

**O PERFIL PEDAGÓGICO-DIDÁTICO DO PROFESSOR
DE LÍNGUAS NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO**

**UM ESTUDO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO DE PINA MANIQUE**

Ana Cristina Gouveia Cannas

Lisboa, novembro de 2013

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**O PERFIL PEDAGÓGICO-DIDÁTICO DO PROFESSOR
DE LÍNGUAS NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO**

**UM ESTUDO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO DE PINA MANIQUE**

Ana Cristina Gouveia Cannas

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

Orientador: Professor Doutor José António Marques Moreira

Lisboa, novembro de 2013

RESUMO

O trabalho que desenvolvemos pretendeu caracterizar o modo como os professores de línguas dos Cursos de Educação e Formação (CEF) definem o seu perfil pedagógico-didático; como conduzem e desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem e como procedem à avaliação desse processo. Para concretizar estes objetivos, o estudo incidiu sobre o grupo de professores de línguas dos CEF do CED de Pina Manique da Casa Pia de Lisboa, I.P., instituição vocacionada para o ensino profissionalizante e que se caracteriza por possuir uma população multicultural, com problemas socioeconómicos e em risco de exclusão social.

Situando-nos num quadro de um paradigma construtivista, recorreremos a uma metodologia de cariz qualitativo pondo a tónica na revalorização da “pessoa” como sujeito de conhecimento capaz de refletir, de racionalizar, de comunicar e de interagir.

Para o efeito, realizámos entrevistas semiestruturadas a todos os professores de línguas dos CEF da instituição, tendo posteriormente procedido à sua análise de conteúdo. Para além disso, recorreremos ainda à observação direta de aulas de alguns destes professores e à análise de documentos da instituição.

Da análise e interpretação dos dados, concluímos que, de facto, existe a necessidade destes professores possuírem um perfil diferenciado, composto por uma forte componente pedagógica adequada a este contexto específico, aliada a uma série de características pessoais positivas, como a flexibilidade, a tolerância, a capacidade de comunicação e um relacionamento interpessoal de elevado nível.

Os dados também revelam que existe a necessidade de adequar as práticas pedagógico-didáticas a este tipo de contextos particulares, especialmente nas línguas estrangeiras, quer pelas características dos educandos, quer pelas especificidades das próprias línguas.

Palavras-chave: perfil do professor, ensino profissionalizante, contextos de aprendizagem diferenciados, Cursos de Educação e Formação.

ABSTRACT

The work we developed was intended to characterize the way Cursos de Educação e Formação (CEF), (Education and Training Courses), language teachers define their pedagogical-didactic profile; how they lead and develop the teaching and learning process and how they proceed to the evaluation of that process. To achieve these goals, the study focused on the Group of CEF language teachers of CED de Pina Manique of Casa Pia de Lisboa, I.P., an institution dedicated to the vocational education, that is characterized by possessing a multicultural population, with socio-economic problems and in the risk of social exclusion.

Placing us in a frame of a constructivist paradigm, we resorted to a qualitative oriented approach stressing on reevaluation of the "person" as a subject of knowledge able to reflect, to rationalize, to communicate and to interact.

To aim this, we held semi-structured interviews to all CEF language teachers of the institution and subsequently proceeded to their content analysis. In addition, we have recourse to the direct observation of some of these teachers' lessons and to the analysis of documents of the institution.

From data analysis and interpretation we concluded that, in fact, there is a need for these teachers to have a differentiated profile, consisting of a strong pedagogical component befitting this particular context, combined with a series of positive personal characteristics such as flexibility, tolerance, communication skills and an interpersonal relationship of high level.

The data also reveal that there is a need to adapt pedagogical-didactical practices to this type of particular contexts, especially in foreign languages, taking in account both the characteristics of the learners and the specificities of the languages themselves.

Keywords: teacher's profile, vocational education, differentiated learning contexts, Education and Training Courses.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Ivone Gaspar pelo exemplo e pela força e persuasão para que eu não desistisse.

Ao Professor Doutor José António Moreira, orientador deste estudo, que me obrigou a nadar para ‘fora de pé’.

À Diretora do CED de Pina Manique por ter autorizado a investigação.

A todos os meus alunos, de ontem e de hoje, que fazem com que eu não desista de procurar estratégias pessoais e profissionais.

Às professoras que colaboraram neste estudo, pela disponibilidade.

Aos amigos que me encorajaram.

Aos meus filhos, pela tolerância e compreensão das longas horas de ausência.

Ao Pedro pelo apoio, companhia, incentivo, força e conforto nas horas de aperto.

Nenhum homem é uma ilha

John Donne (1572-1631)

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
CAPÍTULO I – NOVAS SINERGIAS ENTRE O MODELO DE ESCOLA ATUAL E O PERFIL PEDAGÓGICO-DIDÁTICO DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS	5
1 O NOVO MODELO DE ESCOLA	6
1.1 A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO	11
1.1.1 O novo modelo educativo	17
1.1.2 A escola e o (in)sucesso educativo	21
1.2 A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	24
2 ADEQUAÇÃO DO CONCEITO DE PROFESSOR ÀS NOVAS REALIDADES EDUCATIVAS	26
2.1 A profissionalidade e a sua contextualização	29
2.2 Conceito de perfil pedagógico-didático	31
3 ESPECIFICIDADES PEDAGÓGICO-DIDÁTICAS NO ENSINO DAS LÍNGUAS	33
3.1 Na língua portuguesa	37
3.2 Nas línguas estrangeiras	45
CAPÍTULO II – O ENSINO PROFISSIONAL E OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	49
1 O ENSINO PROFISSIONAL	49
1.1 Princípios e finalidades	51
2 OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	52

2.1 Princípios e finalidades	54
2.1.1 Características inovadoras	55
2.2 Contexto educativo	56
2.2.1 Destinatários e caracterização da população-alvo	58
2.3 Especificidades do ensino das línguas em contexto diferenciado ..	58
2.3.1 Na Língua Portuguesa	59
2.3.2 Nas línguas estrangeiras	61
2.4 Perfil de competências e aptidões dos professores	63
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	65
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	65
1 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	65
2 OPÇÕES METODOLÓGICAS	68
2.1 Processos e procedimento de recolha de dados	74
2.1.1 A entrevista semiestruturada	74
2.1.2 A observação direta	77
2.1.3 A análise documental	79
2.1.4 A análise de conteúdo	80
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E	
INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	83
1 A CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL PEDAGÓGICO-DIDÁTICO DE	
UM PROFESSOR DE LÍNGUAS DOS CEF	86
2 DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E	
APRENDIZAGEM	100
3 AVALIAÇÃO DO PROCESSO	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição do serviço docente	72
Quadro 2: Número de turmas por sujeito	73
Quadro 3: Referências das entrevistas	82
Quadro 4: Síntese das dimensões, categorias e subcategorias	84
Quadro 5: Caracterização	92
Quadro 6: Existência de diferenças entre o Ensino Regular e os CEF	95
Quadro 7: Identificação das características positivas	97
Quadro 8: Identificação das características negativas	98
Quadro 9: Identificação das consequências das características no processo de ensino e aprendizagem	99
Quadro 10: Atuação em termos pedagógico-didáticos	105
Quadro 11: Existência de automotivação para a criação de atividades e recursos diversificados	106
Quadro 12: Percepção individual do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem	110
Quadro 13: Como se posiciona em relação aos outros professores de línguas em termos pedagógico-didáticos	111
Quadro 14: Autoavaliação	116
Quadro 15: Identificação das necessidades de formação	118
Quadro 16: Contributos para a melhoria das práticas pedagógico-didáticas	119

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Média de idades das docentes	70
Figura 2: Verificação da aceitação	107
Figura 3: Formação profissional docente	112
Figura 4: Macro, <i>Mezzo</i> e Micro contextos escolares	123

INTRODUÇÃO

A Formação Profissional e o desenvolvimento das competências adequadas à inserção no mercado de trabalho são preocupações muito atuais numa situação social marcada por uma conjuntura económica recessiva.

Entre os diversos estabelecimentos vocacionados para a Formação Profissional, existe em Portugal uma instituição bicentenária e com tradição na área que, nos últimos anos, tem procurado atualizar-se em termos de oferta formativa, a Casa Pia de Lisboa, I.P. (CPL, I.P.).

Pioneira na implementação dos Cursos de Educação e Formação (2005-2006), espalhados por diversos dos seus Centros de Educação e Desenvolvimento, nomeadamente no Centro de Educação e Desenvolvimento de Pina Manique (CED de Pina Manique), contexto que serviu de território de investigação a este estudo, a CPL, I.P. (<http://www.casapia.pt>)

“assume a missão de integrar os jovens, sem meio familiar adequado, em percursos educativos e formativos de qualidade, ao nível dos cursos de educação e formação, do ensino secundário profissional e da especialização tecnológica, apostando na sua plena integração social e profissional.”

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) surgiram no âmbito das políticas europeias que apostam no combate ao insucesso e ao abandono escolar por parte dos jovens em idade escolar. Visam o desenvolvimento de competências e saberes associados a um ingresso no mundo do trabalho e na vida ativa, através de uma qualificação profissional que lhes possibilitará enfrentar os desafios das atuais políticas sociais e económicas.

Os jovens que se candidatam a este tipo de cursos são jovens com um perfil diferenciado pois são oriundos de extratos sociais carenciados economicamente e de larga multiculturalidade, revelam dificuldades de aprendizagem, estão pouco motivados para processos de aprendizagem regulada, têm vivências desadequadas às suas faixas etárias. Além disso, têm historial de insucesso, absentismo e abandono escolar e estão em perigo ou risco de exclusão social, vulneráveis aos diversos tipos de pressões.

Os professores escolhidos para exercer a sua atividade neste cursos são professores cuja formação profissional é uma formação de base, a qual parece não fornecer as competências profissionais ajustadas a este tipo de contexto diferenciado, o que,

associado ao perfil de educando destes cursos, parece ter algum peso no modo como decorre o processo de ensino e de aprendizagem, nas suas vertentes pedagógica, didática e interrelacional.

Para perceber o modo como esse processo decorre neste contexto específico e quais as principais dificuldades dele emergentes, seleccionámos um universo de investigação composto pelos professores de línguas dos CEF do CED de Pina Manique e, através de uma investigação baseada no estudo de caso, procurámos responder às seguintes questões:

1. Qual o perfil pedagógico-didático para um professor de línguas dos CEF?
2. Que diferenças se identificam entre o perfil pedagógico-didático de um professor do Ensino Regular e um professor de línguas dos CEF?
3. Que características pedagógico-didáticas um professor de línguas dos CEF deve possuir?
4. Que características pedagógico-didáticas um professor de línguas dos CEF não deve possuir?
5. De que modo essas características podem condicionar o processo de ensino e aprendizagem?
6. Como é que um professor de línguas dos CEF age pedagógica e didaticamente?
7. Que nível de motivação possui para a concretização do processo?
8. Qual a perceção individual enquanto professor de línguas dos CEF em processos de ensino e aprendizagem?
9. Como se avaliam enquanto professores de línguas dos CEF?
10. Que necessidades de formação identificam?
11. Qual o modo de contribuir para a melhoria das práticas pedagógico-didáticas dos professores de línguas dos CEF?

Este estudo teve como objetivo principal caracterizar o perfil pedagógico-didático do professor de línguas dos Cursos de Educação e Formação (CEF) e comparar esse perfil com o do professor tradicional.

Como objetivos mais específicos, procurou-se identificar fatores que justificassem a adequação das práticas pedagógico-didáticas aos contextos, tendo sempre em vista a melhoria e concretização das aprendizagens.

Para além disso, procurou-se estudar as relações existentes entre tarefas, educandos, professor, processos e resultados obtidos através de indicadores de sucesso, tentando perceber onde reside e se estabelece a diferença entre o professor tradicional e o professor do ensino profissionalizante.

Pensamos, pois, que este estudo poderá contribuir para a compreensão de um perfil pedagógico-didático específico do professor de Cursos de Educação e Formação, tendo em conta a necessidade de desenvolvimento de novas competências.

Para atingir o objetivo de caracterizar o perfil pedagógico-didático do professor de línguas dos CEF e perceber como estes organizam e desenvolvem o processo de ensino-aprendizagem, optámos por uma abordagem qualitativa porque pretendíamos perceber a perspectiva dos professores que colaboraram na investigação.

Recorremos ao estudo de caso como metodologia porque nos permitiu estudar de uma maneira específica o contexto selecionado e responder ao “como” e “porquê” dos acontecimentos, para melhor enquadrar as respostas às questões de partida.

Visto termos privilegiado a investigação de natureza qualitativa e interpretativa, baseada no estudo de caso, também optámos por uma recolha de dados de natureza qualitativa. Recorremos à entrevista semiestruturada, à observação direta e à análise documental e os dados recolhidos foram analisados utilizando as técnicas de análise de conteúdo.

Para a realização deste estudo, partimos de um quadro teórico que ajudou a compreender a realidade analisada.

Assim, no primeiro capítulo abordámos questões relacionadas com as construções políticas, económicas e sociais associadas ao modelo de escola atual e a sua relação com o perfil pedagógico-didático dos professores, em especial dos professores de línguas.

No segundo capítulo descrevemos, de uma forma sucinta, o modo como o conceito de Formação Profissional foi evoluindo ao longo das últimas décadas e de que maneira se tem vindo a procurar desenvolver a ideia da necessidade de possuir as competências adequadas à inserção no mercado de trabalho.

Fizemos ainda referência às políticas educativas europeias de reinserção social aliadas à Formação Profissional. Demos especial relevância às diretrizes dos novos percursos de educação e formação, nomeadamente dos Cursos de Educação e Formação (CEF), base de trabalho deste estudo.

Na segunda parte deste trabalho, apresentamos o estudo empírico.

O terceiro capítulo inclui o enquadramento metodológico, onde falamos da problemática e objetivos da investigação, e a apresentação das opções metodológicas e sua justificação.

No quarto capítulo fazemos a apresentação, análise e interpretação dos resultados.

O estudo termina com as considerações finais redigidas a partir da interpretação dos dados.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – NOVAS SINERGIAS ENTRE O MODELO DE ESCOLA ATUAL E O PERFIL PEDAGÓGICO-DIDÁTICO DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS

1. O NOVO MODELO DE ESCOLA

Os atuais sistemas de ensino europeus, criados após a 2ª Guerra Mundial como reflexo da necessidade de reconstruir as Nações baseadas num modelo de sociedade cujos valores orientadores fossem a igualdade e a liberdade, estão definidos tendo em conta que, na generalidade, as atuais sociedades são pluralistas, democráticas e encontram-se em mudança (Ramos, 2001).

Uma sociedade pluralista nos valores caracteriza-se pela diversidade de concepções e valorizações sobre o que é pessoa, sociedade, educação, organização económica, e nela coexistem concepções muito diferenciadas de valores e atitudes que devem conviver. Numa sociedade em mudança, o processo de modernização, as mudanças tecnológicas, a complexidade crescente do mundo laboral, social e cultural exigem um panorama de respostas prontas e uma formação básica mais prolongada e mais versátil capaz de preparar o indivíduo para adaptações sucessivas ao longo da vida profissional e para uma sociedade competitiva e de livre circulação. Numa sociedade democrática, os jovens sem uma aprendizagem formal de valores e atitudes que asseguram uma convivência livre e pacífica, (que os educadores informais tradicionais já não transmitem) perdem proximidade aos referentes ideológicos comuns tais como os valores acolhidos nas Constituições nacionais. Resulta assim um afastamento entre valores sociopolíticos que constam de legislação, declarações e programas e as práticas correntes (*ibidem*).

Embora os modelos educativos possam ser condicionados por uma herança cultural e religiosa baseada no paradigma humanista, os avanços da globalização exigem que a competitividade e o desempenho da economia sejam postos no centro das prioridades e preocupações dos países europeus, com o objectivo de manter os níveis de emprego, bem-estar e qualidade de vida (*ibidem*).

Em suma, os sistemas de ensino europeus estão organizados de acordo com os princípios da universalidade, da equidade e da qualidade, partilhando os Estados-membros valores comuns de democracia, cidadania e respeito pelos direitos humanos, bem como valores históricos e culturais característicos dos europeus, sendo que, subjacentes a todos estes valores humanistas estão os interesses economicistas da União Europeia (Ramos, 2001).

Diferentes modelos de sistemas de ensino

Os sistemas de ensino europeus estão distribuídos por quatro modelos, organizados de forma quase geográfica (Vaniscotte, 2001):

A Escola Única, a Escola *a Filières*, a Escola Polivalente e a Escola de Tronco Comum, modelo aplicado em Portugal, Espanha, França, Itália e Grécia, que, embora também defenda uma socialização de qualidade, transporta para primeiro plano a educação de formação geral em detrimento da formação técnica e/ou profissional, valorizando mais o saber que o saber fazer .

Presentemente, estes quatro modelos partilham entre si objetivos de natureza administrativa e económica, pedagógica e ideológica, apesar de cada membro os gerir à sua maneira. Estes objetivos surgem como consequência das enormes transformações consequentes da nova sociedade da comunicação e informação do século XXI e dos novos resultados da mobilidade social e profissional inerentes à constituição da União Europeia. As sociedades europeias precisam de se adaptar à mudança provocada pela globalização e avanço tecnológico, bem como serem geradoras da mesma e, por isso, a escola tem de trabalhar para a nova ideologia: o que sabemos hoje está ultrapassado amanhã (*ibidem*).

Um dos aspectos mais salientes da análise destes modelos de sistema de ensino é o facto de a Educação ser considerada, hoje em dia, como um meio para atingir um fim sociopolítico – a Educação ao serviço do Estado como meio de desenvolvimento socioeconómico.

Os sistemas de ensino e as reformas recentes

Como já foi anteriormente referido, os sistemas de ensino europeus têm traços de identidade comum, originários numa herança igualmente comum aos países da Europa –

a Filosofia e o Cristianismo. Uma ciência e uma ideologia religiosa que criaram as condições para a existência de três objetivos comuns. Em primeiro lugar, o objetivo maior da educação é a realização do ser humano enquanto indivíduo e membro de uma sociedade e de um estado/nação através da procura do conhecimento e do desenvolvimento da sua razão. A educação é a porta aberta para o saber e para as condições de evolução em todas as áreas. O segundo objetivo comum é permitir ao indivíduo a socialização ou a aprendizagem dos desempenhos sociais. A Revolução Industrial ajudou a perceber a necessidade da criação de mão-de-obra especializada bem como que a educação é um bem público a que todos os indivíduos devem ter acesso desde criança. O terceiro objetivo é o reconhecimento de uma qualificação profissional para a entrada no mundo do trabalho (Ramos, 2001).

A estes três objetivos herdados culturalmente pelas sociedades europeias, juntam-se quatro novos princípios éticos, resultantes das transformações políticas, sociais e económicas da Europa dos nossos dias (*ibidem*):

1 – O princípio da subsidiariedade que prevê que a ação a empreender pela comunidade europeia junto do estado membro não ultrapasse as necessidades e capacidades desse mesmo estado membro.

2 – O princípio da solidariedade que faz com que todos os membros de uma comunidade contribuam para a o bem de todos, pondo esta atitude acima dos seus interesses pessoais.

3 – O princípio da responsabilidade que pretende inculcar no cidadão a noção de responsabilidade a todos os níveis sociais e de o responsabilizar pelos seus próprios atos e consequências que eles podem acarretar.

4 – O princípio da laicidade que manifesta o direito de todos à liberdade ideológica, de modo de vida e de culto religioso.

Todos estes princípios são resultado da constituição da União Europeia que pretende manter a visão humanista do Homem e da sociedade mas alargando-a ao espírito democrático de forma a que o cidadão, em consequência da abolição das fronteiras físicas entre os membros da comunidade, possa circular na UE com o sentimento de

pertença à mesma e a uma nova identidade – a europeia – sem prejuízo da sua identidade enquanto membro de uma determinada nação (Ramos, 2001).

Em resumo, os sistemas de ensino europeus atuais estão virados para a criação da educação e formação do indivíduo enquanto membro da comunidade europeia, embora nunca abolindo as raízes culturais do seu país de origem (Ramos, 2001).

Na sua maioria, as reformas dos sistemas de ensino delinearam estratégias comuns mas pontos houve em que parece não ter existido consenso entre os membros europeus.

As estratégias comuns mais relevantes foram:¹

- aumentar o número de crianças na educação pré-escolar;
- aumentar a idade da escolaridade obrigatória;
- combater o abandono escolar;
- aumentar do número de alunos que continuam os estudos após a escolaridade obrigatória;
- aumentar a oferta de formação técnica e profissionalizante;
- reforçar a aprendizagem ao longo da vida;
- desenvolver o ensino/aprendizagem das línguas dos Estados-membros;
- valorizar o papel dos professores;
- colocar os meios de comunicação ao serviço da Educação;
- aumentar o ensino/aprendizagem e recurso das TIC;
- aumentar a avaliação da Educação e do Desenvolvimento Curricular;
- aumentar a autonomia das escolas.

Apesar das convergências e divergências mais relevantes, os países da União Europeia estão conscientes que vivemos novos tempos. Através da *Estratégia de Lisboa*, delinearam-se novos objetivos para a escola do século XXI.

¹ Fonte: www.eurydice.org

A *Estratégia de Lisboa* é um conjunto de 24 linhas diretivas de ação política interdependentes que têm como objetivo a modernização e o incremento da competitividade da Economia Europeia, através do aumento da produtividade com base na valorização dos recursos humanos e garantir a sustentabilidade do Estado Social Moderno. Era um objetivo estratégico a ser implementado na década de 2000-2010².

Deste objetivo estratégico criaram-se cinco objetivos relacionados com a Educação: 1) aumentar a literacia; 2) reduzir o abandono escolar; 3) aumentar os estudos superiores; 4) aumentar as graduações na área científica e tecnológica e 5) promover a formação ao longo da vida.³

O cumprimento destes objetivos não foi realizável no tempo desejado. Cremos que as constantes oscilações políticas e económicas dos últimos anos poderão ter influenciado o investimento na área da Educação. No entanto, foram implementadas com sucesso algumas das estratégias previstas: aumento dos cursos de educação e formação profissional, aumento da escolaridade obrigatória, aumento da autonomia das escolas para que melhor se possam adaptar às populações e às necessidades das comunidades, desenvolvimento do ensino superior, aumento da aprendizagem das línguas estrangeiras, aplicação dos programas de validação de competências.

De um modo geral, a *Estratégia de Lisboa* tem sido um sucesso, ainda que a sua concretização esteja a levar mais tempo que o desejado. Através dos novos sistemas de educação e formação, motor essencial da *Estratégia de Lisboa*, pretende-se tornar a aprendizagem mais atrativa e fomentar a necessidade da aprendizagem ao longo da vida.

No seguimento da implementação dos sistemas de educação e formação na Europa, foram traçados três objetivos estratégicos:⁴

1. Aumentar a qualidade dos sistemas de educação e de formação
 - 1.1. Melhorar a educação e formação dos formadores e professores
 - 1.2. Desenvolver as competências necessárias à sociedade do conhecimento
 - 1.3. Assegurar o acesso de todos às TIC

² Fonte: <http://ec.europa.eu/education>

³ Fonte: <http://ec.europa.eu/education>

⁴ Fonte: *Jornal Oficial das Comunidades Europeias* (2002/C 142/01).

-
- 1.4. Aumentar a participação nos estudos científicos e técnicos
 - 1.5. Optimizar a utilização dos recursos.
 2. Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação
 - 2.1. Desenvolver um ambiente aberto de aprendizagem
 - 2.2. Tornar a aprendizagem mais atrativa
 - 2.3. Apoiar a cidadania ativa, a igualdade de oportunidades e a coesão social.
 3. Abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e de formação
 - 3.1. Reforçar as ligações com o mundo do trabalho, a investigação e a sociedade
 - 3.2. Desenvolver o espírito empresarial
 - 3.3. Melhorar a aprendizagem de línguas estrangeiras
 - 3.4. Aumentar a mobilidade e os intercâmbios
 - 3.5. Reforçar a cooperação europeia.

É desejável criar nos cidadãos a ideia que a educação e formação ajudam a concretizar os projetos individuais de vida, a promover o emprego e a competitividade, a coesão social, a cidadania ativa e a realização pessoal. Indivíduos bem realizados são mais participativos e produtivos. E sendo mais participativos e mais produtivos contribuem de uma forma política, social e económica de acordo com os objectivos da UE (Conselho da Europa, 2002).

A abolição das fronteiras físicas no espaço europeu e a mobilidade dos seus membros faz com que se tenha desenhado um novo perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, isto é, ele deve possuir o conhecimento e as competências próprias de um cidadão da União Europeia. Isto passa por um aumento considerável em termos de oferta e qualidade da educação e formação que se refletirá numa melhoria do capital humano tão necessário à economia de cada Estado e num reforço da aprendizagem das línguas para permitir uma melhor adaptação dos emigrantes ao novo contexto sócio-laboral (Conselho da Europa, 2002).

Com o aumento da esperança de vida, obtivemos uma população com uma vida ativa mais longa e, conseqüentemente, deve-se inculcar nos cidadãos europeus a ideia de aprendizagem ao longo da vida de modo a possuímos trabalhadores mais qualificados,

mais participativos e mais protegidos e, assim, mais preparados para as adversidades causadas pelo desenvolvimento e pela precariedade dos postos de trabalho.

1.1 A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO

Dentro de uma perspectiva racional, podemos afirmar que a escola é o local eleito pelo sistema social onde as crianças e jovens podem adquirir conhecimentos e saberes que os ajudem a cumprir os seus papéis sociais de um modo válido e economicamente produtivo. Isso é um dado assumido e interiorizado por todos os agentes sociais (Barroso, 2005).

O modo mais uniformizado que as estruturas sociais encontraram para assegurar o funcionamento desta instituição foi a criação de normas gerais para a divulgação dos saberes: elaboraram-se programas, dividiram-se por ciclos, por anos, por matérias e definiram-se objetivos. Quando um indivíduo atinge esses objetivos, poderá significar que está cultural e socialmente preparado.

Esta uniformização do ensino, as consecutivas reformas ao sabor do poder político, não ajudam a construir uma ideia de escola como um local privilegiado de transmissão de saberes, mas quase como que um ‘laboratório’ de experiências culturais. Certo é que a sociedade evolui constantemente e que a escola deve acompanhar essa mesma evolução, mas a constante negação do sistema e a sua substituição por outros modelos considerados ‘melhores’ pode criar alguma instabilidade e essa mesma instabilidade é reflexo da restante instabilidade nas outras áreas sociais.

Para além de um local de aquisição de saberes, a escola tem também de ser um local de aprendizagem social (Torres, 2000).

Nos dias de hoje, a escola é um lugar de encontro de todas as culturas, apesar de umas serem mais ou menos dominantes, o que provoca a diversidade de modos de observação da mesma realidade. É importante que a cultura escolar consiga convergir com a cultura de escola com o objetivo de facilitar a sã convivência das diferentes manifestações culturais (Cuche, 2006). Como refere Leonor Torres (2005) “a cultura organizacional da escola resultaria de um processo interativo e dinâmico estabelecido entre o “dentro” e o “fora” da escola.” (p. 447).

A escola não se pode apresentar como uma ilha isolada à comunidade exterior mas sim ser permeável às suas influências.

As sociedades têm de se consciencializar que a escola é um local de formação diretamente relacionado com o meio social em que se enraíza e de que sofre influências (Torres, 2005).

Dentro da evolução do conceito de escola, apresentado por Barroso (2005) nota-se que, nos dias de hoje, existe uma preocupação para a humanização da escola. Para isso, concluiu-se que é necessário quebrar a formalidade das regras impostas pela normalização e abordar o ensino de uma perspetiva mais humanista.

Cria-se um espaço multicultural de troca e partilha de experiências entre todos os atores do sistema e pede-se aos educandos que ‘também’ atinjam alguns dos objetivos propostos pela normalização. Elaboram-se opções alternativas para aqueles que têm mais dificuldades, procura-se perceber a génese dos problemas e apoiam-se as dificuldades.

Intra muros a escola tem um carisma próprio que é o reflexo dos seus atores. Procura-se formar pessoas em todas as suas vertentes e não apenas «compêndios» culturais. Tal como afirma Barroso (2005, p. 16) a “cultura de escola” é a expressão da própria maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e “sistemas de ação concreta”.

No entanto, deve ter, igualmente, uma identidade cultural própria, que marque pela diferença e que permita que os seus agentes se sintam como autores de contextos diferenciados igualmente válidos e positivos, inovadores e capazes de contribuir para responder às necessidades dos contextos exteriores (Barroso, 2005).

Aceitar a diferença, seja ela de que tipo for, é um desafio para qualquer sociedade. Cabe aos agentes educativos promover essa aceitação. “Na nova realidade multiétnica devem ser plantadas sementes não só de tolerância mas também de solidariedade. Temos de saber transmitir aos pequenos que o diferente enriquece, que o arco-íris é belo pela sua policromia” (Urra, 2006, p. 135).

Em suma, consideramos que a escola é um local de normalização cultural, de aplicação de intenções políticas e sociais, influenciadas pela ação humana e em constante atualização.

O modo como as sociedades modernas estão organizadas não permite mais a visão da escola de forma tradicional. As crises e as mudanças dos diversos contextos em que o Homem moderno se movimenta obrigam a escola a assumir uma função de integração social, o que a transforma, como refere Tedesco, numa *escola “total”*, isto é, uma escola onde não existe a “dissociação entre desenvolvimento integral da personalidade e competências técnicas para o trabalho” (2000, p. 115).

Esta ideia de escola “total” permite aos seus atores a reformulação das crenças e paradigmas existentes, sempre com uma visão caleidoscópica, ou seja, uma visão adaptada, flexível e de acordo com as necessidades reais das sociedades. Ensinar e aprender torna-se então num processo interativo de comunicações que precisa de ser sempre contextualizado para que resulte numa efetividade de desenvolvimento de saberes e formação.

Para Gaspar e colaboradores (*n.d.*, p. 4), estes dois conceitos “pressupõem a análise de perspetivas fundamentais que permitam a identificação e compreensão das linhas orientadoras que se tornam os alicerces dos modelos de ensino-aprendizagem”. Essas linhas orientadoras pedagógicas são os chamados pressupostos em que se fundamenta o processo: os filosóficos, os psicológicos, os sociológicos e os pedagógicos (Gaspar *et al.*, *n.d.*).

Pressupostos filosóficos

O papel da educação é possibilitar ao Homem uma visão do Mundo com sentido. Sendo um dos alicerces da educação, a filosofia ajuda o ser humano a fazer uma nova leitura do mundo que o rodeia, partindo sempre da visão que já possui. São quatro as linhas que sustentam os pressupostos filosóficos (*ibidem*):

1. **Matriz Racionalista** – O racionalismo atribui à razão um papel determinante na construção do conhecimento, tendo esta princípios ou ideias independentes da experiência. Em contexto educativo, e de acordo com as teorias do iluminismo pedagógico de Kant, apesar de o conhecimento ser uma racionalidade universal, é

“dever dos adultos, e do estado, fazer dos jovens novos homens, de trazê-los à cidadania.” (Gaspar *et al.*, *n.d.*, p. 5). Desenvolver a autonomia do aprendente de modo a torná-lo um cidadão ativo e participante é o objetivo do processo de ensino e aprendizagem.

