado por:



ANEXO 16 - Documento orientador de avaliação e de classificação das aprendizagens critérios gerais de avaliação e de classificação das aprendizagens (adaptado)



CURSOS PROFISSIONAIS (Nível Secundário)

1. PRINCÍPIOS GERAIS DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

1.1 Na avaliação da aprendizagem, serão observados os requisitos consagrados, genericamente, na Portaria 74A/2013, de 15 de Fevereiro (para os Cursos Profissionais).

1.2 Na avaliação das aprendizagens deverão ainda ser considerados outros aspectos casuísticos estabelecidos pela Direção Pedagógica e pelo Conselho Pedagógico da EPRAL, nomeadamente critérios de âmbito geral e orientações de processo.

1.3. O presente documento procura sistematizar um conjunto de orientações e práticas em vigor na Escola Profissional da Região Alentejo e, simultaneamente, acrescentar fatores de transparência e de eficácia no processo de avaliação das aprendizagens e a sua aplicação articula-se com as orientações estabelecidas no Regulamento Interno da EPRAL.

1.4 O estabelecimento de critérios gerais para avaliação e classificação das aprendizagens, procura disponibilizar referenciais comuns e partilháveis, sustentados em perfis de desempenho e descritores, formulados através de uma linguagem acessível e compreensível a todos os intervenientes no processo e ensino e de aprendizagem e, por consequência, nos processos de avaliação.

1.5 A avaliação das aprendizagens baseia-se nos seguintes princípios: a) Coerência entre o processo de avaliação, o currículo prescrito definido a nível nacional pelos programas, perfis de formação e saídas profissionais, as metas contratualizadas para a transição de anos curriculares e para a conclusão de cursos e o currículo concretizado, resultante da gestão curricular modular (ou “estrutura modular”) enquanto metodologia de trabalho de formação e aprendizagem; b) Utilização de modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação diversificados, de acordo com a natureza e finalidades das aprendizagens e dos contextos em que estas ocorrem; c) Relevância da avaliação de diagnóstico, articulada com processos de avaliação formativa, na definição do ponto de partida e na regulação dos processos de ensino e aprendizagem; d) Primado da avaliação formativa, enquanto processo que envolve procedimentos de autoavaliação, não apenas enquanto fator autorregulador dos processos de ensino-aprendizagem, e de tomada de consciência quanto aos progressos realizados pelo aluno, mas também enquanto fator de estímulo ao seu desenvolvimento metacognitivo; e) Articulação da avaliação formativa com a avaliação sumativa; f) Assunção da avaliação sumativa como balanço das realizações positivas do aluno, nos domínios dos conhecimentos, das capacidades, das competências e das atitudes e valores; g) Valorização da progressão do aluno, nomeadamente ao longo de cada ciclo ou nível; h) Transparência do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação aos formandos e aos pais e encarregados de educação, dos critérios de avaliação adotados, bem como através da prestação de informações sobre os resultados alcançados; i) Diversificação e responsabilidade dos intervenientes no processo de avaliação das aprendizagens.

2. MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

A avaliação das aprendizagens realiza-se com recurso às modalidades de avaliação de diagnóstico, formativa e sumativa.

2.1. Avaliação de diagnóstico

A avaliação de diagnóstico ocorre no início do ano letivo ou de uma unidade didática modular, tendo em vista detetar os pontos fortes e fracos do rendimento escolar anterior do formando, os seus conhecimentos prévios, os seus interesses, motivações e expectativas, bem como características individuais relevantes para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

2.2. Avaliação formativa

A avaliação formativa constitui-se como a principal modalidade de avaliação das aprendizagens, de carácter contínuo e sistemático, com vista à regulação dos processos de ensino e das aprendizagens. Os resultados da avaliação formativa devem ser apresentados ao aluno, preferencialmente, em termos informativos e qualitativos.

