

1-Enquadramento

O presente relatório corresponde à unidade designada por *Prática de Ensino Supervisionada*, a que se refere a alínea b) do nº 1 do art.º 20 do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, retomado no nº 1, alínea b) do art.º 17 e no nº 4, alínea a) do art.º 14 do Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro. Este trabalho está inserido no Curso de 2º ciclo em *Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básicos e Secundário – Especialidade em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário* e tem como foco primordial a lecionação do Espanhol nos Cursos de Educação e Formação durante o presente ano letivo.

Pretendo neste relatório refletir sobre a minha prática profissional nas quatro dimensões aprovadas pelo Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto: I – Dimensão profissional, social e ética; II – Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; III – Dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade; IV – Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Sou professora do Quadro do Agrupamento de Escolas João da Rosa, em Olhão, pertencendo ao grupo 300, tenho licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Português/Francês e, mais recentemente, licenciatura em Português/Espanhol. No momento de realização do presente relatório, encontro-me a lecionar Espanhol a alunos do sétimo, oitavo e nono anos do ensino regular e Português e Espanhol a um Curso de Educação e Formação “Empregado de Mesa”, tipo 2.

Este relatório tem como alvo o ensino do Espanhol nos Cursos de Educação e Formação (CEF) pois possuo vários anos de lecionação nesta oferta formativa e acumulo o cargo de coordenadora da oferta formativa do Agrupamento. Apesar de seguirem o Estatuto do Aluno do Ensino Básico e Secundário - Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, estes cursos detêm especificidades que referirei com mais detalhe ao longo deste relatório e que explicam quer a fundamentação teórica que apresento, quer a minha prática letiva.

Importa ainda contextualizar estes cursos num agrupamento de escolas que constituiu, em 2009, um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), dadas as condições económica e socialmente deficitárias da zona onde se insere. Como refere o Projeto TEIP do Agrupamento (2009), “São zonas onde se fazem sentir, com bastante

pertinência, problemas sociais como drogas, desemprego, alcoolismo, prostituição e onde existem poucos recursos humanos” (p. 9). Abordarei também com detalhe estes aspetos ao longo do relatório pois justificam a aposta por parte do agrupamento nestes cursos de vertente marcadamente prática e funcional.

Relativamente ao funcionamento dos CEF, importa começar por explicar que contêm quatro componentes de formação: sociocultural; científica, onde se insere o Espanhol; tecnológica e formação em contexto de trabalho. A disciplina de Espanhol obriga à lecionação de cento e vinte e três horas, distribuídas pelos dois anos do curso, correspondendo a uma carga semanal de cento e trinta e cinco minutos (um bloco de noventa seguido de um de quarenta e cinco). À exceção da componente de formação em contexto de trabalho, as restantes são lecionadas nas escolas, competindo às empresas locais com quem previamente a escola estabeleceu parcerias, a responsabilidade das práticas em regime de estágio profissional. Estes cursos exigem, pois, uma forte conexão das escolas ao tecido empresarial da região, devendo a instituição escola, ao longo da preparação académica que proporciona, possibilitar uma contínua preparação dos seus formandos para a vida ativa. A par das competências a desenvolver ao longo das horas de formação em contexto escolar, devem ser incutidos nos formandos alguns fatores que serão posteriormente alvo de avaliação por parte da empresa empregadora: qualidade e ritmo de trabalho, rigor e destreza, aplicação de normas de segurança, pontualidade e assiduidade, capacidade de iniciativa, relacionamento interpessoal, apropriação da cultura de empresa e competências técnicas. Refiro-me a todos estes fatores porque, como demonstrarei posteriormente neste relatório, adapto as minhas práticas a estes critérios, ou seja, a par das competências a desenvolver no domínio do Espanhol, tento recorrer, sempre que possível, a atividades concretas e práticas, no sentido de simular, o melhor possível, reais contextos de trabalho. Um último aspeto a ter em conta é o facto de estes alunos, após a conclusão com aproveitamento em todas as componentes, serem sujeitos a uma Prova de Avaliação Final (PAF) que consiste na realização, perante um júri tripartido, de um ou mais trabalhos práticos, baseados nas competências definidas para o perfil de saída dos formandos destes cursos.

Tendo em conta alguns documentos de natureza prescritiva, sobre os quais me pronunciarei no próximo capítulo, alguns documentos de enquadramento teórico, os documentos orientadores do meu agrupamento, a especificidade destes cursos e, em particular, do Curso de Educação e Formação “Empregado de Mesa”, tentei, ao longo do relatório, transmitir uma visão que fosse concomitantemente descritiva e crítica,

recorrendo a uma reflexão sistemática sobre os vários assuntos sobre os quais me pronuncio.

2-Fundamentação Teórica

A leitura dos documentos enquadreadores é fundamental. Um trabalho eficiente e coerente exige que o professor esteja perfeitamente enquadrado nas políticas de ensino vigentes. São documentos de natureza obrigatória e, quer se discorde ou não com as suas diretrizes, compete ao docente conhecê-los bem para que possa opinar sobre eles de forma construtiva, pertinente e adequada.

Relativamente à minha prática, reconheço que, graças a algumas formações que frequentei, ao mestrado que estou a desenvolver e que me obriga a esta prática reflexiva e ainda a alguma curiosidade, insegurança e exigência que me caracterizam, tenho alguns hábitos ao nível da análise, reflexão e discussão sobre assuntos relacionados com a educação. Sendo o professor um agente determinante no processo educativo, compete-lhe possuir uma visão profunda, descritiva e crítica dos vários documentos enquadreadores da sua prática. Contextualizado a este nível e com competências ao nível da reflexão, acredito que o professor poderá agir profissionalmente de forma mais competente.

Num primeiro momento, tratarei de apresentar a minha visão sucinta sobre alguns documentos de natureza prescritiva como a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), o Currículo Nacional do Ensino básico (2001), as Metas Curriculares de Português (2012) e as Metas Curriculares de Inglês (2013), o Novo Programa de Português para o Ensino Básico (2009), o Programa de Espanhol – Programa e Organização Curricular (1997) e o programa de Espanhol nos Cursos de Educação e Formação (2006). Num segundo momento, pronunciar-me-ei também sobre outros documentos de enquadramento teórico que justificam a minha prática letiva, nomeadamente o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), a Lei 453/2004, de 27 de julho que regulamenta o funcionamento dos Cursos de Educação e Formação e refletirei ainda sobre alguns assuntos como métodos de ensino-aprendizagem e avaliação por se revelarem pertinentes na minha prática letiva, em qualquer turma, mas com destaque nos Cursos de Educação e Formação.

2.1 Lei de Bases do sistema educativo (LBSE)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), alterada pelas Leis 115/97, de 19 de dezembro, 49/2005, de 30 de agosto e 85/2009, de 27 de agosto, é a lei de caráter mais geral do ensino educativo em Portugal. É a espinha dorsal do atual sistema educativo do nosso país e engloba todos os patamares da educação, desde o pré-escolar ao ensino superior, contemplando a educação escolar (ensino básico, secundário e superior) e a ainda a educação extra-escolar.

“ O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (LBSE, ponto 2, artigo 1º).

A LBSE aposta assim num sistema educativo que forme globalmente o indivíduo, integrando-o no meio e determinando o seu papel como agente de progresso e democratização, algo que a todos diz respeito e a todos compete. Sendo esta lei de caráter geral e profundamente enquadradora das políticas educativas, compete às escolas e aos diversos intervenientes adaptá-la aos diversos contextos educativos. Em traços gerais, a LSBE pretende garantir uma série de premissas: a liberdade de aprender e de ensinar, a igualdade de oportunidades a todos os indivíduos, a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, a valorização da dimensão humana do trabalho, o incremento de um espírito democrático e pluralista, a garantia de se cumprir a obrigação do estado num ensino democrático e livre, a par de valores mais gerais como a defesa da identidade nacional e o sentimento de pertença a um património cultural e histórico comum.

Para além da organização que estabelece no sistema educativo e dos princípios fundamentais que o sustentam, este documento alude a aspetos como apoios e complementos educativos diversos, nomeadamente a orientação escolar e profissional - um fator essencial na lecionação dos CEF que devem preparar os alunos para a vida ativa; recursos humanos; formação contínua e ainda recursos materiais inerentes ao funcionamento de todo o sistema educativo, como edifícios escolares, a rede escolar e uma série de recursos educativos. O documento explicita também a forma de concretização da administração e avaliação do sistema educativo, não descurando ainda a especificidade do ensino particular e cooperativo e a sua articulação com a rede escolar.

A LBSE, para além de discriminar, definir e estabelecer objetivos, condições e organização de cada uma das fases do processo educativo, estabelece diferentes graus e diplomas e aponta ainda para diferentes modalidades de educação escolar, como a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos, o ensino à distância e o ensino do português no estrangeiro. Esta diversidade é fulcral para o tópico que pretendo desenvolver neste relatório: os Cursos de Educação e Formação, um tipo de ensino diferenciado, com exigências e características distintas do ensino regular.

Particularizando agora a LSBE ao ensino de uma língua estrangeira, quer no ensino regular, quer nos CEF, o documento aponta, entre outros objetivos, o seguinte: “d) Proporcionar a aprendizagem de uma língua estrangeira e a iniciação de uma segunda” (LBSE, subsecção I – ensino básico, artigo 7º).

A aprendizagem de uma língua estrangeira, como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, daqui em diante designado por QEQR, também enuncia, permite o

desenvolvimento de um espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação.” (LBSE, capítulo I, artigo 2º).

Este espírito democrático faz particular sentido em alunos oriundos de um contexto social e culturalmente desfavorecido como a maioria dos alunos integrados nos CEF no agrupamento do qual faço parte. A aprendizagem de uma língua estrangeira assegura também, segundo a LBSE, o direito à diferença, o respeito pelas personalidades, pelos projetos de cada indivíduo e ainda pelos diferentes saberes e culturas, valores a desenvolver em todas as turmas mas que se revelam extremamente importantes nos cursos de vertente profissionalizante, onde os alunos evidenciam, por norma, algumas lacunas a estes níveis, fruto de um contexto económico e social desfavorecido.

Por outro lado, no contexto atual, em que o indivíduo vive numa sociedade cada vez mais globalizada e o acesso ao emprego exige competências mais abrangentes e qualificadas, revela-se imperioso o estudo de uma ou mais línguas. Só assim será mais fácil a mobilidade dos cidadãos, o acesso à informação e a comunicação internacional, aspetos consignados no QEQR. Na escolha de uma segunda língua, o Espanhol tem-se tornado muito atrativo para os alunos de Olhão por se tratar de uma das línguas mais faladas no mundo e pelo facto de Espanha se encontrar a cerca de cinquenta quilómetros da cidade. Esta escolha é feita pelos alunos quando ingressam no sétimo ano ou quando

optam por um CEF “Empregado de Mesa” que oferece o estudo de uma segunda língua estrangeira, constituindo o mercado de trabalho espanhol, apesar da atual crise em toda a península ibérica, mais uma possibilidade de emprego na área da hotelaria.

Na minha opinião e em jeito de conclusão, o aluno que aprende uma ou mais línguas estrangeiras desenvolve efetivamente aptidões promotoras de desenvolvimento pessoal, de integração social e de aquisição cultural e civilizacional. Desenvolve simultaneamente competências de comunicação quer na língua nova quer na sua própria língua materna, visto que adquire, consciente ou inconscientemente, técnicas de comparação, de inerência, de reflexão, de indução que lhe permitem este profícuo e paralelo desenvolvimento. “O aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira tem, pois, diante de si um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação”. (Programa de Espanhol, 1997, p.5). Aprender o Espanhol, segundo o programa, torna inclusive o indivíduo mais tolerante à diferença e contribui para que tenha uma visão cultural e abrangente do mundo pois faculta ao aluno o contacto com realidades sociais, culturais e linguísticas diversificadas da Europa e da América. Assim se poderá concretizar uma educação para a cidadania, apelando a uma participação ativa do aluno nos diferentes trabalhos ou tarefas propostos. Estas mais-valias são tanto mais importantes para o formando CEF na medida em que vai poder abrir os seus horizontes, contactar com uma realidade diferente, tornando-o mais tolerante à diferença e incluindo-o num sistema. Acredito ainda que os Cursos de Educação e Formação contribuem largamente para a consecução de objetivos como: “Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (LBSE, capítulo I, artigo 7º) ou

Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante (LBSE, capítulo I, artigo 2º).

Posto isto, o ensino das línguas estrangeiras em qualquer percurso formativo, neste caso o Espanhol nos CEF, potencia os valores emanados pelos documentos enquadradores da prática educativa como a LBSE, o QECR e os programas de Espanhol como a tolerância, o espírito criativo/construtivo/crítico, a solidariedade, o pluralismo de ideias, credos e convicções.

2.2 O Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB)

O CNEB apresentou-se, à data em que foi publicado, em 2001, como um documento algo inovador porque apresentava uma organização do ensino a partir de um conceito até então pouco ou nada usado: competência. Efetivamente, neste documento são enunciadas, entre outros aspetos, as competências essenciais das diferentes disciplinas ou áreas disciplinares do currículo nacional do ensino básico, mais concretamente as competências gerais a todas elas e as competências específicas a cada área do saber. Se até a esse momento, os professores planificavam essencialmente por objetivos e conteúdos, com a introdução deste novo documento, importa ensinar por competências, valorizando sobretudo o processo de aprendizagem, a trajetória do aluno, uma filosofia de ensino-aprendizagem que é, na minha opinião, muito propícia, por exemplo, na lecionação dos Cursos de Educação e Formação.