2. **Reflexão Existencialista e Matriz Humanista** – O existencialismo é a interpretação da realidade tendo como principal preocupação a condição humana. Esta visão filosófica defende que “todos os homens são livres, sendo os únicos responsáveis pelas suas decisões, escolhas e compromissos” (*ibidem*, p. 46). Os homens agem de acordo com as situações em que se contextualizam.
3. **Estruturalismo e Pós-estruturalismo** – Partindo da Linguística e da Psicologia do principio do século XX, baseia-se no conceito de estrutura, onde a realidade não é explicada a partir dos seus elementos, mas a partir da estrutura que constituem e das relações que estabelecem. São essas relações que são responsáveis pelos comportamentos individuais. Mais tarde, surge o pós-estruturalismo que vai

“reintroduzir a importância da história, desafiar o cientismo nas ciências humanas (...), alimentar uma reflexão crítica sobre a tecnologia, rejeitar a forma binária em que se baseiam as democracias liberais (...), valorizar a diferença como categoria filosófica, (...) manifestar uma especial preocupação com a análise da relação da categoria do poder com a do conhecimento” (*ibidem*, p. 7-9).

Em suma, é uma resposta filosófica ao *status* pretensamente científico do estruturalismo.

4. **Pragmatismo na Educação** – Corrente teórica fundada por Pierce e James e que teve em Dewey o seu principal expoente, defende que o conhecimento se baseia totalmente na experiência. Esta experiência real faz com que o ser humano aprenda, através das suas ações em contexto social. Aprende-se o que é bom para a sociedade e não para o indivíduo. Assim sendo, o conhecimento humano é apresentado como sendo uma construção social (*ibidem*).

Pressupostos psicológicos

Os pressupostos psicológicos resultam da análise do modo como o meio e a prática diária contribuem para a aprendizagem, não reservando o processo apenas ao contexto escolar e a psicologia ajuda a perceber quais os processos de comunicação, interação e aprendizagem que fazem parte do desenvolvimento cognitivo do ser humano (*ibidem*).

Os pressupostos psicológicos baseiam-se na ideia que a aprendizagem é feita sempre a partir das referências e perspectivas que cada pessoa tem, os tipos de inteligência que possuem, a personalidade e a motivação (*ibidem*).

O processo de aprendizagem é fundamentado pelas teorias comportamentalistas de Thordike e Skinner (aprendizagem por associação entre estímulo e resposta), pelas cognitivas de Vygostky, Piaget e Bruner, bem como pelas teorias de reorganização das percepções de Gestalt e Lewin e pelas sociocognitivas que defendem que a aprendizagem resulta das interações entre o sujeito e o meio (*ibidem*).

Igualmente, a Psicologia defende que o nível de aprendizagem é proporcional ao tipo de inteligência do aprendente. Gardner (1993, como citado em Gaspar *et al*, *n.d.*) sistematiza sete tipos de inteligência: lógico-matemática e linguística, espacial, musical, cinestésico-corporal, interpessoal, intrapessoal e existencial. Estes tipos de inteligência estão definidos de acordo com as tarefas e as potencialidades do meio.

O processo de aprendizagem não podem ocorrer sem que se perceba as características inatas dos aprendentes, o seu desenvolvimento pessoal, a sua motivação e o modo como aprendem e constroem o seu conhecimento.

Pressupostos sociológicos

Os pressupostos sociológicos são os mais difíceis de definir pelo facto de as sociedades estarem em constante mutação e são essas “transformações das próprias sociedades que acarretam consigo novos problemas educacionais” (Gaspar *et al*, *n.d.*, p. 34).

A escola, enquanto instituição, é um local de confrontos sociológicos por natureza.

Pede-se à escola que mostre aos educandos que a sociedade é um espaço organizado de comunhão de interesses e ideologias, de partilha, onde as culturas e crenças se devem

complementar e não excluir. Contudo, um consenso parece ser difícil de alcançar pela variedade de matrizes de escola existentes: racionalista, humanista, estruturalista e vocacional (*Ibidem*).

No entanto, um fator que nunca poderá ser esquecido é que a escola está ao serviço da sociedade e que os que nela trabalham têm o dever de ajudar os jovens a crescerem como cidadãos livres, autónomos e participativos. A escola deve oferecer às comunidades um conjunto de serviços e valores, tendo em conta as diferenças individuais (*ibidem*).

Pressupostos pedagógicos

Os pressupostos pedagógicos são os fundamentos da ação educativa.

O processo ensino e aprendizagem tem como objetivos principais a promoção de competências e da reflexividade, sempre privilegiando o envolvimento dos educandos na criação do seu próprio conhecimento e considerando relevante o seu conhecimento tácito (*ibidem*).

Todo o processo deve ser concretizado tendo em conta os diferentes contextos em que ocorre e as variáveis de processo e de conteúdo.

A escolha de um modelo educativo é uma questão inerente aos contextos e variáveis em que ocorre o processo, sendo que flexibilidade deverá ser a linha orientadora, sempre tendo em vista a concretização das boas práticas pedagógicas (Gaspar *et al*, *n.d.*).

Roldão (2003, p. 44), afirma que “o conceito de ensinar pressupõe (...) a intencionalidade específica de uma ação no sentido de produzir promover, possibilitar a aprendizagem de alguma coisa a alguém”. Isto pressupõe que aquilo que se pretende ensinar não possa ser dissociado do sujeito alvo da aprendizagem. Esta interação curricular tem desenvolvimentos diferentes, dependentes do modo como cada indivíduo se apropria das aprendizagens.

A criação da expressão ensino-aprendizagem existe porque existe a consciência que “se pode ‘ensinar’ sem que ninguém aprenda” (Roldão, 2003, p. 45).

Se, ao iniciarmos o processo, tivermos em conta que o indivíduo aprendente é um ser que se move em todas as suas dimensões (filosófica, psicológica, social e pedagógica) e formos capazes de o contextualizar em todas essas suas dimensões, acredita-se que o processo poderá estar facilitado e será mais fácil concretizá-lo.

1.1.1 O novo modelo educativo

A educação e a cultura são um direito constitucional.⁵ As novas políticas educativas estão fundamentadas numa ideologia de Educação democratizada, pois defendem a igualdade de oportunidades para todos no acesso à educação, inclusive para as comunidades portuguesas residentes no estrangeiro, “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.”⁶

Igualmente, podemos constatar que as ideologias políticas de Educação estão implementadas no paradigma Humanista. No novo Estatuto do aluno e Ética Escolar pode ler-se que

“no desenvolvimento dos princípios do Estado de direito democrático, dos valores nacionais e de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da dignidade da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável, da liberdade individual e da identidade nacional, o aluno tem o direito e o dever de conhecer e respeitar ativamente os valores e os princípios fundamentais inscritos na Constituição da República Portuguesa, a Bandeira e o Hino, enquanto símbolos nacionais, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, enquanto matrizes de valores e princípios de afirmação da humanidade.”⁷

Assim sendo, o objetivo do novo modelo educativo é humanizar a educação (Morin, 1999).

Com as novas reorganizações curriculares e políticas educativas, a Educação tem, cada vez mais, o desafio de responder às novas exigências económicas, políticas e sociais do Estado a que serve.

⁵ Lei nº 46/86, de 14 de outubro - *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

⁶ *idem*

⁷ Lei nº 51/2012, de 5 de setembro – *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*.

Dentro da política da Educação dos novos tempos, uma das maiores preocupações dos Governos é o sucesso educativo e todas as suas causas e consequências.

Existem três fatores, entre outros, que condicionam o sucesso educativo (Canavarro, 2004):

1. Aproveitamento;
2. Falta de assiduidade;
3. Abandono escolar.

Tendo em conta que os fatores 3. e 2. condicionam enormemente o factor 1., é necessário perceber o que leva à existência desses dois parâmetros e encontrar estratégias que conduzam à sua eliminação.

Os sucessivos governos e partidos políticos com assento parlamentar têm procurado defender uma série de ideologias promotoras do sucesso escolar e melhoramento do sistema educativo português.

Algumas destas propostas⁸ revelam, claramente, uma adaptação aos tempos modernos através da defesa do sistema de autonomia escolar, da implementação de projetos educativos locais e o aumento do ensino profissional. Preveem ainda a alteração curricular com a introdução de conteúdos relacionados com as saídas profissionalizantes, o aumento da idade da escolaridade obrigatória, o combate ao insucesso e abandono escolar, concorrência entre escolas em termos de oferta educativa e respetiva qualidade, o que permite o livre arbítrio por parte dos encarregados de educação relativamente ao percurso escolar dos seus educandos.

Outro aspeto relevante das propostas políticas é a preocupação com a coesão social, a produtividade e a competitividade da economia. Defende-se a ideia que a Educação é

⁸ Programa eleitoral do CDS/PP para a educação (2005). Consultado em junho de 2013 em http://www.cds.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=123:educacao&catid=104:cds&Itemid=174.

Manifesto eleitoral do CDS/PP (2011). Consultado em junho de 2013 em <http://www.dn.pt/DNMultimedia/DOCS+PDFS/Manifesto%20Eleitoral%20-%20CDS.pdf>.

Programa eleitoral do PS para a educação (2005). Consultado em junho de 2013 em <http://inet.sitepac.pt/PSProgramaEleitoral2005.pdf>.

Programa eleitoral do PS para a educação (2011). Consultado em junho de 2013 em <http://downloads.sol.pt/pdf/ps.pdf>.

essencial para o desenvolvimento do País, baseada numa ideologia educativa empresarial, isto baseado numa ideologia política de Educação implementada no Paradigma Humanista, onde se defende a igualdade de oportunidades para todos no acesso à Educação.

Durante o projeto da Modernidade, a Educação era considerada um direito a que todos os cidadãos tinham acesso, mas o qual apenas uma parte podia atingir. Havia a preocupação de transmitir saberes que contribuíssem para a criação de gerações construtoras de novos saberes, criando-se prazos e quotas que só os melhores podiam alcançar. Assim sendo, a Educação, que deveria ser um direito para todos, apenas era realidade para alguns. A desmotivação leva ao abandono escolar e ao início da vida de trabalho precoce (Alexandre, *n.d.*).

Os fatores condicionantes deste limite são de ordem socioeconómica e cultural. Além disso, manteve-se durante muito tempo a ideia de “um emprego para a vida” e por isso, após a sua obtenção, a tendência do indivíduo é acomodar-se e estagnar em termos de conhecimento e formação (*ibidem*).

Com o desenvolvimento da sociedade tecnológica, tudo mudou. Todos fazemos parte de uma sociedade globalizante em que cada um tem de lutar por um posto de trabalho. Acabou-se o “emprego para a vida” e todos nós temos de provar que merecemos o lugar que ocupamos porque a concorrência é enorme.

A sociedade tecnológica quer técnicos em todas as áreas do saber e por isso há que adaptar o sistema educativo às novas correntes económicas e sociais.

Para isso, o primeiro passo a dar é fazer cada cidadão entender que a Educação é um bem pelo qual apenas ele é responsável e que através dela poderá ser mais participativo na cidadania. Depois torná-lo responsável pela sua formação e consequente atualização (Canavarro, 2004).

Com vista a atingir estes objetivos, foram criadas as seguintes estratégias⁹:

⁹ Programa eleitoral do PS para a educação (2005). Consultado em junho de 2013 em <http://inet.sitepac.pt/PSProgramaEleitoral2005.pdf>.

- recuperação dos percursos escolares dos jovens que abandonaram a escola recorrendo a percursos escolares alternativos e obrigatoriedade da frequência escolar até aos dezoito anos.
- obrigatoriedade da educação pré-escolar, bem como do ensino de doze anos.
- recuperação dos percursos escolares dos adultos através de percursos de educação e formação (Novas Oportunidades).
- alteração da gestão dos recursos educativos e do sistema educativo que deve funcionar de acordo com o interesse público, nomeadamente no que respeita ao calendário de funcionamento.

De facto, a educação e formação é uma linha de orientação constante na política educativa e uma análise atenta de todas as políticas educativas dos últimos governos nacionais revela a vontade de reestruturar continuamente o sistema de ensino através da implementação de projetos educativos locais e regionais de modo a que as sociedades civil e política possam participar na construção da educação e formação dos educandos através de uma adequação da oferta educativa às necessidades locais ou regionais, garantindo, assim, o aumento da empregabilidade e consequente desenvolvimento económico e social.

Os indicadores de desenvolvimento apostam em cidadãos melhor qualificados com ingresso nos mercados competitivos procedendo-se à conquista da escolaridade por todos os cidadãos, através da criação dos mais diferentes tipos de percursos educativos, adaptáveis a todas as situações pedagógicas, sociais e económicas.

No entanto, para os estudiosos em Educação, esta perspectiva mecanicista não serve os objetivos da escola porque, tal como refere Morin (1999), o Homem afastou-se das correntes humanistas em favor de um racionalismo motivado pelo crescente aumento do conhecimento e da informação, deixando para trás os valores inerentes à condição humana.

1.1.2 A escola e o (in)sucesso educativo

“There is global interest in raising educational achievement levels to benefit future economic development through increasing the skills base and producing an educated workforce to fit the requirements of the knowledge economy.” (Jeffrey, 2006, p. 399)

O sucesso educativo pode ser analisado sob dois aspetos:

A – O sociopedagógico

B – O sociopolítico.

A. O sociopedagógico – Como referimos anteriormente, o sucesso educativo depende, entre outros, de três fatores que se influenciam entre si: aproveitamento, assiduidade e abandono escolar.

Várias teorias têm sido apresentadas para justificar o insucesso escolar mas nenhuma delas conseguiu explicar concretamente as causas inerentes ao mesmo. Procurou-se justificação nas capacidades intelectuais dos educandos, no meio socioeconómico em que vivem, na estrutura pedagógica da própria escola que frequentam (Alexandre, *n.d.*).

É tarefa dos professores diagnosticar as causas que estão na base do insucesso, tendo em conta que cada educando é um caso e que essas causas podem diferir de educando para educando.

Jeffrey (2006) considera que os fatores do insucesso fazem parte do próprio método de ensino e aprendizagem. Se verificarmos com alguma atenção, existe uma certa relutância, por parte dos agentes educativos, em recorrer a estratégias diferenciadas de ensino e aprendizagem. É uma política de mudança que deveria obter os seus frutos a médio prazo mas que ainda não foi interiorizada.

O Mundo mudou, mas o sistema escolar, por vezes, parece um microcosmos dentro das sociedades. Já vimos que a tendência é para abrir a escola ao exterior, mas mesmo assim, continua-se a ter os mesmos procedimentos e métodos que se tinha há quarenta anos atrás.

É com base nesta convicção que Jeffrey criou o método do Ensino e Aprendizagem Criativos (Jeffrey, 2006).

Este método, inserido fortemente no Paradigma Humanista, parte do princípio que as situações de ensino e aprendizagem não devem ser unidirecionais, isto é, o processo de ensino e aprendizagem criativo é alternado, ou seja, aquele que ensina pode passar a aprender e *vice versa*. Há uma troca de experiências motivadora de aprendizagem. Os educandos não podem ser só passivos. Também precisam de ser ativos para interiorizar e confirmar a teoria. (*ibidem*)

A aplicação deste método parte do professor que terá de ser inovador no modo como aborda as situações curriculares e a sua relação com os educandos terá de ser bastante próxima e sintonizada em termos culturais. É necessário que o professor compreenda quem são os seus educandos e o que eles pensam do Mundo que os rodeia para conseguir chegar até eles e os motivar (*ibidem*).

Aos educandos é-lhes apresentada a oportunidade de controlar a sua própria aprendizagem. Eles deixarão de ser um ‘depósito’ de conhecimentos para passar a seleccionar os assuntos que realmente lhes interessam através de atividades diferenciadas e criativas. Estas atividades substituíram o chamado currículo ou foram incorporadas em programas existentes, recorrendo a melhoramentos, normalmente de carácter aberto à comunidade exterior (*ibidem*).

Ao contactar com novas realidades, o educando aprende por si próprio. A aprendizagem criativa é interiorizada e faz diferença ao próprio educando porque está automotivado e não é regido por fatores extrínsecos ou por simples exercícios orientados (*ibidem*).

Outra das grandes apostas deste método é inferir que todos os educandos são portadores de um ou mais tipos de inteligência. Se lhes forem proporcionadas as situações corretas eles serão capazes de recorrer a elas para aumentar as suas capacidades de aprendizagem, cabendo aos professores estimular o uso dessas inteligências (Jeffrey, 2006).

Quanto mais os assuntos vão de encontro aos interesses dos educandos, maior é a hipótese de eles se interessarem por aprender e eles só vão querer aprender o que tiver interesse para as suas necessidades imediatas e vá de encontro aos seus objetivos.

A aprendizagem criativa permite uma boa relação entre a teoria e a prática porque os educandos podem experimentar os seus conhecimentos.

O educando constrói o seu próprio saber através do questionamento, do correr riscos, de fazer associações, de resolver problemas.

O professor não deve dar a solução mas sim mostrar o caminho que leva a ela.

O educando sente-se construtor do seu próprio conhecimento e isso traduz-se em confiança e autoestima, melhora a relação consigo próprio e com os outros e fá-lo sentir pertença do grupo e igual aos seus pares (*ibidem*).

Jeffrey (2006) refere que uma das maiores preocupações dos educandos é relativamente ao seu papel social, reflexo dos seus problemas de afirmação e segurança característicos da adolescência e dos primeiros anos da juventude, que pode estar na origem da desmotivação que leva ao insucesso e/ou abandono escolar.

Assim sendo, este método, mais do que melhorar a aquisição do currículo em termos de aprendizagem, vai desenvolver nas crianças, jovens e adultos o sentimento de pertença a uma comunidade e criar neles a necessidade da contínua busca de conhecimentos para a construção de novos saberes, o que se refletirá no seu papel como cidadão e participante ativo de um sistema político, económico e social (Jeffrey, 2006).

B – O sociopolítico – Esta perspetiva, extraordinariamente redutora e racionalista defende que só se pode falar em sucesso educativo quando todos os indivíduos tiverem passado por um processo de educação e formação que os torne cidadãos positivamente participativos no desenvolvimento económico e social de um país (Alexandre, *n.d.*).

Podemos dizer que os meios social e económico afetam, de facto, as aprendizagens dos educandos porque eles condicionam os seus interesses. Então temos de ir ao encontro dos seus interesses para lhes despertar o gosto pela aprendizagem de coisas novas, com o objetivo de lhes permitir a evolução enquanto cidadãos. Deste modo é possível a diminuição do insucesso e abandono escolar através de percursos de formação alternativos que vão mais de acordo com os objetivos, interesses e capacidades dos educandos.

Combater o insucesso educativo é descobrir a melhor maneira de fazer com que os educandos se interessem por aprender e que façam desse interesse um objetivo de vida, nunca esquecendo que a escola não pode ser apenas um local de transmissão e partilha

de saberes, mas deve ser igualmente um local de transmissão de valores e educação (Alexandre, *n.d.*).

A escola deverá ser o local onde, apesar das pressões sociais, económicas e políticas, se desenvolvem com sucesso os valores criativos do ensino e aprendizagem para se atingir o sucesso educativo sob todos os pontos de vista.

Para isso, deve-se recuperar a função da escola como um sítio onde se podem adquirir as ferramentas para a vida futura e motivar os educandos para a aprendizagem.

À escola de hoje é pedido que desempenhe papéis que excedem em muito a mera transmissão e aquisição de conhecimentos. Não se pode, mais, esquecer a dimensão social presente na educação. “Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 1997, p. 15).

1.2 A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

O Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, aprovado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio prevê o reforço da autonomia das escolas como uma das prioridades da política educativa com vista à melhoria da qualidade da educação.

Esta perspetiva política foi entendida como o modo de valorizar a identidade de cada instituição escolar, reconhecida no seu projeto educativo e na sua organização pedagógica flexível, adequada ao contexto em que a escola se inseria (diversidade dos educandos e do meio). A adoção duma pedagogia centrada na escola, numa perspetiva de valorização do estabelecimento de ensino como organização, era a grande proposta apresentada tendo em conta as orientações da Lei de Bases do Sistema Educativo.

A perspetiva traçada possibilitaria o repensar das estratégias pedagógicas, dos métodos de direção e gestão e das funções da atividade docente. Os estabelecimentos de ensino, enquanto unidades com uma larga margem de autonomia administrativa, pedagógica e curricular, seriam alvo de um investimento com vista a favorecer a participação e a criação de espaços de formação e de autoformação, com constituição de centros de inovação e de núcleos de interação social e de intervenção comunitária.

Encarar a escola como uma organização social significa, ultrapassando concepções tayloristas, administrativistas e centralizadoras, reconhecer as especificidades e singularidades que lhe conferem identidade e singularidade no sistema de inter-relações que mantém com outras organizações sociais, numa perspectiva sistémica. O estabelecimento de ensino passa a constituir-se como organização específica, à qual se poderá aplicar o conceito de sistema social complexo, constituído por um conjunto de interações humanas que se definem por relação com um sistema de papéis sociais (Leite, 2000a).

Neste quadro, de acordo com o instituído por lei,

“a autonomia é a capacidade da escola, reconhecida pela administração educativa, de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.” (Lemos e Silveira, 1998).

No processo de construção da autonomia da escola, assumem particular importância o projeto educativo, o projeto curricular, o regulamento interno e o plano anual de atividades.

O conceito de Projeto surge sob as mais diversas definições, e isto no âmbito restrito da Educação, e revela a existência de uma evolução pragmática. Vejamos alguns exemplos:

Carmen e Zabala (1991, p. 16) definem projeto como sendo um “conjunto de decisões, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua atuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáticas adequadas a um contexto específico.”

Macedo (1995, p. 114) entende “Projeto Educativo de Escola como a referência que traduz os valores, intenções, necessidades e as aspirações da comunidade educativa. O P.E.E. é a carta de definição da política educativa da escola e corresponde à opção por um modelo educativo, à opção por uma lógica que dê coerência ao funcionamento da escola.”

Já para Costa (1997, p. 10) é um “documento de carácter pedagógico que, elaborado, com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa.”

Para Barroso (2005, p. 126) “o projeto de escola é simultaneamente um processo e um produto de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de determinados resultados.”

Para Fontoura (2006, p. 64) “o projeto de escola é o meio privilegiado de levar a democracia ao interior das escolas. A inovação, o diálogo, a concertação, a tomada de decisões colectiva, ligada a uma maior circulação de informação, a avaliação do próprio projeto levariam à passagem de uma democracia representativa (muitas vezes apenas formal) a uma democracia participativa, mais adaptada ao tipo de organização que é a escola.”

De todos os conceitos apresentados, de entre muitos outros que poderíamos aqui apresentar, o essencial a reter é que um projeto escolar, seja ele de que tipo for, afirma a autonomia de escola, devendo apresentar-se realista, flexível, adaptado à realidade contextual, simples, exequível, capaz de contribuir para que os objetivos traçados sejam alcançados, mostrando-nos sobre o quê e como a escola pensou, quando se analisou a si mesma e aos seus problemas e, qual o melhor plano de ação que se deve desenvolver para conseguir atingir o produto final. Além disso, apresenta-se como um quadro de referência da comunidade educativa, tendo por base os três vértices fundamentais da formação dos jovens: Instruir, Educar e Intervir no meio.

De facto, a escola deve promover a formação intelectual e a reflexão crítica dos educandos mas possui, também, a vocação de formar cidadãos responsáveis que desenvolvam atitudes de cooperação e de intervenção: cidadãos solidários, respeitadores de ideias e de culturas diferentes.

2 ADEQUAÇÃO DO CONCEITO DE PROFESSOR ÀS NOVAS REALIDADES EDUCATIVAS

“Que ninguém duvide: o que decide o futuro de muitas crianças e de muitos jovens não são as leis, nem os programas, são, sim, os bons professores. O reforço do seu prestígio e da sua cultura profissional são determinantes para qualquer programa de melhoria da escola” (Nóvoa, 2006, p. 11).

As décadas de 80 e de 90 do século XX foram marcadas pelo surgimento de movimentos de reflexão e de novas abordagens teóricas visando a criação de um novo conceito que defina o estatuto da escola no quadro dos sistemas educativos,

nomeadamente quanto ao papel que ela desempenha na promoção da qualidade e da eficácia educativas (Barroso, 2005).

A mudança organizacional a que a escola, enquanto instituição, está sujeita, deverá ser acompanhada de uma aquisição de competências que permitam responder aos novos desafios com que os membros das comunidades educativas, e em particular os docentes, se confrontam atualmente.

Neste contexto, impõe-se a necessidade de desenvolvimento de competências nos domínios científico e pedagógico por parte de todos os docentes. Para isso, estes têm obrigação de manter um elevado sentido de consciência profissional sobre os seus pontos fortes e sobre as suas áreas mais frágeis, bem como procurar, e de acordo com o número 2 do artigo 39º do Decreto-Lei 139-A de 28 de Abril de 1990, que define o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (ECD), “a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da Educação”¹⁰.

A escola deve ser vista como uma instituição de intervenção social, enquanto promotora de valores de convivência da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre populações de diferentes etnias e culturas. Como diz Leite (2000b, p. 141)

“em sociedades onde a diversidade e o multicultural são cada vez mais aspectos que as caracterizam, não faz sentido a continuação do privilégio dos currículos nacionalistas e etnocêntricos, onde apenas alguns se revêm e se sentem legitimados. Uma «escola para todos» e em que «todos são diferentes» exige dos professores a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar”.

A escola dos dias de hoje é uma Escola Construtiva (Tonucci, 1986). Construtiva porque permite ao educando construir o seu próprio conhecimento. Este autor fundamenta esta característica da escola, em oposição à Escola Transmissiva, em três pressupostos (*ibidem*, p. 172):

¹⁰ Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril – *Aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

- 1 - o educando “sabe e vem para a escola para refletir sobre os seus conhecimentos, para os organizar, enriquecer e desenvolver”;
- 2 – “o professor garante que cada um possa atingir os mais altos níveis possíveis (cognitivos, sociais, operativos), com o contributo de todos”;
- 3 – “a inteligência (...) é um “vaso cheio” que se vai modificando e enriquecendo por reestruturação”.

Com a abertura de hoje à comunidade, a escola deixou de ser uma ilha para passar a ser um local de partilha de saberes, de aceitação de todos os tipos de diferenças, de interferências e intervenções de e para o meio.

Neste contexto, o professor

“já não é, ou melhor, já não finge ser aquele que tudo sabe e que sobre tudo pode dar respostas, está explícito que não pode conhecer o que os seus alunos conhecem, mas sabe como se trabalha sobre os conhecimentos, como os deve confrontar, como se deve proceder. Já não é um improvisador (...) é um profissional” (Tonucci, 1986, p. 174).

O professor dos dias de hoje pode ser visto como um professor portador de saberes diversos, organizador, orientador de metodologias, ou seja, um mediador entre o saber e os educandos (*ibidem*).

Desta forma, e sempre tendo em conta os contextos diversificados onde trabalha, fruto das diferenciações socioeconómicas e culturais que compõem o “caleidoscópico humano” da escola, o professor da atualidade

“tiene como obligación hacer una reflexión profunda sobre cuáles son los supuestos bajo los cuales él se desempeña como agente del proceso educativo. (...) La tarea del profesor no se trata de transmitir conocimientos a través de una metodología determinada por novedosa que sea, sino que, en la medida que el profesor comprenda sus cosmovisiones relacionadas con el proceso educativo, estará en mejores condiciones de orientar y formar seres humanos útiles a si mismos y a su contexto” (Flores, *n.d.*).

Em suma, a escola atual preconiza um professor reflexivo, flexível e mediador de saberes e conhecimentos.

2.1 A profissionalidade e a sua contextualização

Um dos desafios com que a escola e as políticas educativas se deparam atualmente relaciona-se com a melhoria da qualidade de ensino e, como consequência, das aprendizagens dos educandos “e isso implica um reforço dos conhecimentos disciplinares, mas também a aquisição de uma cultura profissional, no quadro de uma relação próxima com as realidades escolares concretas” (Nóvoa, 2006, p. 9).

O professor dos atuais sistemas educativos tem de ter consciência que é um profissional de educação e formação, especializado numa determinada área científica e pedagógica que deverá complementar e atualizar através da formação contínua de modo permanente. Deve igualmente ter consciência que o seu conhecimento é posto ao serviço de uma comunidade com vista ao enriquecimento cultural, técnico, científico e social de um grupo de indivíduos que se deseja sejam cidadãos ativos e produtivos dentro dos grupos sociais e comunidades em que se inserem e que contribuam, de forma positiva, para o desenvolvimento do país onde exerçam uma atividade (Gonçalves e Martins, 2008).

Este processo de compromisso entre o docente e a comunidade escolar tem de ser implementado de uma forma sólida e materializar-se numa ação pedagógica autónoma e responsável. O professor tem de se consciencializar que é visto como um fator determinante da qualidade do serviço educativo.

Ao exercer as suas funções, o professor precisa de sentir que faz parte integrante de uma comunidade educativa, com objetivos e projetos bem delineados e consciente que a sua atuação pode comprometer o sucesso dos mesmos.

Assim sendo, o professor tem, de acordo com os objetivos delineados pela organização escolar onde se insere, traçar os seus próprios objetivos e cumpri-los.

Pede-se aos professores que sejam autocríticos, que reflitam sobre as situações concretas, que combinem a ação com a reflexão, tanto dentro como fora da sala de aula, para que possam ser os atores de uma ação inovadora e reflexiva (Gonçalves e Martins, 2008), participando na implementação de políticas educativas como protagonistas (Nóvoa, 1992a), através das boas práticas pedagógicas.

Um professor é um profissional de educação cuja profissionalidade está em permanente elaboração. Sacristán (1992, p. 65) define profissionalidade como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Este autor também defende que a profissionalidade tem de ser contextualizada em termos históricos e sociais, para que os objetivos pedagógico-didáticos sejam legitimados.

A profissionalidade docente pode ser observada sob cinco vertentes (Nóvoa, 2009, p. 12):

- “1. O conhecimento – (...) O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem.
2. A cultura profissional - Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão.
3. O tacto pedagógico - (...) Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.
4. O trabalho em equipa - Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.
5. O compromisso social - Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da

diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente”.

É um facto a considerar que a profissionalidade docente não pode ser dissociada daquilo a que Nóvoa (2009, p. 12) chama “*personalidade do professor*”, isto é, todo o perfil pessoal, cultural e social que reside em, envolve e condiciona um agente de educação e formação.

Nias (1991, como citada em Nóvoa, 1992b, p. 15) afirma que “o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” e isto é extremamente condicionante da sua ação pedagógico-didática, pois esta “é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional” de cada docente (Nóvoa, 1992b, p. 16). Este autor apresenta na obra citada uma sugestão de referência para “o processo identitário dos professores – os três AAA”. (*ibidem*, p. 16):

“A de adesão – porque implica a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e jovens.

A de Ação – porque (...) na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. (...)

A de Autoconsciência – porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. (...)”