2.2.1 Parâmetros da avaliação formativa

A avaliação formativa rege-se pelos seguintes parâmetros:

a) Aquisição de conhecimentos; b) Aplicação de conhecimentos; c) Iniciativa; d) Autonomia; e) Criatividade; f) Comunicação; g) Capacidade de resolução de problemas; h) Trabalho em equipa e cooperação; i) Concretização de projetos.

2.3 Avaliação Sumativa (para verificação-classificação das aprendizagens realizadas)

A avaliação sumativa, apresentada em termos quantitativos, corresponde à formulação de um juízo de valor sobre o grau de consecução pelo formando das aprendizagens definidas para cada disciplina/módulo, efetuado a partir de todos os elementos de informação recolhidos pelo professor durante o processo de ensino e aprendizagem. É utilizada para verificação e classificação das aprendizagens concretizadas.

A avaliação sumativa, apresentada na escala de 0 a 20 valores, nos Cursos Profissionais (formações de estruturas modulares), tem como referentes os perfis de formação definidos para as saídas profissionais associadas aos Cursos Profissionais, salientando as aprendizagens realizadas nas disciplinas e projetos emergentes da componente de formação técnica e prática, as aprendizagens definidas nos programas das disciplinas das componentes sociocultural e científica, as aprendizagens consolidadas nos períodos de formação em contexto de trabalho e as aprendizagens evidenciadas em provas de aptidão profissional, bem como os domínios, critérios gerais e níveis de desempenho definidos no presente documento. A avaliação sumativa interna modular ocorre no final de cada módulo, ou após a conclusão de um conjunto de módulos, de uma disciplina, formaliza-se através do registo das classificações pelos formadores, é validada pelos respetivos Orientadores Educativos e posteriormente divulgada nas reuniões do Conselho de Turma no final de cada trimestre letivo.

No âmbito da avaliação sumativa, as reuniões do Conselho de Turma, de final de trimestre letivo, entre outras finalidades definidas pela Direção Pedagógica, em articulação com Orientadores Educativos/Diretores de Turma, destinam-se essencialmente: a) à reflexão partilhada sobre os resultados das aprendizagens do grupo-turma e do aluno (isto é, de cada aluno); b) à elaboração de uma síntese descritiva da progressão escolar do aluno, salientando os aspetos mais relevantes, para informação ao próprio e ao seu encarregado de educação; c) à formulação de propostas e tomadas de decisão sobre o percurso escolar do grupo-turma e do aluno.

A avaliação sumativa interna envolve ainda, especificamente:

Cursos Profissionais (N4 – 12º. Ano)

- PROVA DE APTIDÃO PROFISSIONAL – a realizar pelo formando no final do ciclo de formação, com apresentação perante um Júri constituído por representantes dos meios empresariais e socioprofissionais
- FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO – a realizar pelo formando ao longo do ciclo formativo, em articulação entre o Coordenador de Curso e o Tutor na entidade de acolhimento nos períodos de FCT
- PRÁTICA SIMULADA – a realizar ao longo das atividades vocacionais e práticas simuladas

A avaliação sumativa externa, realizada através de exames finais nacionais de disciplinas do ensino secundário, para os jovens que pretendam prosseguir estudos superiores politécnicos e/ou universitários.

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

A recolha de dados para efeitos de avaliação das aprendizagens realiza-se através de um conjunto diversificado de técnicas e de instrumentos, consoante as finalidades da avaliação e o tipo de informação a recolher.

Constituem técnicas de recolha de informação o inquérito, a observação, a análise documental, os testes, as fichas de trabalho e os relatórios.

O inquérito utiliza essencialmente o questionário, para recolha de dados quantitativos e o guião, para realização de entrevista; a observação utiliza registos de incidentes críticos, grelhas de observação, escalas de classificação, escalas de ordenação e listas de verificação; a análise documental inclui os portefólios, dossiês/cadernos do formando e diários de bordo; os testes e as fichas, abrangem testes clássicos de aproveitamento, fichas de avaliação e/ou de trabalho, trabalhos experimentais, de pesquisa e relatórios, realizados individualmente e/ou em grupo(s).