O documento que agora se publica apresenta o conjunto de competências essenciais no âmbito do currículo nacional. Inclui as competências de carácter geral, a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, assim como as competências específicas que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares (CNEB, 2001, p.9).

O CNEB, entretanto revogado pelo Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro, é um documento estruturalmente simples e encontra-se dividido em secções: introdução, competências gerais, competências específicas e referências bibliográficas. A filosofia que subjaz é clara e inerente a todas as secções: tudo gira à volta do conceito de competência. E competência significa, em termos latos, um “saber em *acção ou uso*”, ou seja, é a capacidade que o indivíduo tem de, desenvolvendo, promovendo e/ou socorrendo-se de determinadas aptitudes, viabilizar conhecimentos em diferentes situações: “A competência diz respeito ao processo de ativar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações” (CNEB, 2001, p.9).

Na introdução do documento, distinguem-se competências gerais, que correspondem às do perfil do aluno que conclui o ensino básico e que é da responsabilidade do conselho de turma (CT) e competências específicas, desenhadas dentro de cada área disciplinar, mas admitindo temas e operacionalizações transversais ao CT.

Perfeitamente enquadradas nos pressupostos da lei de bases do sistema educativo, são apontadas dez competências gerais que promovem valores e princípios como a

identidade pessoal e social, a participação na vida cívica e o respeito pelo outro, por formas de conhecimento diverso, pelo património e pelo saber. São ainda sugeridas formas de as operacionalizar, num claro incentivo à transversalidade destes valores. Estas dez competências devem ser desenvolvidas ao longo do ensino básico por todos os professores, ganhando o Plano de Turma (PT) maior enfoque pois todas as áreas curriculares devem atuar em convergência, nomeadamente em reuniões de CT, detetando e colmatando dificuldades concretas das turmas, aspeto fundamental em turmas CEF, com alunos muito heterogéneos ao nível dos saberes, preferências, expectativas e experiências de vida. Entre as dez competências enunciadas no documento, destaco a importância das seguintes para os CEF:

- mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de posições; (CNEB, 2001, p15.).

Esta perspectiva de avaliar por competências é, na minha ótica, a mais ajustada ao tipo de ensino ministrado nos CEF, de teor mais prático do que teórico, com constantes simulações de situações reais. O aluno tem de vivificar determinadas situações em contexto sala de aula como servir um cliente, fazer uma reserva de mesa, pedir esclarecimentos, responder a questões específicas do serviço. O aluno deverá estar no centro da sua aprendizagem, deve ser capaz de regular a sua aprendizagem, perceber a sua progressão e incluir-se em todo o processo. Mais do que avaliar conteúdos, o professor deverá valorizar o processo, a evolução do aluno e as competências efetivamente adquiridas. O aluno deve ser capaz de mobilizar saberes para conseguir comunicar e agir numa determinada situação. Esta posição vai ao encontro do que advoga Maria do Céu Roldão (2003) em que se fala de “competência (ou competências) quando, perante uma situação se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc.)” (p.20). Ainda a propósito de competência, Perrenoud (2000) define competência como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (p.15).

2.3 O Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro

O Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro é o documento que revoga o CNEB, sendo apresentada a justificação de aquele possuir uma série de insuficiências, de ser ambíguo nas recomendações, de ser utópico, de substituir objetivos claros, precisos e mensuráveis por objetivos gerais e vagos, de ser extenso, repetitivo e pouco científico. Em suma, considera-o um documento curricular pouco útil, com orientações pedagógicas não fundamentadas cientificamente, um documento que sobrevaloriza as competências em detrimento do conhecimento.

Este despacho surge assim com uma orientação ideológica totalmente díspar do CNEB, considerando que o currículo nacional deve incidir sobre conteúdos temáticos e que estes se devem centrar em pontos ou aspetos fundamentais, apontando já diretamente para as metas curriculares que, na altura, ainda não tinham sido apresentadas e que atualmente já estão em vigor em algumas disciplinas. Este despacho aponta para uma alteração no paradigma do ensino-aprendizagem, valorizando o conhecimento e inclusive a memorização para o conseguir. Precursor das metas, este despacho defende uma maior clareza e objetividade no ensino, com a definição de conteúdos essenciais e metas a atingir por todos os alunos a nível nacional, preterindo uma aprendizagem mais globalizante e mais centrada na formação integral no indivíduo. Aponta para objetivos concretos e mensuráveis, capazes de conduzir a um conhecimento que pode ou não ser aplicado imediatamente, ou seja, o conhecimento é valorizado em si mesmo, contrariando a ideia da sua mobilização ou aplicação em contexto.

As metas curriculares de Português e de Inglês, as primeiras que vieram a público, vêm decalcar o despacho, afunilando prioridades, apontando para aprendizagens mais objetivas, definindo o que é essencial dos programas das disciplinas e substituindo, no Português, as competências pelos domínios da oralidade, leitura, escrita, gramática e educação literária. Quanto ao papel do professor dos dias de hoje, o despacho permite que decida a forma mais eficaz de ensinar, podendo gerir o currículo e a sua prática letiva da forma que considere mais adequada, atribuindo-lhe assim alguma autonomia e liberdade de atuação.

Relativamente à problemática da impossibilidade ou não de ensinar por competências, sobretudo nos Cursos de Educação e Formação, nos dias de hoje e numa sociedade cada vez mais global, é impossível rejeitar uma pedagogia por competências. O que nós,

professores dos conselhos de turmas destes cursos, desejamos é que o aluno conheça os conteúdos e os saiba utilizar, que seja detentor de conhecimentos sólidos nas diferentes áreas e, ao mesmo tempo, seja capaz de os mobilizar em função do contexto, de agir, de aplicar conhecimentos, capacidades e atitudes. É extremamente importante que o formando tenha o conhecimento e que posteriormente o aplique em contexto de estágio ou futuramente na sua atividade profissional. Para os próprios formandos, esta ligação entre o conhecimento e a sua aplicabilidade é fundamental para a sua implicação emocional em todo o processo. Em suma, competência e conhecimento estão interligados: “a maior parte das competências mobiliza certos saberes; desenvolver competências não implica virar as costas aos saberes, antes pelo contrário” (Perrenoud, 2001, p.29). As competências têm por base conhecimentos adquiridos e só dessa forma o aluno é capaz de tomar uma decisão ou de interagir de forma adequada num determinado contexto: “a noção de competência remete para situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas” (Perrenoud, 2001, p.31).

2.4 Novo Programa de Português para o Ensino Básico

O Novo Programa de Português para o Ensino Básico, publicado em 2009, ainda que tenha por base os programas já existentes, propõe algumas alterações, de forma a ajustá-lo a novas realidades, com intervenientes e contextos distintos. A sociedade em mudança origina a necessidade de diferentes abordagens pedagógicas e é à luz desta filosofia que este programa e, mais recentemente, as metas curriculares e toda a legislação em vigor, surgem. Não me vou deter detalhadamente na análise deste documento porque pretendo destacar a língua espanhola nos Cursos de Educação e Formação mas não quero deixar de fazer uma alusão ao documento porque leciono Português nessa turma e ainda porque me parece que a filosofia que subjaz ao Programa de Português de 2009 vai ao encontro do tipo de ensino que se deve praticar nas turmas CEF.

Na minha ótica, são três os princípios fundamentais que norteiam o programa: progressão, desenho curricular por ciclo e anualização, conferindo-se ao professor um importante papel na tomada de “decisões de operacionalização, (...) adaptando-as à realidade educativa da sua escola e da sala de aula”. (Novo Programa de Português para o Ensino Básico, 2009, p.9). “O processo de ensino e aprendizagem do idioma progride por patamares sucessivamente consolidados. (...). A aprendizagem constitui um

“movimento” apoiada em aprendizagens anteriores; do mesmo modo, entende-se que o desenvolvimento do currículo é um *continuum* (Novo Programa de Português para o Ensino Básico, 2009, p.10).

Valoriza-se sobretudo a progressão dos alunos dentro de cada ciclo e entre ciclos, segundo a qual a aprendizagem será feita em espiral, por patamares sucessivamente consolidados “em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza” (Novo Programa de Português para o Ensino Básico, 2009, p.9). Esta progressão deverá ainda potenciar no aluno uma reflexão sistemática e eficaz sobre a sequencialidade entre os diferentes níveis de ensino, permitindo uma articulação efetiva entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário, valorizando essencialmente o processo da aprendizagem por competências. Desta forma, pretende-se valorizar sobretudo o desempenho, ou seja, “aquilo que se espera que o aluno faça, após uma experiência de aprendizagem” (Novo Programa de Português para o Ensino Básico, 2009, p.17), explicitando os conceitos de descritores de desempenho, ou seja, o que o aluno é capaz de fazer e os indicadores de desempenho, como a avaliação desse desempenho. Esta filosofia adapta-se perfeitamente aos Cursos de Educação e Formação, onde leciono Português e Espanhol. Penso que ensinar qualquer língua num CEF só faz sentido desta forma, à luz desta aprendizagem por competências, com elevada preocupação pelos desempenhos em contexto de aula e posteriormente em contexto profissional. No CEF “Empregado de Mesa” a que me refiro concretamente neste relatório, o Plano de Turma está em constante remodelação, ou seja, o princípio da anualização, ainda que não esteja contemplado de forma explícita no Programa da Disciplina de Português – Cursos de Educação e Formação, está presente de forma implícita. Os alunos vão adquirindo competências quer ao nível teórico quer ao nível das práticas de hotelaria, tornando-se mais responsáveis, autónomos e com mais espírito de iniciativa.

2.5 Metas Curriculares de Português e de Inglês

Apesar de ainda não estarem definidas metas curriculares para o ensino do Espanhol, não quero deixar de apresentar a minha visão sobre aquelas que, neste momento, estão definidas para as línguas Português e Inglês. As metas estão na ordem do dia, são documentos orientadores dos professores, o que me faz refletir sobre a sua aplicabilidade, sobretudo nos Cursos de Educação e Formação. Por outro lado, as orientações contidas nestes dois documentos podem fazer já prever as que constarão nas

futuras metas de língua estrangeira 2, sendo estas as duas principais razões que me levaram a refletir sobre estes documentos.

As Metas Curriculares do Português pretendem organizar e facilitar o ensino do Português, apontando para aprendizagens mais objetivas e definindo o que é essencial do Programa de 2009. Em traços muito largos, esta é a primeira e principal ilação que se retira das Metas Curriculares. Tendo como referência o Novo Programa de Português para o Ensino Básico, de 2009, estabelecem-se prioridades. Na minha opinião, são quatro os fatores de maior impacto nas Metas: definem os conteúdos fundamentais a ensinar em cada ano, ordenando-os sequencia e hierarquicamente nos diferentes anos; definem, sob a forma de descritores, os conhecimentos e capacidades a promover junto dos alunos; optam pela designação de Gramática, preterindo o CEL e, por fim, criam um novo domínio, o da Educação Literária e uma lista de obras e textos literários de carácter obrigatório a nacional.

Não existindo Metas Curriculares para a Língua Estrangeira II, tomei como ponto de estudo as de Língua Estrangeira I, Inglês, que poderão funcionar como um ponto de partida para o Francês e Espanhol. As Metas Curriculares de Inglês são apresentadas por ciclo e por ano de escolaridade, sendo que para o sétimo ano são apresentadas metas para os domínios da compreensão oral, leitura, interação oral, da produção oral, escrita, domínio intercultural e léxico e gramática. “Os domínios de referência definidos, para cada ano, na disciplina de Inglês, traduzem a visão de uma aprendizagem da língua estrangeira que valoriza a compreensão, a interação e a expressão, tanto na oralidade, como na escrita”. (Metas de Curriculares de Inglês, 2013, p. 5).

Não me querendo alongar na análise deste documento, apenas gostaria de referenciar três aspetos que julgo importantes: estas metas têm em consideração o QECR e os seus níveis de proficiência; a competência comunicativa está presente ao longo de todo o documento e a interação oral e domínio intercultural assumem mais importância, aspetos que podem ser importantes na lecionação de um idioma num CEF “Empregado de Mesa”, onde os alunos têm de interagir, a nível oral, com os futuros clientes.

2.6 Programa de Espanhol – Programa e Organização Curricular

Os Cursos de Educação e Formação têm um programa próprio mas após análise e comparação do Programa do ensino regular com o programa dos CEF e inclusive com o QECR, encontrei pontos de contacto que gostaria de assinalar.

Tendo como referência a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, o Programa de Espanhol tem como finalidade geral a promoção da educação, visando concomitantemente o desenvolvimento de aptidões e conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores, aspetos também contemplados no QECR e no programa dos Cursos de Educação e Formação.

Na introdução do documento, percebe-se que o programa deve ser ativo, construtor, centrado no aluno, na sua vontade intrínseca em aprender, apostando na sua responsabilização em todo o processo de aprendizagem, valorizando os processos, as negociações e reflexões ao longo da mesma. Estes aspetos são extremamente importantes em qualquer turma mas revelam-se essenciais nos CEF, onde a negociação e o equilíbrio de interesses são a chave do sucesso da qualidade educativa dos alunos da turma. A língua é vista como uma forma de expressão, de evolução do eu, de socialização, de comunicação. Aprender uma língua, segundo qualquer um dos documentos citados, é não somente aprender um conjunto de signos mas apreender uma realidade, interpretá-la e interagir numa comunidade.