Uma escola multicultural e de grande diversidade social, como é a escola dos dias de hoje, requer uma profissionalidade flexível, reflexiva e adaptável aos múltiplos contextos e situações, profissionalidade essa que o professor vai construindo de acordo com as suas vivências, saberes e experiências pessoais e profissionais.

2.2 Conceito de perfil pedagógico-didático

Na profissão docente, e em qualquer outra profissão, o início da atividade prática é sempre um caminho de descoberta, de adaptação, um caminho nem sempre fácil e que se vai percorrendo a custo de uma experiência profissional e pessoal. A construção

dessa experiência constitui o percurso que o profissional faz com o objetivo de cumprir os perfis de desempenho definidos para uma determinada profissão. No entanto, o modo como esses perfis são atingidos, ou não, depende da forma como as vivências do sujeito condicionam a maneira de os aperceber e concretizar.

“Seja qual for o cenário em que o educador (...) trabalha, terá de se perguntar: em favor de quê e de quem educo, contra quê e contra quem? A questão é necessária, mas a resposta nunca é clara nem tranquilizadora, exigindo a capacidade de vivermos com a ambiguidade das nossas escolhas, mas também com a responsabilidade de as interrogar continuamente” (Vieira *et al.*, 2006, p. 277).

O conceito de reflexividade sobre as práticas pedagógicas é extremamente importante porque permite ao professor consciencializar-se e responsabilizar-se sobre as suas atuações e estratégias pedagógicas, através do encorajamento motivado pelo reforço dos aspetos positivos bem como da aceitação do erro e perspectiva de métodos e técnicas alternativos. O professor reflexivo, ou seja, aquele que reflete sobre as suas práticas e procura soluções para as suas concretizações, tem de ser capaz de se adaptar a todas as situações pedagógicas com que se depara, interpretá-las e adequá-las aos objetivos a que se propõe, o que o torna num “*profissional em situação*” (Trindade, 2007, p. 133).

A publicação do Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto, que aprovou o perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, não suscitou observações críticas por parte dos diversos agentes educativos, nomeadamente das organizações sindicais de docentes.

Com efeito, este diploma veio definir os perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes, estabelecendo quatro dimensões de desempenho profissional, a saber¹¹: (i) *a dimensão profissional, social e ética*, segundo a qual o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada; (ii) *a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, explicitando que o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico,

¹¹ Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto – *aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

conhecimentos das áreas que o fundamentam; (iii) *a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade*, de acordo com a qual o professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere; (iv) *a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, estabelecendo que o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

A educação e o sistema educativo, como fenómenos que assumem grande complexidade, dada a intervenção de diversas variáveis, requerem uma perspetivação e uma postura que contemplem os seus diversos níveis de intervenção.

A melhoria da qualidade de ensino das escolas é algo que se discute há muito tempo.

Os professores, como principais agentes do processo educativo, podem ser os atores de uma ação inovadora e reflexiva ao participar como protagonistas na implementação de boas práticas pedagógicas.

3 ESPECIFICIDADES PEDAGÓGICO-DIDÁTICAS NO ENSINO DAS LÍNGUAS

A aprendizagem de uma língua é um trabalho que exige método e, conseqüentemente, o seu ensino também o exige. Qualquer professor de línguas nunca conseguirá ensinar de forma eficaz um educando a falar, a compreender, a ler e a escrever uma língua sem um método de trabalho definido e organizado (Fordham, 1995).

O ensino, em geral, tem como principal objetivo preparar os educandos para a participação numa sociedade complexa, que requer aprendizagem autónoma e contínua ao longo da vida.

O sistema de ensino e aprendizagem tem de possibilitar aos educandos a aquisição de ferramentas de trabalho que lhes permitam:

-
- a) dar continuidade à escolaridade;
 - b) facilitar a consequente inserção na vida ativa e no mercado de trabalho;
 - c) exercer os seus direitos/deveres de cidadania de forma responsável e de acordo com as necessidades políticas e socioeconómicas da sociedade onde estão inseridos.

O ensino das línguas, em particular, tem como principal objetivo facilitar a construção de conhecimento e a aquisição de saberes sobre os textos e as comunicações orais que fazem parte da sociedade onde os educandos estão inseridos, no caso da língua materna, ou de sociedades ou contextos adotados, no caso das línguas estrangeiras.

As línguas são sistemas de comunicação que se alteram em contexto de utilização e são condicionadas pelo tempo e pelo espaço.

O professor de línguas tem, obrigatoriamente, de estar apto e ser atento a todas estas alterações. Isto requer que ele seja capaz de proceder a uma observação sistemática, tanto dos atos elocutórios realizados pelos seus educandos, como das suas competências de escrita e leitura e, colocando-se como observador exterior, mostrar sensibilidade e capacidade de reflexão sobre os mesmos, ajudando os educandos a aprender ou a reaprender a língua. Assim sendo, “o ensino deve ser caracterizado pela ênfase dada à aprendizagem resultante de experiências colhidas em situações concretas e experiências vividas pelo próprio educando” (Curado, 2005, p. 26).

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) (2001) define as competências gerais individuais dos falantes ou aprendentes de línguas:

- . O conhecimento declarativo (saber)
 - . O conhecimento do mundo (derivado da experiência, da educação, das fontes de informação, etc.);
 - . O conhecimento sociocultural (contexto social e cultural da comunidade onde a língua é falada);
 - . A consciência intercultural.

-
- . As capacidades e a competência de realização
 - . As capacidades práticas e a competência de realização
 - . capacidades sociais;
 - . capacidades da vida quotidiana;
 - . capacidades técnicas e profissionais;
 - . capacidades dos tempos livres.
 - . As capacidades interculturais e a competência de realização
 - . A competência existencial
 - . Atitude;
 - . Motivação;
 - . Valores;
 - . Crenças;
 - . Estilos cognitivos;
 - . Traços de personalidade.
 - . A competência de aprendizagem
 - . A consciência da língua e da comunicação;
 - . A consciência e as capacidades fonéticas;
 - . As capacidades de estudo;
 - . As capacidades heurísticas.

Se, em contexto de ensino e aprendizagem, o professor deve estar atento a e promover o desenvolvimento das competências de aprendizagem, o processo não resultará se não se tiver em conta as restantes áreas de competências individuais, que devem ser ‘puxadas’ ao contexto e servir como base de trabalho para o desenvolvimento desse mesmo processo.

Fordham (1995) considera doze fatores pessoais que são determinantes no processo de ensino e aprendizagem das línguas:

1. a capacidade para aprender uma língua;
2. a idade do educando;
3. a experiência linguística anterior;
4. as capacidades individuais de aprendizagem;
5. as estratégias de aprendizagem escolhidas;
6. as circunstâncias pessoais;
7. as relações com os professores e os colegas;
8. a capacidade de dar continuidade à aprendizagem fora do contexto escolar;
9. a motivação como fator determinante do progresso;
10. o papel do professor;
11. a relação entre as aulas de língua e as outras disciplinas e respectivos conteúdos;
12. as competências de estudo.

Todos estes fatores pessoais descritos por Fordham (1995) estão intrinsecamente ligados às competências individuais definidas no QECR, mas aqui vistas de uma perspectiva meramente didático-pedagógica.

Um professor, e especificamente um professor de línguas, não pode nem deve ser apenas um mero transmissor de conteúdos.

“As diferentes experiências individuais e coletivas que os alunos provavelmente levam para a escola – com as quais os professores têm de lidar, caso queiram conseguir a motivação e o empenho necessários (...) – têm de ser compreendidas pelos professores com vista a prepará-los para as oportunidades, responsabilidades e experiências da vida adulta” (Day, 1999, p. 298).

Deve usar e reutilizar todo o conhecimento que os educandos trazem para a escola como ponto de partida para a criação de novo conhecimento.

Felizmente, “a abordagem ao ensino das Línguas na Europa progrediu ainda no sentido de se visualizar o aluno como ativo e não passivo, no seu processo de aprendizagem, sendo privilegiadas a independência e a autonomia deste” (Marques, 2011, p. 38). O educando é assim construtor do seu próprio conhecimento através da aquisição de novos saberes e práticas, sempre recorrendo ao conhecimento e experiências anteriores.

As línguas são processos de comunicação para serem adquiridos de forma prática e experienciada e reduzi-los a simples conteúdos escolares diminui “a capacidade de reflexão e o potencial interlocutivo e intelectual do estudante” (Curado, 2005, p. 18) o que irá “desqualificar a língua nas diversas situações de interação verbal e nas suas condições sociais de utilização” (*ibidem*, p. 18).

São estes fatores que devem estar na base da criação, por parte dos professores de línguas, de um método de trabalho com vista ao ensino e aprendizagem de uma língua. Estes têm, necessariamente, de proceder à realização de um processo de adaptação ao nível dos educandos, para que estes não se sintam perdidos e desmotivados. É este método de trabalho que irá permitir a construção de um ensino e aprendizagem de carácter evolutivo em termos de complexidade e ajudará o educando a apropriar-se e a utilizar uma língua de forma correta e natural (Marques, 2011).

“O professor de línguas deve ser um moderador e promotor dum ambiente motivante” (*Ibidem*, p. 38).

3.1 Na língua portuguesa

Tendo em conta as especificidades pedagógico-didáticas no ensino das línguas em geral, debruçamo-nos agora nas especificidades no ensino da Língua Portuguesa.

“Apesar das diferenças teóricas, qualquer linha epistemológica relativa à aprendizagem da língua materna admite, em consenso, que esta aprendizagem (ou aquisição, ou desenvolvimento) ocorre por via espontânea, natural, assistemática (normalmente associada à ambiência não-escolar), e por intermédio do ensino metódico, sistemático, formal (operado na escola)” (Curado, 2005, p. 24).

Estes dois processos de aprendizagem devem ser articulados.

As atividades desenvolvidas na aula de Língua Portuguesa devem permitir ao educando o desenvolvimento das suas competências nas quatro grandes áreas em que está dividido o ensino de uma língua: a) falar; b) ouvir; c) ler e d) escrever. Este desenvolvimento pressupõe a progressão sistemática da sua capacidade de refletir sobre e utilizar de forma adequada a língua materna, bem como o contacto gradual com várias tipologias textuais que permitirá aumentar o seu conhecimento sobre a construção e objetivos das mesmas.¹²

A Língua Portuguesa assume um papel fundamental dentro do percurso escolar de um educando. As razões subjacentes a esta relevância são:

1. é a língua materna da maioria dos educandos e agentes educativos em contexto escolar;
2. é a língua oficial de comunicação do país em que residem e estudam;
3. o sistema social e a sociedade de informação estão construídos à volta desta língua oficial;
4. é transversal a todas as outras disciplinas escolares.

O desenvolvimento das competências da oralidade (falar e ouvir), leitura e escrita estão organizadas de acordo com diversos objetivos e descritores de desempenho definidos nas *Metas Curriculares de Português, Ensino Básico — 1º, 2º e 3º Ciclos*, homologadas em 10 de agosto de 2012.

Oralidade

O educando deverá ser capaz de:

- Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.
- Registrar, tratar e reter a informação.
- Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.
- Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva.
- Produzir textos orais de diferentes tipos e com diferentes finalidades.

¹² *Programa de Língua Portuguesa/Português – Cursos de Educação e Formação (2005)*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Formação Vocacional.

-
- Reconhecer a variação da língua.

Leitura

O educando deverá ser capaz de:

- Ler em voz alta.
- Ler textos diversos.
- Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade.
- Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação.
- Ler para apreciar textos variados.
- Reconhecer a variação da língua.

Escrita

O educando deverá ser capaz de:

- Planificar a escrita de textos.
- Redigir textos com coerência e correção linguística.
- Escrever para expressar conhecimentos.
- Escrever textos informativos.
- Escrever textos expositivos.
- Escrever textos argumentativos.
- Escrever textos diversos.
- Rever os textos escritos.

Paralelamente ao desenvolvimento destas competências, surgem os objetivos e descritores de desempenho para as áreas da Educação Literária e da Gramática ou Funcionamento da Língua.

Educação Literária

O educando deverá ser capaz de:

- Ler e interpretar textos literários.
- Apreciar textos literários.
- Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.
- Ler e escrever para fruição estética.

Gramática ou funcionamento da língua

O educando deverá ser capaz de:

- Explicitar aspetos da fonologia do português.
- Explicitar aspetos fundamentais da morfologia.
- Reconhecer e conhecer classes de palavras.
- Analisar e estruturar unidades sintáticas.
- Explicitar aspetos fundamentais da sintaxe do português.
- Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico.

Como se pode perceber pelo modo como estão definidas as metas curriculares para o ensino da Língua Portuguesa, as aulas desta disciplina são obrigatoriamente portadoras de atividades que deverão ser extremamente abrangentes. O professor de Língua Portuguesa não se pode limitar a ensinar a utilização prática da língua, a leitura de textos e a escrita de forma correta. Existe todo um contexto de interação que precisa de ser apreendido e desenvolvido que passa pelos campos da cultura, da sociedade e da construção e desconstrução da língua.

É função do professor desenvolver

“ações direcionadas à preparação do falante/sujeito (e não apenas do “estudante”), no sentido de facultar-lhe determinada habilidade para, em situações discursivas, assegurar aos seus interlocutores certas condições favoráveis de interlocução, sem as quais este não poderá reconhecer a intenção manifesta daquele, com inevitáveis prejuízos à compreensão precisa dos objetivos pretendidos” (Curado, 2005, p. 20).

As novas metas curriculares também assumem a necessidade de trazer até aos educandos textos de carácter utilitário, não se limitando aos textos literários. Assim sendo, a leitura constitui-se como um instrumento essencial da aprendizagem.

A leitura, como a comida, não alimenta se não for digerida.

Provérbio Popular

A leitura é o ato de ler, de atribuir, continuamente, significados ao mundo a partir das vivências de cada um. Um indivíduo só é considerado leitor quando compreende e questiona o que lê, de modo a que essa leitura contribua para a construção de conhecimento.

Jolibert (2003, p. 19) refere que o ato de ler pode ser encarado de três formas:

- 1) “Ler é atribuir diretamente sentido ao escrito.
- 2) Ler é questionar o escrito como tal, a partir de uma expectativa real (necessidade/prazer) numa autêntica situação de vida.
- 3) Ler é ler escritos escritos autênticos, que vão do nome de uma rua (...) a um livro.”

A interpretação destas três vertentes do que é ler leva-nos a definir o conceito de leitura como algo que está ligado ao processo de formação global de um indivíduo e à sua capacidade para a convivência e atitudes sociais, políticas económicas e culturais (Matos, 2001).

O ato de ler pode ser visto apenas como uma simples descodificação de signos, sendo que a compreensão do texto surge como um consequência processual. Assim sendo, o leitor é apenas um ‘descodificador’ de palavras e frases que não consegue chegar a uma leitura concreta. Por isso, para que exista leitura é essencial e fulcral que esta se processe através de um conjunto de ações: descodificação de signos, relacionamento com experiências prévias, interação, reflexão e compreensão. Deste modo, a leitura pode ser vista como uma comunhão entre processos cognitivos e comunicativos, sem os quais ela não existe (*ibidem*).

“Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler mundo” e “ler palavra” se constituam num movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E “ler mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam reescrever o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo” (Freire, 1994).

A leitura é, pois, uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento, um instrumento primordial que permite ao indivíduo relacionar-se com o mundo e um facilitador da aquisição de diversos pontos de vista e alargamento de experiências, sempre da perspectiva de uma aprendizagem efetiva.

Se a leitura é, como já referimos, uma das formas do indivíduo se relacionar com o mundo e o transformar, cabe à escola a responsabilidade de ensinar os educandos a ler e escrever. A aula de Língua Portuguesa é o local, por excelência, onde esse processo é

desenvolvido e concretizado. De que modo poderá o professor de Língua Portuguesa fazer com que os seus educandos interiorizem o conceito de leitura? A melhor maneira é levar os aprendentes a sentirem que a leitura pode não ser apenas uma fonte de lazer e enriquecimento cultural, mas também pode ter uma função utilitária.

Jolibert (2003) estabelece seis objetivos para a leitura:

- 1) “Ler para viver com os outros no âmbito de uma vida cooperativa;
- 2) Ler para comunicar com o exterior;
- 3) Ler para obter informações;
- 4) Ler para fazer (brincar, fabricar, concretizar um projeto);
- 5) Ler para alimentar e estimular o imaginário;
- 6) Ler para adquirir conhecimentos.”

A aula de Língua Portuguesa, permite, ao contrário das aulas das outras áreas disciplinares, um trabalho de descodificação e compreensão de textos através de uma perspectiva utilitária. As tarefas a realizar com os educandos devem ser adequadas às suas necessidades contextuais e relacionadas com o seu desenvolvimento cognitivo. As atividades de leitura, além de gerarem conhecimento da língua, geram conhecimento fatural e aprendizagem contextual. O professor deve proporcionar aos educandos situações de leitura efetivas e diversificadas que os ajudem a procurar o sentido dos textos, a formular hipóteses e a verificá-las. Este trabalho de leitura contribuirá para o desenvolvimento do conhecimento do funcionamento do ato lexical, para o desenvolvimento do conhecimento linguístico do funcionamento da língua e para o desenvolvimento dos processos de leitura. Tudo isto terá repercussão nos atos de oralidade e escrita, abrangendo, assim, todas as competências nucleares.

A criação de um método de ensino e de aprendizagem que promova a literacia pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de desenvolvimento individual e inclusão social.

A leitura está presente em todo o lado. É necessário fazer com que os leitores tomem consciência dessa presença e que os professores colaborem nesse processo fazendo com

que eles sejam capazes de relacionar o mundo e a sociedade com as leituras que realizam. Cada aluno deve ser visto como um utilizador competente da língua materna em contextos familiares, mas também precisa de ser sensibilizado que, apesar do muito que já sabe, tem uma enorme capacidade de vir a saber mais ainda.

A par da leitura, surge a escrita. A escrita é o *output* dos códigos de comunicação sob a forma de registo. As pessoas escrevem para comunicar (Jolibert, 2003). No processo de ensino e aprendizagem, os educandos vão desenvolvendo competências que lhes permite criar um

“produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente, os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correção e na reformulação do texto”.¹³

Não podemos deixar de lado a ideia que, em contexto escolar, a escrita é o instrumento que os educandos utilizam para registar os seus conhecimentos em situação de avaliação, para registar e organizar os seus estudos e aprendizagens. Do ponto de vista do educando, a escrita é limitada a este tipo de contexto. Terá de ser o professor de Língua Portuguesa a mostrar-lhe a utilidade futura da escrita em contexto social e profissional. Este processo deve ser realizado através de uma prática gradual e sistemática de situações de produção escrita concretas e passíveis de serem vivenciadas.

A oralidade é a forma de comunicação mais natural. “Saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção da comunicação (como pedir permissão, por exemplo) e o contexto desta (status, escala social do interlocutor, etc.)” (Marques, 2011, p. 36).

Canale e Swain (1993) citados por Marques (2011, p. 37) “consideram que a habilidade para comunicar pressupõe um conjunto de competências:

- competência gramatical;
- competência sociolinguística;

¹³ *Programa de Língua Portuguesa/Português – Cursos de Educação e Formação* (2005). Ministério da Educação – Direção-Geral de Formação Vocacional.

- competência estratégica.”

e Moirand (1982) como citada igualmente por Marques (2011, p. 37) refere que a “competência comunicativa pressupõe a combinação de componentes:

- linguística;
- discursiva;
- referencial;
- sociocultural.”

Relativamente à oralidade esta divide-se em duas vertentes - compreensão e produção:

A compreensão oral é a

“capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português. Esta competência envolve a recepção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória, o que implica prestar atenção ao discurso e selecionar o essencial da mensagem”¹⁴.

A expressão oral é

“a capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interação e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação”¹⁵.

Mais uma vez, terá de ser o professor de Língua Portuguesa a mostrar-lhe a importância futura da comunicação oral em contexto social e profissional. Este processo deve ser realizado através de uma prática gradual e sistemática de situações de oralidade concretas e passíveis de serem vivenciadas.

Finalmente, o funcionamento da língua é “o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua”¹⁶. A utilização das regras e normas gramaticais da língua são intuitivas à comunicação dos falantes nativos. O trabalho do professor de Língua Portuguesa é levar os educandos a descobrir

¹⁴ *Programa de Língua Portuguesa/Português – Cursos de Educação e Formação (2005)*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Formação Vocacional.

¹⁵ *idem*

¹⁶ *idem*

essas regras, através do exemplo ou do erro, e ajudá-los a construí-las ou a desconstruí-las para que interiorizem o seu funcionamento e as apliquem em situações concretas de comunicação.

Em suma, as aulas de Língua Portuguesa são facilitadoras do desenvolvimento das competências transversais que constituem as ferramentas de aprendizagem e aquisição de saberes que irão permitir ao educando participar de uma forma positiva na construção e desenvolvimento da sociedade em que está inserido.

3.2 Nas línguas estrangeiras

Tendo, novamente, em conta as especificidades pedagógico-didáticas no ensino das línguas em geral, debruçamo-nos agora nas especificidades no ensino das línguas estrangeiras.

Tudo o que referimos sobre as especificidades pedagógico-didáticas na Língua Portuguesa deverá ser considerado quando falamos de línguas estrangeiras.

O desenvolvimento das competências da oralidade (falar e ouvir), leitura e escrita estão organizadas de acordo com diversos objetivos e descritores de desempenho definidos nas *Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico — 2º e 3º Ciclos*, homologadas a 13 de maio de 2013.

No final do ensino básico, o educando deverá (de acordo com o estabelecido pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*) ser capaz de:

Compreensão oral

- Compreender discursos de forma clara.
- Compreender diferentes tipos de texto áudio/audiovisual desde que adequados ao nível de conhecimentos do educando.

Interação oral

- Interagir com algum à-vontade sobre assuntos conhecidos, podendo pedir ajuda e reformular o discurso.

Produção oral

- (Re)produzir textos orais, previamente preparados, com pronúncia e entoação adequadas.
- Produzir, de forma simples e linear, discursos de cunho pessoal.

Leitura

- Ler textos adaptados de tipologia diversificada para recolha de informação.
- Utilizar dicionários diversificados para consulta.
- Ler textos adaptados de leitura extensiva.

Escrita

- Interagir, com relativa facilidade, sobre assuntos de caráter geral.
- Produzir textos, de 80 a 100 palavras, com relativa facilidade, utilizando vocabulário frequente, mas diversificado.

Paralelamente ao desenvolvimento destas competências, surgem os objetivos e descritores de desempenho para as áreas da Domínio Intercultural e do Léxico e Gramática.

Educação Literária

- Conhecer personagens e obras célebres de países de expressão inglesa.
- Conhecer universos culturais diferenciados.

Léxico e Gramática

- Compreender formas de organização do léxico e conhecer algumas estruturas do funcionamento da língua com alguma complexidade.

Quanto ao Francês, ainda não existem metas curriculares homologadas, pelo que o documento curricular de referência deve ser o *Programa de Francês do Ensino Básico – 3º Ciclo* e o documento de apoio o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, onde se podem encontrar os níveis de proficiência adequados às metas finais estabelecidas, muito semelhantes aos do Inglês.

Tal como em Língua Portuguesa, as aulas destas disciplinas são obrigatoriamente portadoras de atividades que deverão ser extremamente abrangentes. O professor de Inglês/Francês não se pode igualmente limitar a ensinar a utilização prática da língua, a

leitura de textos e a escrita de forma correta. O contexto de interação existe e precisa de ser apreendido e desenvolvido através de atividades que passam pelos campos da cultura, da sociedade e da construção e desconstrução da língua.

“Podemos afirmar que o caracteriza uma das grandes diferenças entre a aquisição da língua materna em contexto natural e a aprendizagem de uma segunda língua em sala de aula reside no facto de que na aprendizagem de sala de aula o aluno não se vê obrigado a aprender a se comunicar por necessidade de sobrevivência.

A questão das diferenças, portanto, decorre da necessidade de comunicação e da funcionalidade da linguagem envolvida” (Venturi, 2008, p. 23).

Necessidade e motivação são, por conseguinte, fatores determinantes na aprendizagem de uma língua estrangeira. Mais uma vez, terá de ser o professor de línguas a motivar o educando fazendo-o descobrir o porquê e para quê aprender uma língua estrangeira e da sua importância sociolinguística, sociocultural e profissional, criando situações de interação realísticas (Alexandre, *n.d.*).

“É, obviamente, indispensável ao ensinante tornar o ambiente da aprendizagem o mais próximo possível da realidade quotidiana de maneira a que o aprendente se sinta devidamente preparado quando se deparar com as circunstâncias reais. Será neste âmbito que os documentos reais poderão de facto auxiliar o ensinante na sua atividade, pois a partir deste material poderá desenvolver uma variedade de atividades e/ou tarefas que aprofundem a oralidade e a escrita” (Cabete, 2010, p. 110).

Outras diferenças que separam a aprendizagem da língua materna de uma língua estrangeira são:

- 1 - a aprendizagem da língua não é intuitiva porque esta não faz parte do contexto social e cultural a que o educando pertence;
- 2 - o primeiro contacto com a língua estrangeira é, normalmente, com o professor;
- 3 - a aprendizagem da língua (vocabulário, funcionamento da língua e cultura latente) é feita de forma compartimentada, regida por temas e áreas lexicais e contextuais;
- 4 - existe a necessidade permanente de recorrer à memória para a aquisição de vocabulário e estruturas de funcionamento linguístico (Venturi, 2008).
- 5 - a língua estrangeira surge como objeto de estudo e não como ferramenta de competências pessoais (Gaonach, 1991, como citado por Venturi, 2008, p. 25).

Citando Babo (1995, p. 243) “a capacidade para comunicar em L.E. deve procurar dotar o aprendente, não apenas do que é linguístico, mas das dimensões culturais e sociais, sem as quais a comunicação sairá forçosamente deformada.”

CAPÍTULO II – O ENSINO PROFISSIONAL E OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

1 O ENSINO PROFISSIONAL

O final do século XVIII, em Portugal, viu surgir um novo conceito de ensino através da então denominada *Real Casa Pia de Lisboa* criada pelo desembargador Diogo Inácio de Pina Manique, com o patrocínio de D. Maria I. Esta instituição, fundada em 1780, destinava-se a combater a marginalidade e a mendicidade nas ruas de Lisboa através de um conceito inovador para a época: a prevenção da marginalidade e a reabilitação social pelo trabalho (Lemos *et al*, 2007).

Por influência do naturalismo de Rousseau e da consequente visão que se passa a ter das crianças e dos jovens, esta instituição irá utilizar a sua função social, a sua vocação natural para o ensino e para a ação moral da educação em prol da reeducação da infância e juventude carenciadas, relegando para segundo plano a sua função de asilo e assistência à pobreza adulta. Era uma aposta baseada na ideia de que o investimento educativo em crianças e jovens, ainda não viciados no ócio e na mendicidade, era a melhor maneira de criar, a longo prazo, cidadãos válidos e produtivos, tanto para eles próprios como para a sociedade. Desta forma, estavam reunidas as condições para adicionar ao conceito de *trabalho* como meio regenerador os conceitos de *saber* e de *escola pública* enquanto contextos ideais de educação e disciplina (*ibidem*).

Apesar de esta instituição ser essencialmente vocacionada para a educação e formação de crianças e jovens socialmente e economicamente desprotegidos, constituindo um nicho no sistema educativo, estavam lançadas as sementes para a criação da estrutura educativa do agora denominado Ensino Profissional.

O Ensino Profissional (EP) tem as suas raízes na anteriormente denominada Formação Profissional que surgiu nos anos 30 do século XX. Este tipo de ensino destinava-se sobretudo a jovens operacionais e era essencialmente técnico formal para profissões (Cunha, 2010).

A Reforma do Sistema Educativo de 1948 criou o ensino técnico industrial e técnico comercial com o objetivo de produzir mão-de-obra especializada que ajudasse à reabilitação económica e industrial do país, após a 2ª Guerra Mundial (Cunha, 2010).

Na década de 50, o sistema educativo português possuía duas grandes vias de ensino: o ensino liceal destinado aos jovens que pretendiam continuar estudos e o ensino técnico destinado a jovens e adultos pertencentes a classes trabalhadoras, tanto industriais como comerciais ou agrícolas. Nesta altura, a Formação Profissional apenas tinha como objetivo o desenvolvimento das competências técnicas e profissionais nos diversos ramos da atividade económica, constituindo, no entanto, um forte sistema de motivação para a sua frequência (Cunha, 2010).

Os anos 60 testemunharam um decréscimo desta via de ensino, em consequência das políticas do regime e da Guerra Colonial (*ibidem*).

A era pós Revolução de Abril tornou a Formação Profissional quase inexistente. A fusão do ensino técnico com o liceal como uma consequência dos ideais de igualdade de oportunidades resultou na falta de mão-de-obra qualificada e especializada ao nível não superior (*ibidem*).

Só em 1985, com o Decreto-Lei 165/85, de 16 de maio, surgem as *grandes linhas orientadoras da (...) política de formação profissional*.¹⁷ A proximidade da adesão de Portugal à União Europeia e o consequente plano de modernização da economia portuguesa revelaram *uma economia onde é altamente excedentária a mão-de-obra não qualificada e se detectam grandes défices de trabalhadores semiqualeificados, qualificados e altamente qualificados*.¹⁸

Os novos desafios económicos e tecnológicos e os altos níveis de competitividade que resultam da entrada de Portugal na União Europeia não possibilitam que o país se mantenha indiferente quanto à formação dos seus ativos.

Deste ponto de vista, a Formação Profissional é o sistema que permite a aquisição de conhecimentos, técnicas e atitudes com o objetivo de desempenhar uma função numa determinada profissão.

¹⁷ Decreto-Lei 165/85, de 16 de maio – *Define o regime jurídico dos apoios técnico-financeiros por parte do IEFP à formação profissional em cooperação com outras entidades.*

¹⁸ *idem*

Sendo que a Formação Profissional não parece ser, por si só, uma resposta suficientemente adequada para os nossos jovens, principalmente para aqueles que ainda se encontram em idade escolar, criou-se uma nova variante de ensino com uma componente didática e pedagógica muito forte a que se atribuiu o nome de Ensino Profissional (Cunha, 2010).

1.1 Princípios e finalidades

Assumindo-se como via alternativa ao ensino formal, o Ensino Profissional (EP) é uma das grandes apostas do atual Sistema Educativo português, pois tem demonstrado uma forte capacidade de motivação pessoal, com repercussões muito positivas nos processos de construção da identidade das crianças e jovens.

No EP, a interligação permanente de teorias e práticas, assente em metodologias vincadamente experimentais, ao garantir a aquisição e consolidação de saberes e de competências de utilidade evidente, promove a auto estima, fomenta a autonomia e a responsabilidade, reduzindo substancialmente a desmotivação e desinteresse que amiúde conduzem ao abandono escolar.

Este tipo de ensino e formação tem demonstrado bons níveis de satisfação dos jovens, melhorado os índices de sucesso escolar e conseguido muito boa receptividade do mercado de trabalho, consubstanciada nos elevados níveis de empregabilidade, mesmo em épocas de crise e recessão económica (Gonçalves e Martins, 2008).