4. PROCEDIMENTOS COMUNS

4.1. Momentos de avaliação. Conselhos de Turma

4.1.1 O Conselho de Turma para fins de avaliação e classificação modular, bem como de avaliação do perfil socio afetivo dos alunos, é composto pelo grupo de formadores da turma. Preside ao Conselho de Turma o Orientador Educativo.

4.1.2 No início de cada Ano Letivo, a Direção Pedagógica estabelece, no âmbito do calendário escolar, os momentos de realização dos Conselhos de Turma ordinários, de final de período, para efeitos de ratificação das avaliações/classificações modulares, bem como de avaliação do perfil socio afetivo dos alunos e produção das informações seguintes.

4.1.3 Na sequência da realização dos Conselhos de Turma de final de período escolar, deverá o Orientador Educativo, com a colaboração dos membros do Conselho de Turma, disponibilizar aos alunos e respetivos Encarregados de Educação, informação global acerca do(s) seu(s) percurso formativo(s), nomeadamente:

a) Informação qualitativa quanto ao perfil de progressão escolar, através de relatório descritivo sucinto com referências explícitas a parâmetros tais como, capacidade de aquisição e aplicação de conhecimentos, iniciativa e autonomia, criatividade, comunicação, trabalho em equipa e cooperação, participação e concretização de projetos; b) sinalização de eventuais dificuldades evidenciadas pelo formando, com indicações relativas e atividades de recuperação e/ou de enriquecimento; c) resultados de avaliações-classificações modulares obtidos em cada disciplina.

4.1.4 Compete a cada formador/a, no quadro da sua autonomia, responsabilidade profissional e no âmbito de desenvolvimento do processo educativo-formativo, estabelecer os momentos adequados à realização de provas de avaliação para recolha de indicadores que lhe permitam fundamentar as classificações que atribui.

4.1.5 Atendendo à natureza modular da progressão das aprendizagens, os registos de classificação modular poderão ser atualizados pelo formador para além dos momentos trimestrais formais referidos no ponto 4.1.2, com conhecimento ao respetivo Presidente do Conselho de Turma (Orientador Educativo).

4.2 Registos de avaliação/classificação

4.2.1 As classificações modulares são registadas pelos formadores em plataforma digital e validadas pelo Orientador Educativo.

4.2.2 Os registos formais de classificações são apresentados nos seguintes documentos:

a) Pauta de Turma (em cada ano escolar, trimestralmente, durante o ciclo de formação); b) Folha de Termo da Disciplina (no final do ciclo de formação); c) Pauta e Termo da Prova de Aptidão Profissional (no final do ciclo de formação); d) Termo Final de Curso (na conclusão de curso, no final do ciclo de formação)

4.2.3 A organização, verificação e manutenção dos processos de avaliação-classificação dos alunos, durante o ciclo formativo, é da responsabilidade conjunta dos respetivos Orientadores Educativos e membros dos Conselhos de Turma, transitando para os Serviços Administrativos escolares, uma vez finalizado o ciclo de formação e após verificação pela Direção Pedagógica da EPRAL.

4.2.4 O Termo Final de Curso é validado pela Direção Pedagógica e homologado pela Direção da EPRAL.

4.3 Avaliação extraordinária

4.3.1 Insucesso verificado ao longo do ciclo de formação

a) As atividades de apoio educativo suplementar e as provas de avaliação extraordinária em casos de insucesso verificados na vigência do ano escolar/ciclo formativo, serão realizadas sem prejuízo do horário habitual de funcionamento das atividades de formação e poderão ocorrer nos períodos de interrupção das atividades letivas, de férias escolares, bem como nos períodos extra-horário escolar diário.