O Programa de Espanhol aborda ainda as finalidades e objetivos gerais, os conteúdos, os procedimentos e atitudes ao nível do 3º ciclo para os domínios da compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e, por fim, aspetos socioculturais. São ainda ilustrados para cada um dos anos de escolaridade, os atos de fala, os conteúdos gramaticais e algumas orientações metodológicas para determinadas situações de comunicação oral e escrita. A intencionalidade comunicativa é fundamental, permitindo-se aos alunos que se socorram, voluntaria ou involuntariamente, de estratégias linguísticas ou outras, o que me parece muito positivo em todas as turmas.

A avaliação, segundo o programa e de acordo com a legislação em vigor, deve “estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão” e “garantir o controlo da qualidade de ensino” (Programa de Espanhol, 1997, p.32), devendo, segundo esta

lógica, ser individualizada, centrada no aluno e nos critérios de avaliação estabelecidos no início de cada ano letivo, em função do projeto educativo da escola e do seu tecido escolar.

O Programa de Espanhol – Programa e Organização Curricular, para o 3º ciclo, em concreto para o 7º ano, o Programa de Espanhol – Cursos de Educação e Formação e o Quadro Europeu de Referência para as Línguas, estes três documentos preconizam o contacto e o estudo de outras línguas estrangeiras, favorecem o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural do idioma em causa e promovem uma educação para a comunicação, desenvolvendo atitudes que impliquem interação social, tolerância, respeito pelo outro, assertividade, criatividade, espírito de equipa, responsabilidade e autonomia. Desenvolvem as diferentes competências da comunicação, preconizam uma filosofia de ensino centrada nos atos de fala, no ensino por tarefas e num ensino centrado no aluno e orientado para a ação e promovem um ensino aprendizagem assente na corresponsabilização de todos os intervenientes, apelando constantemente à negociação. Convidam ainda ao confronto com a língua materna e incentivam à aprendizagem de idiomas como algo natural, (in)voluntária, sistémico, inerente e intrínseco.

Há portanto semelhanças ao nível da filosofia e das finalidades entre os três documentos, o que é facilitador do trabalho do professor. No entanto, convém referenciar que o QECR, documento que analisarei com mais detalhe em momento mais avançado deste relatório, é um documento específico e que funciona como uma espécie de guia a nível europeu, criando alguma uniformidade de critérios no ensino das línguas estrangeiras na Europa. Por esse motivo fornece um esquema descritivo e níveis comuns de referência em que são definidos três tipos de utilizador (elementar, independente e proficiente) e seis níveis comuns de referência: nível de iniciação (A1); nível elementar (A2); nível limiar (B1); nível vantagem (B2); nível de autonomia (C1) e nível de mestria (C2), ainda com a possibilidade de estabelecer os níveis A2+ (nível elementar forte), B1+ (nível limiar forte) e B2+ (nível vantagem forte).

O nível A2 é o que corresponde ao tipo 2 dos Cursos de Educação e Formação, ou seja, os conteúdos, estratégias, avaliação e todos os parâmetros a avaliar do Programa de Espanhol devem ser consentâneos com os apontados neste nível de referência do QECR.

Sendo a comunicação o centro da aprendizagem da língua espanhola, o Programa de Espanhol – 3º ciclo apresenta um equilíbrio entre as diferentes competências ou

domínios a desenvolver e para todos eles são apresentados conteúdos, procedimentos e atitudes.

Relativamente à oralidade e à escrita, os conteúdos e as atitudes a desenvolver em cada uma destas competências são idênticos, com as óbvias diferenças da especificidade do texto escrito ou oral. A este nível, ressalta da leitura do documento que é importante conhecer determinados atos de fala para interagir com o outro e que inerente a esta comunicação está um conhecimento implícito da língua e uma vontade de aprender, de expressar-se em língua espanhola para satisfazer necessidades básicas de comunicação quer em sala de aula, quer em diferentes contextos comunicacionais. O erro aparece como uma fase de construção nesta aprendizagem ao nível da compreensão quer oral quer escrita e é transversal a ideia de que a transferência entre línguas de conceitos e procedimentos é extremamente importante.

2.7 Programa de Espanhol - Cursos de Educação e Formação

Este programa “resulta de um reajustamento dos programas de Espanhol dos ensinos básico e secundário à estrutura dos modular dos Cursos de Educação e Formação” (Programa de Espanhol CEF, 2006, p.2) e está dividido em seis capítulos: caracterização da disciplina; visão geral do programa; competências gerais a desenvolver; orientações metodológicas/avaliação; elenco modular; bibliografia e é composto por dez módulos. Importante é perceber que o paradigma a privilegiar em todos os módulos é a intencionalidade comunicativa visto que esta integra as competências linguística, que se centra no conhecimento e na “capacidade de utilizar a gramática, o léxico, a pronúncia e a ortografia” (Programa de Espanhol CEF, 2006, p.5); pragmática, que possibilita a “relação entre os elementos linguísticos, o contexto e os utilizadores” (Programa de Espanhol CEF, 2006, p.5), ou seja, a capacidade de adaptação à situação comunicativa; sociolinguística, que “acrescenta o conhecimento das convenções da língua, dos registos adequados, dos dialectos, e da capacidade de interpretar referenciais culturais” (Programa de Espanhol CEF, 2006, p.6) e a estratégica, uma competência transversal que “resulta na capacidade de ativar mecanismos para resolver problemas de comunicação (estratégias de comunicação) e fazer com que a aprendizagem seja mais fácil e tenha mais sucesso (estratégias de aprendizagem)” (Programa de Espanhol CEF, 2006, p.6). Seguem-se assim as orientações do QEER, visto que se promove uma metodologia virada para a ação, em

que as principais metodologias de trabalho são o trabalho por tarefas, o trabalho de projeto, atividades de simulação ou reconstituição em sala de aula de determinados aspetos da vida real. No caso da hotelaria, poderão ser facilmente simulados serviços de mesa na cantina ou numa sala restaurante da escola e poder-se-á proceder à confeção de pratos diversos, atividades que desenvolvi e que apresentarei mais detalhadamente na segunda parte deste relatório.

O grande objetivo do programa é “preparar o aluno para aprender a aprender, tornando-o, assim, mais autónomo e mais eficiente na aprendizagem da língua” (Programa de Espanhol CEF, 2006, p.7). Para o primeiro módulo, “Eu na Escola”, o professor dispõe de 36 horas. Segundo o Programa, o “módulo inicial visa envolver o aluno no universo da aprendizagem de espanhol, fornecendo-lhe os recursos necessários para ele próprio controlar o seu processo de aprendizagem” (Programa de Espanhol CEF, 2006, p.36). Atendendo a que se trata do primeiro contacto com este idioma, este primeiro módulo aborda questões do quotidiano do aluno, da sua personalidade e de quem o rodeia, importantes questões para alunos que, por norma, gostam de falar de si e das suas experiências pois sofrem de uma carência emocional muito evidente. Por outro lado, esta unidade permitirá que se conheçam, criem laços e se organizem como grupo. As atividades de compreensão e expressão oral e escrita propostas apontam para uma interação constante em sala de aula, com recurso sistemático a atividades de simulação de situações reais, como já foi referido anteriormente. Para o segundo módulo, “Vivências e Convivências”, o professor dispõe também de 36 horas e pretende-se desenvolver as relações interpessoais. De acordo com a filosofia destes cursos e com as orientações de departamento, o professor deverá tentar aproximar as temáticas ao curso em questão. Por esse motivo, introduzi neste módulo o tema da alimentação e das relações que se estabelecem entre cliente e empregado de mesa. Tendo em conta o programa e a legislação dos CEF, elaborei a planificação anual de Espanhol para a turma CEF “Empregado de Mesa” (ver **anexo A**) e posteriormente as planificações modulares (ver **anexo B**).

Tal como no Programa de Espanhol – 3º ciclo, é dada muita importância ao papel do aluno, à sua vontade em aprender e à curiosidade com que encara a aprendizagem da língua e o seu funcionamento. Também se valoriza a sua capacidade em voluntária ou involuntariamente inferir da utilização da língua, utilizando para isso quer os conhecimentos apreendidos quer a sua vontade, utilizando diferentes estratégias de forma a comunicar. Para melhorar a compreensão oral e escrita, o aluno, tal como

referido no Programa de Espanhol – 3º ciclo, poderá recorrer às seguintes estratégias: ignorar palavras, interpretar o contexto visual e verbal, deduzir o significado e outras estratégias que lhe permitam decodificar ou transmitir uma mensagem, aspeto, aliás, também presente no QECR.

Os diferentes níveis de proficiência para o nível 2 apontados pelo programa CEF para as competências comunicativas encontram-se na planificação anual de Espanhol.

3-Contributos Teóricos para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira

3.1 Métodos de ensino-aprendizagem do Espanhol

Atualmente, há uma grande maleabilidade no domínio metodológico. Se, por um lado, é consensual que o aluno deve estar no centro da aprendizagem e o professor deverá funcionar como um orientador, por outro lado, não é unanimemente aceite um modelo metodológico que se adapte a todas as situações. O que tem vindo a ganhar preponderância ao longo dos tempos é o grau de envolvimento do aluno e a sua motivação para aprender. Por outro lado, o erro paulatinamente deixa de ser considerado como algo negativo ou destrutivo e é encarado como uma fase de aprendizagem. Quanto à escolha de um determinado método, deverá ser o professor, em função do contexto, do grupo de alunos e dos objetivos a atingir, a ter a esta responsabilidade. “Utilizar um método como verdade única, indiscutível e axiomática é, certamente, um enorme erro” (Mira & Mira, 2002, p.9). O professor deve socorrer-se de metodologias inerentes a cada método que melhor se adaptem a um determinado contexto, grupo de alunos e os objetivos a atingir.

O Método Tradicional, herança do ensino do latim, baseava-se sobretudo no ensino da linguagem escrita e formal, no ensino normativo da gramática e havia um apelo constante à memorização e à retroversão e tradução escritas. O professor estava no centro da aprendizagem e ao aluno cabia um papel predominantemente passivo.

O Método Direto contraria os pressupostos do método tradicional e “o objectivo fundamental era proporcionar ao aluno uma “imersão” na segunda língua, enfatizando o uso efectivo da língua e não a sua análise intelectualizada” (Mira & Mira, 2002 p.31). A escrita é desvalorizada em benefício da oralidade, dando importância aos atos de ouvir e falar. O professor tenta recriar situações do quotidiano em sala de aula, continuando a deter um papel central na aprendizagem. Apesar de constituir um avanço relativamente ao modelo anterior, este método é ainda algo limitado porque na prática há muitas limitações a esta tentativa de reprodução da realidade e o aluno detém ainda um papel demasiado passivo.

Os Métodos Audio-Oral e Audio-Visual, surgidos em meados do século XX, continuam a privilegiar sobretudo a expressão oral em detrimento do registo escrito e a

aprendizagem baseava-se “em repetições exaustivas visando a formação de hábitos linguísticos novos” (Mira & Mira, 2002, p.35). Os alunos manipulavam a língua mas não tinham capacidade de expressão livre “pois continua a ser apresentado aos alunos um único registo de língua” (Mira & Mira, 2002, p.39). A aprendizagem era feita por automatização e o professor detinha um papel de pendor mais técnico ao ser promotor de um determinado método. O “aluno é o observador que memoriza, repete e reemprega. Não cria nem pensa” (Mira & Mira, 2002, p.41). Estes métodos tinham como suportes materiais, gravadores, filmes e outros materiais audiovisuais em detrimento de documentos autênticos.

O Método Situacional, desenvolvido a partir de Gouin, no final do século XX, adapta o ensino das línguas à situação, ou seja, os conteúdos estavam intimamente ligados a essa situação, o que, segundo Mira e Mira (2002) não resultava totalmente pois “como não se informavam os alunos sobre o funcionamento de uma estrutura ou expressão eles não se apercebiam da sua utilização numa outra situação”(p.45). Segundo este método, as unidades nos manuais iniciavam com títulos como “Au supermarché”, decorrendo deste título todos os conteúdos a abordar.

O Método Nocial/Funcional tem como principal objetivo o desenvolvimento de uma competência comunicativa. Segundo Mira e Mira (2002), este método baseia-se em pressupostos que nos permitem “entender que a língua é mais apropriadamente classificada em termos daquilo que as pessoas querem fazer com a língua (funções) ou em termos dos sentidos (“meanings”) que as pessoas querem expressar (noções) do que em termos dos itens gramaticais” (p.48) dos métodos tradicionais. “O falante tem que, acima de tudo, ter um objetivo real para falar e algo acerca do que falar “(Mira & Mira, 2002, p.50). Este método deixa de estar centrado no professor para se centrar no aluno, no seu ritmo de aprendizagem, revelando-se muito mais motivador porque vai ao encontro das “necessidades sociais, culturais e vocacionais autênticas dos alunos, de modo que eles as apercebem” (Mira & Mira, 2002, p.51).

Voltando às palavras introdutórias deste ponto, o mais importante será adaptar a metodologia ao contexto, à tarefa e ao tipo de alunos em questão, no meu caso, a um CEF da área da hotelaria: “Chama-se a atenção para a existência de diferentes tipos de aprendizagem, consoante a tarefa a aprender” (Mira & Mira, 2002, p.32).

3.2 Avaliação

A avaliação é um aspeto fundamental no processo de ensino-aprendizagem e é, na minha opinião, um dos fatores onde os professores se sentem menos preparados. A investigação que se tem vindo a desenvolver nesta área abre portas a uma reflexão conjunta sobre o assunto, reflexão essa que deve envolver todos os intervenientes: alunos, encarregados de educação, professores, psicólogos escolares, técnicos da ação social que trabalham diretamente com as escolas, investigadores em educação, ministério da educação e sociedade em geral.

Fernandes (2006) considera que tem havido uma forte evolução na forma como se avaliam os alunos, nomeadamente atribuindo maior peso à avaliação formativa do que à sumativa. Mesmo ao nível da avaliação formativa, que se tem vindo a aplicar desde os anos sessenta, o autor reconhece que tem havido uma evolução muito grande, passando-se de uma “visão mais restritiva, muito centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos” (Fernandes, 2006, p.22) para uma avaliação mais interativa, “centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” ” (Fernandes, 2006, p.23). O que parece cada vez mais importar é pensar numa avaliação que regule e melhore a aprendizagem dos alunos, contribuindo para a sua progressão. Segundo Fernandes (2007), o sistema de avaliação em Portugal fundamenta-se em três princípios básicos. O primeiro é o predomínio da avaliação formativa. Esta permite uma regulação das aprendizagens por parte dos alunos, recorre a uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação, impele à participação de todos os intervenientes, é transparente nos seus procedimentos e clara nas competências a desenvolver e tem em conta o “feed-back” das aprendizagens. Os restantes dois são o predomínio da avaliação interna relativamente à avaliação externa e a decisão de retenção de alunos ser equacionada nos conselhos de turma numa lógica de ciclo.

De acordo com Fernandes (2006), a avaliação formativa tem sofrido várias abordagens: desde concepções cognitivistas, construtivistas e/ou socioculturais da aprendizagem, a abordagens de inspiração behaviourista ou ainda uma abordagem que tem em conta as correntes francófona e anglosaxónica. Na corrente francófona, a avaliação formativa é uma fonte de regulação dos processos de aprendizagem e é muito centrada no aluno, que regula a sua própria aprendizagem, tornando-se o papel do professor mais reduzido. A corrente anglo-saxónica considera a avaliação formativa numa “perspectiva teórico

pragmática, mais relacionada com o apoio e a orientação que os professores podem prestar aos alunos na resolução de tarefas e no desenvolvimento das aprendizagens previstas no currículo” (Fernandes, 2006, p. 8), desempenhando o “*feed-back*” um papel fundamental neste processo, aspeto que não era muito valorizado na tendência francófona. Ambas as correntes influenciaram positivamente na medida em que levaram à reflexão sobre a importância do “*feed-back*” e do professor dentro da sala de aula.

Para Fernandes (2006) “parece que actualmente será mais apropriada a utilização da expressão Avaliação Formativa Alternativa (AFA)” (p.25) uma avaliação que permita que o aluno sinta verdadeiramente o que está a aprender, que haja uma efetiva autorregulação das aprendizagens. Para o autor, a AFA tem por base “as novas decisões acerca da natureza das interacções sociais que se estabelecem nas salas de aula entre os alunos e entre os professores e os alunos” (Fernandes, 2006, p. 32). A Avaliação Formativa Alternativa é, segundo Fernandes (2006) “um processo pedagógico e interactivo, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com significado e compreensão” (p. 32), um ensino portanto partilhado em termos de responsabilidades.

Obviamente que não existe um método infalível para todas as situações, mas parece consensual que

a avaliação formativa, não sendo a panaceia para os males dos sistemas educativos, é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social (Fernandes, 2006, p. 43).

Tratando este relatório da especificidade dos CEF, parece-me fundamental este tipo de avaliação mais virada para o processo de ensino-aprendizagem, com valorização do trabalho desenvolvido em sala de aula, observando atitudes, empenhos e o desenvolvimento de competências sobretudo orais, motivando os alunos para a importância do Espanhol num futuro profissional, ou seja, preparando-o para uma transição para a vida ativa, em concreto, para o mundo da hotelaria onde a competência comunicativa em várias línguas é fundamental, sobretudo numa zona do país extremamente turística. A avaliação deverá ter em conta os trabalhos práticos que os alunos vão executando ao longo do curso, ou seja, a planificação das aulas deverá ter em conta a delineação de tarefas por tema, módulo ou período. A planificação por tarefas é fulcral nestes cursos pois “têm um papel crucial na aprendizagem dos alunos e deverão ser seleccionadas de tal forma que facilitem e promovam a integração dos

processos de ensino, aprendizagem e avaliação” (Fernandes, 2006, p.38), devendo o professor selecioná-las em função da intencionalidade comunicativa. Segundo o QECR (2001), “ a comunicação é parte integrante das tarefas, envolvendo-se os participantes na interação, na produção, na receção ou mediação, ou combinando duas ou mais destas actividades” (p.217) e um exemplo de um serviço prático poderá ser um serviço de *Coffe breack*. “As tarefas pedagógicas comunicativas (ao contrário dos exercícios que dão destaque especificamente à prática descontextualizada de formas) pretendem envolver activamente os aprendentes numa comunicação real” (QECR, 2001, p.218).

Segundo o Programa de Espanhol CEF, o professor deve planificar a partir das tarefas que pretende desenvolver, traçando-se depois os objetivos, as atividades, os conteúdos. E o trabalho por tarefas traduz-se na concretização de “acções concretas e significativas – não necessariamente académicas - que exigem resolver situações de comunicação para as quais é necessária a aprendizagem de determinados elementos pragmáticos e sociolinguísticos” (Programa de Espanhol CEF, 2006, p.14) , valorizando-se sobretudo o processo, “trabalhando todos os seus elementos de um modo interrelacionado, tal como se processa na vida real” (Programa de Espanhol CEF, 2006, p. 14).

Segundo Fernandes (2007), é atribuída maior autonomia às escolas, não só no que diz respeito à avaliação, mas também a nível administrativo e pedagógico. Segundo o autor, as escolas são responsabilizadas pelos seus documentos estruturantes como os projetos curriculares, os projetos educativos e os planos anuais de atividades.

Apesar de todos estes avanços, há ainda um longo caminho a percorrer e na prática os professores continuam a sentir falta de formação nesta área e prevalecem ainda, segundo o mesmo autor, algumas práticas de reprodução de conteúdos ou de informação anteriormente ministrada pelo professor.

a verdade é que continua a ser difícil aos professores dos mais variados sistemas educativos desenvolverem, nas suas salas de aula, práticas de avaliação formativa. Esta situação é normalmente atribuída a razões tais como: a) limitações da formação dos professores; b) dificuldades na gestão do currículo; c) concepções erróneas dos professores acerca da avaliação formativa; d) inadequações na organização e funcionamento das escolas; e) pressões da avaliação externa; e f) extensão dos programas escolares. (Fernandes, 2006, p.39).

Prevalece, segundo Fernandes (2007), uma avaliação mais preocupada na atribuição de níveis do que nas reais e efetivas dificuldades dos alunos e no que são capazes de fazer. Infelizmente o abandono e a retenção escolares são ainda tónica dominante, sobretudo em meios mais desfavorecidos como aquele em que me encontro a lecionar.

Na prática há muitas deficiências na avaliação dos alunos, situação reconhecida pelos próprios professores e a este propósito, Maria do Céu Roldão (2003) considera que “sistemas como o nosso, que dramatizam muito a avaliação enquanto classificação, são paradoxalmente pouco exigentes no que se refere à comprovação/tradução dessa nota em saberes reais” (p.40), tendo efetivamente uma importância enorme a classificação dos conteúdos.

Segundo o programa da disciplina de Espanhol para os CEF, “constituem meios de avaliação todas as actividades de aprendizagem e a realização das tarefas previstas tais como trabalhos individuais e de grupo, entrevistas, discussões e debates, exposições” (p.14). Outros documentos como portefólios, trabalhos de projeto, intercâmbios culturais, cadernos diários dos alunos, materiais áudio ou vídeo produzidos pelos alunos deverão ainda ser tidos em conta num tipo de avaliação contínua e formativa. A avaliação deve permitir o desenvolvimento das competências linguística, pragmática e sociolinguística e “o tipo de avaliação que mais favorece o processo de aprendizagem é a formativa e contínua, integrada no processo, que analisa as dificuldades e procura soluções em tempo útil, no decorrer das aulas” (Programa de Espanhol CEF, 2006, p. 14).

3.3 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino e avaliação (QECR)

O QECR é o documento elaborado sob a égide do Conselho da Europa que fornece uma base europeia comum para a elaboração de programas de línguas e de outros recursos como manuais ou exames, estabelecendo linhas de orientação curriculares comuns, com base numa convergência de critérios padronizadores de atuação.

Neste documento concorrem para o mesmo fim, de forma coerente e coordenada, objetivos, conteúdos, materiais, programas, estratégias e avaliação, concretizando-se dessa forma o objetivo do Conselho da Europa de uma política linguística comum. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, de modo a cumprir as suas finalidades, “tem que ser abrangente, transparente e coerente” (QECR, 2001, p.26) e simultaneamente deve ser “multiusos”, “flexível”, “aberto”, “dinâmico” e “não dogmático” (QECR, 2001, p.27). O QECR é uma referência a nível da descrição em proficiência linguística, fornecendo uma base, um ponto de partida sólido que permita ir ao encontro dos seus dois objetivos principais: “Encorajar todos os que trabalham na área das línguas” e “Facilitar a troca de informação entre todos os que trabalham nesta área e os aprendentes” (QECR, 2001, p.11).

Apresenta uma abordagem orientada para a ação, com especificação de tarefas que ultrapassam o espaço da aprendizagem da sala de aula e projeta-se em circunstanciais reais comunicacionais, em que o aprendente/utilizador aplica as competências gerais que desenvolveu ao longo da vida para momentos linguísticos, desenvolvendo assim competências comunicativas em língua, nomeadamente competências linguísticas, sociais e de cidadania, competências ao nível de aprender a aprender, de autonomia e de iniciativa pessoal, tratamento da informação e competência digital.

Não sendo um documento fechado, estabelece pautas comuns, ou seja, uma escala comum a nível europeu, revelando-se, por isso, num documento concreto, com enunciados claros e realistas, capaz de ajudar a compreender a progressão de proficiência linguística e contribuir para uma mais fácil definição de objetivos, programas, planificações e sistemas de avaliação para diferentes tipos de utilizadores, como aprendentes de línguas, responsáveis do Ministério da Educação, autores de programas, formadores, organismos de certificação, professores, inspetores escolares,

organizadores de cursos, autores de materiais educativos, examinadores, instituições e organismos que ministram cursos de línguas, entre outros. Permitindo uma base de trabalho idêntica para este abrangente universo, o QECR prepara os europeus para uma mobilidade internacional, contribuindo para uma Europa multilingue e multicultural, promovendo a cidadania, a assertividade e a formação de indivíduos plurilingues e pluriculturais.

De forma ainda mais concreta, o QECR fornece um esquema descritivo e níveis comuns de referência, conseguindo conciliar métodos intuitivos, qualitativos e quantitativos. Gradativamente e de forma progressiva são definidos três tipos de utilizador - elementar, independente e proficiente - e seis níveis comuns de referência e, de acordo com estes níveis, já referidos anteriormente, disponibiliza uma série de quadros com descritores associados a cada um dos níveis.

Na leitura atenta que fiz do documento, chamou-me particular atenção o equilíbrio que existe entre a individualidade de cada aprendente, com o seu intrínseco conhecimento do mundo, as suas motivações e o carácter geral e padronizador de uma série de escalas e descritores comuns. Por outras palavras, o carácter uniformizador que subjaz ao documento não elimina a individualidade e especificidade de cada utilizador do QECR, o que se revela extremamente importante no ensino do Espanhol para alunos do ensino regular e para alunos dos CEF, o foco alvo deste relatório.

Apresenta descritores para atividades comunicativas, descritores dos níveis de proficiência nos testes e exames e descritores da proficiência relacionada com competências específicas. No caso concreto da turma CEF que estou a acompanhar, convém adaptá-las à área da hotelaria, mais concretamente, às de um Empregado de Mesa.

Tive ainda a oportunidade de constatar que os manuais de que me socorro na preparação das minhas aulas para o CEF de Empregado de Mesa vão ao encontro dos programas nacionais e do QECR, o que me deu maior confiança nas aprendizagens que promovo; percebi que este documento permite uma utilização dinâmica em sala de aula pois apresenta um enfoque metodológico baseado na ação e em agentes ativos, como os formandos CEF que devem, sempre que possível, simular situações concretas de serviço de mesa; reforcei metodologias de trabalho nos Cursos de Educação e Formação que desenvolvem sobretudo competências ao nível da interação oral e competências linguísticas que dotem estes formandos de capacidades para a área da hotelaria.

Concordo totalmente com a filosofia inerente ao QECR, no qual se defende que aprender uma outra língua para além da materna aumenta as competências de interculturalidade do indivíduo, dotando-o de um pensamento mais global, promovendo o contacto com novos valores e regras sociais. Conhecer uma língua não é somente conhecer o vocabulário e gramática mas conhecer toda uma forma de estar, de viver e, por esse motivo, o ensino de línguas é transversal e promotor de interculturalidade e plurilinguismo. Como professora de língua estrangeira II, constato que o contacto com uma nova cultura abre os horizontes culturais e civilizacionais dos meus alunos, a par do desenvolvimento de competências ao nível da língua, o que é fundamental para estes alunos que detêm uma cultura geral fraca e pouca abertura e tolerância à diferença, fruto do meio sociocultural pobre e deficitário dos bairros de Olhão onde se inserem.

Em jeito de conclusão definiria este documento como uma espécie de “espinha dorsal” das línguas, um documento com uma linguagem entendível por todos e extraordinariamente completo a nível de sugestão de textos, suportes, atividades, descritores, utilizadores. É, por todo o exposto, um ponto de partida muito sólido, muito abrangente, facilitador da comunicação entre os diferentes profissionais que trabalham a língua estrangeira e oferece uma base comum para o desenvolvimento curricular, alertando para as responsabilidades de todos os envolvidos. Na minha prática letiva, recorro por diversas vezes a este documento na busca de atividades, sugestões, metodologias, nomeadamente, no estabelecimento de tarefas comunicativas.

4-Outros documentos enquadradores

4.1 Documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas João da Rosa

A Missão

Investir e promover um processo educativo de qualidade através de situações de ensino aprendizagem diversificadas e inovadoras, num ambiente escolar acolhedor e securizante. O Projeto Educativo do nosso agrupamento tem como objectivo a construção de um projeto de vida que possibilite aos alunos, no futuro, tornarem-se cidadãos empenhados, dinâmicos, conscientes, responsáveis, autónomos, empreendedores, abertos ao diálogo, capazes de interagir e intervir na realidade e de responder às necessidades emergentes da sociedade (PE, 2013, p.20)

Dado o seu contexto socioeconómico, a Escola Básica 2,3 João da Rosa, juntamente com uma das escolas do 1º ciclo do Agrupamento, constituiu, em 2009, um Território Educativo de Intervenção Prioritária. Provenientes de quatro bairros sociais que se situam nas imediações da escola, os alunos fazem parte de famílias social e economicamente desfavorecidas onde predomina, a par de problemas sociais gravíssimos, o analfabetismo, o alcoolismo e a prostituição. Encontram-se facilmente aglomerados com “uma população escolar oriunda de famílias socialmente desfavorecidas, de baixo índice cultural, em que predomina o analfabetismo e a escolaridade mínima e, na sua maioria, um total desinteresse pela integração e acompanhamento dos filhos na escola” (Projeto TEIP, 2009, p.9). Segundo dados apurados neste Projeto TEIP, sessenta e um por cento dos alunos usufruía de apoio social escolar, com os escalões A e B, situação que se agravou recentemente com a atual crise económica. Na caracterização do contexto socioeconómico do agrupamento, convém ainda acrescentar dois aspetos importantes: por um lado, à data deste projeto, cerca de nove por cento da população escolar era oriunda de outras nacionalidades, com destaque para países de língua oficial portuguesa e de países de leste europeu e, por outro, a elevada percentagem de alunos com necessidades educativas especiais. Todos estes fatores sociais contribuíram e continuam a contribuir quer para as baixas expectativas profissionais e pessoais dos alunos, quer para resultados escolares de baixo rendimento, evidentes na avaliação interna e externa. Com o contributo das várias estruturas intermédias do agrupamento, foram diagnosticados determinados problemas que normalmente decorrem do contexto social onde estão inseridas as escolas alvo de intervenção prioritária, a saber: baixos resultados escolares, comportamentos socialmente desadequados; reduzida participação dos pais/encarregados de educação na vida dos seus educandos e degradação dos espaços escolares.

Reunidas as condições, a escola foi constituída TEIP onde, segundo o Projeto, deve haver, para além da união de todos os membros da comunidade educativa, apoio de diferentes agentes sociais e mais recursos ao nível da tutela. Pelo exposto, o agrupamento de escolas João da Rosa tem vindo a apostar, ao longo dos últimos anos, numa oferta educativa diversificada, cumprindo assim a responsabilidade, que se exige à escola dos dias de hoje, de ir ao encontro dos gostos, expectativas e interesses do maior número possível de alunos do contexto social em que se integra. Neste sentido, o plano de melhoria TEIP para o presente ano letivo definiu três eixos fundamentais: I - Apoio à melhoria das aprendizagens; II - Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina e III - Gestão e organização. A mim, como professora e coordenadora dos Cursos de Educação e Formação e Cursos Vocacionais, chama-me particular atenção o segundo eixo e tento, nas minhas práticas, concorrer para a prevenção do abandono escolar, absentismo e indisciplina tão recorrentes nos cursos que coordeno. O perfil generalizado do grupo de alunos da turma CEF alvo deste relatório caracteriza-se, para além dos problemas já elencados, pela discrepância entre os interesses pessoais e os da escola, ritmo de aprendizagem lento, experiências repetidas de insucesso, problemas de integração no meio escolar, baixa autoestima ou pouca confiança nas suas capacidades de aprendizagem, problemas familiares ligados à toxicoddependência e ao alcoolismo, transposição de problemas familiares, meios familiares económicos e socialmente pouco favorecidos, entre outros aspetos que não contribuem para a construção de um projecto de vida saudável.

Com o objetivo de oferecer um percurso escolar com alternativas flexíveis e adequadas a este perfil de alunos, que preparem os jovens, o mais cedo possível, para os desafios do mercado de trabalho, o agrupamento tem vindo a promover estes Cursos de Educação e Formação e, mais recentemente, Cursos Vocacionais para reverter a tendência destes alunos para o abandono escolar, promover um currículo de transição para a vida ativa, apelar a uma participação mais ativa nas atividades escolares, desenvolver a escolarização básica, levar os jovens a adquirir conhecimentos, técnicas e competências práticas dentro da área do curso e ir ao encontro do tecido económico e social onde se insere o nosso agrupamento. Paralelamente, esta oferta formativa pretende melhorar as relações interpessoais, trabalhando os conteúdos necessários à vida ativa, reforçar o apeço pela escola e pelas atividades letivas e promover junto do aluno a aquisição de regras básicas que lhe permita viver de forma harmoniosa na escola e na sociedade. Neste sentido, promovem-se atividades de teor mais prático, com

estabelecimento claro e preciso de regras de trabalho, principalmente a alunos que vão realizar atividades práticas em contexto de trabalho em empresas e/ou instituições. A escola assume, desta forma, o seu duplo papel de integração e intervenção na comunidade envolvente, constituindo-se como mais um recurso ao serviço da sociedade, tornando-se num parceiro interveniente na resolução dos problemas da comunidade.

A turma envolvida nas atividades objeto de descrição e análise neste relatório integra-se perfeitamente nas atividades económicas da região do Algarve e permite que os formandos provenientes do contexto social da cidade de Olhão possam desenvolver competências profissionais na área da hotelaria, que é uma das apostas da região. Outros fatores concorrem para a promoção deste curso no agrupamento: a elevada taxa de sucesso dos formandos de cursos anteriores, quer ao nível da conclusão da escolaridade obrigatória quer ao nível do prosseguimento dos estudos e de empregabilidade na área; a conseqüente procura de uma resposta de ensino mais prática e contextualizada e ainda o enquadramento na política de desenvolvimento do concelho preconizada pela autarquia. Acrescem ainda dois fatores preponderantes: o facto de este curso contribuir largamente para a diminuição do abandono escolar na região e as parcerias estabelecidas entre o agrupamento e empresas locais que se mostraram interessadas em prosseguir a sua política de intercâmbio com a escola, disponibilizando-se a receber os futuros formandos no estágio profissional. Em suma, pretende-se proporcionar aos alunos uma formação qualificada que lhes facilite a integração no mundo do trabalho, sustentar a política de desenvolvimento local, dar resposta às necessidades das empresas proporcionando-lhes recursos humanos com as qualificações necessárias e permitir que os alunos terminem o 3º ciclo do Ensino Básico e contribuindo para uma diminuição do abandono/insucesso escolar, objetivos consignados no plano de melhoria TEIP do agrupamento para este ano letivo e na Lei de Bases do Sistema Educativo:

proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBSE, artigo 7º) ou ainda “ Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias (LBSE, capítulo II, artigo 7º).

Tendo em conta estas problemáticas, o Projeto Educativo (2013) apresenta como princípios a “igualdade de oportunidades” (p.9), a valorização das diferenças, da inclusão, do trabalho e do sentido de responsabilidade. Tem ainda como princípios a

“preparação para o prosseguimento de estudos” (PE, 2013, p.9) e a valorização do trabalho colaborativo, da autoavaliação e ainda da formação e das parcerias com outras instituições. É à luz destes princípios e da missão do PE que as atividades do Plano Anual de Atividades do Agrupamento são delineadas.

O Plano Anual de Atividades é o instrumento de planeamento e execução que possibilita operacionalizar com maior objetividade o Projeto Educativo em vigor, apresentando-se como um instrumento importante no exercício de autonomia conforme preconiza o número um, alínea c) do artigo 9º do Decreto-Lei nº 75/2008. O atual Projeto Educativo, foi desenvolvido numa linha de continuidade face à continuidade deste Agrupamento num Territórios Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) (PAA, 2013/2014, p. 1).

Tendo em conta os Cursos de Educação e Formação, mais concretamente a turma alvo deste relatório, várias foram as atividades dinamizadas pelo conselho de turma e pelos alunos no sentido de concretizar alguns dos objetivos do plano de melhoria TEIP, nomeadamente serviços de hotelaria quer dentro quer fora do recinto escolar como a organização, dinamização e avaliação de vários eventos ao longo do ano.

A título conclusivo, gostaria de referir alguns progressos que se têm verificado na nossa escola e nas escolas TEIP no país, no que se refere à redução dos níveis de violência e à integração dos alunos na vida escolar. Segundo o Relatório “Segurança na Escola”, realizado pela Direção Geral da Educação, Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares e Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, relativos aos anos letivos 2002/2013 e 2013/2014 e divulgado em janeiro de 2014, a medida que aprovou a constituição de territórios de intervenção educativa prioritária foi um dos fatores que mais contribuiu para a diminuição da violência nas escolas. Outros fatores foram elencados, destacando apenas aqueles que, de facto, são mais pertinentes para este relatório e que são prática na minha escola e também por mim sustentados: diversificação da oferta curricular; encaminhamento para um percurso vocacional de ensino após redefinição do percurso escolar do aluno; orientação escolar e profissional e reorientação do percurso escolar dos alunos com insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa.

4.2 Legislação dos Cursos de Educação e Formação: Lei 453/2004, de 27 de julho

Segundo a legislação, os Cursos de Educação e Formação correspondem a uma modalidade de formação, estruturada em patamares sequenciais de entrada que proporcionam a aquisição progressiva de níveis mais elevados de qualificação. O CEF a que me dedico neste relatório corresponde a um tipo dois, para alunos com o sexto ano de escolaridade ou frequência de sétimo ou oitavo anos e com, pelo menos, quinze anos de idade e duas retenções, exigências de entrada nestes cursos. Tem a duração de duas mil cento e nove horas de formação repartidas ao longo de dois anos, em que duzentas e dez dessas horas correspondem a uma prática em contexto de trabalho, uma espécie de estágio profissional no final da conclusão da formação sociocultural, científica e tecnológica dos cursos. O ingresso nestes cursos resulta de uma sinalização efetuada pela escola, mais concretamente por professores, diretores de turma ou outros técnicos especializados e, em resultado da perceção da situação de cada aluno, este é encaminhado para uma via mais profissionalizante e ajustada ao seu perfil. Quanto ao prosseguimento de estudos, permite que os alunos sigam um curso de nível secundário de educação, caso os alunos realizem as provas nacionais de nono ano ou um curso profissional ou vocacional sem a exigência da realização dos exames nacionais. No nosso agrupamento, estes cursos asseguram um acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspetiva quer do sucesso escolar quer da promoção da qualidade educativa, promovendo uma efetiva orientação escolar orientada para a transição para a vida ativa e posteriormente uma inserção e prática profissionais.

O coordenador destes cursos, cargo que assumo há dois anos neste agrupamento, é nomeado pelo diretor e tem as seguintes competências: assegurar a articulação entre os diferentes diretores de turma e as estruturas de articulação e coordenação pedagógica; desenvolver mecanismos de supervisão, acompanhamento e avaliação dos processos de implementação e os resultados de formação e representar, sempre que seja necessário, os diretores de turma dos diferentes cursos. Tem representação no conselho pedagógico caso seja coordenador da oferta formativa, que é o meu caso, prepara as candidaturas dos cursos e faz o acompanhamento de todas as turmas.

Cada curso é monitorizado por uma equipa pedagógica, composta pelos professores das diversas disciplinas, por profissionais de orientação escolar pertencentes ao Serviço de Psicologia e Orientação ou outros que intervêm na reparação/concretização do mesmo,

pelos professores acompanhantes do estágio e por outros elementos que contribuam para a preparação ou concretização dos cursos. Esta equipa é responsável pela elaboração do plano de turma, baseado nas características da turma, adaptando materiais didáticos, promovendo estratégias pedagógicas diversificadas e escolhendo materiais/recursos materiais necessários ao desenvolvimento da formação em contexto escolar e à paulatina aproximação à prática em contexto de trabalho e posteriormente à vida ativa.

5-Reflexão sobre a prática letiva

Tendo em consideração a análise reflexiva que fiz sobre todos os documentos que analisei, tentei adaptar a minha prática ao contexto e especificidade de cada turma, tomando agora como exemplo o CEF de “Empregado de Mesa”, versão 2013-2015.

Dei sobretudo enfoque, como comprovarei com exemplos, à competência comunicativa dos alunos, sobretudo nesta turma onde a componente oral é fulcral no desempenho das suas funções como futuros empregados de mesa. Tendo em conta a reflexão que fiz sobre os documentos citados e a legislação, tentei trabalhar as competências comunicativas nucleares, não esquecendo que

“A aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo penoso que depende de factores cognitivos, afectivos e da personalidade. Depende também de um ensino estimulante e eficaz” (Mira & Mira, 2002, p.46).

5.1 Preparação da prática letiva

Tomando como ponto de partida os programas nacionais, os documentos norteadores do agrupamento como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e outros documentos como o organograma dos CEF (ver **anexo C**), o plano de formação do curso (ver **anexo D**), o plano de distribuição de horas do curso (ver **anexo E**), a caracterização da turma (ver **anexo F**) e o plano de turma, elaborei a planificação anual de Espanhol que fui, ao longo do ano, reformulando e adaptando à especificidade da turma CEF, as planificações modulares e planificações de aula (ver **anexo G**). Preparei as atividades letivas com zelo, responsabilidade e ética profissional, recorrendo, sempre que necessário, a várias fontes na preparação das minhas atividades: pesquisas na internet, na biblioteca escolar, em vários manuais escolares, em documentos autênticos e, acima de tudo, confrontando e partilhando opiniões com outros colegas do agrupamento, indo ao encontro de um dos objetivos/missões do nosso projeto TEIP: a articulação pedagógica e curricular.

A preparação e organização das atividades letivas tiveram em conta os documentos acima citados, as atividades de diagnóstico realizadas no início do ano, a especificidade

da turma, a avaliação contínua, as reflexões que fui fazendo em cada momento de avaliação, os registos de observação de aulas e o impacto das estratégias utilizadas.

Nesta turma CEF, com um público muito desmotivado relativamente à escola, tive a particular preocupação em diversificar estratégias que, para além de fomentarem a aquisição de competências, incutissem sentido de responsabilidade, assertividade, cooperação, entreaajuda, elementos preponderantes para o crescimento e formação global destes formandos que se preparam para a vida ativa. Utilizei sistematicamente metodologias que motivassem os alunos, como o recurso constante a documentários e canções em língua espanhola e abordei em aula diferentes temáticas que se relacionassem com o dia a dia, com a atualidade e que exigissem, sempre que possível, uma tomada de posição sobre temas como consumos de substâncias ilícitas, caminhos desviantes, expectativas pessoais e profissionais e prossecução de estudos. Recorri muito a estratégias que envolvessem a totalidade dos alunos, utilizando, por esse motivo, o trabalho colaborativo e o trabalho de pares. Utilizei a internet nas aulas na busca de informação e recorri imensas vezes ao correio eletrónico como forma de comunicação com os meus alunos. À semelhança de uma prática que venho desenvolvendo na escola há três anos e que se tem revelado bastante profícua quer para os formandos, quer para a promoção dos CEF e do agrupamento, encontro-me a coordenar a elaboração de um Livro de Curso nos moldes dos anos anteriores (ver **anexo H**), livro esse que contará com uma versão *on line* e uma versão editada em livro, apoiada por vários patrocínios locais que a turma está a angariar. Este Livro está a motivar muitíssimo a turma para quer para as aulas de línguas e quer ainda para as de TIC, num trabalho de articulação curricular. Os alunos sentem-se totalmente envolvidos pelo projeto, construindo textos muito originais, falando de si e da turma, de gostos e expectativas pessoais e profissionais, de sonhos e projetos de turma, um aspeto fundamental para estes jovens com deficit de atenção.

Ao longo do ano, fui diagnosticando dificuldades dos alunos nas diferentes competências de comunicação e diversifiquei estratégias e metodologias para que todos se interessassem pela disciplina e se implicassem em todo o processo de ensino-aprendizagem. Seguindo a indicação do QECR e, tendo em conta este grupo de alunos, tentei desenvolver competências heurísticas, como resolver problemas concretos, aceitar experiências novas, ser empreendedor, aceitar e correr o risco. A este propósito estimulei os alunos desta turma a participar num concurso de ideias promovido pelo INOVA sob o tema “Jovens criativos e empreendedores para o século XXI”, tendo a

nossa escola obtido o primeiro lugar na fase regional na categoria social. Desta forma os alunos desta turma representaram a região do Algarve na categoria social no encontro nacional dos projetos vencedores, no dia seis de junho, tendo obtido o projeto uma menção honrosa. Considero que o grau de envolvimento dos alunos no projeto foi um ponto forte no sucesso do mesmo pois participaram ativamente em todas as fases do mesmo: planeamento, execução e avaliação.

Depois de diagnosticadas as principais dificuldades dos alunos nas diferentes competências de comunicação nas áreas do compreender (ouvir/ver/ler), interagir (ouvir/falar) e produzir (falar/produzir e escrever/produzir), posicionei os alunos, estabeleci prioridades de atuação e tentei que todos atingissem um nível de proficiência consentâneo com o QECR e exigido em final de ciclo. Assim sendo e tendo em consideração uma das linhas de orientação do Projeto Educativo, prevenir e melhorar o insucesso escolar e educativo, tentei que todos atingissem o nível três numa escala de um a cinco. Propus-lhes, para isso, muito trabalho e a realização de muitas tarefas, de acordo com uma calendarização negociada: mais fichas de trabalho; controlo sistemático de trabalhos e dos cadernos /dossiês dos alunos; leitura e comentário voluntário de textos diversos; realização de tarefas finais (ver **anexo I**), exposições orais mais amiúde e atividades de auto e heteroavaliação frequentes (ver **anexo J**). De acordo com uma outra linha estratégica de atuação do PE, incentivar e reforçar a participação das famílias no processo educativo, apelei ao envolvimento dos pais na aprendizagem dos seus educandos, convidando-os a virem à escola participar em serviços de mesa executados pelos alunos e ainda no controlo dos materiais.

Na preparação das atividades letivas, experimentei atividades de complexidade diferenciada para que pudesse ter possibilidades de reforçar positivamente comportamentos/atitudes/resultados conseguidos. O trabalho de equipa, a crítica construtiva, a utilização de atividades e estratégias diversificadas, a promoção de um clima de trabalho harmonioso e aberto à diferença foram aspetos muito importantes na preparação das atividades. De acordo com o PE, tentei sempre promover um clima de trabalho facilitador de sucesso escolar e educativo, o que também vai ao encontro do Programa de Espanhol – Cursos de Educação e Formação (2006) em que o professor deve promover um clima de trabalho e uma atitude positivas, com atividades que motivem para a disciplina, implicando o aluno em todo o processo. Na minha prática letiva, incentivo constantemente o aluno a tomar a iniciativa, fixo e negoceio objetivos com os formandos e tento colocá-los no centro da aprendizagem.

Na planificação das aulas, há ainda dois aspetos que julgo serem fundamentais: a articulação das aulas e das sequências didáticas, retomando conhecimentos anteriores e ainda o contacto sempre que possível com documentos autênticos ou possíveis interlocutores nativos para interagir em Espanhol. No final do módulo I, elaborei, em conjunto com uma nativa e professora espanhola, uma lista de perguntas sobre o tema dos tempos livres. Depois de trabalhado o vocabulário em aula, foi entregue aos alunos esta listagem de perguntas sobre as quais deveriam refletir para depois, via Skype, pudessem ser interpelados por esta professora espanhola (ver **anexo K**).

5.2 Execução da prática letiva

Segundo o Programa de Espanhol – Cursos de Educação e Formação (2006), o “objectivo principal da aprendizagem das línguas é o desempenho da competência comunicativa” (p. 5) e esta “contribui para o desenvolvimento das competências gerais da pessoa (saber - ser, saber-fazer, saber-aprender)” (p.5).

Na execução das atividades letivas, tive uma particular atenção ao clima relacional por acreditar que um ambiente onde impere a motivação nas aulas potencia aprendizagens mais profícuas. Tratando-se de uma turma com interesses muito divergentes dos escolares, os fatores afetivos são decisivos no sucesso de uma atividade. Tentei promover nos alunos a autoestima, reforçando positivamente bons comportamentos ou desempenhos. Impliquei-os intrinsecamente nas tarefas, chamando a eles a responsabilidade da escolha de temas para simulações ou outras atividades. Tentei sempre promover um clima relacional educativo, democrático, saudável e de interajuda durante as aulas e fora delas. Em suma, tentei atuar como transmissora de conhecimentos a par de uma vertente de formadora ou educadora.

Promovi o trabalho de pares, a realização direcionada de trabalhos e a constante exercitação e sistematização de conteúdos, quer em sala de aula, quer em casa. Promovi a diferenciação pedagógica, com fichas com graus de dificuldade diversos, com atividades em parceria com um tutor e com a realização de remediação de trabalhos. Adaptei recorrentemente a planificação de acordo com o PT e a articulação com as outras disciplinas. Reformulei fichas, reajustei a minha atuação de acordo com algumas estratégias de remediação. Alternei aulas mais dinâmicas e com recurso a novas tecnologias com aulas um pouco mais expositivas, de forma a não criar uma rotina desmotivadora de aprendizagens pois uma estratégia hoje pode resultar muito bem com estas turmas mas repeti-la não é garante de sucesso. Como não foi adotado manual para esta turma, socorri-me, por diversas vezes, de outros manuais através de fotocópias (ver **anexo L**) e levei muitas vezes alguns exemplares para a sala de aula para que me ajudassem a selecionar textos para dramatização em aula, por exemplo.

Recorri a várias metodologias de trabalho, conforme o contexto. Socorri-me, em situações muito particulares, de metodologias mais tradicionais na explicação de alguns conteúdos gramaticais, apelando à comparação com a língua materna e repetindo determinadas estruturas. Socorri-me também de metodologias audiovisuais também aquando da realização de exercícios de audição e repetição mas recorri

predominantemente ao método nocional-funcional que apela à competência comunicativa pois “o objectivo comunicativo na aprendizagem da língua e da cultura era uma questão fulcral” (Mira & Mira, 2002, p.49).

Trabalhei sobretudo por tarefas, negociadas a cada momento com os alunos e de acordo com a planificação da disciplina e do plano de atividades da turma. Na definição da tarefa, tento ter presente algumas recomendações do Quadro Europeu de Referência para as Línguas: ter em conta as competências a desenvolver, as características dos alunos e a própria natureza da tarefa, com as suas naturais limitações. Importa que o aluno ajuste a tarefa aos objetivos, condições e limitações “de modo a adaptá-los aos seus próprios recursos, às suas próprias finalidades e ao seu próprio estilo de aprendizagem.” (QECR, 2001, p.220) Há muitos aspetos que pesam na execução da tarefa por parte dos alunos, como fatores cognitivos, afetivos e linguísticos. O QECR desenvolve cada um destes fatores e na minha prática letiva apercebo-me de que a familiaridade com a tarefa, o conhecimento ou não de algumas convenções sociais do meio da hotelaria, fatores como autoestima, motivação, atitude e grau de envolvimento dos diferentes alunos ou ainda o nível de conhecimento da língua influem diretamente na consecução da tarefa. Segundo Estaire, uma unidade didática que contemple tarefas finais de comunicação deve ter em conta fatores como

la participación de los aprendices en el proceso de programación; la definición y articulación de las tareas de comunicación y de las tareas posibilitadoras en cada una de las unidades didácticas; la secuencialización de todo el proceso; la incorporación de los componentes temáticos y lingüísticos necesarios; la evaluación del conjunto del proceso” (Etaire, 2004, p.8).

Por isso, desenvolvo muito trabalho em equipa, em que vou alternando os membros dos grupos para que os conhecimentos, motivações de todos se complementem para um fim comum que é a concretização da tarefa. Exemplo disso são os serviços de mesa simulados em aula, em que os alunos têm de servir os clientes em Espanhol. No meu departamento, há o fomento desta atividade inclusive numa sala específica em que as refeições são servidas à comunidade educativa por estes formandos, havendo dias específicos para as diferentes línguas.

Recorri quase sempre a atividades práticas, conforme indicação do programa e com a filosofia destes cursos: audição e posteriormente realização de anúncios; audição de programas de televisão, com constante recurso à Radio Televisão Espanhola (RTVE), nomeadamente para consulta de *sites* de culinária; visualização de filmes; descrição de pessoas, espaços, atividades cotidianas, ementas; atividades variadas de interação como

cumprimentos, despedidas, apresentações, agradecimentos, preferências, gostos, formas cordiais de serviço de mesa; preenchimento de formulários, de currículos; comunicação via internet com nativos de espanhol; criação de um ambiente espanhol em sala de aula com cartazes, desenhos, frases, jornais, fotografias, canções; elaboração de um currículo vitae em espanhol; elaboração de lista de frases a utilizar em vários tipos de serviço; realização de ementas várias, pesquisa do significado de palavras no dicionário *on line* da Real Academia Espanhola, entre outras atividades. A internet revelou ser o meio mais expedito e completo para consultar uma infinidade de blogues e páginas que oferecem todo o tipo de informação culinária: notícias, receitas, valor nutricional e combinação de alimentos, decoração de pratos, dicas de estilismo e bom gosto na decoração de mesas e espaços. A RTVE propõe inclusive a sua eleição de páginas web sobre cozinha, o que se revelou bastante motivador quer para a aprendizagem dos nomes dos alimentos quer sobre aspetos atrás mencionados. Complementamos esta pesquisa de sites com um acompanhamento de um site de cozinha que tinha página no Facebook, sendo que todos optamos por seguir este site e em conjunto fomos estudando e experimentando receitas e comentando algumas delas em plena aula. Ainda online, pesquisamos sistemática e voluntariamente, vários sites de cozinha espanhola para buscar informação sobre restaurantes, mercados, vinhos, comida caseira e mediterrânica, cozinha saudável, entre outros tópicos. Levei inclusive para a aula algumas revistas espanholas de cozinha mas os alunos optaram quase sempre pelo formato digital e o facto de trabalhar uma vez por semana numa sala equipada com vários computadores facilitou este trabalho.

Na concretização destas e de outras atividades, apostei seriamente na diferenciação pedagógica. Impliquei-os também no seu processo ensino-aprendizagem por diversas vezes com questões simples como: O que fazem neste curso? O que vos move? Que perspectivas profissionais vos abre este curso? De que forma a disciplina de Espanhol vos ajuda a concretizar os vossos objetivos? Esta atitude de responsabilidade conjunta, bem defendida em documentos enquadradores já analisados, revelou-se bastante profícua.

Muito importante para a concretização destas atividades é a relação pedagógica que se estabelece com os alunos. Pretendo que a relação que com eles estabeleço seja direta e franca; livre e democrática, pois tento encarar sempre com deferência, respeito e liberdade opiniões diversas; atenta e preocupada, quando sinto que algum aluno vive um problema pessoal e tento, de alguma forma, ajudar; educada e pedagógica quando lhes

transmito conhecimentos quer de natureza escolar quer de natureza vivencial e justa e imparcial quando os avalio.

Apoiei os alunos, diversificando estratégias de ensino-aprendizagem, adequando-as aos conteúdos programáticos, à idade, às competências, tendo em particular atenção alunos com dificuldades, tentando estimular todos, reforçando positivamente cada resultado/atitude positiva. Realizei vários tipos de exercícios: completamento de texto, escolha múltipla (ver **anexo M**), composição por tópicos, mini fichas de aprendizagem, palavras cruzadas, histórias mistério. Socorri-me de recursos diversificados, em função do seu grau de eficácia: aulas com dramatizações de cenas; aulas com exposições orais; momentos de simulação; momentos de avaliação formativa e outros de avaliação mais formal. Desenvolvi uma metodologia do aprender-fazer, com a definição de tarefas, trabalhos de teor prático, realização de trabalhos de pesquisa sobre temática diversa, visualização de PowerPoints, audição orientada de registos áudio e canções, dramatizações e leituras em voz alta, oficinas de escrita.

Relativamente ao erro, de acordo com um trabalho de investigação que fiz em grupo com duas colegas, esforcei-me no sentido de encará-lo como um processo natural na aprendizagem dos alunos e incentivei-os a fazer o mesmo, trabalho que se revelou bastante interessante sobretudo para estes alunos CEF, jovens com fracas expectativas de vida, fruto de um percurso escolar carregado de experiências negativas e de insucessos. Ao longo da nossa investigação, os alunos, que foram previamente informados da mesma, foram convidados a participar e a dar sugestões. A este propósito, foram eles que sugeriram a estratégia da síntese dos erros mais graves por aula no final do caderno. Foi desenhada com eles também uma ficha de registo individual que foi sendo preenchida ao longo de toda a investigação: no momento da entrega de testes, das composições e das apresentações/comunicações orais. Foi um documento estruturante da nossa pesquisa e que teve grande impacto na resolução do problema. O aluno, ao preencher o quadro e apercebendo-se de que cometia o mesmo erro, ficava automaticamente mais alerta para a explicação do mesmo, no sentido de o evitar (ver **anexo N**). Acresce ainda a reflexão conjunta no final de cada aula sobre os erros cometidos. À medida que as aulas decorriam, os erros que se repetiam foram sendo identificados e corrigidos cada vez com mais sucesso pelos alunos. A ficha de registo individual, na secção destinada às observações, foi preenchida por alguns alunos com reflexões sobre alguns erros cometidos, de que são exemplo:” *Sei que erro quando escrevo o verbo ir sem a partícula a*”; “ *Tenho de ter cuidado com a estrutura do verbo*

gustar”, “Devo prestar atenção à forma correta dos verbos: limpiar/limpar e, volver/volver”. Esta abordagem reflexiva dos erros, em consonância com as diretrizes emanadas do Quadro Europeu de Referência para as Línguas Estrangeiras, auxilia o aluno na superação dos mesmos pois um aluno consciente do seu erro poderá encará-lo como uma fase do seu processo evolutivo e procurar soluções para evitá-lo ou ultrapassá-lo.

Em suma, tentei adaptar-me aos alunos com autoridade e segurança mas flexível à diferença e ao imprevisível, com entusiasmo e, sempre que possível, com algum humor, geri dificuldades e tentei promover boas práticas em sala de aula.

5.3 Avaliação de alunos

A avaliação de alunos é um aspecto primordial do professor e é de complexidade elevada, por isso, encaro com muita seriedade este parâmetro da minha atuação. Antes de mais, avaliei os meus alunos, em ambas as disciplinas, de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos em Departamento (ver **anexo O**). Para orientar o meu trabalho neste observar constante do(s) aluno(s), socorro-me:

- 1) Em primeira análise, de uma grelha de observação de aula: grelha que sintetiza aspetos básicos do aluno na sala de aula: comportamento, participação e empenho, trabalhos de casa, material, assiduidade, pontualidade, cumprimento das atividades, realização da tarefa da unidade, sentido crítico, autonomia, dossiê e organização de materiais, de acordo com os critérios de avaliação definidos em Departamento.
- 2) Grelhas de Provas de avaliação, segundo a matriz e os critérios de correção (ver **anexo P**)
- 3) Grelhas de observação e avaliação das tarefas;
- 4) Grelhas de avaliação da leitura e compreensão oral;
- 5) Grelha da apresentação oral definida em departamento (ver **anexo Q**);
- 6) Autoavaliação por competências;
- 7) Avaliação do professor, definida pelo departamento (ver **anexo R**)

Na avaliação que faço, preconizo a avaliação contínua e formativa e tenho em consideração todo o esforço realizado pelos alunos no sentido de ultrapassar dificuldades. Desenvolvo uma metodologia de *aprender fazer*, inclusive com a

definição tarefas finais, o que me permitiu avaliar sistematicamente o desempenho dos alunos. Tendo em conta os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo, procurei desenvolver a minha atividade contribuindo de forma ativa e profícua para a melhoria dos resultados escolares e conseqüentemente para a redução/prevenção do abandono escolar e para a redução de situações de indisciplina e de conflito.

6-Participação na Escola

Desde o primeiro ano neste agrupamento, tentei adquirir a cultura de trabalho da escola, relacionando-me com todos os elementos da comunidade educativa: alunos, encarregados de educação, professores e funcionários.

Particpei ativamente em reuniões de departamento e de grupo, cumprindo as atividades definidas e procurando participar colaborativa e assertivamente, partilhando conhecimentos, intervindo nas tomadas de decisão e fazendo, em quase todos os momentos, sugestões. Tendo em conta os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades colaborei na planificação e dinamização de atividades na comunidade educativa. São exemplo as comemorações das diversas efemérides e a forte participação dos meus alunos em atividades abertas à comunidade com canções, declamações de poemas, lengalengas, trava-línguas em língua espanhola. Em determinadas épocas ou eventos, como no Natal e no Dia dos Namorados, foram afixados cartões alusivos à época ou dia. Em vários momentos, os alunos apresentaram à comunidade escolar ementas e música espanhola em almoços temáticos e textos diversos publicados num blogue dos Cursos CEF e CV criado por mim e pela bibliotecária do Agrupamento. Elaboramos ainda marcadores para um intercâmbio internacional de marcadores promovido pela biblioteca, participamos ativamente na comemoração do dia da Europa, em articulação com o professor de Cidadania e Mundo Atual na elaboração de cartazes e bandeiras.

Particpei nos Conselhos de Turma e cumpri empenhadamente as atividades definidas para a turma. Tentei dar apoio individualizado aos meus alunos e suas famílias, planeei com os conselhos de turma estratégias de prevenção de absentismo e abandono escolares. Exemplo disso foram as sucessivas atividades práticas e ligadas ao meio socioeconómico de Olhão como, por exemplo, a realização de almoços temáticos em que o peixe foi o ingrediente principal ou ainda visitas a restaurantes, hotéis e outros empreendimentos turísticos onde puderam visionar os serviços executados por empregados de mesa que, em determinadas situações, tiveram de comunicar em língua estrangeira com os clientes. Encaminhei os alunos para o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAP) quando, pontualmente, me apercebi de alguma carência afetiva ou outra que justificasse um comportamento mais irrequieto ou incorreto. Particpei em variadíssimas atividades em que a escola se abriu ao meio envolvente, nomeadamente

em serviços de hotelaria na doca de Olhão, implicando alunos, pais e, em muitos momentos, a autarquia e/ou empresários regionais.

Apesar de me encontrar a lecionar há pouco tempo na cidade de Olhão e de não conhecer ainda profundamente o tecido social e económico da região, esforcei-me por me adaptar e interiorizar a filosofia de trabalho da escola, para conhecer a realidade sociocultural da comunidade educativa e dos bairros sociais em que se integra a escola e tentei perceber as necessidades, anseios, sonhos e dificuldades dos meus alunos.

Penso que posso dizer que ao longo do ano letivo estabeleci uma boa relação com o grupo de pares e com os restantes elementos da escola, partilhando conhecimentos, ideias, projetos, recursos materiais, angústias, sonhos. Em suma, estabeleci uma relação profissional sustentável onde o respeito, a cooperação e a partilha foram os valores primordiais, essencialmente com os colegas que lecionavam CEF e com muitos outros com quem estabeleci uma relação afetivamente mais forte.

Tentei sempre agir com correção e espírito crítico na minha relação com os outros e acatei com estes princípios e com humildade as tarefas que me foram destinadas ao longo do ano.

Como coordenadora da oferta formativa do agrupamento, assegurei a coordenação técnico-pedagógico dos cursos CEF e dos Cursos Vocacionais, uma das novidades na oferta formativa do agrupamento e inclusive em Olhão que, juntamente com a Direção, investiguei, criei e promovi. Coordenei todas as reuniões das equipas pedagógicas, promovendo a articulação entre diferentes disciplinas e a psicóloga. Prestei auxílio quer a nível legislativo quer a nível pedagógico a qualquer professor que lecionasse CEF ou CV. Recebi e partilhei documentos, informações e, sobretudo, boas práticas de ensino que fui investigando noutras escolas. Preparei os alunos para a vida ativa e, a mais breve prazo, para a prática em contexto de trabalho. Promovi um clima de cooperação e o trabalho de equipa quer entre os elementos da equipa pedagógica quer entre estes e os formandos. Estimulei e/ou reforcei a autoestima dos formandos em colaboração com os diretores de turma, realçando pontos positivos e combatendo os menos bons. Assegurei a transição dos alunos para a vida ativa, angariando empresas parceiras para a prática em contexto de trabalho de todos os formandos. Realizei entrevistas a alunos para integração nestes cursos, fui acompanhando sistematicamente todos os alunos dos cursos, ajudei os diretores de turma no encaminhamento de alunos para a Comissão de Proteção de Jovens e Menores (CPCJ). Mantive atualizada a plataforma SIGO, uma das exigências na constituição dos cursos de educação e formação. Contatei diretamente

com encarregados de educação no sentido de elucidá-los sobre a oferta formativa do agrupamento e sobre o funcionamento de cada um dos cursos e tentei envolvê-los e implicá-los no processo de aprendizagem dos seus educandos, lutando ao longo de todo o ano contra o abandono e insucesso escolares.

Penso que contribuí para ajudar a fomentar uma imagem positiva da escola quer na correção e educação com que tentei sempre pautar a minha conduta quer nos projetos que dinamizo como o Livro de Curso ou os concursos e atividades em que inscrevo as turmas, coordenando esses projetos e estimulando a criatividade e o empreendedorismo nos formandos. Promovi os CEF e CV quer na comunidade educativa, nomeadamente a alunos, pais, encarregados de educação, funcionários e outros professores quer fora da comunidade educativa, divulgando boas práticas quer pessoalmente quer recorrendo a alguns meios de comunicação como a página da escola, o jornal local “Olhanense” e realizando e publicitando folhetos informativos sobre os cursos (ver **anexo S**). Estes folhetos foram inclusive realizados em aula por alunos CEF. Estou na fase de organização do dia da oferta formativa da escola, que contará com uma amostragem do trabalho desenvolvido por cada um dos cursos à comunidade educativa, a escolas convidadas, a empresas parceiras dos cursos, a elementos do conselho pedagógico e conselho geral, instituições locais e outros. A este propósito, dinamizei e organizei uma sessão de esclarecimento sobre CEF e CV no início do ano, com convites a oradores externos à escola, como ex-alunos, ex-professores, empresários da área da hotelaria que testemunharam a sua experiência profissional, dando continuidade a uma educação para o empreendedorismo iniciada o ano passado, ou seja, promovendo uma educação que incentive a capacidade de empreender nos nossos jovens e contribuindo para a construção/formação global dos alunos, trabalhando algumas competências transversais como: capacidade de lidar com o erro e com o risco; capacidade de arriscar, de empreender, de participar assertivamente, de propor, de criar. Este afã de divulgação dos cursos e das boas práticas do agrupamento foi uma das preocupações veiculadas numa das primeiras reuniões de conselho pedagógico e desde esse momento realizei várias atividades que contribuíssem para uma boa imagem do que se faz no agrupamento, esforço, alias, já reconhecido pelo diretor numa das últimas reuniões deste conselho. Publico frequentemente artigos para divulgação quer na página da escola quer na sua página Facebook e ainda envio regularmente textos para publicação do jornal “Olhanense”, nomeadamente textos que são realizados em aula pelos meus alunos CEF e que, depois de revistos por mim e autorizados pela direção são enviados para o jornal

local. Fiz parte da organização do evento “Dia do Agrupamento”, no dia 15 de novembro com uma participação bastante proeminente: convidei empresários de hotelaria a participarem no evento, abrindo um concurso de gastronomia local; angariei várias parcerias com empresas locais nomeadamente do mundo da pesca e da indústria conserveira que participaram nas atividades com jogos pedagógicos e oferta de peixe como cavalas e polvos para a confeção de vários pratos; chamei à escola os principais representantes de produtos regionais e locais com representação de vinhos, sal, azeite e artesanato local. Estabeleci ainda parcerias com empresas da área da agricultura visto que uma das áreas vocacionais de um dos CV é exatamente a agricultura. Neste sentido e com a preciosa colaboração de uma empresa regional, criamos uma horta pedagógica com produtos e alfaias agrícolas generosamente cedidas por essa empresa. Mais recentemente, contactei elementos da Associação de Pais (AP) no sentido de estreitar laços colaborativos entre a escola e os encarregados de educação e desse contacto nasceu uma preciosa colaboração entre a escola e a AP na cedência de espaços, materiais e recursos diversos.

Em suma, desde que entrei para este agrupamento, tentei integrar-me e colaborar ativamente e afetivamente nas várias oportunidades que foram surgindo. Participei em várias estruturas de orientação educativa: coordenadora da oferta formativa, membro de nove conselhos de turma (7ºB, 7ºC, 8ºA, 8ºB, 8ºC, 9ºA, 9ºB, 9ºC e CEF Mesa 1), membro do departamento de línguas e do conselho pedagógico e penso que dei um contributo positivo quer nas diferentes reuniões e conselhos, contribuindo, quase sempre, com uma atitude empreendedora e positiva.

7-Desenvolvimento Profissional

Ao longo do período de avaliação em que me encontro, frequentei várias ações de formação, nomeadamente as oficinas de formação “*Dizcursos*, a oralidade na sala de aula”, “Formação em Igualdade de Género” e atualmente uma em Excel, todas com a duração de 50 horas. A formação “*Dizcursos*, a oralidade na sala de aula” foi extremamente profícua na medida em que me deu maior segurança na preparação e avaliação da expressão oral. Serviu também para conhecer melhor os meus alunos e suas famílias pois estes aproveitaram estas aulas para, voluntaria e espontaneamente, abordarem temáticas olhanenses como a vida dos pescadores, o mar, as ilhas e alguns hábitos e tradições que desconhecia. Relativamente à formação em Igualdade de Género, foi também bastante profícua pois permitiu-me ter mais conhecimento de formas de abordagens da sexualidade a alunos numa fase particular do seu crescimento físico e psicológico. A formação em Excel permite-me desenvolver competências ao nível das TIC, nomeadamente com a criação de um dossiê digital de turma.

É importante acompanhar a evolução dos tempos e, por esse motivo, considero estar em permanente atualização de conhecimentos científicos e pedagógicos. Gosto de reciclar conhecimentos, partilhar práticas educativas quer com colegas de escola, quer com colegas fora desta escola quer outros profissionais de outras áreas. Ensino hoje de forma completamente diferente da forma como ensinava há dez anos e penso que, dificilmente, cairei na tentação do conservadorismo e conformismo. Por natureza, sou curiosa e combativa e, por esses motivos, atraem-me sempre boas práticas educativas; observo-as, aprendo-as e, se possível, tento aplicá-las sempre que surge oportunidade. Este mestrado contribuiu também para um aprofundamento de alguns temas e sobretudo para uma atitude reflexiva sobre as minhas práticas. Acredito que ser professor implica esta sede de mudança, de atualização e de curiosidade. Compete ao professor saber adaptar-se às constantes mudanças sociais, políticas, educativas, económicas e a todos os fatores externos que, direta ou indiretamente, influenciam a prática educativa. Perrenoud (2000), quando enuncia as dez competências gerais do professor, aponta como décima competência a capacidade do docente em “administrar a sua própria função educativa”. O professor deve saber adaptar-se ao contexto, atualizar-se pedagógica e cientificamente, deve ainda, segundo Perrenoud (2000), enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, sendo que, para mim, esse enfrentar significa saber ajustar-

se a novas realidades sociais vividas pelos nossos alunos, com valores, expectativas e sonhos em mudança, fruto de uma sociedade em constante devir. Neste contexto, ensinar não é tarefa fácil e tem sido alvo de estudos por diversos sociólogos, professores e estudiosos da educação.

Segundo Maria do Céu Roldão (2005), o ato de ensinar significa o ato de fazer aprender algo a que chamamos currículo a outrem, seja o que for que se pretende fazer aprender, ou ensinar.

Efetivamente o professor, e buscando a quarta competência de Perrenoud (2000), deverá envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, ou seja, deverá haver uma relação harmónica entre professor e aluno em todo o processo ensino-aprendizagem, contribuindo ambos para o sucesso e qualidade educativa. Todos estes considerandos implicam, por parte do professor, uma predisposição para a reflexão da sua prática e simultaneamente para a capacidade de reformular, adaptar-se científica e pedagogicamente a realidades sempre em mudança.

8-Conclusão

Ser professor de línguas é desafio e é dádiva. Ensinar uma língua é ensinar um novo código de comunicação, uma nova cultura, é um abrir de portas para o mundo. É desafiante, é motivador, é, por isso, ato de grande responsabilidade.

Se, numa primeira análise, ensinar uma língua significa a capacidade de ensinar a descodificar um código e saber interagir numa determinada comunidade, numa análise mais profunda significa muito mais. Significa estimular a curiosidade pelo sentido de novos textos, pela leitura e magia da descoberta de um novo idioma e cultura. Numa sociedade cada vez mais globalizada e mais exigente a nível profissional, compete às escolas oferecer aos alunos uma gama tão generalizada quanto possível de línguas novas, numa perspetiva multilinguística e multicultural. Compete ao professor fomentar no aluno uma competência plurilinguística, ou seja, “uma competência comunicativa para a qual contribuem todos os conhecimentos e experiências linguísticas e em que as línguas se relacionam entre si e interactuam” (QECCR, 2001, p.4), uma competência que se traduz na capacidade do aluno ativar os seus conhecimentos linguísticos em várias línguas e ser capaz de comunicar em qualquer contexto, escolar ou não, ultrapassando o espaço da sala de aula.

Um outro aspeto que considero fulcral nesta problemática do ensino de línguas é, como já referi anteriormente, as funções que são atribuídas ao professor, funções essas que são alvo de constantes alterações políticas, educativas, ideológicas e sociais, o que complexifica muito a prática educativa do professor em sala de aula. Para além destas alterações, como refere Maria do Céu Roldão (2007), acresce a “inevitável miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente” (p. 97). Em suma, uma série de fatores externos e internos ao professor influenciam o seu desempenho profissional e a sua motivação para o ensino. Para Maria do Céu Roldão (1999) o “currículo escolar é - em qualquer circunstância - o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.24). Deve o professor aprender a gerir todos estes fatores que influenciam as suas práticas no sentido de contribuir para a efetiva aprendizagem do aluno. Por outras palavras, o currículo que é ministrado nas escolas por professores é tudo aquilo que o aluno apreende para viver social, cultural e em comunicação e interação com os outros.

Em jeito de conclusão, ser professor de línguas é passar a mensagem que ler é fruir, que conhecer outro idioma é interpretar e conhecer um novo código e cultura e que quanto mais abrangente for a competência plurilingue e pluricultural do indivíduo, mais tolerante se mostra à diferença, mais rico se torna culturalmente e mais competências de compreensão, expressão, espírito crítico desenvolve. Como professora de Cursos de Educação e Formação, gosto de espicaçar o entusiasmo do aluno pelo estudo de uma língua estrangeira, gosto de estimulá-lo a querer aprender a comunicar noutra idioma, a interpretar o mundo à luz de um outro código, constituindo este fator um desafio prazenteiro para o professor de línguas.

Bibliografia

- Acosta, J. L., Alberto, F. L. & Baltasar, M. M. A. S. (2006). *Programa de Espanhol – Curso de Educação e Formação*. Ministério da Educação / Direcção-Geral de Formação Vocacional. Lisboa.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa. Edições Asa.
- 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) Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Trujillo-Miajadas, pp. 51 - 57.
- Mira, A. R. & Mira, M.I. (2002). *Programação dos ensinios de línguas estrangeiras - Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – Perspectiva Diacrónica*. Évora. Publicações “Universidade de Évora”.
- Mira, A. R. (2012). *La enseñanza de la lengua española en Portugal*, In Revista Tejuelo, nº 14, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Año V (Junio de 2012) Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Trujillo-Miajadas, pp. 86-108.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola*, in *CRIAP Asa*, nº28, Porto. Edições Asa.
- Roldão, M. C. (1999) *Currículo e Gestão Curricular – O papel das escolas e dos professores*, in *Escola, Diversidade e Currículo*, Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*, in *Revista Brasileira de Educação*, v. 12.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa. Editorial Presença.

- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). *O Conhecimento Profissional dos Professores – Especificidade, Construção e Uso. Da formação ao Reconhecimento Social*, in *Revista Brasileira de Formação de Professores - Volume 1*, número 2.
- Tavares, J. & Alarcão, I.(1990). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra. Livraria Almedina.

Referências Legislativas

- Lei nº 46/1986, de 14 de outubro
- Lei nº 30/2002, de 20 de dezembro
- Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março
- Lei 453/2004, de 27 de julho
- Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro
- Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro

Webgrafia

- *Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP*. Recuperado em 15 de setembro de 2013 de www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&ws=1
- Conceição, C., & Sousa, O. (2012). *Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências*. *Revista Lusófona de Educação*, 20 (20). Recuperado em 29 de Setembro de 2013 de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2939>

- Agrupamento de Escolas João da Rosa (2013/2016). *Projecto Educativo 2013/2016*. Recuperado em 5 de setembro de 2013 de http://www.agrupjrosa.net/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=136&Itemid=131
- Agrupamento de Escolas João da Rosa (2012). *Regulamento Interno*. Recuperado em 5 de setembro de 2013 de http://www.agrupjrosa.net/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=136&Itemid=131
- Agrupamento de Escolas João da Rosa (2009). Projeto TEIP. Recuperado em 5 de setembro de 2013 de http://www.agrupjrosa.net/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=136&Itemid=131
- Agrupamento de Escolas João da Rosa (2013). Plano Anual de Atividades 2013-2014. Recuperado em 5 de novembro de 2013 de http://www.agrupjrosa.net/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=136&Itemid=131
- Fernández, S. (1995). *Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. *Revista Didáctica*. Madrid, pp 203-216. Recuperado em 20 de Outubro de 2013 de <https://docs.google.com/viewer?url=http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051>
- Zucarello, M.F. (2009) *Domínios e Interferências da língua estrangeira sobre a língua materna*. In Anais do XIII CNLF, Rio de Janeiro, Recuperado em 22 de Outubro de 2013 de http://www.filologia.org.br/xiiiicnlf/XIII_CNLF_04/tomo_2/dominios_e_interferencias_da_lingua_estrangeira_MARIA.pdf.

Anexos

Anexo A
- Planificação Anual de Espanhol CEF “Empregado de Mesa”

Anexo B
- Planificação Modular – Módulo II

Anexo C
- Organograma dos Cursos de Educação e Formação

Anexo D
- Plano de Formação do Curso “Empregado de Mesa”

Anexo E

- Plano de Distribuição de Tempos Semanais

Anexo F

- Caracterização da Turma

Anexo G
- Plano de Aula

Anexo H

- Livro de Curso

Anexo I

- Tarefa Final

Anexo J

- Grelha de Autoavaliação

Anexo K
- Ficha de Expressão Oral - Contacto com nativa espanhola

Anexo L

- Utilização de manual como material de apoio

Anexo M
- Ficha de trabalho com exercícios diversos

Anexo N

- Superação do Erro

Anexo O
- Critérios de Avaliação do Departamento de Línguas

Anexo P
- Matriz, Critérios e Prova de Avaliação de Espanhol

Anexo Q
- Grelha da Avaliação da Apresentação Oral – Departamento
de Línguas

Anexo R
- Grelha de Avaliação Sumativa Global – Departamento de
Línguas

Anexo S

- Folheto Informativo Cursos Vocacionais