O EP visa essencialmente as seguintes finalidades:¹⁹

- Incentivar a continuidade e prolongamento da escolaridade, através de percursos e metodologias mais consentâneas com as expectativas e reais capacidades dos educandos;
- Garantir a equivalência escolar, tanto para continuidade de estudos como para fins de emprego;

¹⁹ Fonte: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP (ANQEP). Consultado em julho, 2013 em <http://www.anqep.gov.pt/>.

- Promover a integração social dos jovens através dum acesso privilegiado ao mercado de emprego;
- Adequar permanentemente a formação técnica e profissional às necessidades das empresas e do desenvolvimento tecnológico da região e do país;
- Induzir nos formandos uma cultura de formação permanente e progresso;
- Servir de alicerce consistente aos projetos de realização pessoal e profissional dos jovens, apresentando-se como resposta adequada à sua transição para a vida ativa;
- Prevenir e diminuir os índices de abandono escolar antes dos doze anos de escolaridade.

O EP apresenta-se como uma alternativa ao ensino regular e permite um rápido ingresso no mercado de trabalho.

São várias as ofertas de EP no nosso sistema educativo: Cursos de Educação e Formação, Cursos Profissionais, Cursos de Aprendizagem, Cursos de Ensino Artístico Especializado e os Cursos de Ensino Vocacional²⁰.

O contexto de observação deste estudo é o dos cursos de educação e formação.

2 OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) foram criados pelo Despacho conjunto 279/2002, de 12 de abril, na sequência da exigência do *aumento dos níveis de qualificação escolar e profissional da população portuguesa*²¹ decorrentes das constantes mutações científicas e tecnológicas, da contínua transformação do quadro de vida das populações, bem como da natureza da própria sociedade do conhecimento que a todos se impõe como uma sociedade de aprendizagem.²² Estes cursos eram destinados a todos os jovens entre os 15 e os 18 anos de idade que se encontrassem, ou não, a trabalhar.

²⁰ Fonte: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP (ANQEP). Consultado em julho, 2013 em <http://www.anqep.gov.pt/>.

²¹ Despacho conjunto 279/2002, de 12 de abril - *Regulamento de Educação e Formação*.

²² *idem*

Os atuais CEF foram criados pelo Despacho conjunto 453/2004, de 27 de julho, retificado pela Retificação n.º 1673/2004, de 7 de setembro, com as alterações introduzidas pelos Despachos n.º 12568/2010, de 4 de agosto e n.º 9752/2012, de 18 de julho e *destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos.*²³

Os CEF apresentam as seguintes tipologias:²⁴

- Tipo 1 – Percurso com a duração de dois anos que confere equivalência ao 6º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível 1. Destina-se a jovens com habilitação inferior ao 6º ano.
- Tipo 2 - Percurso com a duração de dois anos que confere equivalência ao 9º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível 2. Destina-se a jovens com frequência, sem aproveitamento, do 7º ou 8º ano de escolaridade.
- Tipo 3 - Percurso com a duração de um ano que confere equivalência ao 9º ano de escolaridade. Destina-se a jovens com frequência, sem aproveitamento, do 9º ano de escolaridade. Confere uma qualificação profissional de nível 2.
- Tipo 4 – Percurso com a duração de um ano que confere qualificação profissional de nível 2 a jovens com o 9º ano ou frequência do nível secundário com uma ou mais repetências, sem o concluir.
- Curso de formação complementar – Percurso com a duração de um ano que oferece as competências de ingresso no Tipo 5. Destina-se a jovens com o curso de nível 2 ou 3 e confere qualificação profissional de nível 3 e o 12º ano de escolaridade.
- Tipo 5 – Percurso com a duração de dois anos que confere equivalência ao 12º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível 3. Destina-se a jovens com o 10º ano ou frequência do 11º anos, sem aproveitamento, ou que possuam um percurso tipo 4, ou 10º ano profissionalizante, ou curso de qualificação inicial de nível 2 com formação complementar.

²³ Despacho conjunto 453/2004, de 27 de julho - *Regulamento dos Cursos de Educação e Formação.*

²⁴ *idem.*

- Tipo 6 - Percurso com a duração de um ano que confere equivalência ao 12º ano de escolaridade. Destina-se a jovens com frequência, sem aproveitamento, do 12º ano de escolaridade. Confere uma qualificação profissional de nível 3.
- Tipo 7 - Percurso com a duração de um ano que confere equivalência ao 12º ano de escolaridade. Destina-se a jovens com o 12º ano de um curso científico-humanístico ou equivalente do nível secundário de educação que pertença à mesma ou a área de formação afim. Confere uma qualificação profissional de nível 3.

O contexto de observação deste estudo são os Cursos de Educação e Formação Tipo 2.

2.1 Princípios e finalidades

A criação dos CEF visa permitir aos jovens a realização da escolaridade obrigatória e prevenir ou evitar o abandono escolar. São cursos com uma forte componente prática que pretendem despertar nos educandos a curiosidade e a vontade de aprender. Também são facilitadores de um rápido percurso escolar e uma consequente entrada no mercado de trabalho.

Os CEF estão organizados em quatro componentes de formação:²⁵

1. Componente de formação sociocultural;
2. Componente de formação científica;
3. Componente de formação tecnológica;
4. Componente de formação prática.

As componentes de formação estão organizadas de acordo com os referenciais de formação para cada tipo de curso e suas especificidades, existindo variações curriculares de acordo com as áreas profissionais, interesses e competências a desenvolver e distribuídas por disciplinas que, por sua vez, se organizam por módulos.

A componente de formação prática surge como formação em contexto de trabalho (FCT) e é essencial para aferir e validar as competências do educando.

²⁵ Despacho conjunto 453/2004, de 27 de julho - *Regulamento dos Cursos de Educação e Formação*.

A avaliação deste tipo de cursos é contínua, engloba o percurso de formação e culmina com a Prova de Aptidão Final (PAF) que consiste numa avaliação, perante um júri, do desempenho profissional do educando que deve refletir os conhecimentos e competências adquiridos ao longo do curso.

2.1.1 Características inovadoras

Este tipo de cursos apresenta-se como uma mais valia pelo facto de serem cursos de curta duração, conferirem dupla certificação, terem uma componente de formação prática, apresentarem conteúdos direcionados às áreas de formação e possuírem uma forte vertente pedagógica.

a) Curta duração – O perfil escolar de um educando de CEF é manifestamente o de um educando para quem a escola é um sacrifício. Quer seja pelo abandono escolar, quer seja pelas sucessivas repetências, que apesar de poderem ter uma causa cognitiva, podem ser causadas pela falta de interesse e motivação pela aprendizagem e aquisição de conhecimentos, este tipo de educando faz um percurso escolar acidentado e com uma maior duração do que um educando regular. Se a sua apetência pela aprendizagem já não é muita, o facto de repetir sistematicamente os mesmos anos é um fator extremamente desmotivador.

Os cursos CEF oferecem a vantagem de serem cursos com uma duração menor que o ensino regular, o que se revela motivador para educandos com este tipo de perfil.

b) Dupla certificação – Além de conferirem equivalência ao Ensino Regular, os CEF oferecem certificação profissional na área escolhida. O facto de virem a obter uma carteira profissional no final do curso é um fator extremamente motivante para estes educandos que, entusiasmados pela componente de formação tecnológica, fazem mais facilmente as componentes de formação sociocultural e científica.

c) Formação prática – Além de toda a formação prática que os educandos dos CEF realizam ao longo do seu percurso formativo, os cursos terminam com uma formação em contexto de trabalho (FCT). Esta FCT tem a duração de 210 horas e é feita num estabelecimento comercial ou industrial com o qual a escola estabelece um protocolo de

formação. Para muitos dos educandos é o seu primeiro contacto com o mundo do trabalho. Neste momento, o educando tem de revelar todas as suas competências sociais e profissionais pois está rodeado de pessoas estranhas às suas vivências e a lidar com situações de trabalho reais e não simuladas. Fora da proteção do ambiente escolar e das suas referências contextuais, realiza aqui a sua *prova de fogo*, a qual o obriga a desenvolver todas as suas competências e a perceber como se processa a *vida real*.

“Ao nível individual a formação é importante na medida em que assegura a empregabilidade do indivíduo.” (Cunha, 2010, p. 21).

d) Conteúdos direcionados – Na maioria das disciplinas, os conteúdos programáticos dos referenciais de formação são direcionados às áreas de formação. Esta opção curricular é extremamente vantajosa a médio prazo porque os educandos começam a perceber que tudo o que aprendem lhes será útil em contexto profissional e social, perdendo a conotação com a ideia que nem todas as aprendizagens servem para a vida ativa.

e) Vertente pedagógica – Tal como o seu nome indica, os CEF não são apenas cursos de formação profissional. Também possuem uma vertente educativa muito grande. Além do *saber fazer*, estes educandos têm de ser *reeducados* em termos do *saber ser* e do *saber estar*. As competências pessoais e sociais a adquirir ou a desenvolver por estes educandos devem vir contempladas no Projeto Educativo de todas as escolas onde estes cursos sejam ministrados, pois elas são fatores determinantes no sucesso dos jovens, tanto na sua vida escolar como membros ativos e produtivos da sociedade. Valoriza-se tudo o que envolva o desenvolvimento harmonioso e equilibrado dos mesmos, bem como as questões de cidadania, ambiente, saúde e higiene.

2.2 Contexto educativo

Contexto é o conjunto de circunstâncias em que algo ocorre. Flores e colaboradores (2009, p. 76), referem que a ideia de contexto deve ser vista sob duas dimensões: a espacial e a temporal.

O contexto espacial compreende em si as denominadas *condições organizacionais* (*ibidem*, p. 76). Estas incluem, nomeadamente em contexto de formação, todas as relações interpessoais dos diferentes atores, os seus aspetos sociais e culturais, a cultura de escola, as condicionantes políticas, éticas e sociais, isto é, o modo como a instituição de formação está estruturada.

O contexto temporal relaciona-se com as vivências dos atores, com a sua história e também com a história da própria instituição.

Vivemos numa sociedade de mudança e inovação. Compete às instituições acompanhar essa mudança e inovação, de modo a dar resposta às necessidades contextuais.

Os contextos educativos onde os CEF são ministrados são, normalmente escolas frequentadas por jovens oriundos de bairros sociais, com grandes carências socioeconómicas, pertencentes a famílias não estruturadas ou pouco estruturadas e com défice cultural. Estes jovens são de origem portuguesa ou de famílias de imigrantes, maioritariamente africanos.

Os educandos que frequentam este contexto são, na sua maioria, originários de comunidades que refletem alguma degradação social, fluxos imigratórios e migratórios nacionais e étnicos reveladores, por um lado, de desajustamentos sociais e familiares e, por outro, de fenómenos de multiculturalidade.

Embora seja um espaço marcado pela homogeneidade social, existe uma diversificação étnica bastante relevante demonstrada pelo elevado número de educandos descendentes de famílias de origem africana, brasileiras e países do Leste Europeu.

As pressões atuais que caracterizam a vida social no espaço onde estes educandos vivem tornam o ato de ensinar/educar uma tarefa quase exclusivamente reservada à escola, esbatendo-se a fronteira da educação/socialização primária face à da educação/socialização secundária.

2.2.1 Destinatários e caracterização da população-alvo

Os CEF destinam-se, preferencialmente, a jovens em situação ou com historial de abandono escolar, jovens com muitas repetências ou com dificuldades de aprendizagem.

São educandos com muito fraca apetência pela aprendizagem, para o cumprimento de regras, possuem graves lacunas de sentido de responsabilidade e revelam falta de hábitos de trabalho. Alguns têm graves problemas de autoestima. Não veem a escola como um meio de atingir um objetivo, uma facilitadora de aprendizagens.

Muitos deles estão na escola por se encontrarem dentro da escolaridade obrigatória. Outros estão a cumprir medidas tutelares educativas.

Socialmente, estão integrados em famílias com pouca formação e literacia pelo que as suas referências são fracas.

Economicamente, vivem com dificuldades e têm pouco acesso a informação.

2.3 Especificidades do ensino das línguas em contexto diferenciado

Como já foi referido, os contextos onde decorrem os CEF são diferenciados pelas características socioeconómicas, culturais e étnicas dos seus educandos.

A quantidade de educandos oriundos de famílias com baixo nível cultural e de famílias de origem estrangeira é bastante significativo.

A primeira questão que se põe é a de como ensinar quem não consegue ou não quer aprender.

O ensino das línguas tem de ser visto numa perspetiva transversal, principalmente no que se refere à língua portuguesa.

Deste modo, há que criar nos educandos alguma apetência para a aprendizagem de línguas e interiorizar que a leitura e a escrita são as suas maiores dificuldades, ao contrário da oralidade que é vista como o meio de comunicação natural.

Em contextos diferenciados deve-se recorrer a práticas diferenciadas para que a escola seja

“vista como uma instituição onde, também ocorrem intervenções geradoras de mudança, ou seja, onde se desenvolvem estratégias que fazem dos atos de ensinar e de aprender não apenas um meio de reprodução, mas também de produção e transformação social” (Leite, 1997, p. 25).

Deve-se respeitar a multiculturalidade e utilizar estratégias integradoras das diferenças que permitam despertar o interesse pelas diferentes vertentes culturais.

Além disso, é necessário que os educandos interiorizem que o conhecimento linguístico diferenciado é uma mais valia como ferramenta profissional e social.

2.3.1 Na Língua Portuguesa

“A disciplina de Língua Portuguesa/Português integra-se na Componente de Formação Sociocultural dos Cursos de Educação e Formação e visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento progressivo de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna.”²⁶

Uma das primeiras especificidades que aqui se apresenta é o facto de muitos dos jovens que frequentam os CEF não terem como língua materna a língua portuguesa.

Além disso, a maior parte dos educandos revela dificuldades de leitura, de escrita e de oralidade. São lacunas que transportam desse o início da escolaridade e que não conseguem colmatar quer pelos problemas cognitivos que apresentam, quer pela fraca assiduidade ou abandono que revelaram ao longo do seu percurso escolar.

É uma tarefa difícil para o professor conseguir fazer com que seja “orientado para a valorização das atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução dos problemas) fornecendo os meios de as potenciar.”²⁷

“A disciplina de Língua Portuguesa/Português integra-se na Componente de Formação Sociocultural dos Cursos de Educação e Formação e visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento progressivo de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna.”²⁸

²⁶ *Programa de Língua Portuguesa/Português – Cursos de Educação e Formação (2005:2)*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Formação Vocacional.

²⁷ *idem:2*

²⁸ *Idem:2*

Aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências são as palavras-chave que orientam a estrutura do currículo de Língua Portuguesa dos Cursos de Educação e Formação (CEF). Para atingir os seus objetivos, o programa está organizado em “patamares sequenciais que fomentam a aquisição progressiva de níveis mais elevados de qualificação.”²⁹

O ensino da Língua Portuguesa apresenta-se aqui organizado por módulos, estruturados de acordo com os objectivos das competências nucleares: Compreensão e Expressão Oral, Compreensão e Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua. Em termos da competência da leitura “promove-se um atelier da leitura no qual o educando tem acesso a textos de várias tipologias que contribuam, de forma decisiva, para a formação da cidadania.”³⁰

Assim, o ensino deverá ser orientado para a valorização das “atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução dos problemas) fornecendo os meios de as potenciar.”³¹

Valorização das atitudes cognitivas

O paradigma cognitivo privilegia “o estudo dos processos cognitivos e considera fundamental o conceito de representação” (Gaspar *et al.*, 2008, p. 7). Caracteriza-se por definir o conhecimento como um processo resultante da interação entre o sujeito e o meio, conhecimento esse que está em constante construção por influência dos novos significados apercebidos através do desenvolvimento dos processos cognitivos dos aprendentes (Gaspar *et al.*, 2008).

Jerome Bruner, um dos principais investigadores a interessar-se pelo desenvolvimento psicológico humano na relação com os processos de aprendizagem, defende, na sua teoria de desenvolvimento conceptual, que “o conhecimento adquire-se a partir de problemas que se levantam, expectativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem. É depois organizado em categorias e relacionado com conhecimento previamente adquiridos e armazenado no cérebro.” (Tavares e Alarcão, 2005, p. 103).

²⁹ *Idem*:2

³⁰ *Programa de Língua Portuguesa/Português – Cursos de Educação e Formação (2005:3)*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Formação Vocacional.

³¹ *Idem*:2

Em suma, a aquisição de conhecimento é um processo dinâmico de construção de representações que recupera o conhecimento já existente para construir novo conhecimento.

O Modelo Aprendizagem de Conceitos, inserido nos modelos de ensino no paradigma cognitivo, está relacionado com a aprendizagem de conceitos e é baseado nas teorias e estudos realizados por Bruner. Partindo-se da ideia que um conceito é aquilo que a mente concebe ou entende, a aquisição de conceitos é feita através de atividades de categorização, num processo de estímulo/resposta conduzido pelo professor, que orienta o aprendente para a definição das características dos mesmos. Reforço, motivação e estímulo são atitudes que devem sempre assistir este processo, sempre com o intuito de promover uma atitude reflexiva por parte do aprendente (Gaspar *et al.*, 2008).

Ensinar conceitos tem de ser uma atividade que precisa de ter presente a ideia que os “sujeitos constroem ativamente os seus conhecimentos através de esforços no sentido de se tornarem eficazes e atribuírem significado às suas experiências pessoais e que o sujeito, ao interagir sobre o objecto de aprendizagem, apreende-o.” (*ibidem*, p. 14).

O ensino da Língua Portuguesa em contexto diferenciado deve valorizar as experiências e conhecimentos anteriores dos educandos como ponto de partida para a aquisição de novo conhecimento.

2.3.2 Nas línguas estrangeiras

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) (2001, p. 231) define que

“a competência plurilingue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas.”

As línguas estrangeiras dos CEF são duas: inglês e francês. A língua estrangeira é escolhida de acordo com os objetivos do curso.

O programa de Inglês defende que

“no contexto de uma Europa plurilingue e pluricultural, o acesso a várias línguas torna-se cada vez mais valioso para os cidadãos europeus, não só como requisito para a comunicação com os outros mas também como fundamento-base de educação cívica, democrática e humana. No contexto escolar, a aprendizagem de línguas assume, assim, um papel relevante na formação integral dos alunos, não apenas no que diz respeito aos processos de aquisição dos saberes curriculares, como também na construção de uma educação para a cidadania. Com efeito, a aprendizagem de línguas inscreve-se num processo mais vasto, que ultrapassa a mera competência linguística, englobando aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, levando-os a construir a sua identidade através do contacto com outras línguas e culturas.”³²

Já o programa de Francês refere que

“a aprendizagem apoia-se em experiências ou conhecimentos prévios do público e visa o desenvolvimento ou o aprofundamento da competência de comunicação plurilingue e pluricultural tal como é definida pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.”³³

Procura-se um reforço das:³⁴

- competências gerais individuais que remetem para os domínios
 - do saber: conhecimentos académicos e empíricos;
 - do saber-fazer: capacidades processuais em termos cognitivos e técnicos;
 - do saber ser: comportamentos, atitudes e valores;
 - do saber-aprender: articulação de vários saberes, favorecendo a curiosidade intelectual e a gestão do desconhecido;
- a competência global de comunicação que integra a competência estratégica e se articula com as componentes discursiva, linguística e sociocultural.

Tal como o Programa de Língua Portuguesa/Português, também estes programas estão organizados por módulos, estruturados de acordo com os objetivos das competências

³² *Programa de Inglês – Cursos de Educação e Formação (2005:3)*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Formação Vocacional.

³³ *Programa de Francês – Cursos de Educação e Formação (2005:2)*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Formação Vocacional.

³⁴ *Idem:2-3*

nucleares: Compreensão e Expressão Oral, Compreensão e Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua.

A organização temática dos módulos de ambos os programas parte da aprendizagem de conteúdos individuais e vai alargando a sua dimensão para conceitos sociais, profissionais e de cidadania e culturais, sempre num crescendo de amplitude.

A grande questão que se levanta neste contexto é o facto de a maioria dos educandos dos CEF não terem apetência para a aquisição de uma nova língua. Os seus horizontes culturais são demasiado pequenos, limitados pelas suas poucas vivências fora dos contextos socioeconómicos de que são oriundos.

Em contexto dos CEF, o Inglês é visto como uma ferramenta transversal, dado a universalidade da língua, enquanto que o Francês é uma ferramenta específica, apenas utilizada em situações específicas.

2.4 Perfil de competências e aptidões dos professores

Os Cursos de Educação e Formação são uma realidade formativa relativamente recente no sistema educativo português. Dado o seu pouco tempo de existência, consequentemente, ainda não existem muitos estudos sobre a práxis deste tipo de ensino. A construção de uma teoria sobre processos e métodos educativos ainda reside na observação de uma prática pedagógica experimental.

A legislação em vigor para este tipo de cursos define que

“para além das competências inerentes à profissão, (o professor) deverá ainda evidenciar aptidões que envolvam o espírito de cooperação, a facilidade de comunicação e relacionamento, a flexibilidade, a tolerância, bem como a assunção das funções cultural, social, cívica e económica da formação, incentivando à aprendizagem e ao desenvolvimento da maturidade pessoal, social e profissional dos alunos.”³⁵

De acordo com Espírito Santo (2010) a prática pedagógica nos Cursos de Educação e Formação parte da “*construção de uma nova identidade docente*”, isto é, parece existir

³⁵ Guia de Orientações para o Despacho conjunto no. 453/2004 de 27 de julho retificado pela Retificação nº 1673/2004, de 7 de setembro. (2008) Ministério da Educação – Agência Nacional para a Qualificação, Lisboa

a noção de que os profissionais que executam a sua atividade neste tipo de ensino reconhecem que precisam de proceder ao desenvolvimento de competências profissionais adequadas aos contextos diferenciados com que trabalham.

Gonçalves e Martins (2008, p. 54) identificam uma série de competências gerais que um professor do ensino profissionalizante deve possuir, tendo em conta que neste tipo de ensino a concretização do processo ensino-aprendizagem exige uma “ação pedagógica articulada com a diversidade das dinâmicas de aprendizagem que se geram e ajustada aos ritmos diversos de progressão dos alunos”. Essas competências exigem, em todas as suas vertentes, uma verdadeira compreensão dos diversos contextos em que todo o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer. São competências baseadas na abertura às novas realidades sociais, numa relação pedagógica recíproca, numa prática reflexiva constante, numa capacidade de analisar e resolver problemas através da sua contextualização, enfim, no assumir de “uma atitude de investigação-ação sistemática, que conduza a uma autoformação permanente” (Gonçalves e Martins, 2008, p. 56), ou seja, aquilo que Goodson (1992, p. 67) define como “*um profissional de competências alargadas*”.

Os professores são dos atores com um papel mais relevante no sistema. Por isso, é de toda a conveniência que sejam sujeitos a um processo de formação contínua e atual que lhes permite adquirir as competências adequadas às novas realidades sociais e educativas.

Como afirma Leite (1997, p. 50) os professores devem ser vistos como

“profissionais reflexivos que partem da compreensão dos contextos onde se situam e onde o ensino tem lugar para levarem a cabo práticas facilitadoras do desenvolvimento autónomo, libertador e crítico daqueles a quem ensinam. Partindo de uma relação de equilíbrio entre necessidades sociais e necessidades individuais, os professores assumem nesta postura (e no entendimento que deles fazemos neste trabalho) o papel de agentes educativos que contribuem para o desenvolvimento de cada pessoa, através de uma formação que privilegia o contexto social.”

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo, faremos referência ao enquadramento metodológico utilizado no estudo. Abordaremos a problemática e os objetivos que estiveram na origem da investigação. Serão explicitadas as opções metodológicas tomadas relativamente à natureza do estudo, seleção da população-alvo, bem como dos processos e métodos de recolha e tratamento de dados.

1 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Parece existir um certo desconforto na maneira como os professores encaram o exercício da sua profissão nos CEF.

A realidade educativa com que estes professores se deparam é constituída por uma população escolar jovem, multicultural, com enorme historial de insucesso, absentismo e abandono escolar, problemas de aprendizagem, carências socioeconómicas e risco de exclusão social. Além disso, muitos desses jovens “transportam” consigo um currículo de episódios de falta de disciplina, de incumprimento e não aceitação de regras, de violência, de falta de reconhecimento da autoridade do adulto e de problemas interrelacionais com os pares ou com os agentes educativos. Muitos estão referenciados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e outros cumprem medidas tutelares educativas. Na sua maioria, advêm de famílias desestruturadas ou pouco estruturadas, de baixa literacia e formação cultural.

Os cursos CEF foram criados para ajudar os jovens que se incluem neste tipo de perfil a concluírem de forma mais rápida e atrativa a, até então, escolaridade obrigatória, o que lhes permitiria uma mais célere entrada na vida ativa e conseqüente ingresso no mundo do trabalho.

Estes cursos constituem-se como percurso de educação e formação alternativo ao ensino regular e têm como principal atrativo a componente prática, que permite aos educandos realizarem um percurso de formação numa atividade profissional que lhes facilita concorrer ao mundo do trabalho que, de acordo com as tendências económicas

evolutivas da União Europeia, exige que os índices de empregabilidade sejam suportados por mão-de-obra especializada.

Este perfil de educando não favorece de modo algum a realização com sucesso de um percurso escolar e isso interfere, muitas vezes, no processo de ensino e aprendizagem.

Tomando como universo de investigação os professores de línguas dos CEF, e para perceber de que modo é que essa interferência é feita e que implicações pode ter em contexto de ensino e aprendizagem, procurámos com este estudo responder às seguintes questões:

1. Qual a relação entre o perfil pedagógico-didático do professor de línguas dos CEF e os resultados das aprendizagens efetivamente realizadas pelos educandos?
2. De que forma o perfil pedagógico-didático do professor de línguas dos CEF influencia as aprendizagens dos educandos?
3. Qual o perfil pedagógico-didático *ideal* para o professor de línguas dos Cursos de Educação e Formação?
4. Que tipo de formação deve ter o professor dos Cursos de Educação e Formação?

Para responder a estas questões foi necessário conhecer a experiência profissional dos professores em termos de percurso, as suas expectativas em relação ao ensino, a sensibilidade relativamente às características dos educandos e a sua disponibilidade para formação.

Pedi-se aos professores que olhassem para si mesmos, que definissem a sua profissionalidade em contexto, que avaliassem o seu agir pedagógico, que referissem as suas práticas e experiências e que reconhecessem as suas necessidades de formação. Enfim, que se situassem profissionalmente e pessoalmente.

Assim, definiram-se como objetivos do estudo:

- I. Caracterizar o perfil pedagógico-didático do professor de línguas dos CEF;
- II. Perceber o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
- III. Compreender a forma como os professores de línguas dos CEF procedem à avaliação do processo.

Para dar respostas aos objetivos gerais anteriormente enunciados, procurou-se:

1. Identificar um perfil pedagógico-didático para um professor de línguas dos CEF;
2. Identificar diferenças entre o perfil pedagógico-didático de um professor de línguas do Ensino Regular e um professor de línguas dos CEF;
3. Identificar as principais características pedagógico-didáticos de um professor de línguas dos CEF;
4. Compreender de que modo um professor de línguas dos CEF age em termos pedagógico-didáticos;
5. Compreender a percepção individual do papel do professor de línguas dos CEF em processos de ensino e aprendizagem;
6. Estudar o modo como se avaliam enquanto professores de línguas dos CEF;
7. Identificar necessidades de formação por parte dos professores de línguas dos CEF;
8. Estudar o modo de contribuir para a melhoria das práticas pedagógico-didáticas dos professores de línguas dos CEF.

Com este estudo pretende-se dar contributo para:

- i. a compreensão do papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem;
- ii. a reflexão, questionamento e problematização das características pedagógico-didáticas do professor do ensino profissionalizante, nomeadamente dos CEF;
- iii. a melhoria das práticas pedagógico-didáticas dos professores.

2 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Este estudo teve como primeiro objetivo caracterizar o perfil pedagógico-didático do professor de línguas dos CEF e perceber como estes organizam e desenvolvem o processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, optámos por uma abordagem qualitativa que privilegia “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bodgan e Bilken, 1999, p. 16), sendo esta abordagem a forma ideal de estudar o pensamento de um conjunto limitado de sujeitos de um modo mais profundo.

Optámos pelo estudo de caso porque consideramos ser a metodologia mais adequada para responder às questões de partida. O estudo de caso é um processo metodológico de investigação utilizado quando o investigador pretende estudar, analisar ou compreender acontecimentos ou contextos portadores de alguma complexidade e onde se encontram envolvidos vários fatores. O objetivo do estudo de caso é, de acordo com Gomes, Flores e Jimenez (1996, p. 99), “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”.

Bogdan e Biklen (1992) como citados por Tuckman (2000) apresentam cinco características do estudo de caso:

- 1) A situação natural constitui a fonte de dados;
- 2) Dá-se primazia à descrição;
- 3) Faz-se a análise de um processo;
- 4) Os dados são analisados indutivamente;
- 5) Trabalha-se o significado das coisas, ou seja, procura-se respostas para o ‘porquê’ e para ‘o quê’.

Sendo este um método que visa a análise de uma situação em particular, “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2005, p. 70) permite-nos perceber melhor o contexto que se pretende estudar. É uma metodologia que nos garante a obtenção de dados singulares contextualizados de forma a obtermos um conhecimento aprofundado do caso escolhido, ou seja, “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bodgan e Biklen, 1999, p. 48).

Por outro lado, o estudo de caso fundamenta-se na ideia de que a análise de uma unidade de um determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa (Bisquera, 1989), e esse será o objetivo último do nosso estudo: relançar a questão sobre a existência de um perfil profissional de professor adequado às novas realidades dos Cursos de Educação e Formação.

Para alcançar estes pressupostos, foram analisadas e interpretadas as opiniões e sensibilidades das professoras de línguas dos CEF do Centro de Educação e Desenvolvimento de Pina Manique da Casa Pia de Lisboa, I.P., que colaboraram neste estudo e o tornaram possível.

Deste modo, visto este estudo estar focalizado num número limitado de sujeitos e os resultados obtidos não serem passíveis de ser generalizados a outros indivíduos que reúnam as mesmas condições, a validade do estudo é essencialmente interna.

Considerámos que o estudo de caso seria o mais adequado para um estudo desta natureza, porque é o mais utilizado quando o tipo de questão de pesquisa é da forma “como” e “porquê”; quando o investigador tem um controle muito reduzido sobre os eventos; ou quando o foco temporal está em fenómenos contemporâneos dentro do contexto de vida real, definindo estudo de caso “como uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real” (Yin, 2001, como citado por Miranda, 2006, p. 91).

Com vista à apresentação de rigor no estudo de caso, a sua elaboração deve respeitar três qualidade, segundo Hamel, Dufour e Fortin (1993):

- a escrita não deve recorrer a processos estilísticos;
- deve incluir a demonstração da informação conhecida;
- a linguagem não deve ser ambígua, para facilitar a sua compreensão.

Procurámos respeitar estas orientações neste estudo.

O contexto onde este estudo foi realizado é, como já foi anteriormente referido, o Centro de Educação e Desenvolvimento (CED) de Pina Manique. A razão de escolha deste estabelecimento escolar prende-se com o facto de ser um contexto com longa

tradição em ensino profissional e que conhecemos bem, por ser o local onde exercemos a nossa atividade docente há duas décadas.

Tendo acompanhado as conseqüentes evoluções em termos de formação e ensino profissional, temos sido sensíveis às alterações verificadas nos critérios de seleção e admissão dos educandos, bem como nos perfis pessoais e de educando que os jovens apresentam. Igualmente, temos vindo a acompanhar as reações dos professores, nomeadamente dos professores de línguas dos CEF, ao modo como o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve e aos resultados obtidos.

Saliente-se, de igual modo, a facilidade que temos no acesso aos sujeitos do estudo.

Caracterização dos sujeitos

O grupo de professores de línguas dos CEF tipo 2 deste CED é constituído por 11 docentes, todas do sexo feminino, pertencentes ao Quadro de Nomeação Definitiva da CPL, I.P..

Para este estudo foram escolhidas todas as professoras de línguas do CEF tipo 2 que estavam a lecionar na altura em que a investigação foi levada a cabo (à exceção da investigadora), ou seja, 10 professoras, a quem foi realizada uma entrevista semiestruturada.

A média de idades das docentes, à data da realização das entrevistas, ou seja, em 2011, era a seguinte:

MÉDIA DE IDADES DAS DOCENTES

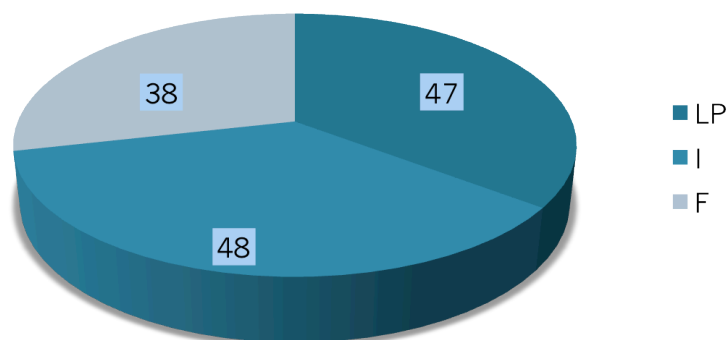


Figura 1

Seis das docentes realizaram profissionalização em serviço e quatro realizaram estágio integrado.

A Língua Portuguesa era lecionada por 4 docentes, o Inglês por 5 docentes e o Francês por 1 docente.

Este grupo de professoras possuía um tempo de experiência de ensino e aprendizagem nos CEF diversificada. Esta ia da experiência inicial até aos 7 anos. A disciplina com o maior número de docentes com mais tempo de experiência era o Inglês.

O serviço docente estava distribuído pelos seguintes cursos e anos de curso:

Quadro 1: Distribuição do serviço docente

Nome do curso	Ano	Disciplina
Operador de Informática	1º	L. Portuguesa
Operador de Informática	1º	Inglês
Operador de Informática	1º	L. Portuguesa
Operador de Informática	1º	Inglês
Operador de Informática	2º	L. Portuguesa
Operador de Informática	2º	Inglês
Empregado de mesa e bar	2º	L. Portuguesa
Empregado de mesa e bar	2º	Francês
Eletricista de instalações	1º	L. Portuguesa
Eletricista de instalações	1º	Inglês
Eletricista de instalações	2º	L. Portuguesa
Eletricista de instalações	2º	Inglês
Acompanhante de ação educativa	1º	L. Portuguesa
Acompanhante de ação educativa	1º	Inglês
Acompanhante de ação educativa	2º	L. Portuguesa
Acompanhante de ação educativa	2º	Inglês
Mecânico de automóveis ligeiros	2º	L. Portuguesa
Mecânico de automóveis ligeiros	2º	Inglês
Assistente administrativo	2º	L. Portuguesa
Assistente administrativo	2º	Inglês
Operador de CAD	2º	L. Portuguesa
Operador de CAD	2º	Inglês

Todos as turmas deste estudo são mistas com exceção das turmas dos cursos de eletricista de instalações e de mecânico de automóveis ligeiros, que só possuem educandos do sexo masculino.

As turmas de 1º ano iniciam-se, normalmente, com 18-20 educandos. As turmas de 2º ano refletem o abandono escolar e a falta de assiduidade e recomeçam com 8-12 educandos.

O acesso ao contexto de estudo, com o objetivo de realizar a investigação e a realização de entrevistas, foi autorizado pela direção do CED.

Quadro 2: Número de turmas por sujeito

Designação	Disciplina	Nº turmas	
		1º ano	2º ano
E1LP	L. Portuguesa	1	
E2LP	L. Portuguesa	1	1
E3LP	L. Portuguesa	1	3
E4LP	L. Portuguesa	1	1
E1I	Inglês	1	-
E2I	Inglês	2	2
E3I	Inglês		1
E4I	Inglês		2
E5I	Inglês	1	1
E1F	Francês		1

Neste CED, nem todos os cursos se iniciam todos os anos letivos e alguns cursos podem ter mais de uma turma por ano. Muitos cursos só abrem quando o grupo anterior tiver finalizado o percurso formativo.

Na distribuição de serviço, privilegia-se a continuidade pedagógica.

2.1 Processos e procedimento de recolha de dados

Como já referimos, o estudo utilizou uma metodologia qualitativa, privilegiando a investigação de natureza qualitativa e interpretativa, baseada no estudo de caso. Sendo o estudo de caso uma pesquisa empírica focalizada num número limitado de sujeitos que se pretende analisar de forma profunda, optámos por uma recolha de dados também, predominantemente, de natureza qualitativa.

Yin (1994) define três princípios para a recolha de dados:

- a) Usar múltiplas fontes de evidências;
- b) Construir, ao longo do estudo, uma base de dados;
- c) Construir uma cadeia de evidências.

Decidimos recorrer à entrevista, à observação direta e à análise documental, sendo esta uma outra forma de recolher informação feita com base em todo o material disponibilizado pela instituição sobre a sua identidade, a formação profissional e o perfil do professor, bem como estudos formais ou avaliações sobre a temática (Yin, 1994).

Os dados recolhidos foram analisados recorrendo às técnicas de análise de conteúdo.

2.1.1 A entrevista semiestruturada

“A entrevista é o modo como o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que ela é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p.134).

e

“é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações.” (Ketele e Roegiers, 1999, p. 18).

Sendo a entrevista um diálogo de onde se recolhem dados a partir de uma relação interpessoal com características muito particulares, e dos quais se extrai uma narrativa com base na experiência do entrevistado que a refere desde a sua perspectiva, é

importante ter em conta que esta narrativa não é uma simples narrativa de acontecimentos, pois ela, através da identificação dos factos que estão na origem da sua própria formação, permite uma atitude reflexiva (Blanchet e Gotman, 1992).

A entrevista foi a técnica privilegiada neste estudo. O objetivo das entrevistas realizadas foi recolher o máximo possível de informação que fosse ao encontro das respostas aos objetivos do estudo, permitindo às professoras entrevistadas darem a sua opinião de uma forma espontânea e aberta. Para além disso, possibilitou-nos a reformulação das perguntas de acordo com as respostas obtidas. No entanto, procurou-se sempre que as questões previamente definidas fossem respondidas.

A técnica da entrevista semiestruturada facilita a recolha de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver (...) uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bodgan e Bilken, 1999, p. 134).

Após definir as questões e os objetivos da investigação, procedemos à elaboração do guião da entrevista (anexo II) com as questões que nos parecerem pertinentes para cumprir os objetivos delineados previamente.

O guião de entrevista é um instrumento para a recolha de informações. Redigido sob a forma de um texto, serve de base à realização da entrevista propriamente dita. É constituído por um conjunto (ordenado ou não) de questões (Ghiglione e Matalon, 1992).

Este guião, após o seu registo escrito e análise contextualizada das perguntas, foi sujeito à aprovação de um especialista.

Na etapa seguinte, testou-se a validade do guião através de uma aplicação prévia feita a um docente de uma área disciplinar distinta e contextualizada à sua disciplina e aferiu-se que a estrutura e questões do guião permitiam atingir os objetivos definidos.

Objetivo geral da entrevista

- Perceber como os professores dos CEF se avaliam em termos pedagógico-didáticos e de que modo o seu agir contribui para os resultados das aprendizagens dos educandos.

Objetivos específicos da entrevista

- Caracterizar o perfil pedagógico-didático do professor de línguas dos CEF;
- Perceber o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem;
- Identificar o modo como procedem à avaliação do processo.

As entrevistas foram elaboradas com base em 5 blocos temáticos (anexo I) e na definição dos seus objetivos:

Bloco 1: Legitimação da entrevista: agradecer a disponibilidade para conceder a entrevista; informar as entrevistadas sobre a temática do estudo e a finalidade da entrevista; sublinhar a importância da participação da entrevistada para o sucesso da investigação; pedir autorização para gravar em áudio a entrevista, garantindo a confidencialidade, anonimato e caráter restrito do uso das informações prestadas; referir a disponibilidade para fornecer os resultados do estudo.

Bloco 2: Identificação de um perfil pedagógico-didático para um professor de línguas dos CEF: identificar as principais características pedagógico-didáticas de um professor de línguas dos CEF; identificar diferenças entre o perfil pedagógico-didático de um professor de línguas do Ensino Regular e um professor de línguas dos CEF.

Bloco 3: Reconhecimento das características inerentes ao perfil , a sua influência na atuação em termos pedagógico-didáticos e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem: identificar as principais características pedagógico-didáticas; compreender a atuação em termos pedagógico-didáticos.

Bloco 4: Avaliação do processo: compreender a percepção individual sobre o processo de ensino e aprendizagem; estudar a forma como se avaliam enquanto professores de línguas dos CEF; identificar necessidades de formação; estudar o modo de contribuir para a melhoria das práticas pedagógico-didáticas dos professores de línguas dos CEF.

Bloco 5: Finalização da entrevista: perceber se a entrevistada pretende dar outras informações; agradecer o tempo disponibilizado.

Durante a realização das entrevistas, tivemos sempre presente fatores de ordem ética, tais como a preocupação de garantir a confidencialidade e anonimato das informações recebidas, a aceitação de todas as opiniões emitidas sem efetuar qualquer tipo de juízos de valor, o pedido de autorização para a gravação áudio da conversação com vista a manter a fidelidade e exatidão de todas as informações.

Igualmente, existiu a preocupação de combinar, previamente, a data e hora da realização das entrevistas de acordo com a disponibilidade e interesses das entrevistadas que, antecipadamente, foram informadas do teor e objetivos do estudo e da importância da sua colaboração no processo de recolha de dados. Também nos disponibilizamos a revelar os resultados do estudo, após a sua conclusão.

As entrevistas foram realizadas entre janeiro e maio de 2011 e foram feitas presencialmente nas instalações do CED de Pina Manique, em situação de privacidade e de cordialidade. Foram gravadas em registo magnético de gravação de voz e o seu conteúdo transcrito integralmente em escrita a negro. O guião e as respectivas grelhas de análise de conteúdo das entrevistas encontram-se em anexo (anexo II e V, respetivamente).

2.1.2 A observação direta

“A observação é um processo básico da ciência” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 166) “de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros” (Trindade, 2007, p. 30).

Alarcão e Tavares (1987, p. 103) também a referem como “o conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco”.

Trindade (2007, p. 36) considera que “o conhecimento do contexto onde vai decorrer o projeto de observação” é o primeiro fator a ser considerado numa estratégia de

observação. Kelchtermans, como citado por Flores e Veiga Simão (2009), refere que a ideia de contexto deve ser vista sob duas dimensões: a espacial e a temporal.

O contexto espacial compreende em si as denominadas “*condições organizacionais*” (*ibidem*, p. 76). Estas incluem, nomeadamente em contexto de ensino e aprendizagem, todas as relações interpessoais dos diferentes atores, os seus aspectos sociais e culturais, a cultura de escola, as condicionantes políticas, éticas e sociais, isto é, o modo como a instituição de formação está estruturada.

O contexto temporal relaciona-se com as vivências dos atores, com a sua história e também com a história da própria instituição (*ibidem*).

Durante a observação, a contextualização deve ser referente do observador e do observado. Isto porque o agir de cada um deles depende das características do contexto e a não contemplação deste fator pode influenciar o processo.

São distintas as técnicas de observação possíveis (Trindade, 2007, p. 49): listas de verificação, grades de observação, escalas de observação e registo de incidentes. Estas diferentes técnicas exigirão, por sua vez, formas próprias de conceção e construção, as quais deverão ter em conta, entre outros, o seguinte aspecto (*ibidem*, p. 61): o que deve ser observado?

Também são distintas as origens possíveis dos erros cometidos ao longo do processo de observação (no observador, no observado e nos processos de observação). Os erros que ocorram, sejam qual for a origem, poderão colocar em causa a validade e fidelidade dos registos de observação (Trindade, 2007).

No entanto, os comportamentos dos intervenientes no processo de observação podem ser/estar condicionados pelo contexto em que ocorrem (Fernandes, 1994).

Neste estudo, observámos duas turmas com docentes distintas e recorreremos a uma observação direta naturalista não participante. Este tipo de observação tem como principais vantagens a presença direta do investigador no fenómeno observado e a captação de uma variedade de situações ou fenómenos. No entanto, também apresenta desvantagens, a saber: a falta de autenticidade de comportamento dos observados, a falta de flexibilidade do investigador, a fiabilidade e a representatividade dos dados (Estrela, 1994).

Para registar os resultados da observação, foi criada uma grelha de observação de aula onde se inclui aspetos considerados relevantes para o bom funcionamento da atividade letiva: hora e duração da aula, número de educandos da turma e número de educandos presentes, conteúdos a lecionar e recursos utilizados. Foram definidos 14 comportamentos operacionais abrangentes tanto da atividade docente (didática e pedagógica), como dos educandos (aspectos cognitivos e comportamentais). Para avaliar a observação, estabeleceu-se uma escala de frequência de 1 a 5, em que 1 corresponde a *nunca* e 5 a *sempre*. (anexo III)

2.1.3 A análise documental

A análise documental é “uma operação (...) visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” (Chaumier, 1974, como citado por Bardin, 1977, p. 47).

Para realizar uma análise documental, o investigador recolhe documentos para os estudar por si próprios, ou porque espera encontrar informações úteis. Podem ser documentos manuscritos, impressos ou audiovisuais, oficiais ou privados, pessoais ou de algum organismo, contendo números ou texto (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 201).

Para este estudo, analisámos os seguintes documentos, que considerámos essenciais para a compreensão do contexto onde decorreu a investigação:

- Lei orgânica da Casa Pia de Lisboa, I.P. (CPL, I.P.);
- Estatutos da CPL, I.P.;
- Modelo socioeducativo da CPL, I.P.;
- Situação Atual e Linhas de Futuro (Abril 2013) para a CPL, I.P.;
- Plano de prevenção de riscos de corrupção e infrações conexas para a CPL, I.P.;
- *A Carta – um compromisso para a ação* – documento orientador da CPL, I.P.
- Regulamento interno do Centro de Educação e Desenvolvimento de Pina Manique da CPL, I.P..

Os documentos relativos ao funcionamento da CPL, I.P. foram consultados em www.casapia.pt em outubro de 2013.

2.1.4 A análise de conteúdo

As entrevistas foram analisadas através da análise de conteúdo. A análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.” (Berelson, 1954, como citado por Silva, 1986, p. 103), ou, como afirma Bardin (1977, p. 89), é uma forma de “tirar partido de um material dito ‘qualitativo’ (...) e o seu objectivo final é poder inferir algo, através dessas palavras, a propósito de uma realidade”.

Para Estrela (1994) as etapas da análise obedecem a determinadas regras: a leitura inicial dos documentos para uma apreensão global das suas características e avaliação das possibilidades de análise; a determinação dos objetivos da análise de acordo com as hipóteses emitidas; a determinação das regras de codificação que nos leva a ver a redação como unidade de enumeração ou de contagem.

Já para Bardin (1977), o importante não é a descrição dos conteúdos das mensagens, mas sim as ideias que elas nos podem transmitir e ensinar, isto é, deve-se tentar obter o significado mais puro das mensagens:

“o objetivo (...) da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.” (Bardin, 1977, p. 48).

Optámos pelo processo de análise de conteúdo porque ele nos permite sistematizar e objetivar os elementos constantes nas declarações e atuações dos participantes nesta investigação. Dentro da análise de conteúdo, escolhemos fazer uma análise de conteúdo temática, isto é, a “contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada” (Bardin, 1977, p. 73) pois escolhemos “a frase (...) como unidade de codificação” (*ibidem*).

Após as entrevistas terem sido transcritas, foram definidas as categorias mais representativas (anexo IV) e elaboradas as respectivas grelhas de análise (anexo V) para ser possível iniciar a caracterização do tema em estudo e procurar responder às questões de investigação propostas inicialmente.

Para a construção do sistema de categorias, seguiram-se orientações de Bardin (1977), Carmo e Ferreira (2008) e Esteves (2006).

“As categorias são rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos.” (Bardin, 1977, p. 145).

O sistema de categorias foi construído, numa primeira fase, antes da realização das entrevistas, a partir das categorias que se consideraram mais relevantes, de acordo com os objetivos do estudo. Contudo, foi alterado *a posteriori* na sequência dos novos temas que resultaram das conversações tidas. Estas novas categorias foram inseridas na grelha inicial, num acréscimo da amplitude temática – “(...) as referências teóricas do investigador orientam a primeira exploração do material, mas este, por sua vez, pode contribuir para a reformulação ou alargamento das hipóteses e das problemáticas a estudar.” (Silva, 1986, p. 112).

Após a definição das categorias e uma leitura “flutuante” (Bardin, 1977, p. 122) de todo o material transcrito resultante das entrevistas realizadas, foram escolhidas as unidades de análise: a unidade de registo e a unidade de contexto.

A unidade de registo é “o segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para proceder à análise, colocando-o numa dada categoria.” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 275). Neste estudo, foram definidas como unidades de registo a frase, o conjunto de frases, o segmento de frase e a palavra, constituindo, deste modo, o ‘tema’ que Berelson (1952) como citado por Bardin, 1977, p. 131, define como

“uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares.”

Por sua vez, a unidade de contexto é

“o segmento mais longo de conteúdo que o investigador considera quando caracteriza uma unidade de registo, sendo a unidade de registo o mais curto. (...) É assim importante considerar a unidade de contexto para assegurar a fidelidade e a validade da análise.” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 275).

Neste estudo, foram consideradas unidades de contexto cada uma das entrevistas realizadas às professoras de línguas dos CEF tipo 2 do CED de Pina Manique, num total de 10 entrevistas, referenciadas do seguinte modo:

Quadro 3: Referências das entrevistas

Disciplina	Quantidade	Referência
Língua Portuguesa	4	E1LP – E2LP – E3LP – E4LP
Inglês	5	E1I – E2I – E3I – E4I – E5I
Francês	1	E1F

Os resultados da observação direta não foram validados, como unidades de contexto neste estudo, por não poderem ser considerados fiáveis e representativos da realidade.

Como não pretendemos proceder a quantificação, não considerámos nenhuma unidade de enumeração. Porém, através da repetição de determinadas unidades de registo presentes nos quadros síntese da análise de conteúdo, podemos quantificar determinadas opiniões apresentadas nas unidades de contexto.

Os restantes documentos foram alvo de uma análise temática, quando tal foi possível, de modo a adequarem-se aos objetivos do estudo.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

“A recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados.” (Afonso, 2005, p. 111).

Para fazer a apresentação e análise dos dados obtidos, recorreremos a modelos e processos de análise sugeridos e utilizados por alguns estudiosos, sempre tendo em conta os procedimentos inerentes a uma investigação qualitativa. Constitui-se como um processo onde se procura e organiza sistematicamente os dados obtidos das transcrições das entrevistas e de outros documentos ou materiais reunidos, para permitir apresentar aquilo que se encontrou. (Bogdan e Biklen, 1994).

Neste capítulo, iniciaremos a apresentação dos dados recolhidos através da análise de conteúdo das entrevistas. Foram definidas 3 dimensões ou temas centrais:

Dimensão 1: Caracterização do perfil pedagógico-didático do professor de línguas dos CEF.

Dimensão 2: Organização e desenvolvimento das atividades letivas.

Dimensão 3: Avaliação do processo.

A dimensão ou tema é a “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia de leitura.” (Bardin, 1977, p. 131).

Em cada uma das dimensões categorizaram-se várias categorias e subcategorias (categorias de menor generalidade). As categorias são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, (...) em razão das características comuns destes elementos.” (Bardin, 1977, p. 145).

Essas categorias e subcategorias foram trabalhadas através da análise de conteúdo, como se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 4: Síntese das dimensões, categorias e subcategorias

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Caracterização do perfil pedagógico-didático do professor de línguas dos CEF	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterização ▪ Existência de diferenças entre o Ensino Regular e os CEF ▪ Identificação das características positivas ▪ Identificação das características negativas ▪ Identificação das consequências das características no processo de ensino e aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Principais características ▪ Capacidades e competências ▪ Pedagogia utilizada ▪ Experiência no Ensino Regular ▪ Identificação das diferenças ▪ Razões subjacentes às diferenças ▪ Gestão das diferenças ▪ Autoavaliação ▪ Heteroavaliação ▪ Características positivas ▪ Características negativas
Organização e desenvolvimento das atividades letivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atuação em termos pedagógico-didáticos ▪ Existência de automotivação para a criação de atividades e recursos diversificados ▪ Percepção individual do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem ▪ Como se posiciona em relação aos outros professores de línguas em termos pedagógico-didáticos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificação das aulas ▪ Adaptação dos conteúdos programáticos ▪ Tipo de aulas ▪ Atividades realizadas ▪ Resposta dos educandos às atividades ▪ Recursos utilizados ▪ Objetivos e frequência de utilização ▪ Resposta dos educandos aos recursos ▪ Reação dos educandos ao método de ensino ▪ Processo de verificação da aceitação ▪ Utilidade do agir pedagógico em termos de aprendizagens efetivas ▪ Relação entre o método e os resultados obtidos ▪ Questões sobre a práticas pedagógico-didáticas pessoais
Avaliação do processo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoavaliação ▪ Identificação de necessidades de formação ▪ Contributos para a melhoria das práticas pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como se tornou professora dos CEF ▪ Consciência das competências para o exercício da função ▪ Dificuldades no exercício do processo ▪ Superação das dificuldades existentes

Os critérios subjacentes à criação das categorias e subcategorias e à criação do registos para cada uma delas foram:

Dimensão 1: Desejava-se perceber se os sujeitos eram capazes de caracterizar *o perfil pedagógico-didático do professor de línguas dos CEF* em termos de principais características, capacidades e competências pessoais e profissionais e da pedagogia utilizada. A segunda categoria surgiu pela necessidade dos sujeitos estabelecerem comparações entre a sua experiência de CEF e a de outros tipos de ensino, nomeadamente a no Ensino Regular. A terceira, quarta e quinta categorias surgiram com o objetivo de, através de uma auto e heteroavaliação, os sujeitos identificarem características positivas e negativas no perfil pedagógico-didático e mostrarem se estavam conscientes da sua influência no processo de ensino e aprendizagem.

Dimensão 2: Como professoras de línguas dos CEF, os sujeitos deveriam referenciar e explicitar *a organização e desenvolvimento das atividades letivas* contextualizadas e manifestar a existência de automotivação para a realização de tarefas relacionadas com a atividade. Igualmente, se desejou perceber qual a sensibilidade dos sujeitos relativamente aos resultados obtidos pelos educandos e a sua relação com o seu agir pedagógico-didático. Finalmente, pretendeu-se saber se os sujeitos se viam de um modo diferenciado em relação aos professores de línguas de outros tipos de ensino.

Dimensão 3: Na *avaliação do processo*, fez-se um levantamento das condições da distribuição do serviço docente, da consciência da existência, ou não, de competências próprias para o exercício da função, das dificuldades encontradas nesse processo e como as procuram superar. Este tópico conduziu ao tema da formação profissional e das necessidades de formação e à sugestão de ideias que pudessem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas.

Como se pode constatar, a partir destes critérios, a falta de definição referenciada do que é um perfil pedagógico-didático de um professor de línguas dos CEF (definido como sendo um tipo de ensino específico, com objetivos próprios e uma população diferenciada) insere a oportunidade de, partindo das experiências profissionais e pessoais, da hetero e autoavaliação de cada um dos sujeitos, que se constituem como o universo de todos os professores de CEF de um contexto limitado e com as suas especificidades (o CED de Pina Manique), criar o esboço de um perfil pedagógico-

didático de professor de línguas dos CEF que possa servir como referência para a atuação em termos pedagógico-didáticos dos atuais e futuros professores de línguas dos CEF, bem como para os critérios de seleção de professores, em termos de atribuição de serviço docente.

O tratamento de cada dimensão foi feito de modo individual, utilizando fundamentos do enquadramento teórico e citações do discurso das entrevistadas, identificadas pelas suas unidades de registo (UR). Também se recorreu a quadros de referência de todos os indicadores e o número de sujeitos que para eles contribuíram.

A interpretação será composta pelos resultados mais significativos.

1 A CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL PEDAGÓGICO-DIDÁTICO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS DOS CEF

Da leitura e interpretação dos discursos sobre a identificação de características inerentes ao perfil de um professor de línguas dos CEF, constatou-se a enumeração de características diferenciadas relativas a:

- ⇒ consciência de e receptividade ao perfil de educando dos CEF;
- ⇒ características pessoais adequadas ao contexto;
- ⇒ utilização adequada da pedagogia em contexto diferenciado;
- ⇒ experiência pedagógico-didática;
- ⇒ perfil pedagógico-didático diferenciado.

Apenas um sujeito não enumerou qualquer característica, “*é acima de tudo um professor, tanto faz ser de CEF como outro qualquer.*” (E4I).

As características apresentadas prendem-se com fatores de contexto, pessoais e profissionais.

Adequação ao contexto

Relativamente ao contexto, os sujeitos demonstram ter conhecimento sobre o perfil de educando com quem trabalham. O primeiro critério de diferenciação a que fazem referência é o das capacidades cognitivas. Os educandos de CEF são, como já referimos

neste estudo, jovens com problemas de aprendizagem decorrentes tanto de problemas cognitivos como de falta de assiduidade e abandono escolar, estes últimos resultantes da falta de motivação para aprendizagens controladas, *“é alguém que provavelmente vai ter alunos pouco motivados para o ensino de uma nova língua e portanto terá uma tarefa difícil pela frente.”* (E1F).

Referem que *“os alunos de CEF são alunos com graves lacunas em termos de pré-requisitos... um professor...[deve-se] aperceber das reais dificuldades dos alunos... para depois poder implementar o programa relativo a esses mesmos alunos, e de que forma e com que materiais é que poderá fazê-lo.”* (E1LP), *“basta vê-los em contexto de sala de aula para perceber que são alunos com muita especificidade, cada um com muita complexidade. Alunos que vêm já de percursos estudantis anómalos, e isso implica uma percepção muito rápida do que tu tens à frente, e como é que tu vais responder a cada uma dessas situações.”* (E4LP).

Sente-se alguma frustração, por parte de alguns dos sujeitos, relativamente ao facto de trabalharem com este tipo de educandos, *“descodificar algumas coisas porque se chamamos os nomes normais eles não sabem de que é que nós estamos a falar.”* (E3LP), mas também alguma determinação, *“tem de saber adaptar os conteúdos da matéria aos alunos que tem à frente,”* (E3LP), *“ser capaz de responder à dificuldade que os alunos todos apresentam”* (E4LP), bem como conformismo, *“tendo em conta a matéria-prima que temos, o tipo de alunos que temos, primeiro temos que encontrar o arquétipo do aluno, não é?”* (E4LP). Esta situação que envolve frustração, determinação e conformismo pode ser significativa da insegurança que os sujeitos sentem relativamente à falta de conhecimento do modo de agir pedagógico-didaticamente com este tipo de educandos.

O segundo critério de diferenciação é o meio socioeconómico e cultural a que os educandos pertencem. O professor *“deverá pesar sempre estes fatores [emocionais, sociais e económicos na sua prática diária.”* (E2LP), e *“Deve saber conjugar a autoridade com a compreensão do meio socioeconómico e cultural de onde vêm os alunos.”* (E3I). Estes indicadores de ordem socioeconómica e cultural estão ligados ao facto de este tipo de contexto ser constituído por jovens pertencentes a famílias de baixos rendimentos, pouco ou nada estruturadas, com défice de habilitações e de uma larga multiculturalidade. São educandos com muitas vivências e experiências

diferenciadas, algumas desadequadas à sua idade. O professor de línguas dos CEF está consciente que tem de *“apelar, não sei... talvez às suas vivências, às suas experiências quotidianas e familiares até, para tentar chegar até eles, até porque já têm uma idade superior à esperada dos alunos do regular”* (E1LP).

A componente pessoal também foi referenciada. Não podemos dissociar as características pessoais da profissionais e umas influenciam e condicionam as outras. A flexibilidade, *“é um professor que tem de ter muita elasticidade”* (E4LP), *“tem de ser mais flexível”* (E2I) e a capacidade de adaptação *“saber adaptar e adaptar-se ao mundo dos alunos, que é um mundo diferente do nosso.”* (E3I), são considerados aspetos pessoais inerentes ao sucesso do processo. Igualmente, foi referida a capacidade de automotivação, *“esteja motivado para uma população que não segue um percurso normal de ensino.”* (E1I), *“essencialmente, passa pela tua motivação, e pela forma em como tu vês o ensino em si mesmo. (...) Se tu não tiveres pré-disposição e motivação para ensinar, muito menos o conseguirás fazer na vertente de línguas a uma turma de CEF,”* (E5I).

Note-se que apenas 5 dos 10 sujeitos nomearam características pessoais, o que leva a supor que 5 deles não consideram relevante a interferência do fator pessoal em termos profissionais. Mas, se adicionarmos a sensibilidade que revelam relativamente à necessidade de estar conscientes de e recetivos às características dos educandos deste tipo de ensino (60% das U.C.), podemos concluir que as características pessoais poderão ser o foco principal na construção de um perfil pedagógico-didático de um professor de línguas dos CEF.

A componente pedagógico-didática em contexto diferenciado também foi referenciada (50% das U.C.). Primeiro, dá-se importância à utilização adequada da pedagogia em contexto diferenciado tendo em conta o tipo de educandos, tentando *“ir de encontro às características dos alunos no momento de definir as atividades a pôr em prática em contexto de sala de aula”* (E1F), ou *“Tentar não infantilizar muito o programa”* (E1LP); os objetivos de formação dos CEF, *“direciona a aprendizagem para situações reais de comunicação, de acordo com a área do curso que os alunos estão a frequentar, dando mais importância à oralidade e ao ensino de vocabulário técnico.”* (E1F), e a *“noção que ele tem que ter que a sua disciplina não está isolada, tem de ser trabalhada em conjunto com outras.”* (E1I); metodologias e estratégias diferenciadas e

motivacionais, que também se prendem com o tipo de educandos, *“É um professor que tem de estar cem por cento agarrado a metodologias diferenciadas,”* (E5I), *“Não descuras a aprendizagem, não podes é ser tão exigente com aquilo que queres que eles aprendam.”* (E5I), e para isso *“tem de arranjar estratégias diversificadas”* (E2I). Em suma, *“é um professor que não pode só pensar a nível dos conteúdos, tem de pensar que esses conteúdos têm de ser dados de uma forma pedagógico-didática, (...) de forma a que os alunos (...) sejam motivados.”* (E2I).

Em segundo lugar, surge a experiência pedagógico-didática (20% das U.C). Consideram que *“é necessário que o professor, para já tenha uma certa experiência não é, e depois encontre na sua experiência uma nova maneira de estar porque aquilo tudo é muito novo, e é muito novo no mau sentido.”* (E4LP), *“tem de ser um professor com experiência, com uma experiência bastante acentuada no ensino,”* (E1I).

Em terceiro lugar, surge a necessidade de existência de um perfil pedagógico-didático diferenciado, *“é um professor que, digamos, tem de ter um perfil diferenciado”* (E5I).

Pedi-se aos sujeitos que identificassem que capacidades e competências um professor de línguas dos CEF deve possuir.

Capacidades pessoais

As capacidades pessoais foram consideradas determinantes por 7 dos 10 sujeitos. Este tipo de características já tinha sido abordado aquando da explicitação da definição de professor de CEF feita pelos sujeitos. Nessa altura, não questionámos objetivamente sobre as capacidades pessoais dos professores de CEF, mas alguns sujeitos consideraram que são essas capacidades que são relevantes para a definição do que é um professor de CEF.

Neste ponto, a questão foi objetiva. A nível das capacidades pessoais os sujeitos foram consistentes em referir capacidades relativas às relações interpessoais, *“A empatia entre ele e os alunos deve ser maior também, porque também são alunos mais complicados.”* (E2I), *“o fator pessoal, humano, das relações interpessoais tem de estar bem patente. (...) se depois também não conseguires chegar até eles, muito menos conseguirás que eles aprendam de facto alguma coisa.”* (E5I).

Também foram salientados traços de personalidade relacionados com:

- sensibilidade – “*A capacidade ou a sensibilidade para apreender estes contornos todos dos alunos.*” (E1LP);
- flexibilidade – “*uma flexibilização quer a nível de estratégias, quer a nível de relações humanas.*” (E2LP); “*muito mais uma elasticidade humana do que uma elasticidade de conhecimentos,*” (E4LP); “*tem de ser mais flexível.*” (E2I).
- paciência – “*Capacidade de encaixe. Paciência.*” (E3LP); “*ter muita paciência...*” (E2I).
- diferença – “*tu tens que ser diferente porque aquilo que te exigem é diferente.*” (E4LP).
- exigência – “*tem que ser também obviamente exigente, mas uma exigência mínima, se é que se pode dizer uma exigência mínima...*” (E2I).
- arrogância – “*não pode ser arrogante.*” (E5I).

Competências profissionais

As competências profissionais foram consideradas determinantes por 7 dos 10 sujeitos. Um dos sujeitos considera não saber quais são as competências profissionais que um professor de línguas dos CEF deve possuir, “*Sinceramente não sei, acho que nós nunca fomos sequer preparados.*” (E3I).

Dentro das competências profissionais, fizeram referência a competências pedagógicas e competências didáticas. Dentro das competências pedagógicas, consideram que é necessário “*dar competências aos alunos e de os fazer alertar para o mundo que os rodeia, e fazê-los entender que tudo isto que é dado na língua portuguesa, embora seja um programa, é para lhes dar ferramentas para o mundo do trabalho.*” (E1LP) e “*mostrar aos alunos que a aprendizagem de uma língua estrangeira será no futuro, uma mais valia em termos profissionais.*” (E1F).

A agilidade profissional também é vista como uma competência pois “*numa aula, se não conseguimos fazer aquilo que pensámos, temos de ver porquê.*” (E3LP), “*Eu acho que a grande competência que nos é pedida, é o improviso.*” (E4LP).

A nível das estratégias, o professor de línguas dos CEF está condicionado pela motivação, “*alguém que constantemente pense em estratégias e dinâmicas que motivem*

os alunos para a aprendizagem.” (E1F) e “tem que captar a atenção dos alunos através de diversificadas formas e estratégias,” (E2I).

Dentro das competências didáticas, os professores consideram essencial *“o domínio que tu tens que ter face aos conteúdos que vais ensinar...” (E4LP)*. Esta é a única competência referida.

Foram ainda nomeadas as capacidades de comunicação, *“Capacidades comunicativas sobretudo e tem que saber motivar e apelar.” (E4I)* e as competências institucionais, *“estar preparado para seguir o regulamento mas (...) contornar determinadas situações.” (E1I).*

Este estudo também pretendeu enquadrar o perfil didático-pedagógico do professor de línguas em termos de pedagogia utilizada. Confrontados com a questão se utilizavam um método mais expositivo ou mais construtivista, todos os sujeitos afirmaram que utilizam a interação como metodologia. Partem do conhecimento prévio do educando para a construção de novo conhecimento. Este tipo de ensino é muito focado nos educandos e *“sendo miúdos com dificuldades na aprendizagem e sendo também ou tendo sido afastados de certo modo do ensino regular, nós temos que nos aproximar um bocadinho mais da realidade deles, e tentar adaptar uma vez mais (...) os programas à realidade da vida, do seu dia a dia, às suas vivências.” (E1LP).*

Os professores de CEF estão conscientes que *“No CEF, o método expositivo raramente resulta.” (E1F)* e, por isso, *“estes alunos precisam de uma aprendizagem diferente, porque igual é o que eles tiveram antes.” (E1I).*

Quadro 5: Caracterização

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.C.
Caracterização	Principais características	Estar consciente de e recetivo às caraterísticas dos educandos deste tipo de ensino	E1LP, E2LP, E3LP, E4LP, E1F, E3I
		Possuir caraterísticas pessoais adequadas ao contexto	E4LP, E1I, E2I, E3I, E5I
		Saber utilizar a pedagogia em contexto diferenciado	E1LP, E1F, E1I, E2I, E5I
		Possuir experiência pedagógico-didática	E4LP, E1I
		Possuir um perfil pedagógico-didático diferenciado	E5I
		Não identifica características diferenciadas	E4I
	Capacidades e competências	Capacidades pessoais	E1LP, E2LP, E3LP, E4LP, E1I, E2I, E5I,
		Competências profissionais	E1LP, E3LP, E4LP, E1F, E1I, E2I, E4I
		Dificuldade em identificar	E3I
	Pedagogia utilizada	Construtivista	E1LP, E2LP, E3LP, E4LP, E1F, E1I, E2I, E3I, E4I, E5I
		Diferenciada	E1I
		Dificuldades para concretizar	E1I

Dentro desta categoria, verificou-se que as características consideradas mais significativas estão diretamente relacionadas com o contexto e são prova disso os três primeiros indicadores. Também existe a consciência da necessidade da existência de capacidades pessoais (70% das U.C.) estas mais referenciadas pelos sujeitos de Língua Portuguesa e competências profissionais (70% das U.C.), mais referenciadas pelos sujeitos de Língua Estrangeira.

A experiência profissional anterior à experiência dos CEF surge naturalmente como comparação entre este e outros tipos de ensino e, conseqüentemente, a indução do perfil pedagógico-didático do professor de línguas também. Foi solicitada a comparação com o Ensino Regular por considerarmos que se encontra no extremo oposto dos CEF, em

termos de homogeneidade de contexto e atuação pedagógico-didática. Todos os sujeitos já tiveram, uns mais e outros menos, experiência de Ensino Regular.

Os sujeitos foram questionados sobre as diferenças que constatavam entre os dois tipos de ensino, e das suas respostas inferiram-se as seguintes opiniões: os ritmos de aprendizagem são diferentes sendo que *“O que nós planejávamos para noventa minutos no regular, aqui temos de planejar, se calhar, para duzentos minutos, porque são completamente diferente os ritmos. Embora no regular já houvesse alguns alunos que acompanhassem mais e outros menos, não era tão notório como agora.”* (E3LP).

Além disso, também diferente era o método de ensino e aprendizagem, apesar das novas tendências e métodos educativos, porque *“as aulas eram muito mais expositivas.”* (E4LP).

Em termos didáticos, *“O professor do ensino regular observa mais atentamente a vertente "conteúdos", tendo como objetivo a frequência do ensino superior (mito que se criou à volta do ensino regular).”* (E2LP). *“O professor no CEF está preparado para dar a matéria de uma forma diferente, se for preciso não aprofunda o programa. No regular isso não pode acontecer.”* (E1I).

Na especificidade das línguas estrangeiras, *“Um professor do ensino regular deve contemplar aspetos da cultura da língua lecionada nos temas abordados. Para além disso, o ensino é bastante mais aprofundado em termos do funcionamento da língua.”*, (E1F) enquanto que *“Um professor de CEF deve direccionar o ensino da língua para a área profissional do aluno. (E1F).*

A conclusão do processo de ensino e aprendizagem é a avaliação. A avaliação é medida, pelos sujeitos, de duas formas – a exigência e a frequência. Neste campo, os sujeitos consideram que *“a nível de recursos e de testes, o grau de exigência no ensino regular é maior.”* (E2I) e as dificuldades de aprendizagem dos educandos dos CEF fazem com que seja preciso *“testar sistematicamente os alunos”* (E4LP).

Apesar da escola dos nossos dias já não ser tão homogênea como o era há 30 anos, os sujeitos continuam a encontrar razões subjacentes às diferenças. A primeira razão é *“o tipo de alunos. Um professor de CEF tem um leque mais vasto de fatores/preocupações: pré-requisitos, educação, problemas familiares dos alunos e*

outros que, por vezes, atrasam a abordagem dos conteúdos.” (E2LP). “Os alunos vêm de um percurso diferente, que não conseguiram, que não tiveram sucesso nesse percurso e, portanto, têm aqui uma alternativa. Portanto, temos de trabalhar de uma forma diferente, porque nós já sabemos onde é que eles falharam. Se lhes vamos dar o mesmo, eles vão continuar a falhar.” (E1I), “O CEF para muitos alunos, tipo é o fim da linha. Eles já vêm com muitas lacunas, e quando não conseguem fazer mais nada, enviam-nos para o CEF.” (E3LP).

É este tipo de opiniões que revelam alguma angústia latente nos professores dos CEF. Estes professores sentem que ensinam educandos que *“não gostam de ler, não gostam de escrever, não gostam de fazer nada. (E1LP) que “Não têm a mesma motivação, não gostam de estudar e têm uma experiência muito negativa e muito marcada, no mau sentido.” (E4I). Contudo, estes sujeitos parecem encarar com tranquilidade o desafio que o sistema lhes colocou, ainda que por vezes alguns demonstrem um sentimento de incapacidade, “Eu não sei se as consigo fazer” (E4LP).*

Apesar da difícil tarefa, não desistem e procuram gerir as diferenças através da utilização de recursos diferenciados, *“Acho que se tem que recorrer a materiais mais diversificados, jogos, fichas, coisas que vão mais ao encontro dos interesses deles, o que não é fácil.” (E3I), estratégias diferenciadas, “As pequenas coisinhas que ele sabe e consegue fazer, ponho-o sempre ele a fazer, para também não achar que não consegue fazer nada em língua portuguesa.” (E3LP), “a pessoa tem que arranjar estratégias, tem que fazer coisas mais lúdicas para, no fundo, lhes prender a atenção.” (E3I) e de ensinar indo ao encontro das necessidades dos educandos, “Tenho sempre presente que cada caso é um caso, com necessidades específicas e tento encontrar um consenso que, de algum modo, se aproxime das necessidades diagnosticadas.” (E2LP), recorrendo a um ensino minimalista, “é ensinar quase nada, porque os alunos não querem aprender. São alunos já muito tristes, muito traumatizados, vêm cheios de... vêm completamente sem os tais pré-requisitos.” (E4LP).*

A leitura do Quadro 6 ajuda-nos a concluir que a experiência em outros tipos de ensino é relevante para os sujeitos pois permite-lhes diagnosticar as diferenças características dos educandos dos CEF. Gostaríamos de salientar que a principal causa atribuída à diferença é o perfil do educando (70% das U.C.), o que, como sabemos, é uma consequência dos critérios de admissão dos CEF, a qual tem de ser considerada

inevitável. Em termos da gestão das diferenças, nota-se que a opção mais corrente é a utilização de estratégias diferenciadas (50% das U.C.) e o ir de encontro aos interesses dos educandos (50% das U.C.). Neste dois indicadores, apenas a E3I recorre às duas estratégias.

Quadro 6: Existência de diferenças entre o Ensino Regular e os CEF

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.C.
Existência de diferenças entre o Ensino Regular e os CEF	Experiência no Ensino Regular	Todas possuem experiência	Todas
	Identificação das diferenças	Diferentes ritmos de aprendizagem	E3LP
		Método de ensino/aprendizagem	E4LP
		Motivação	E1F
		Objetivo do ensino	E2LP, E1F
		Nível de lecionação dos conteúdos	E1I, E2I
		Nível de exigência e avaliação	E4LP, E2I
	Razões subjacentes às diferenças	Perfil do educando	E2LP, E3LP, E4LP, E1I, E2I, E3I, E4I
		Interesse/motivação dos educandos	E1LP, E4LP, E3I, E4I, E5I
	Gestão das diferenças	Recursos diferenciados	E1LP, E3I
		Estratégias diferenciadas	E3LP, E4LP, E1F, E3I, E4I
		Ir ao encontro das necessidades dos educandos	E2LP, E1I, E2I, E3I, E5I
		Ensino minimalista	E4LP, E3I
		Sentimento de incapacidade	E4LP

Os sujeitos, igualmente foram questionados sobre que características positivas e características negativas os professores de línguas dos CEF devem possuir, ou não.

Características positivas

Em primeiro lugar, consideram importante ter competências pedagógicas tanto a nível do *saber ser* como do *saber estar*, “*Tento mostrar exigência, porque sou exigente, mas não em demasia.*” (E3LP) e “*conseguir levar os alunos a interagir com outros grupos.*” (E1I), a nível da motivação, “*deverá conseguir aplicar estratégias que motivem os alunos para a aprendizagem.*” (E1F) e a nível da flexibilidade, “*É um professor que deve estar aberto a várias abordagens e não apenas sempre à mesma*” (EE1I).

Também consideram importante ter competências didáticas. Foram poucas as referências, mas todas elas se resumem na ideia de ser necessária a “*Diversificação do modo de ensinar.*” (E1LP).

A importância também se alarga às características pessoais. Estas são uma repetição de todas as já referidas anteriormente:

- ➔ flexibilidade – “*flexível. Surda, muitas vezes. Há muitas coisas que eu não oiço mesmo. Não percebo, não oiço e, depois, a coisa melhora.*” (E3LP);
- ➔ persistência – “*Não ser um desistente, ser um lutador persistente, muito persistente se não dá de uma maneira, pode ser que dê de outra, a aprendizagem.*” (E1LP);
- ➔ capacidade de comunicação – “*ganhar a confiança dos alunos, saber aproximar-se, saber dialogar com eles de uma forma informal. E conversar com eles, mesmo dentro da aula, fora de aula, aproximar-se deles e tornar-se, não digo confidente, mas estabelecer uma relação próxima com os miúdos.*” (E3I);
- ➔ tolerância – “*Sou muito flexível, sou muito tolerante. Temos que ser.*” (E3I);
- ➔ paciência – “*tenho muita paciência.*” (E3I).

Uma das características que surge novamente como indicador é a sensibilidade profissional. Parece-nos que os sujeitos estão muito sensibilizados para o tipo de educandos com que trabalham e isso, provavelmente, provém das características institucionais do contexto onde trabalham. Sendo a CPL, I.P. uma instituição vocacionada para jovens com problemas socioeconómicos e em risco de exclusão social, é natural que os sujeitos tenham uma maior abertura para compreender este tipo de situações. Para eles, é importante definir um professor de línguas dos CEF como

“uma pessoa que tenta constantemente adaptar-se à realidade que tem à frente.” e que sabe “utilizar o reforço positivo, porque como os miúdos vêm marcados negativamente com experiências negativas, há que saber transmitir que as falhas e... a parte negativa, faz parte de qualquer aprendizagem na vida.” (E4I).

Todos os sujeitos reconheceram que possuem as características positivas que enumeraram. Apenas um teve dificuldade em assumir, “não sei se as tenho. Devo tê-las, eu acho que até devemos ter uma formação para isso.” (E4LP). Isto prende-se com uma certa insegurança profissional que pode ser decorrente do facto deste sujeito estar no seu primeiro ano de ensino nos CEF.

Podemos então pensar que, apesar de não existirem formações profissionais que preparem especificamente professores para o ensino dos CEF, a experiência adquire-se com a prática, com os sucessos e insucessos no contexto específico. Os vinte e dois anos de tempo de serviço que o sujeito E4LP possuía não foram suficientes para lhe permitir uma segurança em termos pedagógico-didáticos nas turmas de CEF. No entanto, a sua experiência anterior permitiu-lhe constatar as especificidades deste tipo de ensino e ajudá-lo a construir o seu próprio perfil pedagógico-didático.

Quadro 7: Identificação das características positivas

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.C.
Identificação das características positivas	Autoavaliação	Competências pedagógicas	E1LP, E2LP, E3LP, E4LP, E1F, E1I, E2I
		Competências didáticas	E1LP, E2LP, E3LP, E5I
		Características pessoais	E1LP, E3LP, E4LP, E2I, E3I
		Sensibilidade profissional	E2LP, E1I, E4I
		Dificuldade em identificar	E4LP

Olhando para o Quadro 7, o que imediatamente é relevante é o facto dos sujeitos darem mais importância às competências pedagógicas (70% das U.C.) e às características

personais (50% das U.C.) do que às competências didáticas (40% das U.C.). É uma realidade que a pedagogia utilizada tem um peso muito grande neste tipo de cursos pois o conceito de educação e formação tem inato as competências do *saber ser* e do *saber estar*.

Características negativas

As características negativas identificadas passaram pelas áreas pedagógica, didática e pessoal. Apenas um sujeito não as identificou, “*Não vejo nenhuma característica negativa.*” (E1LP), o que pode estar relacionado com razões de ética profissional.

O que um professor de línguas dos CEF não deve ser pedagógica e didaticamente é “*um professor tradicional.*” (E1I), “*à moda antiga. (...) utilizar métodos expositivos.*” (E4I) e “*não pode querer que um aluno de CEF vá aprender tudo aquilo que um aluno do ensino regular tem obrigação de aprender.*” (E5I), isto é, em primeiro lugar têm consciência dos novos modelos de ensino e depois estão conscientes dos limites estabelecidos para os objetivos dos CEF. Além disso, “*Não deve estar agarrado aos paradigmas tradicionais dos conteúdos, de ter de ensinar todos os conteúdos gramaticais, tudo muito certinho.*” (E3I). Estas perspetivas deixam perceber que este tipo de ensino é bastante flexível permitindo ao professor de línguas ajustar o método e os conteúdos aos contextos reais de aprendizagem.

As características pessoais negativas prendem-se, de novo, com os conceitos de intolerância, rigidez, intransigência, inflexibilidade e arrogância e revelam que os sujeitos estão despertos para a necessidade da humanização da educação.

Quadro 8: Identificação das características negativas

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.C.
Identificação das características negativas	Heteroavaliação	Características pedagógicas	E1I, E4I, E5I
		Características didáticas	E1F, E3I
		Características pessoais	E1LP, E2LP, E3LP, E2I
		Dificuldade em identificar	E1LP

A análise do Quadro 8 permite perceber que, em termos de características negativas, as consideradas mais relevantes são as que se prendem com a personalidade do professor. Características que não facilitem empatia e afabilidade são consideradas perturbadoras e condicionantes do processo.

Note-se que do balanço das características, os sujeitos identificaram mais características positivas que negativas.

Quisemos saber se os sujeitos estavam conscientes das consequências das características no processo de ensino e aprendizagem. Estranhamente, nenhum sujeito manifestou a sua opinião sobre as consequências das características positivas, referindo-se apenas às negativas, o que mostra o foco de preocupação.

A consequência mais referida foi a ausência de aprendizagem, “*Completamente, então aí é que, em princípio, oitenta por cento da turma não aprende nada.*” (E3LP). O desinteresse, “*geralmente leva ao desinteresse.* (E1F) e a falta de motivação “*para já, os alunos não se sentem tão motivados,* (E1F) também foram referidos.

Quadro 9: Identificação das consequências das características no processo de ensino e aprendizagem

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.C.
Identificação das consequências das características no processo de ensino e aprendizagem	Características positivas	Ninguém referiu	-
	Características negativas	Ausência de aprendizagem	E3LP, E1I, E3I
		Desinteresse	E1F, E3I
		Falta de motivação	E2I

Fazendo um resumo dos dados, percebemos que o perfil pedagógico-didático de um professor de línguas dos CEF, na opinião dos sujeitos, deve estar relacionado com características pessoais a nível das relações interrelacionais, da capacidade de comunicação, da sensibilidade e compreensão do contexto, da flexibilidade e tolerância, com competências profissionais a nível pedagógico e didático, sendo pedagogicamente construtivo e didaticamente flexível.

Quando se pediu aos sujeitos que definissem um perfil pedagógico-didático para um professor de línguas dos CEF, também foi necessário que eles identificassem aquelas que consideram ser as principais características pedagógico-didáticas que aquele deve ter. O que se inferiu é que os sujeitos desconhecem a existência de um perfil formal e basearam a sua opinião na sua experiência pessoal e profissional. Deste modo, a identificação resultou numa autoavaliação, aliás como sempre que os sujeitos se referiram a capacidades ou competências. Isto revela que a não existência de um perfil pedagógico-didático pré-definido e institucionalizado permite que se proceda à construção de um perfil “sombra” construído a partir da experiência pessoal e profissional dos atores e baseado no contexto em que estão integrados. Em suma, um perfil *intuitivo*.

Se o perfil de educando dos CEF for homogéneo no sistema de ensino, então poderemos definir um perfil pedagógico-didático. Senão, apenas poderemos sugerir uma proposta de perfil, sempre condicionado ao contexto em que o professor atua.

2 DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Quisemos perceber de que modo os professores de línguas dos CEF procediam ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, colocámos-lhes questões que se prendiam com a sua atuação em termos pedagógico-didáticos. Neste ponto, ao analisarmos os dados tivemos que levar em conta as especificidades do ensino das diferentes línguas (materna e estrangeira).

O processo de ensino e aprendizagem deve ser sempre planeado tendo em conta o os objetivos da disciplina e o contexto onde se vai desenvolver.

Iniciámos este tópico perguntando de que modo os sujeitos planificavam as suas aulas. As respostas foram diversificadas. Apenas 20% dos sujeitos planificam em função dos educandos. Eles preocupam-se com as características e reação dos educandos, “*Faço uma planificação a longo prazo que vai sendo adaptada de acordo com as características dos alunos.*” (E1F); “*Como é que os alunos vão reagir àquilo que eu pensei, àquilo que eu preparei.*” (E3I). Esta situação não parece estar de acordo com a valorização frequente do contexto que os sujeitos fazem aos longo das entrevistas.

Apesar de tudo, os outros indicadores desta subcategoria podem conter em si alguma preocupação com o contexto, apesar de não ser muito objetiva. Alguns dos sujeitos planificam as aulas tendo em conta os recursos disponíveis e as atividades planeadas ou possíveis de planear (40% das U.C.). À primeira vista, pode parecer que as aulas são planificadas de acordo com o interesse do professor, do tipo de recursos e atividades que lhe são mais familiares, que domina melhor, *“tento planificar cada unidade, porque os CEF têm várias unidades, pensando em várias atividades.”* (E3LP), mas depois percebemos que os sujeitos tentam conciliar os seus interesses com os interesses dos educandos, *“qual é a tipologia dos textos que eu vou trabalhar e o que é que eu preciso de fazer para que eles se interessem por aquilo que eu estou a dar.”* (E1LP) e que sejam facilitadoras de aprendizagens, *“Tento fazer atividades que consigam ser inclusivas, que todos consigam fazer.”* (E1I).

Quase todos os sujeitos adaptam os conteúdos programáticos. Uns para ir ao encontro dos interesses dos educandos (30% das U.C.) *“Faço uma adaptação dos conteúdos (...) Sempre tendo em conta a reação.”* (E4LP), outros como estratégia (10% das U.C.), *“Sim. Proponho atividades que levam o aluno a descobrir as regras gramaticais, a recolher novo vocabulário e a simular situações reais onde treinem a oralidade.”* (E1F) e a maioria como uma necessidade (50% das U.C.) *“Adapto os conteúdos, sempre. Tem que se adaptar. E às vezes o programa também não está de acordo com as turmas de CEF.”* (E2I). Apenas um sujeito confessa que não adapta os conteúdos, *“Tento talvez dar a volta com estratégias ou atividades que os interessem. Mas não adapto os conteúdos às características dos miúdos, isso não.”* (E4I).

Um aspeto a salientar é que dos 5 sujeitos que adaptam os conteúdos como uma necessidade, 4 são professoras de Inglês o que pode ser reflexo das maiores dificuldades com que se deparam no ensino de uma língua estrangeira.

Passando da planificação e adaptação dos conteúdos à concretização do processo, os sujeitos referiram, na sua maioria, que recorrem mais a aulas práticas do que expositivas porque *“eles reagem muito melhor quando as aulas são práticas.”* (E1I) e *“não aguentam mais do que 15 minutos de exposição.”* (E4LP). Outros (20% das U.C.) consideram uma boa opção *“as duas vertentes.”* (E5I).

Durante as suas aulas, os sujeitos recorrem a atividades diversificadas, tais como atividades de leitura e/ou escrita, pouco extensas, de fácil realização e concretizáveis num curto espaço de tempo, “*sobretudo textos.*” (E1LP); “*Vou-lhes pedir para fazerem a ficha. (...) Exercícios pequeninos*” (E4LP); “*leitura de documentos reais*” (E1F); “*leitura e a interpretação dos textos a partir, por exemplo, de palavras cruzadas, true or false...*” (E2I); “*palavras cruzadas, tudo quanto é jogos de palavras, fichas de vocabulário.*” (E3I). As atividades que envolvem trabalho vocabular são as mais realizadas, especialmente pelos professores de língua estrangeira pois facilitam a memorização do vocabulário, tanto a nível da oralidade como na escrita. Destacamos a referência do sujeito E1F que tem a preocupação de apresentar textos reais como forma de contextualizar o conhecimento em termos profissionais.

Continuando no tipo de atividades, seguem-se as atividades de caráter oral. Apesar de esta ser uma atividade muito importante no desenvolvimento das aprendizagens no domínio do ouvir/falar, especialmente na língua estrangeira, apenas dois sujeitos a referiram: “*Audição de registos por nativos da língua, simulação de situações reais, (...) exercícios de funcionamento de língua em situação ...*” (E1F) e “*ouvirem canções e completar espaços,*” (E5I).

O recurso às TIC também permite atividades diferenciadas: “*atividades online.*” (E1I) ou “*resolver todos os exercícios que estão no blogue.*” (E5I). A sensação que todos os sujeitos passaram é que o recurso às TIC ainda não está muito facilitado neste CED, porque as salas são poucas em proporção ao número de turmas existente, o que causa pouca disponibilidade de acesso.

Também foram referidas as visitas de estudo e as atividades lúdicas, mas de modo pouco significativo.

O modo como os educandos respondem às atividades propostas não é homogéneo. Se alguns educandos gostam porque se sentem envolvidos nas atividades, “*sentem que estão a fazer parte da sua aprendizagem.*” (E1F), outros precisam de ser muito motivados, “*Tens que perverter muita coisa para eles aderirem, para eles estarem, para eles participarem.*” (E4LP). “*Eles gostam de atividades pequeninas. (...) Tudo muito pequenino, tudo o que não demore... e que... que haja... passado pouco tempo passamos para outra coisa, é um bocado como as crianças na infantil. Sim, não muito*

tempo presos a uma coisa, diversidade.” (E4LP). Acontece mesmo que *“há dias que gostam, há outros que não gostam daquilo nem de coisa nenhuma, não querem fazer nada.”* (E3I).

Em termos de recursos, a maioria dos sujeitos utiliza os chamados “recursos tradicionais”: *“Muitas fotocópias, muitas fotocópias de textos”* (E1LP), *“O manual, as fichas...”* (E4LP), *“Uso imagens, uso jogos, sempre que possível uso filmes...”* (E1I), *“dicionário.”* (E2I), *“letras de músicas”* (E2I), *“o gravador (como leitor de CD’s).”* (E4I), *“uso o quadro, muitas vezes.”* (E5I).

Poucos são os sujeitos que usam recursos inovadores. Mesmo assim, 30% dos sujeitos usam as TIC (em língua estrangeira), *“de vez em quando, (...) a Internet”* (E5I). As razões prendem-se, como já foi referido anteriormente, com a falta de disponibilidade de acesso às salas de informática. Um sujeito diferencia-se pelo recurso a *“plataforma moodle”* (E1I) o que se prende com a sua formação e desenvolvimento profissional, bem como com a sua colaboração em projetos europeus de intercâmbio cultural e linguístico. Outro já utilizou *“o quadro interativo.”* (E3I), o que não parece ser prática generalizada.

Os recursos nomeados são utilizados em 80% dos casos com objetivos didáticos como *“Levar os alunos a contactar com situações reais.”* (E1F), *“Se for um filme (...) aproveito fazendo perguntas, fazendo fichas, construindo fichas, por forma a utilizar os conteúdos gramaticais programáticos,”* (E3I). Outras vezes são utilizados com objetivos pedagógicos tais como treinar a concentração porque *“Eles precisam de estar concentrados e com um objetivo específico.”* (E2LP) ou como exemplo de vida, *“se for um filme, procuro que seja um filme, mesmo que, aparentemente, não se possa tirar nada dali, eu procuro tirar ensinamentos de vida, lições de vida, transmissão de valores”* (E3I).

A frequência de utilização é pouco referida, o que leva a crer que é pouco frequente. Apenas 3 sujeitos conseguem quantificar a frequência de utilização que vai de *“com muita frequência mesmo.”* (E4I) até uma vez *“no final de cada período,”* (E5I). São as professoras de língua estrangeira que mais utilizam recursos.

Qual a resposta dos educandos aos recursos? 70% dos sujeitos afirma que os educandos apreciam muito, *“eles preferem o computador (...) exatamente por essas fugas, por*

esses escapes porque 100 minutos de aulas, ninguém aguenta.” (E4LP); “adoram ver um filme, não é? Porque não têm de estar, digamos que a fazer as atividades...” (E5I), “chegam a repetir o mesmo exercício dez vezes para ver se tiram cem por cento,” (E1I). Poucos são os sujeitos que consideram que os educandos apreciam pouco os recursos, “gostam de fazer fichas de palavras cruzadas, sopa de letras, essas coisas de construção de vocabulário, também costumam gostar. Mas se estiver sempre a fazer aquilo, já se enjoam.” (E3I).

Concluindo, como se pode observar pelo Quadro 10, os sujeitos relacionados com as línguas estrangeiras têm uma maior preocupação em atuar, em termos pedagógico-didáticos de forma mais contextualizada, diversificada e inovadora. Recorrem com mais frequência a atividades e recursos diferenciados e, quase sempre, com objetivos didáticos, o que se prende com as especificidades do ensino das línguas estrangeiras. Não sendo a língua materna dos educandos, há que recorrer a estratégias pedagógico-didáticas muito mais motivadoras do processo para obter melhores resultados.

Quadro 10: Atuação em termos pedagógico-didáticos

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.C.
Atuação em termos pedagógico-didáticos	Planificação das aulas	Utilizando o programa	E1LP
		Utilizando as planificações	E2I, E5I
		Tendo em conta os recursos/atividades	E1LP, E3LP, E1I, E4I
		Tendo em conta as características dos educandos	E3I, E1F
	Adaptação dos conteúdos programáticos	De acordo com os interesses dos educandos	E1LP, E4LP, E3I,
		Como uma necessidade	E2LP, E1I, E2I, E3I, E5I
		Como uma estratégia	E1F
		Não adapta	E4I
	Tipo de aulas	Mais expositivas	E1LP
		Mais práticas	E3LP, E4LP, E1F, E1I, E3I, E4I
		Mistas	E2I, E5I
	Atividades realizadas	Leitura/escrita	E1LP, E2I, E4LP, E1F, E2I, E3I
		Orais	E2LP, E3LP, E1F, E5I
		Interativas	E1I, E4I, E5I
		Visitas de estudo	E1LP
		Lúdicas	E2I
	Resposta dos educandos às atividades	Gostam de se sentir envolvidos	E1LP, E3LP, E1F, E1I
		Procuram referências pessoais	E2LP
		Precisam de ser muito motivados	E4LP, E1I, E2I, E3I, E4I
	Recursos utilizados	Tradicionais	E1LP, E2LP, E3LP, E4LP, E1I, E2I, E3I, E4I, E5I
		Inovadores	E1LP, E3LP, E1F, E1I, E3I, E4I, E5I
	Objetivos e frequência de utilização	objetivos didáticos	E1LP, E3LP, E4LP, E1F, E1I, E3I, E4I, E5I
		Objetivos pedagógicos	E2LP, E3I
		Como prémio	E4LP
		Muito frequente	E1F, E4I
		Pouco frequente	E5I
	Resposta dos educandos aos recursos	Apreciam muito	E1LP, E2LP, E4LP, E1F, E1I, E4I, E5I
		Apreciam pouco	E3I
		Não apreciam	E3I

Considerámos que seria necessário perceber se os sujeitos estão motivados para a criação das atividades e recursos que referiram.

Como se pode perceber pelo Quadro 11, a maioria dos sujeitos (80% das U.C.) afirma estar motivada, *“Gosto muito, é o que eu mais gosto de fazer.”* (E1I). Destes, apenas 5 são convictos na sua afirmação. Os restantes 3 são pouco convictos. Um sujeito não tem uma opinião consistente (E3I). Tão depressa afirma que sim, dependendo dos educandos, *“para uma turma sim, para outra não.”*, como refere que *“nós não temos motivação também, porque eles não querem saber, não ligam.”* .

Quase todos os sujeitos depositam nos educandos a responsabilidade desta motivação, *“Sim, de outra forma os alunos não encontrariam motivação para aprender uma língua estrangeira.”* (E1F); *“sinto-me motivada porque eles também correspondem a essa motivação.”* (E3LP), apesar de 2 sujeitos considerarem que a automotivação parte dos objetivos da sua atuação profissional, *“eu acho que tenho uma automotivação, não são eles que me motivam, acho que sou eu mesma...”* (E1LP); *“Tenho de ter. Se quero ver resultados, tenho de me esforçar criando recursos e atividades que me ajudem a conseguir os meus objetivos enquanto professora.”* (E2LP).

Quadro 11: Existência de automotivação para a criação de atividades e recursos diversificados

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.C.
Existência de automotivação para a criação de atividades e recursos diversificados		Sim, convicto	E3LP, E1F, E1I, E2I, E4I
		Sim, pouco convicto	E1LP, E2LP, E4LP
		Sim, dependendo dos educandos	E3I
		Não	E3I

Os sujeitos de Língua Estrangeira são os mais convictos nas respostas.

Após todas estas descrições de atuações em termos pedagógico-didáticos, pedimos aos sujeitos que se descrevessem como professores de línguas dos CEF e fizessem o balanço da perceção individual do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Objetivamente, questionamos sobre a reação dos educandos ao método de ensino, o processo de verificação da aceitação, a utilidade do agir pedagógico em termos de aprendizagens efetivas, a relação entre o método e os resultados obtidos e sobre se punham em causa as suas próprias práticas pedagógico-didáticas.

“Acho, eles gostam... eles gostam porque apesar de tudo, apesar de tudo sai da forma.” (E4LP). É esta a opinião generalizada dos sujeitos – os educandos gostam do seu método de ensino (80% das U.C.). Contudo, 2 dos sujeitos têm dúvidas, “eles num momento até estiveram motivados e interessados, alguns, outros nem tanto,” (E5I); “Se é pelas notas...” (E1LP).

Os sujeitos verificam essa aceitação de diversas maneiras: “pelos resultados que eles obtêm.” (E2LP), “Através da participação ativa nas atividades.” (E1F), pelo “interesse,” (E1LP), “Mais pelas atitudes. Os resultados são...” (E4LP), pela assiduidade, “Eles gostam de vir às aulas de inglês, e gostam de vir, (...) normalmente não faltam a inglês, se eu, por exemplo, digo que vou faltar e troco uma aula por outro dia, eles não barafustam...” (E2I), através da sondagem de opinião, “Porque normalmente no final de cada período, eu faço uma auto e heteroavaliação e peço-lhes sempre para eles dizerem o que é que preferiram, o que é que gostaram mais nas aulas, o que é que gostaram menos, como é que queriam que fosse o período seguinte e, normalmente, eles não têm assim grandes coisas a dizer.” (E3LP) ou do relacionamento interpessoal, “acho que consigo estabelecer uma relação muito boa com eles.” (E3I).



Figura 2

Como podemos constatar, a verificação da aceitação é feita, na sua maioria (80% das respostas), através de parâmetros tradicionais – o interesse, os resultados e a participação.

Apenas 40% dos sujeitos utilizam parâmetros relacionados com as características do perfil do educando dos CEF. Os resultados desses parâmetros contrariam as características. Por exemplo: um educando dos CEF não é, normalmente assíduo. Se passa a ser assíduo, isso constitui, para o professor, um dado de aceitação da sua disciplina e, por conseguinte, do seu método de ensino.

Os sujeitos de Língua estrangeira utilizam mais os resultados como parâmetro.

Continuamos com um processo de autoavaliação dos sujeitos que agora manifestam a sua sensibilidade sobre a utilidade do seu agir pedagógico-didático para os educandos, em termos de aprendizagens efetivas.

Existe alguma manifestação de desapontamento relativamente a este tema por parte de dois sujeitos de Língua Portuguesa, “*os resultados das aprendizagens não refletem...o esforço.*” (E1LP); “*Às vezes, acho que sim. Outras vezes, não me corre tão bem... às vezes acho que as estratégias estão a resultar e não resultam.*” (E2LP), os mesmos sujeitos que demonstram ter consciência da necessidade de adaptação a novas metodologias, “*A metodologia, agora, parte muito dos alunos e do interesse deles, e das motivações deles.*” (E1LP); “*Uma estratégia utilizada com sucesso numa aula pode não resultar noutra. Depende dos conteúdos, da disposição dos miúdos, até pode depender da hora da aula*” (E2LP). Na sua maioria, o sentir é positivo (50% das U.C.), “*eles já mudaram completamente. Já ouvem, já estão atentos, já sabem o que é para fazer, até já sugerem alternativas, às vezes, válidas.*” (E1I); “*os resultados não têm sido maus*” (E2I). São os sujeitos de Língua Estrangeira que revelam um sentir mais positivo (30% das U.C.), embora os outros 30% de sujeitos de Língua Estrangeira manifeste que tem dúvidas, “*se calhar eles aprendem mais a nível de atitudes e de postura, a ter uma postura positiva do que propriamente a nível de conhecimentos.*” (E4I); “*Eu, às vezes, questiono-me: será dos métodos, ou será mesmo das dificuldades que eles têm?*” (E5I).

Este sentir diversificado, conduziu à questão sobre se os resultados obtidos refletem o modo como ensinam. 40% das U.C. consideram que sim, “*Sim, embora ao nível do CEF nem sempre se consiga os resultados esperados. Mas, na maioria os alunos*

conseguem atingir os objetivos definidos.” (E1F), apesar de terem a consciência que o nível de exigência é muito baixo, *“com este tipo de avaliação, se calhar noutras circunstâncias no ensino regular, estes alunos nunca teriam positiva.”* (E4I), o que revela a especificidade dos educandos dos CEF deste CED.

Alguns sujeitos veem esta relação de uma perspetiva diferente. Os resultados não refletem o modo como ensinam porque *“as notas positivas que aparecem nos CEF’s na realidade não correspondem a conhecimentos que eles têm da língua. Correspondem tanto a conhecimentos como a atitudes.”* (E4I) ou porque *“não corresponde àquilo que a maioria dos alunos revela na aula, que são participativos, vão ao quadro... Estão interessados, e depois chegam ao teste e parece que não estudaram, isso é óbvio.”* (E5I). A dúvida também está presente, *“Poria aí, 50/50. Porque eu só consigo ensinar, se eles quiserem aprender”* (E4LP); *com uma turma podes-te sentir ótima professora, e com outra podes sentir-te péssima.”* (E3I).

Para terminar este tema, quisemos saber se os sujeitos, perante os resultados obtidos pelos educandos, costumam questionar os seus métodos. Apenas 50% dos sujeitos foram objetivos na sua resposta. referindo que se questionavam. Uns sobre as práticas, *“é importante repensar as práticas de forma a que os alunos continuem motivados.”* (E1F), outros sobre o agir, *“estou sempre a questionar-me. E sempre a arranjar maneira de melhorar, de mudar.”* (E1I), outros sobre *“o método de avaliação dos miúdos (...) não sei até que ponto está desfasado da realidade da sociedade em que nós vivemos e da realidade (...) à nossa volta.”* (E4I).

Os sujeitos de Língua Estrangeira são os que mais se questionam.

Em suma, e pela análise dos dados obtidos, percebe-se que são os sujeitos de Língua Estrangeira que possuem uma maior perceção individual do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, provavelmente pelas estratégias mais diferenciadas a que recorrem para colmatar as dificuldades com que se deparam: as mesmas da Língua Portuguesa acrescidas pela barreira da língua.

Quadro 12: Perceção individual do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.C.
Perceção individual do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem	Reação dos educandos ao método de ensino	Reação positiva	E2LP, E3LP, E4LP, E1F, E1I, E2I, E3I, E4I
		Dúvida no tipo de reação	E1LP, E5I
		Interesse	E1LP
	Processo de verificação da aceitação	Participação	E1LP, E2LP, E1F
		Resultados obtidos	E2LP, E1I, E5I, E3I
		Assiduidade	E2I
		Atitudes	E4LP
		Sondagem de opinião	E3LP
		Relacionamento interpessoal	E3I
	Utilidade do agir pedagógico em termos de aprendizagens efetivas	Desapontamento	E1LP, E2LP
		Consciência da necessidade de adaptação	E1LP, E2LP
		Sentir positivo	E3LP, E4LP, E1F, E1I, E2I
		Dúvidas	E3I, E4I, E5I
	Relação entre o método e os resultados obtidos	Os resultados refletem	E1LP, E3LP, E1F, E1I, E4I
		Os resultados não refletem	E3I, E4I, E5I
		Dúvidas	E4LP, E3I, E4I
	Questões sobre as práticas pedagógico-didáticas pessoais	Questiona os seus métodos	E1LP, E1F, E1I, E3I, E4I

Sendo o ensino dos CEF tão específico e diferenciado, terminámos esta dimensão querendo saber como os sujeitos se posicionam em relação aos outros professores de línguas em termos pedagógico-didáticos, se se sentem diferentes, ou não.

Quadro 13: Como se posiciona em relação aos outros professores de línguas em termos pedagógico-didáticos

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.C.
Como se posiciona em relação aos outros professores de línguas em termos pedagógico-didáticos		Não sabe	E1LP, E5I
		Sente-se diferente	E2LP, E1F, E2I
		Não se sente diferente	E4LP, E1I, E3LP, E3I, E4I

Somente 30% dos sujeitos sente que é diferente, *“Acho que esses questionar e observar constantes é que nos tornam um pouco diferentes dos outros professores.”*. (E2LP). 5 Sujeitos não se sentem diferentes apesar de *“que têm que ter características pessoais talvez diferentes e ser... mas se me perguntares se têm que ser professores diferentes dos outros? Eu acho que não.”* (E4I). Dois não souberam responder.

O que se pode inferir destes resultados é que, em primeiro lugar, apesar de sentirem que são diferentes de algum modo, como não têm um referencial de perfil pedagógico-didático previamente definido, não querem assumir a diferença para não se desvalorizarem termos profissionais, *“Não sei como é que são os outros, mas não me considero nem melhor nem pior.”* (E3I). Sendo os CEF cursos de ‘fim de linha’ para muitos jovens, onde a exigência é desvalorizada relativamente a outros tipos de ensino, receiam ser associados a essa desvalorização, passando a ser vistos como professores de segunda.

Em segundo lugar, a consciência de ética profissional não permite a alguns dos sujeitos assumir a diferença para não desconsiderar os colegas de outros tipos de ensino, *“Não porque eu acho que qualquer pessoa nestas circunstâncias faria o mesmo que eu, questionar-se-ia como eu.”* (E4I)

Concluindo, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nos CEF é um desenvolvimento pautado pelas singularidades do contexto diferenciado. Apesar de a atuação em termos pedagógico-didáticos ser uma atuação semelhante à dos outros tipos de ensino, os sujeitos, especialmente os de Língua Estrangeira, dadas as especificidades desta, constroem e reconstróem estratégias e métodos, questionam-se sobre as suas práticas, sobre o seu agir, sempre tendo como horizonte facilitar as aprendizagens dos

educandos dos CEF que, como temos referido constantemente, têm um perfil muito específico e nada fácil de adaptar a um paradigma de aprendizagem controlada.

Os sentimentos de frustração e de desalento, que, por vezes, os sujeitos sentem, são contrariados pelas pequenas vitórias que vão conseguindo durante o decorrer do processo.

Em alguns fatores, o tipo de formação profissional dos sujeitos parece ter alguma influência na gestão e organização do processo, quer seja a nível do planeamento das atividades, quer seja na utilização de recursos diferenciados ou da metodologia, “*eu adapto as minhas práticas àquilo que me é exigido, e àquilo que tenho que fazer.*” (E4I). Por exemplo, o sujeito EF1 tem a constante preocupação de desenvolver o processo de forma envolvente e sempre contextualizada à área de formação profissional, “*As simulações de situações reais e a audição de registos orais. (...) Porque os alunos sentem que estão a fazer parte da sua aprendizagem.*” (E1F) o que revela conhecimentos pedagógicos mais adequados aos atuais métodos de ensino. Também é dos poucos sujeitos que utiliza as TIC de modo frequente como ferramenta de trabalho, “*A Internet continua a ser uma ótima aliada.*” (E1F).

A formação profissional foi quantificada como se pode ver na figura 3:

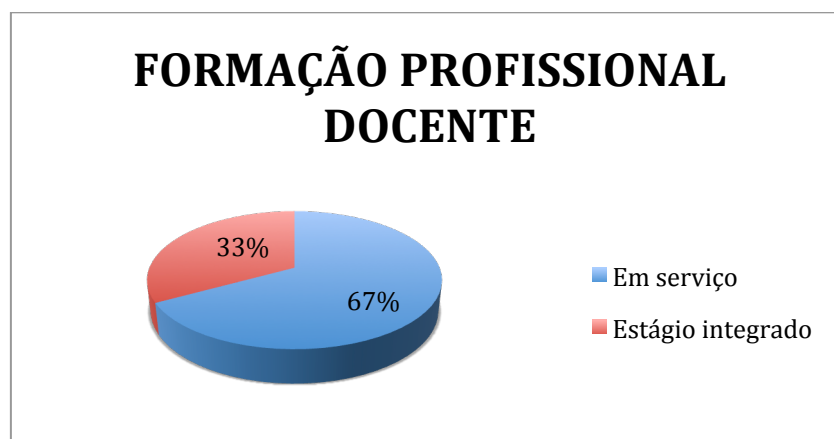


Figura 3

Apesar de não assumirem plenamente a diferença, os sujeitos são professores diferenciados porque têm um agir pedagógico-didático diferenciado com educandos de perfil diferenciado, em contexto diferenciado.

3 AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Tendo como referência a descrição do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e as suas consequências nas aprendizagens efetivas dos educandos, faremos a interpretação do conteúdo das categorias referentes ao modo como os sujeitos avaliam a sua atuação, em termos pedagógico-didáticos, enquanto professores de línguas dos CEF.

Ser professor dos CEF não foi opção para todos os sujeitos (90% das U.C.). As razões do motivo de estarem neste tipo de ensino prendem-se, na sua maioria, com estratégias de distribuição de serviço por parte da Direção do CED, *“É a Direção que distribui os horários (...) E faz a distribuição de serviço.”* (E1LP). Na generalidade das respostas, sente-se algum desapontamento por a escolha ter recaído sobre cada um dos sujeitos, *“Calhou.”* (E2LP); *“Foi o horário que me distribuíram. Não escolhi.”* (E3I); *“Atribuíram-me um ano CEF’s, e eu tive que me amañhar.”* (E4I), *“Eu acho que foi por imposição.”* (E5I). Também algum conformismo, *“Deram-me uma turma, nunca a pedi mas também não a rejeitei.”* (E4LP); *“A instituição na qual leciono apostou fortemente nesse tipo de ensino.”* (E1F), mas com um grande sentido de profissionalidade.

Apenas um sujeito afirmou que tinha escolhido uma turma dos CEF, *“Foi por opção. Fui eu que escolhi a turma.”* (E3LP). Escolheu uma e atribuíram-lhe quatro (Quadro 2). Esta escolha foi feita por interesse profissional de uma atividade paralela do sujeito e não como experiência em si pelo tipo de ensino dos CEF, *“Eu escolhi o curso, (...), que é o acompanhante de ação educativa porque, como tenho uma creche, estou ligada a esse tipo de ensino e porque depois, pronto, até sou coordenadora de curso e isso depois mesmo em termos de estágio, (...), era fácil conhecer os alunos.”* (E3LP).

A análise destas respostas deixa inferir que as Direções dos estabelecimentos, pelo menos neste contexto em estudo, podem não estar a levar em conta o perfil pedagógico-didático dos docentes de línguas com vista à adequabilidade deste ao perfil de educando, aquando da distribuição das turmas dos CEF. Utilizam uma gestão indiferenciada dos recursos humanos em respeito às políticas economicistas.

Sem perfil definido e sem formação adequada, os sujeitos, ao falarem da consciência que têm de possuir, ou não, as competências certas para o exercício da função, revelam

o modo como lidaram com a novidade e expõem os pontos fortes e os pontos mais frágeis da sua profissionalidade.

Um sujeito revela que, apesar da sua experiência profissional (21 anos), sentiu necessidade de formação, *“Eu acho que quando um professor pega numa turma, e pega numa tipologia diferente de curso (...) deve ser mais ou menos orientado.”* (E1LP). Os sujeitos sentiam que não estavam preparados mas utilizaram estratégias pessoais para ultrapassar o processo de adaptação. A autoaprendizagem, *“tive que fazer as coisas mais ou menos isoladamente.”* (E1LP); *“De início, foi um pouco complicado habituar-me ao novo tipo de alunos mas presentemente sinto-me preparada.”* (E1F); *“fomos confrontados com um universo paralelo, em muitos casos. E nós temos que aprender à nossa custa. Nós não fomos preparados para lidar com alunos sinalizados. Muitas vezes eles não entendem a nossa linguagem, os nossos valores, são conceitos que eles não têm.”* (E3I) e a capacidade de adaptação surgem como as principais competências referidas a que os sujeitos recorreram, *“Se somos profissionais do ensino, devemos estar sempre preparados para os níveis que nos são atribuídos.”* (E2LP); *“Foi um bocadinho um choque, mas, pronto, eu acho que consegui adaptar-me rapidamente, porque tinha mesmo de ser.”* (E3LP); *“Agora estou muito melhor. Não quer dizer que esteja preparada a 100%, porque isso, uma pessoa nunca está.”* (E2I). A resposta deste último sujeito é esclarecedora do facto de os CEF serem um tipo de ensino extraordinariamente diferenciado em que um professor está, constantemente, a ser confrontado com novas e complicadas situações de contexto.

Uma parte dos sujeitos (60% das U.C.) não se sentia preparada para o exercício da função, quanto se iniciou nos CEF, *“Não, não, não, de todo, de todo porque exige muito mais de mim em termos humanos, de resposta, o tal improvisado, a tal elasticidade, a tal reação ...”* (E4LP); *“Não estava minimamente.”* (E1I); *“Os primeiros anos foram difíceis.”* (E4I). Foram os sujeitos de Língua Estrangeira (5 dos 6 sujeitos) que mais manifestaram consciência da falta de preparação e ausência de algumas competências. Mais uma vez, referimos que este aspeto se prende com as especificidades do ensino das Línguas Estrangeiras e com a falta de motivação, por parte dos educandos, provocada tanto pela barreira da língua como pelo desinteresse em relação a estas como uma ferramenta social e profissional. Os educandos dos CEF são muito pouco ambiciosos a nível cultural e de desenvolvimento socioprofissional.

80% Dos sujeitos identificam as dificuldades a nível pedagógico-didático que encontram no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Apenas um sujeito identifica dificuldades didáticas, “*a ausência de pré-requisitos dos alunos.*” (E1LP). Os outros sujeitos parecem já ter interiorizado que este é um dado adquirido do perfil de educando dos CEF. Se não tivessem ausência de pré-requisitos, provavelmente, não seriam educandos dos CEF.

São as dificuldades pedagógicas as que os sujeitos mais encontram (70% das U.C.). Uns não sabem “*Lidar com situações tão diferenciadas.*” (E2LP) e com “*o desinteresse que os alunos manifestam pela escola, pela aprendizagem.*” (E3I). Outros não conseguem “*perceber as limitações de determinados alunos.*” (E1I). Outros, ainda, não sabem ensiná-los, “*Pagam-me para eu os aturar, eu aturo-os. Agora ensiná-los, isso não sei.*” (E4LP) e “*é difícil transmitir a importância das línguas estrangeiras, especialmente no contexto do mercado de trabalho atual.*” (E1F). “*Aí é que estão as maiores dificuldades porque eles não estão predispostos a aprender ou, se estão, têm muitas dificuldades e os objetivos que são nossos, nunca são os mesmos que eles têm.*” (E5I). “*Eu acho que tem de ser um ensino praticamente individualizado.*” (E4LP).

Mas, uma vez mais, a profissionalidade dos sujeitos manifesta-se e faz com que eles tentem superar as dificuldades que encontram, “*arranjando materiais diferentes, tentando puxá-los para o ensino da língua.*” (E1LP), tentando “*pensar, diversificar,*” (E3LP), falar “*com outros colegas que também dão CEF.*” (E3LP), “*se o manual não for tão apelativo... (...) arranjar estratégias e arranjar outros exercícios, para lá do manual.*” (E4I).

Também recorrem à sua enorme capacidade de adaptação, “*A nossa maior qualidade deve ser a adaptação às situações mais diversas, avaliá-las e criar caminhos possíveis para que estes jovens "se deixem ensinar".*” (E2LP); “*acho que há que dar a volta, realmente a este tipo de alunos e encontrar estratégias adequadas*” (E4I), ao diálogo para “*tentar perceber o que é que está por detrás disso.*” (E4LP). Há que levar “*os alunos a participar ativamente nesse mesmo processo.*” (E1F).

Contudo, algumas vezes essas dificuldades não são ultrapassadas, “*Se eles não quiserem, eu não consigo fazer nada.*” (E1LP); “*Por vezes, não ultrapasso e, depois, tens essa conclusão face aos resultados obtidos.*” (E5I).

Em suma, as dificuldades pedagógicas dos sujeitos condicionam todo o processo de ensino e aprendizagem. É necessário dispor de toda a sua profissionalidade e competências pedagógico-didáticas para tentar ultrapassar todas as barreiras que vão surgindo ao longo do processo. Ser professor de línguas dos CEF exige uma preparação pedagógica de grande dimensão.

Quadro 14: Autoavaliação

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.C.
Autoavaliação	Como se tornou professora dos CEF	Modo aleatório	E1LP, E2LP, E4LP, E1F, E1I, E2I, E3I, E4I, E5I
		Por opção	E3LP
	Consciência das competências para o exercício da função	Necessidade de orientação	E1LP
		Autoaprendizagem	E1F, E3I
		Capacidade de adaptação	E2LP, E3LP, E2I
	Consciência da preparação para o exercício da função	Ausência de algumas competências	E4LP, E5I, E1I, E2I, E3I, E4I
	Dificuldades no exercício do processo	Didáticas	E1LP
		Pedagógicas	E2LP, E4LP, E1F, E1I, E3I, E5I, E4I
	Superação das dificuldades existentes	Diversificação	E1LP, E3LP, E4I, E5I
		Conformismo	E1LP, E3I, E5I
		Capacidade de adaptação	E2LP, E2LP, E4I
		Interação	E4LP, E1F
		Simplificação	E1I

A narrativa da identificação de todo este processo e a manifestação das lacunas em termos pedagógicos por parte dos sujeitos, levou-nos a pedir que identificassem as necessidades de formação que eventualmente sentissem. Novamente, ressaltam as dificuldades pedagógicas e a necessidade de uma formação adequada nessa área.

Essa formação deverá contemplar conhecimentos de compreensão do perfil de educando dos CEF, *“Eu acho que ele devia ser preparado para o tipo de aluno que compõe uma turma de CEF, (...) para perceber em termos até de competências que os alunos têm e porque é que é esta escolha, e de onde é que eles vêm.”* (E1LP) e para *“saber lidar com tantas diferenças dentro da sala de aula,”* (E3LP).

Em termos comportamentais gostariam de *“Aprender a reagir em determinadas circunstâncias, porque de facto eles reagem de acordo com o meio, com o bairro de onde vêm e isso, para nós, é um mundo desconhecido. Nós não sabemos lidar com isso.”* (E3I).

Em termos cognitivos referem que *“deveríamos ter uma formação no sentido de como é que se faz com que estes alunos pensem. Eu acho que essencialmente eles não sabem pensar e raciocinar.”* (E5I). Contemplam também formação em *“metodologias construtivistas”* (E1I).

Os sujeitos de Língua Estrangeira sentem mais necessidade em formação em atividades adequadas, *“criar estratégias, de criar atividades que vão ao encontro deles. Porque eles não vão ao encontro da escola, a escola é que tem de ir ao encontro deles.”* (E3I).

Dois sujeitos manifestaram desinteresse em formação, *“Muito sinceramente, parece-me que a formação, seja para o que for, tornou-se uma moda.”* (E2LP); *“se eu acho isso absolutamente necessário ou imprescindível, não. Mas... porque a pessoa com o tempo vai gerindo a situação.”* (E4I). Revela-se uma estratégia profissional desadequada porque sendo a formação um meio de agilizar um processo, a falta de formação pode retardar esse mesmo processo.

Quadro 15: Identificação de necessidades de formação

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.C.
Identificação de necessidades de formação		Perfil do educando dos CEF	E1LP, E3LP, E3I
		Pedagogia e didática	E3LP, E4LP, E5I, E1I
		Atividades adequadas	E1F, E2I, E3I
		Não sente necessidade	E2LP, E4I

A opinião dos sujeitos que exercem a sua profissão em contexto diferenciado é para nós muito importante. Por isso, quisemos saber que contributos podem ser feitos para a melhoria das práticas pedagógico-didáticas. Sentimos que essa é a sua manifestação final sobre todas as dificuldades que encontram no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

As sugestões foram:

- Partilha de experiências e ideias – *“a troca de ideias é sempre importante, a troca de materiais muito importante é. O desabafo até para percebermos quais são as estratégias que as colegas usam, também é muito importante”* (E1LP); *“haver um trabalho muito concertado em termos de conselho de turma.”* (E1I);
- Flexibilização – *“ponho novamente a tónica na adaptação, na flexibilização, na procura das melhores abordagens para que possamos transmitir conhecimentos válidos (...) e ir experimentando métodos até termos algum sucesso, mesmo que seja “pequenino”.* (E2LP).
- Seleção dos educandos – *“Eu acho que começa no processo de admissão. Eu acho que era importante os alunos irem para os cursos porque, realmente, se sentiam motivados para.”* (E3LP).
- Recursos específicos – *“a criação de manuais verdadeiramente adaptados ao ensino profissional.”* (E1F); *“formar um grupo de dois ou três professores de inglês de CEF, que já tenham dado CEF já há alguns anos, e esse grupo ficava responsável (...) por arranjar atividades lúdico-pedagógicas de forma a que elas pudessem ser trabalhadas na sala de aula.”* (E2I);

- Conteúdos adaptados – *“revisão dos conteúdos... (...) É por aí, não ser tão ambicioso, porque quando tu chegas quase ao final do programa de inglês, tu vês que muitos textos, não obstante a sua facilidade, são muito idênticos aos do ensino profissional, alguns até são os mesmos, portanto, eu acho que tem de ser por aí.”* (E5I);
- Formação pedagógica – *“Eu acho que devíamos ter uma formação específica para entrar neste mundo, porque é um mundo diferente do nosso.”* (E3I);
- Professor com perfil diferenciado – *“Não devem ser todos os professores a dar CEF, na minha opinião.”* (E4LP); *“Devem ter um perfil diferenciado...”* (E4LP).

Quadro 16: Contributos para a melhoria das práticas pedagógico-didáticas

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.C.
Contributos para a melhoria das práticas pedagógico-didáticas		Partilha	E1LP, E1I
		Flexibilização	E2LP
		Seleção dos educandos	E3LP
		Recursos específicos	E3LP, E1F, E2I
		Conteúdos adaptados	E5I
		Formação	E4LP, E3I, E4I
		Perfil diferenciado	E4LP

A maioria das sugestões prende-se com a atividade do processo. Os sujeitos, já que estão neste processo, gostariam de ter o seu trabalho facilitado através da adequação dos objetivos, de materiais e recursos apropriados e da partilha de experiências.

O sujeito E3LP idealiza uma situação irreal ao desejar apenas educandos com vontade de aprender e de fazer um percurso formativo. Se os educandos de CEF tivessem este tipo de características, provavelmente, não seriam educandos de CEF e fariam outro tipo de formação profissional.

Apenas um sujeito assume que um professor de línguas dos CEF deve ter um perfil diferenciado e que nem todos os professores devem ensinar nos CEF, o que revela que se sente desadequado na função e o assume frontalmente.

Esta situação pode ser consequência do seu primeiro contacto com este tipo de ensino (experiência inicial) ou “porque isto é uma atividade extraordinária no sentido que a palavra quer dizer,” (E4LP).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final deste estudo, apresentaremos as conclusões obtidas e teceremos algumas considerações com o objetivo de eventualmente poderem servir de base de trabalho a estudos futuros.

Esta investigação surgiu da necessidade de perceber se o modo como o professor do ensino profissionalizante atua em termos pedagógico-didáticos é crucial para as aprendizagens efetivas dos educandos. Surgiu, também, da nossa necessidade e vontade de aprofundar os conhecimentos sobre as aprendizagens dos educandos, nas suas diversas vertentes, procurando respostas para o saber profissional e para a concretização das boas práticas pedagógicas.

Definimos como objetivo científico deste estudo contribuir i) para a compreensão do papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem; ii) para a reflexão, questionamento e problematização das características pedagógico-didáticas do professor do ensino profissionalizante, nomeadamente dos CEF; iii) para a melhoria das práticas pedagógico-didáticas dos professores.

Como se sabe, pela sua especificidade, os CEF são um desafio para os professores. Oito anos separam as seguintes citações, patentes no Guia de Orientações dos CEF (2005) e no Guia de Orientações dos CEF (2013), sobre o perfil do professor dos CEF:

“Os professores/formadores que integram a equipa pedagógica e intervêm nesta oferta formativa atuam junto de públicos específicos, caracterizados por uma certa heterogeneidade, pelo que se considera que, para além das competências inerentes à profissão, deverá ainda evidenciar aptidões que envolvam o espírito de cooperação, a facilidade de comunicação e relacionamento, a flexibilidade, a tolerância e a capacidade de auto e heterocrítica, bem como a assunção das funções cultural, social, cívica e económica da formação, incentivando à aprendizagem e ao desenvolvimento da maturidade pessoal e profissional dos alunos.”³⁶

“Os professores/formadores que integram a equipa pedagógica e intervêm nesta oferta formativa atuam junto de públicos heterogêneos que por motivos diferenciados procuram uma nova oportunidade de educação e formação. Assim, considera-se que, para além das competências inerentes à profissão, deverá ainda evidenciar aptidões que envolvam o espírito de cooperação, a facilidade de comunicação e relacionamento, a flexibilidade,

³⁶ Ministério da Educação – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (2005). *Cursos de educação e formação – guia de orientações*: 10.

a tolerância, bem como a assunção das funções cultural, social, cívica e económica da formação, incentivando à aprendizagem e ao desenvolvimento da maturidade pessoal, social e profissional dos alunos.³⁷

Não sendo, hoje em dia, os CEF uma realidade formativa já tão recente, o segundo texto deixa perceber que é suficientemente recente para ainda ter existido a necessidade de adaptar a descrição do perfil às novas realidades educativas.

O objetivo com que os CEF foram criados, como já foi referido neste estudo, era o de arranjar percursos escolares alternativos para os jovens com problemas de aprendizagem, falta de motivação e de assiduidade e historial de abandono escolar.

Durante estes oito anos, a afluência de jovens nos CEF aumentou significativamente e revelou uma amarga realidade: a sociedade portuguesa tem uma enorme percentagem de jovens com o perfil de educando dos CEF. Os CEF deixaram de ser um percurso escolar alternativo para passarem a ser “*uma nova oportunidade de educação e formação*”³⁸.

A população escolar que frequenta os CEF é uma população com características muito específicas, composta por jovens que procuram realizar a escolaridade obrigatória com vista à inserção social, à entrada na vida ativa e no mercado de trabalho. Estes jovens possuem características pessoais muito complexas. Apresentam problemas tão variados como dificuldades cognitivas, problemas comportamentais, de autoestima, de relacionamento interpessoal, de reconhecimento da autoridade, de cumprimento de regras, entre outros.

Socialmente, provêm de famílias de grande multiculturalidade, algo numerosas, desestruturadas ou pouco estruturadas, normalmente monoparentais e, por vezes, encontramos casos de marginalidade nos ascendentes. São educandos com poucas referências culturais e sociais. Têm códigos de conduta próprios, baseados nas vivências e experiências que o meio onde vivem lhes proporciona. São jovens com dificuldades de integração em contextos que sejam distintos das suas realidades habituais e revelam défice de valores. Alguns foram vítimas ou testemunhas de maus tratos.

³⁷ Ministério da Educação – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (2013). *Cursos de educação e formação – guia de orientações*: 9.

³⁸ *idem*

Economicamente, as suas famílias são de baixos recursos. Muitos destes educandos já possuem um currículo de marginalidade e frequentam a escola como medida tutelar educativa.

No contexto em estudo, acresce dizer que uma minoria destes educandos são educandos de internato, vítimas de abandono ou retirados às famílias por ordem dos tribunais e entregues à instituição para educação e formação. Contudo, isto não significa que estes educandos não tenham um perfil semelhante ao dos educandos externos pois as suas vivências passadas em tudo coincidem com as deles.

O percurso escolar dos educandos dos CEF foi acidentado: tem várias repetências ao longo da escolaridade, historial de absentismo e/ou abandono escolar.

Sendo os CEF um percurso escolar alternativo e *uma nova oportunidade* para a conclusão da escolaridade obrigatória, a seleção dos educandos, feita pelas equipas dos Serviços Técnicos de Apoio Social, privilegia os casos de situações de maior risco de exclusão social. Proporcionalmente, quanto maior é o risco de exclusão social, mais complicado é o perfil do educando.

Estas características transformam o contexto escolar num contexto extremamente diferenciado, que se desdobra em múltiplos contextos diferenciados. Isto é, a escola é um macro contexto diferenciado que agrega alguns *mezzo* contextos diferenciados (turmas) compostos por vários micro contextos diferenciados (educandos). São contextos únicos que só conseguimos identificar dentro de uma escola pela sua agregação.

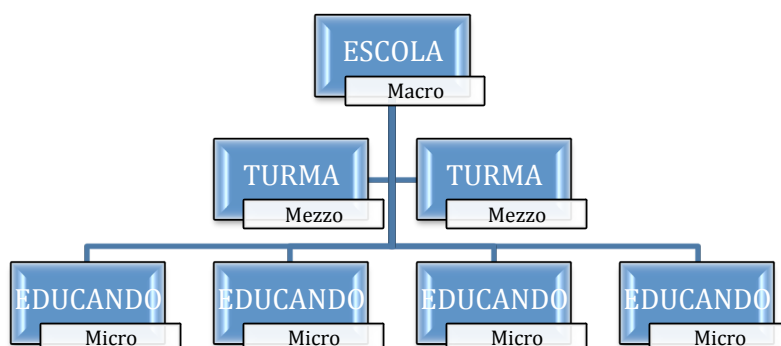


Figura 4

Sabemos que as especificidades do contexto diferenciado onde decorreu este estudo são muito particulares. No entanto, os educandos dos CEF espalhados pela rede escolar do nosso sistema educativo não se diferenciam muito dos educandos deste CED, pelo menos porque têm de corresponder a um perfil de admissão fundamentado no absentismo e abandono escolar, e conseqüente falta de aproveitamento e as razões normalmente subjacentes a estes fenómenos são, quase sempre de origem familiar, económica e sociocultural.

O ensino de jovens com estas especificidades tão heterógenas é que constitui por si só o enorme desafio que os professores de línguas dos CEF têm de enfrentar – como ensinar educandos com necessidades tão específicas, posturas, vivências e objetivos tão diferenciados.

A realização deste estudo permitiu identificar que tipo de perfil pedagógico-didático deve possuir um professor de línguas dos CEF, especialmente num contexto tão diferenciado.

Constatámos que o perfil destes professores é constituído por 3 grandes vertentes: as características pessoais, as competências pedagógicas e as competências didáticas.

As entrevistadas que contribuíram para este estudo, constituem o grupo de professoras de línguas do CED de Pina Manique da CPL, I.P.. São todas profissionalizadas, com mais de dez anos de tempo de serviço e com experiência variada nos CEF.

Inquiridas sobre o que define o perfil didático-pedagógico de um professor de línguas dos CEF, nenhuma foi capaz de responder de forma objetiva à questão. Todas referiram características baseadas na sua experiência pessoal e profissional, num processo de autoavaliação, revelando que a não existência de um perfil pedagógico-didático pré-definido e institucionalizado permite que se proceda à construção de um perfil “sombra” e sugerindo uma lacuna em termos de formação profissional.

A sua experiência docente nos CEF foi construída de forma autodidata e a sua atuação pedagógico-didática baseada num perfil intuitivo de professor, criado a partir das situações reais de ensino e aprendizagem que vivenciaram. Além disso, recorreram à sua experiência profissional anterior noutros tipos de ensino, especialmente no Ensino Regular (por ser um tipo de ensino que se encontra no extremo oposto, em termos de

homogeneidade de contexto e atuação pedagógico-didática, comparativamente aos CEF) e à sua formação profissional inicial como ponto de partida para a adaptação ao contexto dos CEF. Esta comparação que estabelecem entre os CEF e o Ensino Regular ajuda os professores de línguas a diagnosticar as diferenças existentes entre os diferentes perfis de educando e a enquadrar o perfil de educando dos CEF, realidade com que têm de saber lidar e que surge como uma consequência inevitável dos critérios de admissão.

As características pessoais são consideradas um dos suportes para a boa concretização do processo de ensino e aprendizagem, porque um professor dos CEF deve conhecer bem e saber interagir com este tipo de educandos, conseguir adaptar-se à realidade com se depara e ver o contexto como uma fonte de trabalho diferenciado onde precisa de recorrer a todas as suas capacidades pessoais para conseguir gerir e controlar atitudes. São contextos de elevado nível de ação/reação e com consequências imediatas. Conscientes da necessidade de possuírem características pessoais de elevado nível interpessoal, as entrevistadas discriminam essas características em termos de flexibilidade, persistência, capacidade de comunicação, empatia, tolerância, paciência e sensibilidade, as mesmas referenciadas pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP).

De facto, a postura de um professor dos CEF não pode de modo algum ser uma postura distante, fria, desinteressada, arrogante ou conflituosa. Estes são alguns dos muitos atributos que compõem muitos dos contextos familiares e culturais dos educandos dos CEF. Eles sabem o que podem esperar desses contextos e se encontram o mesmo na escola vão encarar a escola e os professores com distância, frieza ou arrogância. Por isso, deve-se cultivar a afetividade em contexto escolar, especialmente em contexto escolar diferenciado porque “a afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo continuamente impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos.” (Leite, 2012, p. 365).

As entrevistadas, na sua maioria, também referiram o facto de um professor de línguas dos CEF ter de ser um professor com competências profissionais alargadas.

As competências pedagógicas foram caracterizadas neste estudo como as competências mais relevantes em contexto diferenciado. Foram referidas competências pedagógicas

ao nível da motivação dos educandos e da agilidade profissional em termos de estratégias e dinâmicas.

Todas as entrevistadas manifestaram que as suas dificuldades pedagógicas condicionam todo o processo de ensino e aprendizagem. Este aspeto é mais evidente, de acordo com as respostas das entrevistadas, quando se trata do ensino de Língua Estrangeira.

O ensino de Língua Estrangeira tem especificidades muito próprias acrescidas pelo inato grau de dificuldade de aprendizagem, acrescido da barreira da língua. Aprender uma língua e conhecer uma cultura pode não ser um processo motivante, especialmente a Língua Inglesa, que é vista pelos educandos como generalista e não representativa de competências sociais e profissionais, ao contrário do Francês que é considerado uma ferramenta de trabalho.

Quando um professor dos CEF, por mais competente que seja didaticamente, não consegue ter uma atuação em termos pedagógicos adequada a este tipo de contexto diferenciado, os resultados que obtém dos educandos, além do insucesso nas aprendizagens, é a desmotivação e a conseqüente falta de assiduidade e/ou abandono escolar. Pretende-se com os CEF dar uma *nova oportunidade* aos educandos *em termos de educação e formação* e está nas mãos do professor dar-lhes essa nova oportunidade fazendo-o sentir-se integrado, envolvido e estimado ao mesmo tempo que o desperta para novos conhecimentos e saberes, para novas culturas e novas perspetivas de vida. É uma enorme responsabilidade que é atribuída ao professor dos CEF e ser professor de línguas dos CEF exige uma preparação pedagógica de grande dimensão.

As competências didáticas foram as menos valorizadas em contexto diferenciado e são os métodos pedagógicos diferenciados que ajudam o professor a concretizar os objetivos didáticos.

As características destes educandos, como já foi largamente referido, não facilitam de modo nenhum as aprendizagens. Sendo este tipo de ensino muito focado nos educandos e na constante aposta na recuperação do conhecimento já adquirido pelos mesmos como fonte geradora de novo conhecimento, as entrevistadas referiram que, neste tipo de contexto, o processo de ensino e aprendizagem tem de ser manifestamente construtivo, levando os educandos a envolverem-se nas aprendizagens e a construir o seu próprio conhecimento. Tem de ser um método apelativo, com ritmos de trabalho rápidos e

blocos temporais de curta duração porque os educandos têm défice de atenção e de capacidade de concentração e não sabem utilizar a memória como ferramenta essencial da aprendizagem. Também se desmotivam rapidamente e, por isso, existe a necessidade de os ter mecanicamente ocupados para os manter focados no contexto de ensino e aprendizagem. São educandos que valorizam muito a dinâmica, a prática e a celeridade. *Aprender fazendo* é a única maneira de tornar este ensino diferente e permitir aos educandos olharem para a escola de um modo diferenciado.

O recurso às TIC pode constituir-se como um aliado fundamental ao processo ensino-aprendizagem para este tipo de educandos. A interatividade, a imagem, o som, o imediato pode funcionar como um estímulo das aprendizagens. A utilização das TIC pode transformar as atividades letivas em práticas de aprendizagem estimulantes e geradoras de interesse, motivação e consequente aquisição de conhecimentos e saberes (Moreira, 2012).

Não nos podemos esquecer que estes jovens nasceram na Era Tecnológica, na época da realidade e da comunicação virtual. Como tal, as TIC deverão constituir-se como ótimas aliadas dos professores dos CEF, especialmente dos professores de Língua Estrangeira, para a criação de situações virtuais de comunicação.

A utilização das TIC deverá constitui-se como recurso obrigatório no processo de ensino-aprendizagem dos CEF, pelo que se recomenda que todos os professores de línguas possam ter acesso permanente a salas equipadas informaticamente e com acesso à *internet*.

Os professores de Língua Estrangeira preocupam-se mais em agir, em termos pedagógico-didáticos de forma mais contextualizada, diversificada e inovadora. As atividades e recursos diferenciados, utilizados, quase sempre, com objetivos didáticos são recorrentes nas aulas dos professores de línguas dos CEF, o que se prende com as especificidades do ensino das línguas estrangeiras. Não sendo a língua em estudo a língua materna dos educandos, há que recorrer a estratégias pedagógico-didáticas muito mais motivadoras do processo para obter melhores resultados.

A criação destas atividades e recursos necessita de uma automotivação por parte dos professores, que a encontram, na sua maioria, na resposta que os educandos apresentam

a esses mesmos recursos e atividades, depositando, assim, nos educandos a responsabilidade da sua motivação.

Essa motivação também existe quando os professores de línguas dos CEF percebem que os seus educandos reagem de forma positiva ao seu método de ensino. A verificação dessa aceitação é medida, pela maioria das entrevistadas, através de parâmetros tradicionais - os resultados obtidos, a participação e interesse demonstrado nas aulas. Contudo, essa verificação também pode ser medida por parâmetros diretamente relacionados com o perfil do educando: a assiduidade, as atitudes, o diálogo ou o relacionamento interpessoal.

Apesar de todo o investimento que os professores de línguas dos CEF fazem, nem sempre os resultados obtidos pelos educandos refletem, de forma real, a utilidade do seu agir pedagógico-didático em termos de aprendizagens efetivas. Os critérios de avaliação dos CEF atribuem um grande peso ao domínio do *saber ser / saber estar*, pelo que, muitas vezes os educandos estão a ser mais avaliados pelas suas atitudes do que pelos seus conhecimentos.

O ideal seria a concertação das duas situações, isto é, existir uma evolução positiva em termos de atitudes mas também existir uma evolução positiva em termos de aquisição de novos conhecimentos. Por isso, é frequente os professores de línguas dos CEF questionarem-se sobre as suas práticas pedagógico-didáticas sempre com o objetivo de as adequarem corretamente aos educandos com que trabalham. Este processo transforma-os em professores reflexivos o que estimula “o aparecimento de novos saberes e a formulação de teorias práticas do ensino” (Zeichner e Liston (1996) como citados por Herdeiro e Silva (2008, p. 11). Os professores de Língua Estrangeira são os que mais se questionam em consequência da necessidade de criar e recriar estratégias motivadoras e concretizadoras de aprendizagens específicas e superar as dificuldades com que se deparam: as mesmas da Língua Portuguesa acrescidas pela barreira da língua.

Gostaríamos igualmente de salientar a importância da profissionalidade do professor de línguas dos CEF, que está em permanente construção em resposta aos desafios que os educandos lhe apresentam em termos pessoais, pedagógicos e didáticos.

Ser professor de línguas dos CEF é uma atividade profissional com esforço acrescido e as entrevistadas reconhecem que, de algum modo, se sentem diferentes dos outros professores de línguas. No entanto, como não existe um referencial de perfil pedagógico-didático previamente definido, não querem admitir essa diferença para não se desvalorizarem em termos profissionais. Isto prende-se com o facto de os CEF estarem conotados com a ideia de serem cursos de oportunidades para educandos sem grandes competências, cursos com um nível de exigência muito limitado e desvalorizados pela sociedade civil. Receando serem associadas a essa desvalorização, as entrevistadas são renitentes em assumir que estão empenhadas em mostrar que o professor diferente pode fazer a diferença. São professores diferenciados porque têm um agir pedagógico-didático diferenciado com educandos de perfil diferenciado, em contexto diferenciado.

Consideramos, pois que os CEF têm de ser olhados como cursos com uma população escolar tão complexa e difícil que só um professor de competências alargadas pode ser professor neste tipo de cursos. Quanto menores as competências dos educandos, maiores devem ser as competências dos professores. Daí resultar um novo grupo de docentes com características e competências de excelência que irão fazer aquilo que outros, até aí, não conseguiram fazer – permitir aos jovens com problemas de escolaridade e abandono escolar fazer um percurso de educação e formação que lhes permita o ingresso no mercado de trabalho com uma certificação profissional adequada e possam contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do país, bem como exercerem os seus direitos e deveres de cidadania.

Os sentimentos de frustração e de desalento que surgem, por vezes, neste tipo de contextos diferenciados, são contrariados por cada pequena conquista. Porque cada pequena conquista é uma vitória, tanto para o professor como para o educando.

Este estudo também permitiu perceber que os professores de línguas dos CEF, na sua maioria, estão abertos a novas perspetivas de formação profissional que os ajudem a consolidar as suas áreas fortes e a diminuir as suas áreas mais fracas.

“A formação de professores é uma componente crucial de qualquer mudança dos sistemas educacionais. A atenção crescente que tem sido dada ao seu desenvolvimento profissional traduz uma resposta à necessidade de haver professores pedagógica e cientificamente bem preparados, capazes de

implementar um processo de ensino-aprendizagem que tenha em conta a diversidade social e cultural que domina o atual espaço escolar.” (Morais e Neves, 2005, p.153-154).

A criação dos CEF foi uma mudança no nosso sistema educativo e, como tal, dever-se-ia ter dado formação especializada aos professores que iriam exercer a sua função nestes cursos.

Mas, a estratégia de distribuição de serviço docente parece apenas recorrer a razões puramente práticas e económicas, da conveniência dos estabelecimentos de ensino.

As entrevistadas reconhecem a necessidade de uma formação adequada, nomeadamente nas áreas da pedagogia, de contextos e perfis diferenciados, nas relações interpessoais e análise transacional.

A formação profissional adequada é uma mais valia para todos os intervenientes – os educandos sentem mais confiança no agir do professor e o docente sente-se mais confortável nas suas práticas. Um bom contexto de trabalho é vantajoso para ambas as partes e daí nasce, certamente, um processo de ensino e aprendizagem com resultados objetivos e producentes.

A formação profissional é o meio de agilizar o processo e a falta de formação profissional pode retardar, ou mesmo impedir, a realização desse processo.

A par da formação profissional, os professores de línguas dos CEF devem apostar no trabalho colaborativo, na partilha de experiências e ideias como meio de desenvolverem as suas competências pessoais e profissionais e a sua profissionalidade.

Resumindo, em primeiro lugar, apercebemo-nos que a primeira etapa dos professores dos CEF passa pelo desenvolvimento das competências sociais dos educandos – ensiná-los a *saber ser* e *saber estar*. Não se consegue ‘chegar’ a um educando que rejeita a escola, com o objetivo de ensinar, sem uma abordagem e preparação prévia do sujeito que se tem à frente. Para isso, o professor dos CEF deve estar sensível ao historial do educando enquanto pessoa e enquadrá-lo para o compreender, identificar os seus pontos fortes para os aproveitar e os pontos fracos para os melhorar.

Se o professor dos CEF não conseguir gerir as adversidades que advêm do perfil do educando dos CEF, nunca conseguirá estabelecer uma relação interpessoal adequada e proveitosa para a concretização do processo de ensino e aprendizagem.

Para que os Cursos de Educação e Formação tenham sucesso no processo de ensino e de aprendizagem, pode-se definir um perfil pedagógico-didático para um professor de línguas baseado em características pessoais de forte componente de afabilidade, flexibilidade, tolerância e capacidades comunicativas adequadas à compreensão e aceitação do contexto diferenciado e enquadrado por competências didáticas e competências pedagógicas de grande dimensão, sempre adaptadas aos diferentes tipos de contextos onde age ou interage, bem como serem portadores de um enorme sentido de responsabilidade e de profissionalidade.

Recomenda-se que a escolha dos professores de línguas dos CEF seja feita de acordo com o tipo de perfil sugerido por este estudo, e não de modo aleatório. A mistura de um perfil de professor não portador das características e competências ideais com o perfil de um educando dos CEF contém ausência de simbiose e é prejudicial para o processo de ensino e aprendizagem.

Desejamos que chegue o dia em que os professores de línguas façam gosto em que lhes sejam atribuídas turmas de CEF e que, desse modo, sintam que são professores que marcam positivamente a diferença dentro dos percursos escolares do Ensino Profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alexandre, F. (n.d.). *O fenómeno do insucesso educativo: factores psicossociológicos e pedagógicos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, L. (2009). O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. *In Educação & Linguagem*. Vol. 12, Nº 19, pp. 181-200. São Paulo.
- Babo, M. (1995). A língua estrangeira para fins específicos: uma língua “mutilada”? *In* Maia, Belinda (Coord.) (1999). *Actas do 4º Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 237-244. Consultado em agosto, 2013 em <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id1242&sum=sim>.
- Bardin, L. (1977). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, (4ª ed.).
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas curriculares de português, ensino básico — 1º, 2º e 3º ciclos*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cabete, M. (2010). *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Consultado em junho, 2013 em <http://hdl.handle.net/10451/4090>.
- Canavarro, J. (2004). *Eu não desisto. Plano nacional de prevenção do abandono escolar*. Relatório. Ministério da Educação & Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Carmen, L. & Zabala, A. (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: C.I.D.E..

-
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação – guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, (2ª ed.).
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Conselho da Europa (2002, junho). Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa. *In Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, (2002/C 142/01), pp. C142/1-C142/22.
- Conselho Europeu de Lisboa (2010). *A estratégia de Lisboa*. Consultado em maio 2012 em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/255.html>.
- Costa, J. (1991). *Gestão escolar: participação, autonomia, projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora, (4ª ed.).
- Cravo, A., Bravo, C. & Duarte, E. (2013). *Metas curriculares de inglês, ensino básico – 2º e 3º ciclos*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cuche, D. (2006). *Noção de cultura nas ciências sociais*. Lisboa: Fim de Século Editora.
- Curado, O. (2005). Interação e aprendizagem do português. *In Estudos linguísticos e ensino de línguas*. In Laface, A., Tashiro, E., Silva, M.R. & Cruz, M. L. (orgs.) (2006). Faculdade de Ciências e Letras – UNESP. São Paulo: Arte & Ciência. Consultado em setembro, 2013 em <http://books.google.pt>.
- Day, C. (1999). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Espírito Santo, L. (2010). *Competências profissionais dos professores dos cursos de educação e formação: A construção de uma nova identidade docente*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto de Educação de Lisboa. Consultado em outubro 2011 em <http://repositorio.ul.pt>.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. *In Lima, J. & Pacheco J. (orgs), (2006). Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora, (4ª ed.).

- Flores, M. & Veiga Simão, A. (Org.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, R. (n.d.). *El pensamiento pedagógico*. Consultado em junho, 2013 em <http://sabersinfin.com/articulos-2/educacion/579-principio-de-motivaci-por-el-profesor.html>.
- Fontoura, M. (2006). *Do projeto educativo de escola aos projetos curriculares – fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Fordham, S. (1995). Helping students to learn. In Maia, Belinda (Coord.) (1999). *Actas do 4º Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 65-76. Consultado em agosto, 2013 em <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id1242&sum=sim>.
- Freire, P. (1994). Ensinar - aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. In *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gaspar, M. I., Pereira, A., Teixeira, A. & Oliveira, I. (2008). *Paradigmas no ensino e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gaspar, M. I., Pereira, A., Teixeira, A. & Oliveira, I. (n.d.). *O modelo na relação do ensino com a aprendizagem*. Lisboa: Centro de Estudos em Educação e Inovação, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta.
- Ghiglione, R., Matalon, B. (2001). *O inquérito - teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora, (4ª ed.).
- Gómez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, J. & Martins, P. (2008). *Cursos profissionais – guia prático para o professor*. Porto: Areal Editores.
- Goodson, I. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 63-78.
- Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D. (1993). *Case study methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

- Herdeiro, R. e Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*, setembro de 2008. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina. Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/9819>, em novembro de 2013.
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice. In *Cambridge Journal of Education*, Vol. 36, Nº 3, September 2006, pp. 399-414.
- Jolibert, J. (2003). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições Asa.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. (1997). *As palavras mais do que os atos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Teses de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Leite, C. (2000a). *Projeto educativo de escola, projeto curricular de escola, projeto curricular de turma. O que têm de comum? O que os distingue?* Reflexão sobre Curso promovido pelo DEB. Fátima (Policopiado).
- Leite, C. (2000b). Uma análise da dimensão multicultural no currículo. In *Revista de Educação*. Vol. IX. Nº1, pp.137-143. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Leite, S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. In *Temas em Psicologia*, Vol. 20, Nº 2, 2012, pp. 355-368. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Lemos, J. & Silveira, T. (1998). *Autonomia e gestão das escolas. Legislação anotada*. Porto: Porto Editora, (4.^a ed.).
- Lemos, J., Freitas, I., Narciso, L., Venâncio, M.C., Gomes, R. (2007). *Saber fazer, para saber estar e saber ser. Colégio de Pina Manique - uma visão estratégica*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração (Policopiado).
- Macedo, B. (1995). *A construção do projeto educativo de escola – processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Coleção Ciências da Educação, IIE.
- Marques, D. (2011). *A metodologia pedagógica no ensino das línguas estrangeiras*. CreateSpace Independent Publishing Platform. Consultado em setembro, 2013 em <http://books.google.pt>.

- Matos, F. (2001). *Leitura em sala de aula*. Monografia. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes: Instituto de Pesquisas Sócio-Pedagógicas. Consultado em julho de 2013 em <http://www.portaladm.adm.br/Metodologia/4.pdf>.
- Ministério da Educação – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (2005). *Cursos de educação e formação – guia de orientações*.
- Ministério da Educação – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (2013). *Cursos de educação e formação – guia de orientações*.
- Ministério da Educação – Direção-Geral de Formação Vocacional (2005). *Programa de Francês – Cursos de Educação e Formação*.
- Ministério da Educação – Direção-Geral de Formação Vocacional (2005). *Programa de Inglês – Cursos de Educação e Formação*.
- Ministério da Educação – Direção-Geral de Formação Vocacional (2005). *Programa de Língua Portuguesa/Português – Cursos de Educação e Formação*.
- Miranda, M. (2006). *Formação profissional contínua na Administração Local. Estudo de caso: a construção da oferta formativa na Câmara Municipal de Lisboa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Morais, A. & Neves, I. (2005). Os professores como criadores de contextos sociais para a aprendizagem científica: discussão de novas abordagens na formação de professores. *In Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), 2005, pp. 153-183. Guimarães: CIED – Universidade do Minho.
- Moreira, J. A. (2012). (Re) Pensar o ensino com objetos de aprendizagem audiovisuais em ambientes presenciais e online. *In J. A. Moreira & A. Monteiro (orgs.). Ensinar e aprender online com tecnologias digitais: abordagens teóricas e metodológicas*. Porto: Porto Editora, 77-98.
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Neves, A. (1994). Que instrumentos utilizar na observação? *In Fernandes, D. (Coord.). Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Neves, A., Campos, C., Fernandes, D., Conceição, J., Alaiz, V. (1994). Observe! Vai ver que encontra. *In . Fernandes, D. (Coord.). Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE, P. B4. Consultado em outubro de 2013 em www.dgide.min-edu.pt/.../data/.../observe.pdf.

- Nóvoa, A. (1992a). Para uma análise das instituições escolares. *In* António Nóvoa (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 13-43.
- Nóvoa, A. (1992b). Os professores e as histórias da sua vida. *In* António Nóvoa (org.). *Vidas de professores*. Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora, pp. 13-30.
- Nóvoa, A. (2006). *Debate Nacional sobre Educação*. Intervenção. Assembleia da República. 22 de maio de 2006. Consultado em setembro, 2013 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/688/1/21181_AR_ca.pdf
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA – Instituto de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.-V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, (5ª ed.).
- Ramos, C. (2001). *Os processos de autonomia e descentralização à luz das teorias de regulação social. O caso das políticas públicas de educação em Portugal*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Nova de Lisboa.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada - conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. (1992). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In* A. Nóvoa (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, pp. 63-92.
- Silva, A. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tavares, J & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina, (2ª ed.).
- Tedesco, J. (2000). *O novo pacto educativo – Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tonucci, F. (1986). Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva. *In: Análise Psicológica*, v. 5 (1), pp. 169-178. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

-
- Torres, L. (2000). Genealogia da cultura organizacional (escolar). Uma abordagem dos fundamentos epistemológicos. *In Actas do IV Congresso Português de Sociologia - Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos*. Coimbra: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Torres, L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *In Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. v.13, n.49, pp. 435-451. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação - métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (4ª ed.).
- Urra, J. (2006). *O pequeno ditador*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Vaniscotte, F. (2001). Les Systèmes éducatifs en Europe. *In Revue Futuribles*, nº 267, pp. 53-61. Paris : Futuribles
- Venturi, M. A. (2008). *Tópicos de aquisição e ensino de língua estrangeira*. São Paulo: Humanitas. Consultado em setembro, 2013 em <http://books.google.pt> .
- Vieira, F., Moreira, M.F., Barbosa, I., Paiva, M. E Fernandes, I.S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, (2ª ed.).
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, (2nd ed.).