b) Nos casos em que a avaliação extraordinária seja motivada por quebra de assiduidade, justificada ou injustificada, aplicam-se as medidas previstas no Regulamento Interno da EPRAL, envolvendo, genericamente, o prolongamento das atividades de formação até ao cumprimento do n.º mínimo de horas de formação estabelecidas e o desenvolvimento de atividades de recuperação visando o cumprimento dos objetivos de aprendizagem. c) Para os alunos que se encontrem na situação de avaliação extraordinária motivada por quebra de assiduidade será elaborado um plano de trabalho individual e de avaliação extraordinária, adequado às necessidades específicas do formando, com aceitação deste e conhecimento aos respetivos encarregados de educação.

4.3.2 Insucesso verificado no final do ciclo de formação

a) Aos alunos que não tenham obtido sucesso na vigência do respetivo ciclo de formação (genericamente até ao dia 31 de julho do ano civil correspondente ao último ano letivo do respetivo ciclo formativo), a escola proporcionará apoio educativo suplementar para que possam concluir a sua formação em prazo adequado, consoante as razões que terão determinado o insucesso. Exemplificam-se situações enquadráveis neste ponto: conclusão de plano de recuperação e conclusão de formação em contexto real de trabalho.

b) O prazo-limite para conclusão de curso nas situações e nas condições de apoio referidas no ponto anterior, termina no dia 1 de dezembro do 1.º trimestre letivo do ano escolar seguinte ao ano escolar correspondente ao final do ciclo formativo respetivo.

4.3.3 Inscrição extraordinária para conclusão de curso além dos respetivos ciclos de formação.

Alunos externos.

a) Aos alunos que não tenham obtido sucesso dentro do prazo limite estabelecido na alínea b) do ponto anterior, serão aplicadas as medidas de inscrição extraordinária, a partir do momento em que os interessados a requeriram

CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO CURSOS PROFISSIONAIS (N4 – 12º. Ano)

1. OBJETO E FINALIDADES

A avaliação incide sobre os objetivos estabelecidos para o Ensino Secundário previstos no Art.º 9.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e sobre as aprendizagens previstas pelos programas das disciplinas dos planos de estudo dos Cursos Profissionais, consideradas as finalidades das componentes de formação nas quais se integram e as especificidades da formação em contexto de trabalho e da prova de aptidão profissional. A aprendizagem relacionada com as componentes curriculares de caráter transversal ou de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania e da compreensão e expressão em língua portuguesa, devem constituir, numa perspetiva formativa e sumativa, objeto de avaliação em todas as disciplinas e áreas não disciplinares.

2. DOMÍNIOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

2.1. Domínios e sua Valorização

Considerando a matriz de planos de estudo fixados para os cursos do ensino profissional (DL 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto-lei 91/2013, de 10 de julho), as saídas profissionais (perfis e referências de formação), os programas de formação e os elencos modulares de cada uma das disciplinas, bem como o Projeto Educativo da EPRAL, a avaliação das aprendizagens dos formandos, considera o seu desenvolvimento nos domínios, cognitivo, procedimental e das atitudes e valores, atendendo às seguintes ponderações:

- Domínio cognitivo (saber) = 30%
- Domínio procedimental (saber-fazer) = 40%
- Domínio das atitudes e valores (saber-ser, saber estar, e saber viver em sociedade) = 30%

2.2. Níveis de desempenho, descritores e valorização

Tendo em conta o estabelecido no ponto anterior, cada um dos domínios organiza-se em quatro níveis de desempenho:

Descritores e critérios de sucesso na avaliação das aprendizagens (I)

DOMÍNIO	PONDERAÇÃO	COMPETÊNCIAS	CRITÉRIOS DE SUCESSO	NÍVEIS DE DESEMPENHO
SABER (COGNITIVO)	30% (até 6 valores)	Adquire, compreende e aplica conhecimentos	Enuncia os conteúdos e os conceitos fundamentais da disciplina	MUITO BOM (5,4 a 6 valores) Resolve todos os problemas com recurso a saberes adquiridos, apresentando grande autonomia, criatividade e espírito crítico.
		Mobiliza saberes para resolução de problemas	Identifica e analisa os elementos da situação-problema	BOM (4,2 a 5,3 VALORES)
			Formula hipóteses de resolução	Resolve geralmente bem os problemas com recursos a saberes adquiridos, necessitando de alguma orientação.
		Revela espírito crítico	Escolhe uma solução	SUFICIENTE (3 a 4,1 valores) Resolve alguns problemas, com algumas deficiências no uso dos saberes adquiridos e necessitando geralmente de orientação.
			Realiza as tarefas de resolução	INSUFICIENTE (0 a 2,9 valores)
			Analisa situações	Revela dificuldades na resolução de problemas e na aplicação dos saberes; necessita sistematicamente de orientação.
			Formula juízo crítico e fundamenta-o	
	Propõe alternativas sustentadas			

Descritores e critérios de sucesso na avaliação das aprendizagens (II)

DOMÍNIO	PONDERAÇÃO	COMPETÊNCIAS	CRITÉRIOS DE SUCESSO	NÍVEIS DE DESEMPENHO
SABER-FAZER (PROCEDIMENTAL)	40% (até 8 valores)	Pratica métodos de trabalho e de estudo eficazes	Identifica a tarefa a cumprir; planeia estratégias; conclui a tarefa ; domina técnicas de trabalho e métodos de estudo	MUITO BOM (7,2 a 8 valores)
		Trata a informação	Pesquisa a informação de forma autónoma e planificada ; seleciona, interpreta e organiza a informação; utiliza a informação corretamente	Trata a informação e realiza tarefas com grande autonomia. BOM (4,6 a 7,1 VALORES)
		Comunica de forma clara e adequada aos contextos de interação	Domina as técnicas de pesquisa e de investigação específicas da disciplina; produz textos, usando correção e clareza na linguagem; apresenta oralmente a informação; revela criatividade e originalidade na apresentação da informação	Trata a informação e realiza tarefas com autonomia, embora necessitando, esporadicamente, de orientação. SUFICIENTE (4 a 5,5 valores)
		Manifesta autonomia, criatividade e resiliência	Procura a informação necessária ao seu trabalho; explora possibilidades de realização; apresenta as suas ideias sob diversas formas, problematizando-as	Trata a informação e realiza tarefas mediante orientação frequente. INSUFICIENTE (0 a 3,9 valores)
		Utiliza as TIC (Tecnologias de informação e comunicação)	Explora as TIC em contexto significativos; usa as TIC para realizar tarefas	Apresenta dificuldades no tratamento da informação e na realização de tarefas, apenas realizando o trabalho com recurso a uma orientação sistemática

Descritores e critérios de sucesso na avaliação das aprendizagens (III)

DOMÍNIO	PONDERAÇÃO	COMPETÊNCIAS	CRITÉRIOS DE SUCESSO	NÍVEIS DE DESEMPENHO
SABER-SER/SABER ESTAR/SABER VIVER EM SOCIEDADE (ATITUDES E VALORES)	30% (até 6 valores)	Assume responsabilidades	Respeita prazos acordados; realiza as tarefas que lhe foram distribuídas; avalia o trabalho realizado; manifesta um comportamento adequado; é assíduo; é pontual	MUITO BOM (7,2 a 8 valores) Assume totalmente as suas responsabilidades, de forma cívica e com respeito pelo outro, coopera muito ativamente no trabalho em equipa e toma sistematicamente iniciativas.
		Trabalha em cooperação	Planifica um trabalho com os outros; efetua um trabalho em grupo com respeito pelos pares; coopera com a Escola e está disponível para participar nas suas atividades; identifica vantagens da cooperação	BOM (4,6 a 7,1 VALORES) Assume as suas responsabilidades, geralmente de forma cívica e com respeito pelo outro, coopera no trabalho em equipa e toma iniciativas com frequência.
		Manifesta iniciativa	Antecipa dificuldades e prepara-se para elas ; pesquisa para além do solicitado; arrisca soluções sem receber instruções; sugere formas de resolver problemas; procura aprofundar os conhecimentos	SUFICIENTE (4 a 5,5 valores) Nem sempre assume as suas responsabilidades, de forma cívica e com respeito pelo outro, bem como no trabalho em equipa e revela dificuldades em tomar iniciativas.
		Cumprir regras de convivência	Respeita o outro; é solidário; participa civicamente	INSUFICIENTE (0 a 3,9 valores) Raramente assume as suas responsabilidades, de forma cívica e com respeito pelo outro, trabalha com muitas dificuldades em equipa e raramente toma iniciativas.

2.3. Desenvolvimento dos critérios gerais de avaliação

Os critérios, níveis de desempenho e descritores previstos nos números anteriores são desenvolvidos e operacionalizados pelos formadores no quadro da sua autonomia e responsabilidade pessoal e profissional, em articulação com os Coordenadores de Curso, respeitando as seguintes orientações.

1) Os critérios de avaliação e respetivos descritores, nos domínios Saber e Saber-fazer, devem, sempre que justificável, ser adaptados pelos formadores em função da especificidade da disciplina.

2) Em consequência, os formadores deverão, nos domínios Saber e Saber-fazer, definir as respetivas ponderações e as valorações para cada nível de desempenho, respeitando todavia as ponderações estabelecidas pela Direção Pedagógica para a língua portuguesa, línguas estrangeiras e componentes práticas e laboratoriais de ciências experimentais, bem como para as disciplinas das componentes de formação técnica (cf. ponto seguinte).

3) Os critérios e descritores do domínio *Saber-ser e estar e saber viver em sociedade*, são transversais e comuns a todas as disciplinas.

4) Devem ser observados momentos formais de avaliação da oralidade e da dimensão prática, experimental ou laboratorial, integrados no processo de ensino-aprendizagem, considerando:

4.1 – Na disciplina de Português, a componente de expressão oral deverá ter uma ponderação de 25%, no cálculo da nota a atribuir em cada módulo;

4.2 – Nas disciplinas de Línguas Estrangeiras, a componente de expressão oral deverá ter uma ponderação de 30 a 35%, no cálculo da nota a atribuir em cada módulo;

4.3 – Nas disciplinas das componentes de formação científica, de cariz experimental, envolvendo práticas laboratoriais, a componente prática-experimental, deverá ter uma ponderação de 30%, no cálculo da nota a atribuir em cada módulo;

4.4 - Nas disciplinas das componentes de formação técnica, a componente prática-experimental, deverá ter uma ponderação de 40%, no cálculo da nota a atribuir em cada módulo.

2.4. Articulação entre escala quantitativa e menções qualitativas – A articulação entre a escala quantitativa a utilizar [0-20] e a menção qualitativa [Insuficiente-Muito Bom] é a seguinte: Insuficiente Suficiente Bom Muito Bom 0-9 10-13 14-17 18-20

2.5. Conclusão e Classificação final

1) A conclusão com aproveitamento de um Curso Profissional obtém-se pela aprovação em todas as disciplinas, na FCT e na PAP .

2) A classificação final (CF) nos Cursos Profissionais (Nível 4 – 12º. Ano), obtém-se da seguinte forma:

$$CF = [2MCD + (0,3FCT+0,7PAP)]/3$$

Sendo:

CF = classificação final do curso, arredondada às unidades;

MCD = média aritmética simples das classificações finais de todas as disciplinas que integram o plano de estudos do curso, arredondada às décimas;

FCT = classificação da formação em contexto de trabalho, arredondada às unidades;

PAP = classificação da prova de aptidão profissional, arredondada às unidades;

Cofinanciado por:

