

Aos meus pais

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Doutora Isabel Flávia Vieira, pela qualidade do tempo que sempre disponibilizou para a efectiva orientação deste trabalho e pela oportunidade e lucidez dos seus conselhos.

Ao Jorge, pelas longas horas de apoio que me deu, sobretudo ao nível da utilização das novas tecnologias.

Aos alunos e alunas da Escola Secundária de Marco de Canaveses, que desde o ano lectivo de 1996-97 frequentaram a disciplina de TIFE – Inglês Comercial, pelo entusiasmo com que aderiram ao desafio de ajudarem a construir uma disciplina escolar.

Aos colegas Madalena e Casimiro que, em colaboração mais directa comigo, se têm dedicado à implementação do ensino de Inglês para Fins Específicos na Escola Secundária de Marco de Canaveses.

Aos alunos e professores das Escolas Secundárias com 3º Ciclo de Marco de Canaveses e Felgueiras que responderam aos questionários de opinião e aos órgãos de gestão dessas escolas, pela colaboração.

Aos empresários dos concelhos de Marco de Canaveses e Felgueiras, que se disponibilizaram para serem entrevistados.

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Gillian Moreira, pela entrevista sobre as novas propostas programáticas e pela leitura crítica que fez do texto de interpretação dessas mesmas propostas.

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Cristina Silva, pela cedência de materiais na área de Inglês para Fins Específicos.

## Resumo

Este estudo tem como principal finalidade a problematização do papel e do estatuto da disciplina de Inglês no currículo dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário em Portugal. A sua pertinência justifica-se pelo que se considera ser o desfasamento existente entre os conteúdos programáticos e enquadramento curricular da disciplina e as necessidades de formação de alunos de cursos secundários profissionalizantes. Trata-se de um estudo exploratório de natureza interpretativa, enquadrado na categoria de estudo de caso e incluindo dois sub-casos, os dos concelhos de Marco de Canaveses e Felgueiras, com as suas escolas secundárias e empresas.

A informação presente no estudo foi recolhida de diversas fontes: foi feita a análise dos programas de Inglês para o nível de continuação da formação científico-tecnológica dos Cursos Tecnológicos de Administração, Técnicas Comerciais, Documentação e Turismo previstos no Decreto-Lei nº7/ /2001; foi entrevistada a coordenadora da equipa de autores desses programas; foram feitos inquéritos de opinião aos alunos dos Cursos Tecnológicos e aos professores de Inglês das Escola Secundárias com 3º Ciclo de Marco de Canaveses e de Felgueiras; foram feitas entrevistas semi-estruturadas em empresas desses mesmos concelhos.

As principais conclusões do estudo são que, tanto da parte dos alunos como dos professores, há disponibilidade para aderirem a metodologias e materiais característicos do ensino de Inglês para Fins Específicos. Os empresários revelam necessidades de utilização de um Inglês dirigido para áreas específicas de aplicação e mostram-se disponíveis para cooperar com escolas ou outras instituições. A experiência aponta para a importância de se articular o ensino de Inglês para Fins Específicos com componentes curriculares regionais e locais, de forma a tornar as aprendizagens mais contextualizadas e, conseqüentemente, mais significativas.

Ao contribuir para uma melhor integração dos alunos dos Cursos Tecnológicos na sua futura vida profissional e, assim, concretizar os objectivos previstos na LBSE para o Ensino Secundário, o Inglês para Fins Específicos estará a contribuir para a necessária redefinição do estatuto dos Cursos Tecnológicos no âmbito do Ensino Secundário e na sociedade em geral.

## **Abstract**

This study aims mainly at reflecting on the role and the status of English as a school subject in the curriculum of the “Cursos Tecnológicos” (Vocational Courses) of the Secondary Schools in Portugal. Its relevance lies in what the author considers to be the gap between the syllabuses and the curricular frame of the subject and the training needs of students attending vocational secondary courses.

This is an interpretative exploratory study, belonging to the category of case-study and including two sub-cases, Marco de Canaveses and Felgueiras with their schools and enterprises.

The information in the study was collected from different sources: the author analysed the English syllabus designed for four vocational courses (Administração, Técnicas Comerciais, Documentação and Turismo), which never came to start because the law that created them was suspended and so was the syllabus; she interviewed the coordinator of the team who wrote that syllabus; there were enquiries made to students attending vocational courses and to teachers of English in the Secondary Schools of Marco de Canaveses and Felgueiras; semi-structured interviews were made to company owners and workers in the same towns.

The main conclusions drawn from the study are that both students and teachers are available to work with methodologies and materials which are characteristic of the teaching of English for Specific Purposes. Company owners showed that they need to use English in very specific areas and they are willing to cooperate with schools and other organizations. Experience shows that it is of great importance to join English for Specific Purposes and local and regional curricular components in order to put learning in context and make it meaningful.

By helping in a better integration of the students attending vocational courses in their future professional life, which is one of the objectives of the secondary level education, the teaching of English for Specific Purposes will also be helping in redefining the status of the Vocational Courses within the secondary level of the Portuguese School System and in society in general.

## Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO I - A ESCOLA E O CURRÍCULO</b> .....	<b>13</b>
1. O PAPEL DA ESCOLA, DO CURRÍCULO E DOS PROFESSORES.....	14
2. O ENSINO SECUNDÁRIO PORTUGUÊS.....	17
<b>CAPÍTULO II - INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS - FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ENQUADRAMENTO DO ESTUDO NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS</b> .....	<b>28</b>
1. INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS.....	28
1.1 INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS VERSUS INGLÊS GERAL.....	29
1.2 ORIGEM E PRINCIPAIS ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO .....	34
1.3 TENDÊNCIAS ACTUAIS .....	44
1.4 A ESPECIFICIDADE DA LÍNGUA E O GRAU DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROFESSOR .....	46
2. A DISCIPLINA DE INGLÊS NO CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL...	53
2.1 PERSPECTIVA GERAL.....	53
2.2 O CASO DA DISCIPLINA DE OFERTA PRÓPRIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE MARCO DE CANAVESES: TÉCNICAS DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS – INGLÊS COMERCIAL .....	57
<b>CAPÍTULO III - METODOLOGIA DO ESTUDO</b> .....	<b>69</b>
1. OBJECTIVOS DO ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	69
2. RECOLHA E ANÁLISE DE INFORMAÇÃO.....	76
2.1 ANÁLISE DE NOVAS PROPOSTAS PROGRAMÁTICAS .....	76
2.2 ENTREVISTA À COORDENADORA DA EQUIPA RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO DAS NOVAS PROPOSTAS PROGRAMÁTICAS .....	79
2.3 ENTREVISTA À TÉCNICA RESPONSÁVEL NO DES PELA GESTÃO DO CURRÍCULO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	80
2.4 QUESTIONÁRIOS A PROFESSORES E ALUNOS.....	82
2.4.1 ESCOLAS INQUIRIDAS.....	82
2.4.2 DESCRIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS .....	85
2.4.3 APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS E AMOSTRA.....	90
2.5 ENTREVISTAS ÀS EMPRESAS .....	92
2.5.1 CONCELHOS SELECIONADOS .....	92
2.5.2 DESCRIÇÃO DO GUIÃO DAS ENTREVISTAS .....	94
2.5.3 REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS .....	95
<b>CAPÍTULO IV - ANÁLISE DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA</b> .....	<b>100</b>
1. AS NOVAS PROPOSTAS PROGRAMÁTICAS.....	100
2. ENTREVISTA À COORDENADORA DA EQUIPA DE AUTORES DOS PROGRAMAS .....	115
3. QUESTIONÁRIOS A ALUNOS E PROFESSORES: LEVANTAMENTO DE OPINIÃO .....	116
3.1 OPINIÃO DOS ALUNOS .....	116
3.2 OPINIÃO DOS PROFESSORES.....	127
4. ENTREVISTAS NAS EMPRESAS: LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES.....	135
MARCO DE CANAVESES .....	135
FELGUEIRAS.....	143
<b>CAPÍTULO V - CONCLUSÃO</b> .....	<b>151</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>163</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>166</b>

## Índice de Anexos

Anexo 1 – Pedido de entrevista à Coordenadora da Equipa de Autores dos Programas de Inglês para o Ensino Secundário – Prof. <sup>a</sup> Doutora Gillian Moreira – Universidade de Aveiro .....	I
Anexo 2 - Entrevista à Coordenadora da Equipa de Autores dos Programas de Inglês para o Ensino Secundário – Prof. <sup>a</sup> Doutora Gillian Moreira – Universidade de Aveiro .....	III
Anexo 3 – Carta de pedido de autorização para entrevistar técnica dos serviços do DES .....	V
Anexo 4 – Carta à Dr. <sup>a</sup> Anália Gomes, Técnica responsável no DES pela Gestão do Currículo das Línguas Estrangeiras (Inglês/Alemão) .....	VII
Anexo 5 – Solicitação de autorização para administração de questionário na Escola S3 de Marco de Canaveses a alunos e professores de Inglês .....	IX
Anexo 6 - Solicitação de autorização para administração de questionário na Escola S3 de Felgueiras a alunos e professores de Inglês .....	X
Anexo 7 – Questionário de Opinião a Alunos .....	XI
Anexo 8 – Questionário de Opinião a Professores .....	XIII
Anexo 9 – Guião de entrevista a empresas .....	XV
Anexo 10 – Carta com pedido de marcação de entrevista a empresas de Marco de Canaveses .....	XIX
Anexo 11 - Carta com pedido de marcação de entrevista a empresas de Felgueiras .....	XX
Anexo 12 – Carta de solicitação de apoio à Câmara Municipal de Felgueiras .....	XXI
Anexo 13 – Domínios de referência para os programas de Inglês .....	XXII
Anexo 14 – Tipos de texto – Cursos Tecnológicos de Administração e Técnicas Comerciais ..	XXVII
Anexo 15 – Tipos de texto – Curso Tecnológico de Documentação .....	XXVIII
Anexo 16 – Tipos de texto – Curso Tecnológico de Turismo .....	XXIX

## **Lista de Siglas de Expressões em Português**

**CG** – Cursos Gerais

**CT** – Cursos Tecnológicos

**ES3F** – Escola Secundária com 3º Ciclo de Felgueiras

**ES3MC** – Escola Secundária com 3º Ciclo de Marco de Canaveses

**IC** – Inglês Comercial

**IFE** – Inglês para Fins Específicos

**IG** – Inglês Geral

**QA** – Questionário a Alunos

**QP** – Questionário a Professores

**TIFE** – Técnicas de Inglês para Fins Específicos

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Excerto do resultado da pesquisa realizada no âmbito do projecto SEASPEAK.....	38
Quadro 2 - Quadro Processual Retórico .....	39
Quadro 3 – Correspondência de padrões de fidedignidade nos paradigmas racionalista e naturalista .....	75
Quadro 4 – Índice do Programa - <i>in</i> Programa de Inglês .....	100
Quadro 5 – Respostas dos alunos da ES3MC à questão I do QA .....	117
Quadro 6 - Respostas dos alunos da ES3MC à questão II do QA .....	118
Quadro 7 - Respostas dos alunos da ES3MC à questão III do QA .....	121
Quadro 8 - Respostas dos alunos da ES3F à questão I do QA .....	123
Quadro 9 - Respostas dos alunos da ES3F à questão II do QA .....	124
Quadro 10 - Respostas dos alunos da ES3F à questão III do QA .....	125
Quadro 11 – Quadro-síntese dos resultados obtidos no QA nas ES3MC e ES3F.....	126
Quadro 12 – Respostas dos professores das ES3MC e ES3F à Questão I do QP .....	128
Quadro 13 – Respostas dos professores das ES3MC e ES3F à Questão II do QP .....	130
Quadro 14 – Respostas dos professores das ES3MC e ES3F à Questão III do QP .....	132
Quadro 15 – Respostas dos professores das ES3MC e ES3F à Questão III do QP .....	134
Quadro 16 – Empresas entrevistadas e sua distribuição por sectores de actividade .....	135
Quadro 17 – Distribuição dos trabalhadores nas empresas entrevistadas .....	136
Quadro 18 – Distribuição das empresas por países de origem das suas importações.....	136
Quadro 19 – Distribuição das empresas por principais produtos importados .....	137
Quadro 20 – Distribuição das empresas por países de destino das suas exportações.....	137
Quadro 21 – Distribuição das empresas entrevistadas por principais produtos exportados.....	137
Quadro 22 – Distribuição das empresas por países de destino das suas exportações.....	144

## **Índice de Figuras**

Figura 1 – A Árvore do Ensino da Língua Inglesa .....	31
Figura 2 – Esquema do processo de investigação .....	69

## **Introdução**

No mundo actual, é inegável a importância que a língua inglesa tem para a comunicação global nos mais variados domínios: a ciência e tecnologia, comunicação social, relações comerciais, cultura, economia, política e outros. Por motivos de natureza diversa, entre os quais se destacam os de carácter económico e político, no período posterior à 2ª Guerra Mundial, o Inglês expandiu-se por todo o mundo, foi consolidando uma posição dominante no ensino das línguas estrangeiras e assume, hoje em dia, o estatuto de verdadeira “língua franca”. Pode considerar-se que o ensino da língua inglesa, ele próprio, integrou o conceito de globalização ao aceitar, pelo menos na generalidade dos meios académicos, a revisão de dois dos seus principais pilares: a exclusividade da atribuição do estatuto de padrão às realizações britânica e norte-americana da língua, abrindo espaço para realizações relativas a outros universos sócio-culturais, nos quais o Inglês também é primeira língua ou língua oficial; a preferência, por princípio, dada aos professores falantes nativos (*native speakers*), o que aconteceu na sequência do ponto anterior, o qual, em conjunto com o aumento da diversidade étnica e cultural das populações do Reino Unido e dos EUA obrigou à revisão do próprio conceito de falante nativo.

Desde o início dos anos 50 do século passado tornou-se evidente que, ao ensino de Inglês como um fim em si próprio, com objectivos de enriquecimento cultural geral, havia necessidade de acrescentar um ensino direccionado para áreas concretas de utilização da língua, o qual desse resposta às reais necessidades sentidas pelos alunos. Assim, no âmbito do ensino de Inglês como língua estrangeira, surgiu o Inglês para Fins Específicos (IFE), designado no original por *English for Specific Purposes* (ESP). As áreas que maior impulso tiveram, de início, foram as de Inglês para a Ciência e Tecnologia e a de Inglês para Fins Académicos. No caso da primeira, os motivos encontram-se no período de grande desenvolvimento tecnológico ocorrido depois da recuperação económica do pós-guerra e na necessidade de intercâmbio de conhecimentos nessa área, a nível mundial; o segundo caso ficou a dever-se ao desenvolvimento, em finais da década de 60 e na década de 70, de projectos de ensino da língua inglesa em universidades de países da América do Sul e da Orla do Pacífico.

Toda a estrutura envolvente do IFE, incluindo cursos e materiais, desenvolveu-se a um ritmo muito rápido devido às pressões exercidas por uma sociedade que precisava, com urgência, de

profissionais que dominassem uma língua comum para trocarem informação, transmitirem conhecimentos e fazerem negócios. Uma das consequências do ritmo acelerado do desenvolvimento do IFE foi que não houve tempo para fazer uma formação de professores adequada às necessidades. Os cursos de especialização e iniciativas afins têm ocorrido em número relativamente limitado em relação às necessidades gerais e o ensino de IFE encontra-se em fases muito variadas de desenvolvimento em diversos pontos do mundo.

Em Portugal, em 1990, a situação do IFE no ensino superior era descrito por Silva (1990:89-90) da seguinte forma:

(...) a maioria das nossas faculdades das áreas científicas não incluem cadeiras de Língua Inglesa nos seus currícula, como também a colaboração entre os professores que leccionam em situações de IFE é praticamente inexistente. A ligação entre Institutos Superiores Politécnicos, Escolas Superiores de Educação, escolas e institutos privados e quaisquer outras instituições que oferecem cursos de nível superior está por fazer. O professor de IFE em Portugal está, de facto, sozinho. Pensamos que a ausência de intercâmbio de conhecimentos e experiências nesta área, onde as condições locais (...) desempenham papel fundamental, não permite ao professor de IFE o acesso a dados muito importantes para uma maior rendibilidade do seu trabalho. Urge, de facto, a criação de um grupo de interesse, talvez sob a égide da Associação de Professores de Inglês, que permita o contacto entre os professores de IFE.

Esta situação tem vindo a alterar-se, ligeiramente, com a introdução da disciplina de Inglês em cursos superiores de outras áreas, sobretudo a nível de ensino superior privado. Não há, no entanto, estudos que permitam apresentar dados exactos a esse respeito.

O presente estudo irá abordar a questão do ensino do IFE ao nível do ensino secundário, em Portugal, através da problematização do papel e do estatuto da disciplina de Inglês no currículo dos cursos tecnológicos.

Ao longo de perto de 20 anos de experiência profissional, a autora do estudo tem tido ocasião de leccionar Inglês a alunos de cursos genericamente designados por “profissionalizantes”, com planos curriculares diversos, e cujos programas têm sido iguais aos dos restantes cursos, mais vocacionados para o prosseguimento de estudos a nível superior.

Sem identificarem, nos conteúdos leccionados na disciplina de Inglês, elementos de ligação com a sua área de estudo e profissionalização e sem lhes reconhecerem aplicabilidade no desempenho das tarefas profissionais, previsíveis a curto prazo, os alunos vivem situações frequentes de desmotivação e insucesso, o que, aliás, não acontece só com a disciplina de Inglês. Tal estado de

coisas tem contribuído, ao longo do tempo, para o estatuto desprestigiante que os cursos profissionalizantes em geral e, actualmente, os cursos tecnológicos têm dentro do ensino secundário e na sociedade em geral.

Julga-se que a garantia do direito dos alunos do ensino secundário de serem preparados para o mundo do trabalho na sociedade actual passa por definir o papel e o estatuto da língua inglesa no currículo dos Cursos Tecnológicos e por elaborar programas que estejam em consonância com as reais necessidades de utilização dessa língua nos diversos contextos sócio-profissionais no âmbito dos quais irão ser exercidas as funções para as quais esses cursos pretendem preparar os alunos.

Para a definição dessas necessidades, considera-se importante poder contar com o contributo de empresas ou instituições de outro tipo que, a nível local e regional possam representar o mundo do trabalho no que diz respeito à comunicação com recurso à língua inglesa. Isto não significa, de modo nenhum, que se admita que os conteúdos curriculares possam ser condicionados por pressões originárias de forças económicas, neste caso, de quem teria o poder de garantir postos de trabalho àqueles para cuja formação tivesse contribuído. Para que este tipo de cooperação não se desvirtue e não ganhe contornos de submissão dos interesses formativos dos alunos aos interesses do mercado, julga-se da maior importância que o contributo das empresas e outras instituições, a nível do levantamento de necessidades de utilização da língua inglesa em contexto de comunicação profissional, contributo de grande relevância e interesse, seja sempre enquadrado num contexto mais abrangente, no qual se analisem, igualmente, as opiniões e contributos de outros actores envolvidos no processo educativo.

Ainda a propósito da convicção relativa à importância da cooperação entre a escola e o meio local para a definição das necessidades de comunicação com recurso à língua inglesa, ela é reforçada pelas conclusões de um projecto local iniciado e coordenado pela autora do presente estudo desde 1995 e que originou a criação da disciplina de oferta própria da Escola Secundária de Marco de Canaveses – Técnicas de Inglês para Fins Específicos (TIFE).

A avaliação do projecto de implementação desta disciplina, demonstrou a necessidade de aprofundamento de alguns dos aspectos subjacentes ao ensino de IFE, nomeadamente no que diz respeito ao quadro conceptual e metodológico de suporte a esta abordagem.

Consequentemente, surgiu a decisão de realizar o presente estudo no contexto do Mestrado em Educação na área de Especialização de Desenvolvimento Curricular.

O estudo foi desenvolvido ao longo de dois anos e os seus resultados encontram-se transpostos para o presente trabalho, o qual apresenta a estrutura que se passa a descrever.

No Capítulo I – A escola e o currículo – são abordadas questões que se considerou enquadradoras da temática central do estudo, ou seja, questões relacionadas com o papel da escola, com a construção e organização curricular e com o papel dos professores. Numa primeira parte, estas temáticas são apresentadas numa perspectiva mais geral, incluindo-se a posição que alguns autores têm sobre elas. Na segunda parte do capítulo, é tratado o sistema educativo português, mais concretamente o caso do ensino secundário. A partir de documentos do Ministério da Educação, é feita uma análise de algumas áreas problemáticas neles constantes, nomeadamente, a distância entre o currículo proposto e o currículo real, a ênfase excessiva em conteúdos académicos em detrimento de tarefas significativas e nos domínios dos valores, do desenvolvimento moral e da educação para a cidadania democrática, a falta de trabalho experimental e a reduzida articulação entre educação, formação e emprego.

A propósito destas áreas problemáticas detectadas, é feita uma reflexão e incluída a opinião de alguns autores, com ênfase em três aspectos importantes no desenvolvimento do estudo e que, consequentemente serão retomados nos capítulos seguintes: a função do ensino secundário e o estatuto dos cursos tecnológicos; o currículo nacional e o seu efeito na prática profissional dos professores; as componentes curriculares regionais e locais e a inovação no sistema educativo.

O Capítulo II – Inglês para Fins Específicos – fundamentos teóricos e enquadramento do estudo no sistema educativo português – tem duas grandes divisões. Na primeira, e com base na literatura existente sobre a matéria, é feita uma distinção entre os conceitos de Inglês Geral e Inglês para Fins Específicos e, de seguida, apresentada a descrição do processo relativo às origens deste último e suas principais etapas de desenvolvimento. É dado um destaque especial às tendências actuais, quer no que diz respeito à área dominante quer no que diz respeito aos conteúdos mais usuais dos cursos. São ainda referidas as particularidades do papel do professor de Inglês para fins específicos. A este propósito, é incluída a opinião de vários autores sobre o grau de especificidade da língua em IFE e o grau de especialização do professor.

Na segunda parte do capítulo, é feito o enquadramento curricular da disciplina de Inglês no ensino secundário em Portugal nas últimas décadas e uma reflexão sobre o estatuto da língua inglesa no currículo dos cursos considerados profissionalizantes (profissionais, técnico-profissionais, tecnológicos e de escolas profissionais). De seguida, é apresentado e analisado o caso da disciplina de oferta própria da Escola Secundária de Marco de Canaveses – Técnicas de Inglês para Fins Específicos, cujo processo de criação e implementação serviu, em alguns aspectos, de referência ao presente estudo.

O Capítulo III intitula-se Metodologia do Estudo e, na sua parte inicial, são retomados os objectivos do estudo e explicadas as opções metodológicas feitas. A este nível, o estudo enquadra-se numa categoria que Bassey (1999:58) designa por “*theory-seeking*” e “*theory--testing case study*”. O pólo de interesse do estudo foi o assunto geral – a problemática do Inglês para Fins Específicos no currículo dos cursos tecnológicos do Ensino Secundário – e não os casos especiais dos actores envolvidos no processo, junto dos quais a investigação foi conduzida: alunos e professores das escolas secundárias com 3º ciclo de Marco de Canaveses e Felgueiras e empresários dos mesmos concelhos. Todos eles foram escolhidos porque, devido a diversas características das escolas e dos concelhos, características essas discriminadas no texto do capítulo, se esperava que constituíssem uma fonte de dados amplos e variados, tratando-se, por isso, de “amostragens intencionais”. Este tipo de amostragem condiciona o tipo de generalização possível àquilo a que Bassey chama “*fuzzy generalization*”:

A fuzzy generalization carries an element of uncertainty. It reports that something has happened in one place and that it may also happen elsewhere. There is a possibility but no surety. There is an invitation to “try and see if the same happens for you”. (Bassey, 1999:58)

O estudo enquadra-se numa categoria normalmente designada por naturalista (Guba e Lincoln, 1988), antropológica (Hammersley, 2000) ou interpretativa (Radnor, 2001). Contém, igualmente, alguns elementos tradicionalmente mais conotados com estudos de natureza racionalista e que surgem quantificados numericamente. Trata-se dos dados relativos à caracterização das escolas e dos concelhos estudados e ainda à parte dos inquéritos a alunos, professores e funcionários das empresas.

O facto do presente estudo ter sido precedido de um outro, referido no capítulo II, estudo esse desenvolvido na mesma área mas a um nível muito mais simples, conferiu ao actual duas características que não são frequentes no paradigma de investigação naturalista: o desenho da investigação esteve razoavelmente definido desde o início; a teoria ocupou sempre um papel de destaque. Estas características verificaram-se porque tinha sido a estes dois níveis que as lacunas tinham sido sentidas pela autora durante o estudo prévio. Particularmente em relação ao papel desempenhado pela teoria em todo o processo de investigação, foi uma opção clara da autora que conduziu a que, o conhecimento tácito característico da fase de estudo prévio se articulasse com o conhecimento proposicional decorrente da investigação desenvolvida na sequência das necessidades sentidas. Parte destas necessidades resultavam da existência de interlocutores muito variados no processo.

Foi também devido a esta diversidade de intervenientes e respectivas perspectivas, e com o objectivo de se evitar o enviesamento da informação, que se optou por uma metodologia assente em princípios de triangulação.

Na segunda parte do capítulo, é descrito o modo como decorreram os processos de recolha e análise da informação constante do estudo. Relativamente a cada um dos processos, são indicados os objectivos, a localização no tempo e no espaço, é feita a descrição dos contextos quando adequada, dos procedimentos e dos métodos de análise. Nos casos em que foram elaborados instrumentos, estes são descritos e são apresentados os pressupostos teóricos que lhes estão subjacentes.

O Capítulo IV – Análise das informações recolhidas – encontra-se dividido em quatro partes, sendo que cada uma delas corresponde à análise de informação recolhida junto das fontes consideradas relevantes neste processo e às quais foi possível ter acesso: as novas propostas programáticas para a disciplina de Inglês do ensino secundário e a coordenadora da respectiva equipa de autores, os quais, do ponto de vista da autora, correspondem ao discurso pedagógico oficial; os resultados dos questionários de opinião a alunos e professores das Escolas S3 de Marco de Canaveses e Felgueiras, que constituíram representações da prática; as entrevistas em empresas dos concelhos de Marco de Canaveses e Felgueiras, representando as necessidades da vida profissional.

Em relação a cada conjunto de dados considerados são apresentadas as respectivas conclusões.

No Capítulo V – Conclusão – são retomadas as conclusões parciais retiradas a partir dos dados obtidos com a investigação, já apresentadas em capítulos anteriores, e é feita uma articulação das mesmas entre si e tendo como referência o enquadramento teórico previamente apresentado e, também, a experiência profissional da autora.

Neste capítulo são, igualmente, incluídas conclusões relativas às vantagens e inconvenientes da metodologia utilizada, referidas algumas limitações do estudo e apresentados alguns caminhos para investigação futura que se julga poder vir a complementar e enriquecer o presente estudo.

## **Capítulo I**

### **A Escola e o Currículo**

Independentemente do tipo de relação que qualquer indivíduo tenha com a Escola, esteja ele na posição de aluno, professor, encarregado de educação, autarca, industrial, ou em nenhuma delas, em princípio conseguirá sempre atribuir-lhe um papel. Poderá escolher os termos “educar”, “formar”, “ensinar”, “disciplinar” ou muitos outros que dependerão das respectivas perspectivas. No entanto, se um número razoável de indivíduos for questionado quanto ao cumprimento desse papel, é provável que não haja consenso nas respostas, podendo a percentagem de opiniões desfavoráveis subir ou descer em consequência de experiências pessoais ou familiares vividas ou de informações recolhidas por diversos meios, nomeadamente a comunicação social.

Quando a questão é levantada dentro da própria escola, isso acontece por motivos muito específicos e acarreta outro tipo de perguntas. Poderá parecer algo estranho que se faça uma pergunta sobre o papel duma instituição a elementos que a formam quando a resposta está, afinal, inerente ao funcionamento dessa mesma instituição. De facto, se a Escola funciona, em princípio é porque todos os que contribuem para o seu funcionamento sabem qual é o papel que ela tem. Mas o que se verifica na prática é que, e isto aplica-se à maioria dos actores educativos, a questão surge com mais frequência quando algo não corre de acordo com as expectativas que cada um tem e se tornam evidentes situações daquilo a que se convencionou chamar “insucesso escolar”, nas suas mais variadas facetas: abandono escolar precoce, mal-estar e insatisfação por parte dos alunos, professores e encarregados de educação. E ocorrem, então, outras perguntas: Os programas leccionados são adequados? Qual é o papel desta disciplina? É este o plano curricular mais conveniente para estes alunos? E os professores? São meros executores ou existe lugar para iniciativas que possam vir a ser reconhecidas pelo sistema, nele integradas, e que possam vir a contribuir para a sua melhoria?

São algumas destas questões, relacionadas com o papel da escola, com a organização curricular e com o papel do professor que irão ser abordadas neste capítulo. Será dado destaque ao sistema educativo português e ao caso dos cursos tecnológicos do ensino secundário que constituem o contexto de referência do desenvolvimento do presente trabalho.

## 1. O papel da Escola, do Currículo e dos Professores

Num artigo no qual se interroga se a escola deverá seguir ou antecipar as mudanças da sociedade, Perrenoud (1990) levanta também a questão sobre qual será a instituição mais vocacionada para pensar o futuro, as mudanças na sociedade e as suas implicações na escola. Embora reconhecendo que é aos governos que cumpre tal tarefa, Perrenoud acrescenta que as questões políticas correntes não lhes deixam tempo para a desempenhar e que, por isso, eles a remetem para outras forças sociais. Entre essas forças encontram-se os partidos políticos, os sindicatos, os *media*, os intelectuais, os investigadores, as fundações e organizações internacionais, as grandes empresas e as multinacionais. Em todas elas, Perrenoud encontra algum óbice ao desempenho das funções de preparação do futuro: os partidos são máquinas eleitorais das quais os políticos se servem para fazer carreira; os sindicatos estão condicionados por incertezas económicas que já não lhes deixam espaço para utopias; os *media* estão dominados pelas audiências; os intelectuais deixam-se arrastar por modas; a investigação está cada vez mais fragmentada; as fundações e organizações internacionais estão politicamente condicionadas e dependem de patrocinadores. Relativamente às grandes empresas e às multinacionais, Perrenoud admite que elas são as melhor posicionadas para antecipar e preparar o futuro em certos domínios (energia, informática, telecomunicações, saúde, genética, etc.), que até têm projectos a nível de educação, mas alerta para a sua natureza não democrática e a sua ligação a estratégias de lucro.

Perante um panorama tão desencorajante, o autor conclui com uma manifestação de grande confiança em relação à escola:

(...) a escola é, talvez (assim aconteceu no seu início), o lugar onde hoje se concentra o maior número de pessoas altamente qualificadas e que estão, ao mesmo tempo, relativamente ao abrigo de jogadas políticas, das competições comerciais e das tentações administrativistas.  
(Perrenoud, 1999:15)

De seguida, Perrenoud enuncia o que ele considera serem os “trunfos” da escola – qualificação académica dos professores, contacto próximo e intensivo entre professores e alunos, inserção da escola no meio, interacção teoria-prática – mas alerta para o facto de eles serem, de certa forma, virtuais, por subaproveitamento, devido ao modo como a escola está organizada.

Perrenoud apresenta depois alguns eixos de reflexão sobre os quais a escola deveria debruçar-se e indica condições que lhe parecem necessárias para que a escola venha a desempenhar essa função. Quatro dos eixos de reflexão apresentados estão directamente relacionados com o currículo, sua organização e desenvolvimento.

De facto, o modo como a escola consegue ou não corresponder às expectativas que os vários grupos sociais nela depositam depende essencialmente do currículo e das opções que sobre esse forem feitas a vários níveis, sendo o mesmo condicionado por toda a sociedade que posteriormente irá pedir satisfações às instituições que o aplicam quando os resultados obtidos não corresponderem aos interesses de cada um. Em relação a essas opções, determinadas pelas políticas educativas que vigorarem no momento, escreve Pacheco (1996:51):

A política educativa corresponde ao conjunto de decisões oriundas do sistema político, englobando as intenções e estratégias determinadas pelos critérios ideológicos e pelas necessidades reconhecidas como socialmente válidas.

Alguns autores vêem esse conjunto de decisões como algo de concertado que tem como objectivo a imposição, a uma maioria que se pretende dominar, da cultura e da maneira de ver o mundo de uma minoria que lidera. Entre esses autores encontra-se Apple, que defende a seguinte posição:

A educação está profundamente implicada nas políticas da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição selectiva, da selecção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam um povo. (Apple, 1999:15)

Numa obra sobre questões de currículo e produção da identidade, também Moreira e Macedo (2002:25) ao sugerirem que a prática pedagógica articule a pluralidade cultural das sociedades e as várias identidades presentes nas salas de aula e que os professores e os alunos reflectam sobre a inserção das suas próprias identidades sociais nesse enquadramento, colocam um conjunto de questões que vão ao encontro da teoria do currículo presente no excerto de Apple supra-citado e que podem constituir uma boa orientação para uma postura mais questionante face ao currículo:

Que conhecimentos foram seleccionados para o currículo? Que conhecimentos foram excluídos? De quem são os conhecimentos incluídos e os excluídos? Que grupos sociais estão representados no currículo? Como são descritos? Encontram-se no currículo os conhecimentos de nossos alunos e os grupos sociais a que pertencem? Como nos situamos,

como professores, diante dessas exclusões e inclusões? Como procuramos contestar padrões hegemônicos? Como podemos contribuir para contestar e recriar as identidades dos alunos em um mundo globalizado, no qual distintos espaços contribuem para formar essas identidades?

A propósito do papel que pode ser desempenhado pelos professores na formação de currículos mais inclusivos, Leite (2000:177) alerta para a importância do desenvolvimento, por parte daqueles, de uma “mentalidade curricular”, definida pela autora como a “consciência do sistema em que se está inserido e das opções que o orientam, bem como do modelo que se veicula e que matriza as ações que se realizam”. Ainda na opinião da autora, só esse tipo de mentalidade “poderá ser indutora de práticas educativas mais ajustadas aos contextos reais e às especificidades sócio-culturais dos alunos com quem se trabalha e promotoras de uma comunicação intercultural.” (*ibidem*)

Leite (2003:133) atribui aos professores um papel activo na configuração do currículo, no pressuposto de que este seja um currículo processo e não um currículo plano, definido pela administração central para ser transmitido pelos professores. A respeito da intervenção activa destes na organização curricular, a autora encontra-lhe um espaço no discurso oficial:

É evidente que é neste último sentido que temos de pensar os professores. De um discurso reivindicativo dos professores, que reclamavam mais autonomia, temos vindo a passar para um discurso em que é a própria administração que refere os professores como uma peça central nas adaptações do currículo nacional às especificidades dos grupos e contextos locais. Ou seja, a reivindicação que apontava para a inadequação de currículos construídos à prova do professor – isto é, de currículos onde todos os elementos são definidos ao pormenor, deixando aos professores a mera função de serem uma correia de transmissão do que é prescrito centralmente e de modo universal para todas as escolas –, tem vindo a ser apropriada pela administração e dos projectos de inovação que reconhecem que uma “escola para todos” e “com todos” obriga a uma flexibilização dos currículos definidos a nível nacional. (*op.cit.*:133-134)

A autora conclui que, na prática, e apesar de nunca serem completamente neutros no currículo, os professores são mais transmissores dos currículos definidos pela administração central que conceptores de projectos curriculares locais. A razão de ser desta postura poderá ser encontrada, no caso dos professores do ensino secundário, os quais, julga-se, não são directamente referenciados na análise de Leite, na situação descrita na secção que se segue.

## 2. O ensino secundário português

O sistema educativo português rege-se por princípios que têm como objectivo permitir o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas facetas, de forma a que lhe seja possível conseguir uma plena integração na sociedade. Esses princípios estão consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986:

Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, [...] assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais de existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas, [...] desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação. (LBSE, alíneas b), d) e e), art.º 3.º)

Relativamente aos objectivos para o Ensino Secundário, eles são de natureza diversa e Lemos Pires (1995:52) identifica no seu conjunto a presença de três características: a especialização e diversificação por oposição à generalidade do ensino básico; a preocupação de preparação para a vida activa baseada numa formação tecnológica profunda, sendo que, e por interpretação que o autor faz do texto da própria Lei, “a cultura tecnológica e a sua aplicação significam a síntese entre o pensamento e a acção, entre a teoria e a prática”; a preocupação com a formação de um cidadão consciente do mundo em que vive e com capacidade de nele intervir. O autor conclui:

Poderíamos assim resumir os objectivos fundamentais do ensino secundário: preparar um cidadão tecnologicamente especializado, capaz de contribuir para o progresso social, pela sua qualificação profissional e pela sua capacidade de assumpção consciente e informada da cidadania. (*ibidem*)

A concretização destes objectivos é, em princípio, feita através do currículo apresentado à escola para desenvolvimento mas os resultados não têm sido os melhores, tendo o próprio Ministério da Educação reconhecido que o ensino secundário não estava a cumprir o seu papel, o qual, aliás, ainda havia necessidade de explicitar, conforme se pode ler no excerto seguinte:

O ensino secundário polariza muitas esperanças e muitas críticas, sendo acusado de não preparar bem os jovens para o ensino superior nem para a entrada no mundo do trabalho. Sendo actualmente um dos níveis de ensino em expansão mais rápida, com a grande responsabilidade de coincidir com um período fundamental na orientação da vida de cada jovem, é necessário explicitar o seu papel e, na perspectiva da educação e da formação ao

longo da vida, consolidar a sua organização e reajustar os seus conteúdos. (Ministério da Educação, 1997:5)

Em Abril de 2000, num documento intitulado Revisão Curricular do Ensino Secundário – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos I, o Ministério da Educação afirma que o processo de Revisão participada do Currículo, desencadeada em 1997 na sequência da aplicação dos planos curriculares definidos no Decreto-Lei nº286/89, tinha permitido constatar a existência de vários problemas a nível dos cursos gerais e tecnológicos e enuncia quatro deles, os quais se passa a comentar:

1. *É evidente o desajustamento entre o currículo proposto e o que realmente se ensina e aprende, situação agravada pela inadequação do actual regime de avaliação, excessivamente pesado e não consistente com a natureza dos cursos.* (Ministério da Educação, 2000:17)

Alude-se aqui a uma situação que é, de facto, muito frequente nas escolas portuguesas e que consiste na distância que vai entre o currículo prescrito e os outros, particularmente o real e o avaliado. Uma das explicações pode ser encontrada no facto de o currículo não ser exactamente “proposto”, como consta do texto, mas sim de conter em si um elevado grau de prescrição, característica decorrente de um currículo nacional, com reduzido espaço de intervenção para os professores e que implica, necessariamente, um sistema de avaliação nacional. Este é descrito no excerto supra-citado como “excessivamente pesado” e “não consistente com a natureza dos cursos”, mas não são apresentadas conclusões sobre os efeitos que tal situação pode trazer na prática pedagógica.

Moreira (1996), num artigo sobre a implementação do Currículo Nacional no Brasil, apresenta algumas críticas ao mesmo e, entre elas, encontra-se aquilo a que o autor chama a “desqualificação do professorado” na sequência das prescrições muito detalhadas, as quais conduzem à separação entre concepção e execução da prática pedagógica. Na opinião do autor, tal comprometerá a criatividade e sentido crítico do corpo docente que, assim, se limitará a cumprir as determinações relativas ao núcleo central do currículo e abdicará do reduzido grau de flexibilidade que ele possa conter.

Retomando teorias apresentadas por outros autores, Moreira acrescenta que, envolvidos num processo de sobreposição do trabalho burocrático ao pedagógico, os professores acabam por

dedicar pouco tempo à investigação, depender sempre de especialistas que lhes digam o que fazer e perder, assim, a sua auto-estima. O autor inclui ainda uma explicação para o modo como a avaliação nacional decorrente do currículo nacional pode afectar a prática pedagógica:

(...) Outros estudos ressaltam alguns dos artifícios que os professores e professoras passam a utilizar: para se defenderem de acusações de ineficiência, acabam por se preocupar mais com o adestramento dos seus alunos e a organizar o currículo a partir dos conteúdos e habilidades exigidas nos testes. Sabe-se mesmo de casos de alguns docentes que, para facilitar os bons resultados dos seus estudantes nesses testes, terminam por adotar uma conduta pouco ética na avaliação. (Moreira, 1996:136)

No caso português também existem indícios muito concretos que apontam para efeitos negativos do excesso de rigidez do currículo nacional, dos quais se destacam apenas dois exemplos: a confiança excessiva nos manuais escolares como instrumento regulador do trabalho pedagógico, o que faz com que, provavelmente, uma percentagem significativa de professores não reajuste os programas oficiais aos seus contextos de trabalho, ou seja, não exerça o reduzido grau de autonomia que possui; a desvalorização da formação extra-curricular, em especial no 12º ano, ano em que as classificações obtidas nos exames nacionais dominam, de um modo geral, toda a agenda de trabalho de professores e alunos.

*2. Há uma ênfase excessiva nos conteúdos de natureza académica, conduzindo a planos de estudo e a programas demasiado extensos, em detrimento da preocupação em propor tarefas mais significativas nos domínios cognitivo, afectivo e psicomotor e nos domínios dos valores, do desenvolvimento moral e da educação para a cidadania democrática.*  
(Ministério da Educação, 2000:17)

A natureza excessivamente académica dos conteúdos dos programas é uma queixa frequente de alunos e até de professores. Sem perceber a relevância da matéria a estudar na vida extra-escolar, o aluno não vê razão para aprender, ou seja, não estão criadas condições para que ocorram aprendizagens significativas.

No que diz respeito às lacunas a nível da promoção de valores, ao desenvolvimento moral e à educação para a cidadania democrática, estas são, sem dúvida, áreas que se encontram entre as menos consensuais relativamente ao processo de implementação e de avaliação. Campos (1991), numa obra publicada no início da fase de implementação da área de formação pessoal e social no currículo, implementação essa que nunca chegou a concretizar-se sob essa designação, destaca

três preocupações que essa área teria enquanto objectivo da educação escolar: a capacitação para a resolução dos problemas da vida, a promoção do desenvolvimento psicológico e a educação para os valores. O autor manifesta alguma reserva quanto à eficácia que as disciplinas existentes, pela sua organização, poderão ter na superação dessas preocupações:

É certo, no entanto, que, quer através da disseminação transdisciplinar quer através de momentos próprios, mais ou menos interdisciplinares e abertos, se fica muitas vezes pela aquisição de conhecimentos. Mesmo quando se recorre a estratégias mais activas, nem sempre estas visam e são adequadas à aquisição de competências de construção de um significado pessoal para a realidade e de elaboração e realização de projectos de transformação desta. (Campos, 1991:8)

Mais adiante, o autor destaca, entre essas competências, a tomada de perspectiva social, a negociação interpessoal, a auto-organização, a identidade pessoal, o sentido da competência própria (*op.cit.*:10). Aqui surge, por um lado, o realce dado ao paradigma construtivista das aprendizagens e, por outro, a referência a outro tipo de competências que, embora não utilizadas num sentido totalmente coincidente, também constam do terceiro problema apresentado pelo Ministério da Educação e, por isso, serão comentadas de seguida.

*3. O currículo não integra com clareza espaços e tempos para a concretização de trabalho experimental, actividade privilegiada no desenvolvimento de aprendizagem de competências.* (Ministério da Educação, 2000:17)

Por vezes o currículo não prevê que o trabalho experimental ocorra, outras vezes a escola não reúne condições físicas ou materiais para que tal aconteça, com turmas demasiado grandes e excesso de alunos. Com alguma frequência, o trabalho experimental é remetido para uma posição de subalternidade relativamente ao estudo teórico. Perde-se, de facto, ocasião de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas e, simultaneamente, corre-se o risco de transmitir uma imagem distorcida do conhecimento e do que pode ser a relação do aluno com ele, e de conduzir a processos de rejeição de disciplinas e da escola em geral. O trabalho experimental constitui, igualmente, um espaço de desenvolvimento de competências que ficam por desenvolver quando aquele é deixado de lado. Perrenoud (1990) tece alguns comentários a uma reflexão elaborada por um grupo de trabalho e intitulada “L’an 2000 c’est demain. Où va l’école genevoise”, a qual incide sobre a mudança da escola e da sociedade. Um dos eixos dessa reflexão intitula-se “Reencontrar a unidade da cultura geral” e chama a atenção para a necessidade da escola

adaptar a sua postura às novas concepções de conhecimento resultantes da sociedade actual. Essa nova postura consiste em “dar de novo aos saberes mais sentido e mais unidade” através do estabelecimento de pontes entre as disciplinas, do realce dos saberes e saber-fazer essenciais de cada uma delas, de uma maior importância dada às competências transversais e da criação de meios para que os indivíduos possam desenvolver uma distância crítica face às ciências e às técnicas (Perrenoud, *op.cit.*:22). É feito, igualmente, um alerta para o perigo de marginalização do desporto e educação física, das artes, do artesanato e trabalhos manuais, da educação moral e cívica e da formação prática num mundo onde os saberes intelectuais estão em constante crescimento.

Perante esta reflexão, Perrenoud é da opinião de que a função principal da escola poderá ser a de tornar as pessoas mais inteligentes, esclarecendo que considera a inteligência não algo que o indivíduo poderá ter ou não ter à nascença mas sim algo que poderá ser desenvolvido e consolidado ou então regredir, conforme a utilização que lhe for dada. O desenvolvimento da inteligência dependerá, então, da colocação do indivíduo, dada a sua formação, em situações estimulantes que impliquem a resolução de problemas, a concepção e realização de projectos e a tomada de decisão. São estas tarefas que Perrenoud entende que deveriam estar a ser levadas a cabo na escola de forma a desenvolver nos alunos capacidades de decisão, antecipação, síntese e comunicação. Na opinião do autor, o que se está a passar é exactamente o contrário e apresenta a seguinte explicação para este estado de coisas:

O essencial do tempo escolar não contribui para essas aprendizagens, por razões fundamentais, que não têm a ver com a perversidade dos professores ou com a idiotia dos programas, mas sim com as leis da transposição didáctica (Chevallard, 1985), que transformam regularmente objectivos ambiciosos e irrepreensíveis no papel, em tarefas geríveis e controláveis no dia a dia da aula, ou seja, em tarefas muitas vezes esvaziadas de sentido em proveito de imperativos mais terra a terra: disciplina, segurança, domínio da relação, gestão das carreiras. A escola tem horror ao vazio, medo de trabalhar sem rede, de improvisar. Por isso, estrutura as tarefas e as situações de tal modo que lhes faz perder, insensivelmente, o seu sentido e o seu potencial formador... (Perrenoud, *op.cit.*: 24)

Este medo de trabalhar sem rede pode estar precisamente relacionado com a falta de hábito de o fazer, resultante da grau excessivo de prescrição inerente aos currículos nacionais de que fala Moreira (1996) e que pode alargar cada vez mais o fosso entre concepção e execução, tornar os

professores demasiado dependentes de especialistas e condicionar a sua capacidade de investigação e inovação.

A reduzida relevância dada à formação prática e as implicações que tal pode ter ao nível do desenvolvimento de competências imprescindíveis para a vida futura dos jovens e, muito concretamente, para a sua inserção na vida profissional, é também um dos pontos presentes no quarto problema apresentado pelo Ministério da Educação, embora surja englobado numa temática mais abrangente que a seguir se apresenta e comenta.

*4. Há pouca sintonia com a sociedade e uma articulação frágil entre educação, formação e emprego. Este aspecto vale tanto para os cursos gerais, em que muitos jovens ingressam sem conhecer bem a relevância das formações dos cursos superiores que supostamente irão frequentar, como para os cursos tecnológicos, cujas formações não possuem a relevância técnica e tecnológica nem a contextualização que a sociedade exige. O currículo é, neste sentido, pouco claro e ambíguo, proporcionando formações que, em muitos casos, são pouco relevantes. (Ministério da Educação, 2000:17-18)*

As queixas conducentes à formulação deste problema partem dos alunos, professores e encarregados de educação e resultam, frequentemente, da frustração de expectativas face ao que os cursos gerais e tecnológicos do ensino secundário deveriam proporcionar e não proporcionam, como, aliás, é referido no excerto de forma genérica. Particularmente os alunos dos cursos tecnológicos que, em princípio, iniciarão a sua vida profissional no final do 12º ano, apontam como grande lacuna da sua formação a reduzida relevância dada à formação prática e a inexistência de estágios integrados nos cursos. Este tipo de queixas nem sempre surge de forma explícita e consistente pela simples razão de que muitos alunos que se matriculam nos Cursos Tecnológicos não têm plena consciência de que estão a ingressar numa via profissionalizante, ou seja, em cursos que, para além de lhes conferirem um diploma de estudos de nível secundário, também lhes darão um certificado profissional. Devido ao modo como os Cursos Tecnológicos se foram implantando nas escolas, para grande parte dos alunos, encarregados de educação, e até de professores, eles começaram a ser vistos não como uma opção profissionalizante enquadrada no ensino secundário mas sim como uma alternativa possível para alunos menos capazes a nível intelectual ou então provenientes de agregados familiares sem capacidade económica para suportar o seu prosseguimento de estudos a nível superior. Encarados desta forma, ou seja, remetidos para um estatuto de menoridade face aos Cursos Gerais, os Cursos Tecnológicos

acabam por perder o que deveria ser o seu poder reivindicativo dentro do ensino secundário, do sistema educativo em geral e da sociedade.

Um passo importante para a resolução deste problema passa necessariamente pela definição da identidade do ensino secundário, abordada no mesmo documento em que os quatro problemas supra-citados foram apresentados (Ministério da Educação, 2000:15-16). Essa identidade deverá ter em conta a natureza terminal do ensino secundário o que, não significando que a educação e a formação do aluno termine, implica que ele deverá ter adquirido competências de natureza pessoal, académica e profissional que lhe permitam prosseguir a educação e formação ao longo da vida. A identidade do ensino secundário deverá assentar, ainda, na diversidade das suas formações, assumidas sem preconceitos, na relevância dessas mesmas formações, na efectiva igualdade de oportunidades e na articulação com o ensino básico, superior e com a sociedade. Conclui-se da seguinte forma:

Nestas condições, o ensino secundário passará a ser um ciclo de estudos com um valor próprio, articulado, mas não submetido, condicionado, mas não determinado, nos seus objectivos, pelo ensino superior ou pelo mundo da economia, e não procurando ocupar os seus lugares. Deixará, definitivamente, de ser uma espécie de “corredor de passagem” do ensino básico para o ensino superior. (*op.cit.*:16)

Como já foi referido, a sociedade é uma das condicionantes da estruturação do sistema educativo e das decisões a nível de organização e conteúdos curriculares. Perrenoud (1999:19) fala das crescentes exigências de uma “sociedade dual”, organizada com base numa lógica de divisão de saber e competências.

As tecnologias modernas e os seus efeitos a nível de automatização e informatização de tarefas menos qualificadas poderão vir a conduzir à criação de dois grandes grupos que começam a ganhar forma nas sociedades mais desenvolvidas: uma minoria altamente qualificada, detentora do conhecimento e da capacidade de planificação e uma maioria de desempregados e marginais.

Segundo Perrenoud, o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano poderá não surtir grande efeito em termos de democratização do acesso ao conhecimento se houver uma minoria hiperqualificada que continue a monopolizar os conhecimentos essenciais. O autor alerta para a necessidade da existência de um ensino eficaz e para o desenvolvimento, por parte dos docentes,

de estratégias de diferenciação do ensino e de avaliação formativa. Aponta, ainda, para a importância da reflexão sobre a pertinência dos conteúdos e das tarefas propostas aos alunos.

Também Pacheco identifica uma dualidade a nível da distribuição de conhecimentos no currículo (1999:2):

Porém, a função do secundário pode falhar quando na lógica da construção das formas e conteúdos curriculares se apresentam dois projectos diferenciados, correspondentes, nas palavras de Ivor Goodson ao currículo para as mãos e ao currículo para o cérebro. Dito de outro modo: um currículo relacionado com o processo activo e um currículo circunscrito a um corpo de conhecimento a ser transmitido.

Esta dualidade curricular é ainda mais penalizante quando, em França, e decerto também em Portugal, o ensino profissional continua a ser muito rejeitado pelos grupos sociais mais favorecidos.

Com frequência, a rejeição ocorre, entre outros motivos, porque as turmas de cursos tecnológicos são conotadas com fraco aproveitamento escolar o que, em grande parte dos casos, corresponde à realidade. Algumas das razões que podem conduzir a esse estado de coisas já aqui foram referidas, nos comentários feitos aos problemas que o Ministério da Educação identificou no ensino secundário. Esses problemas foram sentidos mais de perto pela autora do estudo no seu papel de professora de Inglês de cursos profissionalizantes, visto que os programas de Inglês para esses cursos, em sua opinião, não têm sido adequados às necessidades dos alunos com vista ao desempenho das tarefas previstas nos respectivos perfis profissionais dos cursos frequentados. Daí resulta uma grande lacuna em termos de possibilidade de operacionalização dos objectivos para o Ensino Secundário, previstos na LBSE e já referidos neste texto, nomeadamente, os relacionados com a preparação para a vida activa e com a formação de cidadãos conscientes do mundo em que vivem e com capacidade de nele intervirem. Esta lacuna é agravada pela circunstância de existir no sistema educativo português um currículo nacional que, após a revisão curricular do Ensino Secundário, que irá entrar em vigor em Setembro de 2004, não prevê espaços para Componentes Curriculares Regionais e Locais (CCRL), as quais se revestiriam de particular importância em programas de Inglês para, por exemplo, os Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário e que estão previstas na Lei de Bases do Sistema Educativo:

Os planos curriculares do ensino secundário terão uma estrutura de âmbito nacional, podendo as suas componentes apresentar características de índole regional e local, justificadas

nomeadamente pelas condições sócio-económicas e pelas necessidades em pessoal qualificado. (LBSE, art. 47, nº 5)

Trigo (1998:68-69) apresenta, entre outros, os seguintes pressupostos teóricos das CCRL:

Uma abordagem construtiva do currículo e da inovação, com destaque para a acção dos professores e dos alunos como construtores do seu próprio saber na perspectiva de Piaget (...);

Uma abordagem da inovação e da formação de professores centrada na escola, nos professores e nos alunos;

Uma prática pedagógica que transforme todas as aprendizagens em actos fecundos e significativos para a totalidade dos alunos;

(...)

A adequação do currículo à heterogeneidade dos professores, dos alunos e dos respectivos contextos locais de trabalho, enquanto contextos reais de vida;

Uma visão das CCRL como instrumento de prevenção do abandono e do insucesso escolares;

Embora o texto citado tenha por referência o ensino básico, julga-se que os pressupostos citados são transferíveis para o contexto do ensino secundário e que seria desejável que isso acontecesse atendendo às taxas de insucesso e de abandono escolar ainda registadas neste nível de ensino.

Defende-se a posição de que as componentes locais e regionais deverão ser parte fundamental dos programas de Inglês que se julga que os alunos dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário deverão ter, sendo que a abordagem viável e desejável para esses programas é a abordagem característica do ensino de Inglês para Fins Específicos. Esta temática será tratada na primeira parte do Capítulo II.

Antes de concluir este capítulo, parece-nos importante esclarecer um aspecto fundamental dos motivos que conduziram à elaboração deste estudo. Moreira (1996), ao enunciar aquilo que ele considerava serem os inconvenientes do currículo nacional brasileiro, alude ao tipo de indivíduo que esse currículo, em seu entender, fruto de uma sociedade neoliberal, pretende formar:

O problema é o tipo de indivíduo que as propostas de currículo nacional parecem desejar formar. As ênfases caminham na direção da valorização do indivíduo, de sua capacidade de iniciativa e de seu espírito de competitividade. Deseja-se formar, em síntese, uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo. (Moreira, 1996:132)

Uma outra crítica feita pelo mesmo autor alerta para a ligação existente entre o currículo nacional e os interesses da economia e do livre mercado, com a consequente exclusão das classes mais desfavorecidas (*op.cit.*:134). Moreira lança a questão sobre se o currículo deverá ser posto ao serviço dos avanços tecnológicos ou, pelo contrário, ser utilizado para a construção de uma sociedade mais justa, através da formação de agentes sociais críticos e interventivos.

Numa altura em que a sociedade portuguesa é permanentemente invadida por chavões característicos das sociedades de livre mercado, chavões como “produtividade”, “lucro” ou “concorrência”, julga-se importante esclarecer que o ensino de Inglês para Fins Específicos aos alunos dos Cursos Tecnológicos não é entendido pela autora como uma forma de evitar um dispêndio desnecessário de tempo em aprendizagens supérfluas porque não dirigidas especificamente para a produção, e também que o levantamento de necessidades linguísticas junto das empresas é um acto de subordinação a agentes económicos com poder de dar ou retirar postos de trabalho e, por isso definir condições de organização do ensino e da aprendizagem. A motivação principal do estudo relaciona-se com o direito que todos os alunos têm de ver as suas expectativas face à escola correspondidas, o que passa pela realização de aprendizagens significativas e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento de competências a todos os níveis, as quais, devidamente articuladas, irão permitir-lhes uma integração satisfatória na fase que suceder à escola. A colaboração com as empresas e outras instituições, nomeadamente de carácter local e regional, é importante, porque permite fazer um levantamento de necessidades de utilização da língua inglesa em contexto profissional e também porque permite a aproximação dos alunos ao mundo do trabalho, a qual pode ser orientada pelo professor de forma a promover um posicionamento crítico dos alunos face ao mundo do trabalho, conforme defende Moreira (1996:142):

Cabe enfatizar que nossa perspectiva transcende a idéia de preparar para o trabalho, caminhando na direção de favorecer uma maior compreensão de como as sociedades vêm organizando seus processos de trabalho, de analisar os fatores que vêm provocando o aumento das fileiras de desempregados nas diversas partes do globo, de identificar estratégias de luta contra as políticas e os políticos que defendem a inevitabilidade de certa “taxa” de desemprego no processo de busca de crescimento econômico, bem como de, ao mesmo tempo, aproveitar os espaços criados pelas recentes demandas, por parte dos empregadores, de profissionais mais flexíveis, participativos, criativos e com elevada capacidade de abstração e decisão.

A segunda parte do Capítulo II incidirá sobre o caso de uma componente curricular local – o caso da disciplina de oferta própria da Escola Secundária de Marco de Canaveses: Técnicas de Inglês para Fins Específicos – Inglês Comercial, a qual funciona desde o ano lectivo de 1996-97, e em cuja avaliação assentam algumas das convicções aqui manifestadas pela autora.

Numa altura em que se aproxima a aprovação de uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo que, entre muitas outras coisas, prevê o alargamento da escolaridade mínima até ao 12º ano, julga-se que ganha uma maior relevância o levantamento de problemáticas referidas neste capítulo – a (des)valorização de saberes e conhecimentos, os (des)equilíbrios de forças dentro e fora da escola, o distanciamento entre a teoria e a prática e o questionamento do papel da escola, do currículo e dos professores. Neste último caso, o seu papel seria, certamente, desempenhado de uma forma mais eficaz, na perspectiva da solução dos problemas levantados neste capítulo, se o excesso de prescrição do currículo nacional cedesse lugar a um espaço de valorização de saberes e experiências individuais, locais e regionais, articulando, assim, direitos de acesso a um ensino democrático com a oportunidade de realização profissional dos professores em todas as suas vertentes.

## Capítulo II

### **Inglês para Fins Específicos - Fundamentos Teóricos e Enquadramento do Estudo no Sistema Educativo Português**

Este capítulo encontra-se dividido em duas partes. Na primeira será feita a descrição do processo relativo às origens do ensino do Inglês para Fins Específicos (IFE) e às suas principais fases de desenvolvimento. Serão ainda abordadas questões relacionadas com o papel do professor de IFE e o grau de especificidade da língua. Na segunda parte do capítulo será feito o enquadramento curricular da disciplina de Inglês no ensino secundário em Portugal nas últimas décadas.

#### **1. Inglês para Fins Específicos (IFE)**

##### **The City of ELT**

*Once upon a time there was a City called ELT [English Teaching Language]. The people of ELT led a comfortable, if not extravagant, life, pursuing the noble goals of literature and grammar. There were differences, of course: some people preferred to call themselves EFL [English as a Foreign Language] people, while others belonged to a group known as ESL [English as a Second Language]. But the two groups lived in easy tolerance of each other, more united than disunited.*

*Now it happened that the city was surrounded by high mountains and legend had it that the land beyond the mountains was inhabited by illiterate and savage tribes called Scientists, Businessmen and Engineers. Few people from ELT had ever ventured into that land. Then things began to change. Some of the people in ELT became restless. The old city could not support its growing population and eventually some brave souls set off to seek their fortune in the land beyond the mountains. Many in ELT were shocked at the prospect. It was surely no place for people brought up in the gentle landscape of English literature and language.*

*But, as it turned out, the adventurers found a rich and fertile land. They were welcomed by the local inhabitants and they founded a new city, which they called ESP [English for Specific Purposes]. The city flourished and prospered as more and more settlers came. Soon there were whole new settlements in this previously uncharted land. EST [English for Science and Technology] and EBE [English for Business and Economics] were quickly followed by EAP [English for Academic Purposes] and EOP [English for Occupational Purposes] (the latter confusingly also known as EVP [English for Vocational Purposes] and VESL [Vocational English as a Second Language]). Other smaller groups took on the names of the local tribes to found a host of new towns called English for Hotel Staff, English for Marine Engineers, English for Medical Science and so on. A future of limitless expansion and prosperity looked assured. (...) Hutchinson & Waters (1987:1)*

### **1.1 Inglês para Fins Específicos versus Inglês Geral**

O que no texto de Hutchinson e Waters recebe o nome de “*gentle landscape of English literature and language*” é designado, pela maioria dos autores, por “*General English*”, Inglês Geral, e a sigla ESP, no mesmo texto, corresponde a “*English for Specific Purposes*”, Inglês para Fins Específicos. Sobre aquilo a que cada um dos conceitos corresponde já não é tão fácil reunir consenso. Ingram (1984), citado por Nunan (1988a:22) dá a seguinte definição de Inglês Geral, aquilo a que normalmente se chama “*general English ability*”:

If we say that X speaks Chinese... we do not mean that X can only give a lecture on engineering in Chinese... Rather, when we say that someone can speak a language, we mean that that person can speak the language in the sorts of situations people commonly encounter. That is, there are certain everyday situations in which we, as human beings living in a physical and social world, are necessarily involved. We must all, for example, obtain food and shelter, we must find our way about, and we must establish relationships with other people. General proficiency, then, refers to the ability to use language in these everyday, non-specialist situations.

Este tipo de Inglês é também frequentemente designado por “*social English*” ou “*survival English*”. Por vezes, defende-se a ideia de que, existindo competência comunicativa neste domínio, ela será facilmente transferida para qualquer contexto. De acordo com esta posição não se aceita que o Inglês ou qualquer outra língua possa ser dividida em micro universos discursivos (Inglês para Médicos, Inglês para Administrativos, etc.) para ser ensinada com base nessa perspectiva: basta que os sujeitos aprendam determinados elementos da língua e, a partir daí, estarão em condições de realizar as aprendizagens em áreas específicas. Essa teoria aparece bem resumida no excerto que se segue:

Analysis of the language used in different domains seems to indicate that, apart from certain technical terms, linguistic elements are remarkably similar. It is argued that, whatever learners' final communicative purposes are, they should be taught those elements that represent a 'common core' of language. (Nunan, 1988a:21)

A investigação realizada nesta área demonstra, no entanto, que indivíduos que são competentes na utilização tipo do Inglês descrito por Ingram podem sentir dificuldades se tiverem que o usar em situações que não lhes são familiares. E isso acontece mesmo com crianças, falantes nativas de uma determinada língua, quando iniciam a sua escolarização. Segundo Nunan, isto prende-se não

com o nível de dificuldade da gramática e do vocabulário mas sim com o nível do discurso, como se pode ver pelo exemplo seguinte:

Consider, as an example, the student who wants to learn English in order to study motor mechanics. It might well be that, apart from a few specialist terms, the structures, functions, and general notions used by an instructor in describing the construction and functions of a carburettor are basically derived from the same common stock as those used by someone having a casual conversation with their neighbour. However, this does not mean that someone who has developed skills in conducting a casual conversation will necessarily be able to follow the unfamiliar discourse patterns and rhetorical routines underlying, say, a lecture on the structure and function of the carburettor. In addition, it does not necessarily follow that the best way to develop the listening skills required to study motor mechanics is to listen to repeated mini-lectures on the nature of carburettors and other such topics. It may well follow, but this is not self-evident. (Nunan, *op.cit.*:22-23)

Uma outra forma de estabelecer o contraste entre Inglês Geral e Inglês para Fins Específicos é falar das suas funções, o que implica equacionar as competências que a aprendizagem de cada um deles potencialmente desenvolve. Widdowson (1983:6) considera que as competências desenvolvidas no aprendente pela aprendizagem do Inglês Geral (IG) e pela aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE) são diferentes e, por isso, atribui-lhes funções distintas.

Segundo o autor, o IFE tem como objectivo preparar os sujeitos para desempenhar tarefas que já estão claramente definidas à partida e, por conseguinte, está-lhe atribuída uma função de treino, sendo os objectivos do curso alvo de referência muito directa. O IG, por oposição, tem em vista uma função mais educativa, pretende dotar os alunos de capacidades gerais que lhes permitirão enfrentar situações futuras que ainda não estão muito bem definidas. Neste último caso, a selecção de conteúdos do curso terá de ser feita com base em teorias pedagógicas.

Trata-se de uma visão algo restritiva do ensino de IFE pois, remetendo-o para situações que não pressupõem preocupações de carácter pedagógico, exclui, à partida, a sua implementação em instituições de carácter escolar.

A investigação não demonstra que ensinar para fins gerais conduz ao desenvolvimento de competências mais abrangentes e que, por contraste, um ensino orientado para fins mais específicos conduz a competências restritas. Para Nunan (1996b:45), os resultados que se conseguem dependem mais da metodologia utilizada do que propriamente da selecção dos conteúdos dos cursos:

(...) as I pointed out in relation to the educative or training potential of means- and ends-driven syllabuses, whether or not courses developed to teach learners skills related to specific situations and events do result in language which is 'non-generative', or at least, less generative than courses in which input is selected on some other criteria, is a matter for empirical investigation. To my knowledge, such investigation has, as yet, to be carried out. In any case, the generative potential or otherwise of a given course would seem to rest more with the type of methodology employed than the criterion for content selection.

Também a apresentação que Hutchinson e Waters (1987) fazem do IFE deixa bem evidente que não se está a falar de um produto especial da língua inglesa, mas sim de uma abordagem cuja principal preocupação é a comunicação e a aprendizagem e que, como traço distintivo, apresenta, acima de tudo, o facto de, em todas as suas fases, ter como fio condutor as razões do aluno para aprender. Razões essas que, posteriormente, irão condicionar todo um conjunto de questões que terão de ser colocadas e que irão conduzir à elaboração do curso, dos materiais e metodologia a utilizar e formas de avaliação a seguir, todas elas passíveis de também serem utilizadas em qualquer outra abordagem que seja feita ao ensino da língua inglesa. Estes autores começam por enquadrar o IFE no universo do ensino da língua inglesa ELT (*English Language Teaching*), recorrendo à analogia com uma árvore (figura 1).

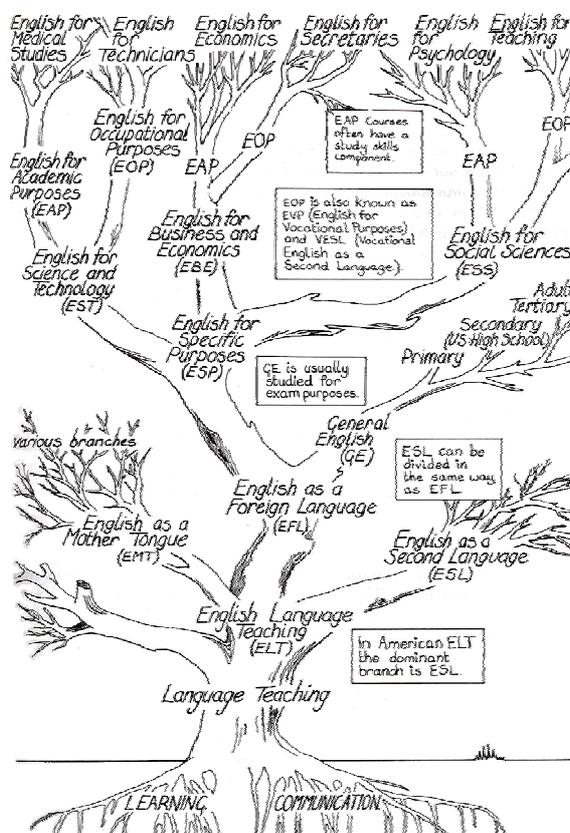


Figura 1 – A Árvore do Ensino da Língua Inglesa (Hutchinson & Waters, 1987:17)

Simbolicamente, a raiz da árvore, a fonte da sua alimentação, é constituída por Aprendizagem e Comunicação (*Learning, Communication*), sendo a sua primeira parte visível, o tronco principal, o Ensino de Línguas (*Language Teaching*) e a especificação do Ensino da Língua Inglesa (*English Language Teaching - ELT*). Inglês para Fins Específicos (*English for Specific Purposes – ESP*) é um dos ramos de Inglês como Língua Estrangeira (*English as a Foreign Language – EFL*) ou de Inglês como Segunda Língua (*English as a Second Language – ESL*), os quais, juntamente com Inglês como Língua Materna (*English as Mother Tongue – EMT*), constituem os principais ramos de ELT.

O IFE divide-se, normalmente, em três grandes categorias, de acordo com a área da especialidade dos aprendentes:

- Inglês para Ciência e Tecnologia (*English for Science and Technology - EST*)
- Inglês para Negócios e Economia (*English for Business and Economics – EBE*)
- Inglês para as Ciências Sociais (*English for Social Sciences – ESS*). Este último não é muito comum porque é muitas vezes associado ao Inglês Geral.

Os ramos que se encontram no nível seguinte da árvore indicam os dois tipos de divisão que se podem verificar em IFE de acordo com o fim para o qual o aprendente precisa do Inglês:

- Inglês para Fins Académicos (*English for Academic Purposes – EAP*) no caso da língua se destinar a servir de instrumento de estudo (na árvore surge uma chamada de atenção para o facto de estes cursos conterem uma componente de técnicas de estudo)
- Inglês para Fins Ocupacionais (*English for Occupational Purposes – EOP*) ou Inglês para Fins Vocacionais (*English for Vocational Purposes – EVP*) ou Inglês Vocacional como Segunda Língua (*Vocational English as a Second Language – VESL*) se a língua se destina a ser utilizada no trabalho. Como Hutchinson e Waters salientam, esta distinção não é tão linear na prática porque pode dar-se o caso de os aprendentes estarem a trabalhar e a estudar ao mesmo tempo, ou então, de aprenderem a língua em contexto académico e virem a utilizá-la, mais tarde, em contexto de trabalho.

Os ramos do topo da árvore representam vários cursos de IFE (ESP).

A analogia da árvore permite retirar conclusões sobre a sua posição no ensino da língua e, segundo os autores, a principal é a de que não se trata de nenhuma área especializada isolada:

ESP is not a matter of teaching 'specialised varieties' of English. The fact that language is used for a specific purpose does not imply that it is a special form of the language, different in kind from other forms.<sup>1</sup> (*op.cit.*:18)

Algumas formas são típicas de determinados contextos de utilização e isso fará com que o aprendente vá deparar com elas com maior frequência na situação-alvo. Mas o que é relevante é algo comum a qualquer contexto de utilização, ou seja, o facto de se estar a utilizar a língua inglesa ou, numa perspectiva mais alargada, o facto de se estar a utilizar uma língua. Estes autores alertam ainda para a necessidade de se ir além de algo que é frequentemente, e numa análise menos informada, confundido com IFE: vocabulário científico e gramática para determinados grupos profissionais. Para tal, sugerem que, a exemplo do que Chomsky fez com a gramática, se estabeleça a diferença entre a "performance" e a competência, ou seja, entre a utilização que as pessoas de facto dão à linguagem e os conhecimentos e capacidades que lhes permitem fazê-lo (*ibidem*).

Não se pode afirmar que haja metodologias exclusivas do ensino/aprendizagem de IFE. O que há é metodologias que são mais adequadas a esta abordagem e que podem, perfeitamente, resultar nas aulas de Inglês Geral, podendo o inverso acontecer, de igual modo. Hutchinson e Waters apresentam a seguinte opinião sobre este assunto:

ESP is not different in kind from any other form of language teaching, in that it should be based in the first instance on principles of effective and efficient learning. Though the content of learning may vary, there is no reason to suppose that the processes of learning should be any different for the ESP learner than for the General English learner. (*op.cit.*:18)

A posição do ensino de IFE no universo do ensino da Língua Inglesa nem sempre tem sido muito confortável. Ressalvando o facto de que se trata de uma área que se encontra em fases de desenvolvimento diferentes conforme o país, o respectivo contexto sócio-económico e o estatuto que a língua inglesa tem a nível social e institucional, há algumas constatações que podem ser feitas a partir da literatura consultada, da observação feita e da experiência tida neste domínio:

- a) Existe consenso quanto à importância de um bom domínio da língua inglesa com vista a uma boa integração sócio-profissional em áreas diversas, mas as opiniões de investigadores e de professores divergem quanto à abordagem a ser feita ao ensino de Inglês. Um número cada vez maior entende que o Inglês deve ser ensinado de acordo com as necessidades específicas dos alunos e que o modelo mais convencional, "*the*

*gentle landscape of English literature and language*” (cf. início do capítulo), deve ficar reservado apenas para aqueles que precisam de aprender a língua como um fim em si. Um outro grupo defende que a língua inglesa, como qualquer outra língua, é um todo indivisível e que, como tal, não deve ser retalhada em “pedaços” para ser aprendida. Estas duas posições, e todas as que lhes são intermédias, estão, naturalmente, fundamentadas em conceitos de língua e de aprendizagem diferentes e passaram por diversas fases de evolução até chegarem ao momento presente. Estas fases e os conceitos que lhes estão subjacentes serão abordados no ponto 1.2.

- b) Há situações, no sistema educativo português, nas quais a introdução do ensino de IFE seria considerado vantajoso por um número significativo de professores e alunos, tendo sido já experimentada em alguns casos. Se essa introdução for feita sem a devida fundamentação, o ensino de IFE corre o risco de ser encarado como um produto adicional em relação ao Inglês Geral, de cuja aprendizagem se esperam as competências estruturantes, em relação às quais as competências adquiridas em IFE virão a ter um carácter meramente cumulativo. Este aspecto será retomado mais adiante, no ponto 2.

## **1.2 Origem e principais etapas de desenvolvimento**

### **Origens**

Após a Segunda Guerra Mundial, registou-se uma expansão sem precedentes na actividade económica, técnica e científica à escala internacional. O mundo passou a ser dominado pela força da tecnologia e do comércio e os progressos registados nestas áreas foram enormes. Cada vez se tornou mais premente a existência de uma língua universal que servisse de veículo de comunicação entre os povos nos domínios mais variados. Este papel recaiu sobre o Inglês e vários factores contribuíram para que tal acontecesse:

- O poder económico e militar dos Estados Unidos após 1945 e o papel desempenhado na Europa do pós-guerra;
- O legado do império colonial britânico;
- O número de falantes de língua inglesa (330 milhões nos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia) e um número ainda mais elevado de utilizadores não nativos;
- Isolamento de línguas potencialmente concorrentes (Russo e Mandarim).

Até essa altura, os motivos que estavam na origem da aprendizagem de uma língua estrangeira prendiam-se com a vontade de ter uma educação mais esmerada ou de ter acesso a uma

determinada cultura veiculada por essa língua. Mas, a partir do momento em que o Inglês se torna a língua internacional dos sectores da tecnologia e das relações comerciais, começa a aparecer outro tipo de aluno que sabe exactamente para que é que quer aprendê-lo: industriais que querem vender os seus produtos em mercados estrangeiros, cientistas que querem aprofundar a investigação nas suas áreas. Há também que ter em conta que nas décadas de 60 e 70 se registou um alargamento do ensino superior em muitos países nos quais o conhecimento estava disponível, quase exclusivamente, em Inglês, por exemplo, em países da América do Sul. Esta foi, igualmente, uma das razões para a necessidade de um rápido desenvolvimento do IFE.

A crise do petróleo no início dos anos 70 constituiu, também, um factor de pressão sobre a área de IFE. Com a deslocação de recursos financeiros e humanos do Ocidente para alguns países do Médio Oriente, ricos em petróleo, havia necessidade de adquirir conhecimentos de Inglês e, mais importante do que tudo, de que isso acontecesse rapidamente. Não era uma questão de interesse académico ou linguístico, inerente à área de estudos, mas antes uma solicitação de grupos externos com interesses puramente económicos. A área profissional relacionada com o ensino do Inglês começou a ser alvo de fortes pressões para que apresentasse, rapidamente, produtos que correspondessem às necessidades e anseios de grupos que não estavam directamente relacionados com essa área. Dito por outras palavras, as forças do mercado entraram no mundo tranquilo da língua inglesa (Hutchinson e Waters, 1987:7). Enquanto que no Médio Oriente, Europa e América do Norte, a evolução do Ensino de Inglês para Fins Específicos reuniu muitas destas características de fenómeno de mercado, na América do Sul e, de um modo geral, em países menos desenvolvidos, foram instituições ligadas aos governos que se encarregaram de dar início ao ensino de IFE circunscrevendo-o, normalmente, aos meios universitários. Nesses países, a vertente mais desenvolvida foi, naturalmente, o IFA (Inglês para Fins Académicos).

Outro tipo de factores influenciou o desenvolvimento do IFE, sobretudo relacionados com o desenvolvimento da psicologia da educação. Na década de 60, esta começou a adquirir um papel de centralidade na compreensão do processo de aprendizagem, por exemplo, no que diz respeito à influência da motivação na eficácia do mesmo. Em consequência dessa teoria surgiu a Análise de Necessidades (*Needs Analysis*), inicialmente fora do contexto do ensino das línguas e depois transposta para este. A Análise de Necessidades foi rapidamente associada ao IFE porque, para

além de todas as vantagens de carácter pedagógico que, em determinadas alturas e contextos seriam de interesse para muito poucos, dava aos “clientes” de IFE aquilo que mais os atraía: conteúdos mais restritos, num espaço de tempo mais curto e, conseqüentemente, a um preço mais baixo.

Em resumo, o IFE não é uma área de estudos que tenha tido um desenvolvimento gradual, planeado e sustentado do ponto de vista teórico, como a maior parte das áreas de estudo. Surgiu como reacção às necessidades linguísticas sentidas após a Segunda Guerra Mundial e foi, sobretudo, uma resposta às exigências do mercado. A estrutura teórica que o explica e serve de base a novos desenvolvimentos foi surgindo posteriormente, acompanhando a evolução no campo da Linguística e da Educação.

### ***Fases de desenvolvimento***

A investigação e a prática de IFE têm vindo a desenvolver-se ao longo dos últimos 35 anos a ritmos diferentes conforme o contexto em que ocorrem e a área de especialidade em questão (Inglês para Fins Académicos, Inglês Comercial, Inglês para Ciência e Tecnologia, etc.). É, no entanto, possível identificar algumas grandes fases de desenvolvimento, associadas a concepções de língua e de educação e, como já foi dito, muito condicionadas por factores externos. A delimitação temporal das fases e da sua designação não reúne total consenso, por várias razões. A primeira já aqui foi referida e prende-se com um certo pioneirismo do qual esta área de estudos se reveste e que ainda não lhe conferiu uma existência suficientemente longa para ser claramente catalogada em fases. A segunda relaciona-se com o facto de se tratar de uma especialidade muito relacionada com contextos reais e que, conseqüentemente, se encontra em fases diferenciadas em vários locais do mundo.

A sistematização feita por West (1997) parece ser a mais abrangente pelo facto de estar organizada em torno de conceitos-chave relativos ao IFE. Será usada como referência, integrando contributos de outros autores sempre que tal parecer adequado.

West, ao fazer uma revisão de literatura com o objectivo de obter uma perspectiva histórica sobre a evolução do IFE, propôs-se identificar os fundamentos, os traços essenciais, os conceitos básicos da disciplina, termo por ele escolhido, tendo consciência, contudo, de que todos esses

conceitos tinham ganho novas dimensões à medida que os seus universos originários do mundo real e do mundo da pedagogia evoluíam.

West identifica cinco grandes abordagens a IFE, cada uma das quais colocando a ênfase num desses conceitos que se torna, assim, central para a definição do próprio conceito de IFE:

*1.a) O conceito de autenticidade – a abordagem baseada em capacidades linguísticas (“skills”)*

As capacidades linguísticas constituíam o principal meio de selecção dos primeiros materiais para IFE que surgiram em meados da década de 60. Partia-se do princípio de que era necessário estabelecer a prioridade de utilização dessas capacidades por parte dos alunos para poder criar os materiais adequados. Nos primeiros materiais, e durante bastante tempo, a capacidade de leitura ocupou sempre a primeira posição. Eram utilizados textos de especialistas de várias matérias seguidos de exercícios de compreensão e de gramática. O conceito de autenticidade limitava-se ao texto, ou seja, não abrangia as tarefas que se lhe seguiam. Em relação ao texto, não era feita nenhuma simplificação mas, por vezes, eram retirados os excertos mais complexos em termos de linguagem.

*1.b) O conceito de autenticidade – a abordagem baseada em capacidades linguísticas e estratégias*

Abordagens posteriores baseadas em capacidades linguísticas alargaram o conceito de autenticidade, incluindo outro tipo de textos para lá dos escritos e criando subcategorias dentro de cada tipo (ex: leitura de relatórios, revistas técnicas, manuais de instruções, etc.). O conceito de autenticidade foi também alargado às tarefas, solicitando do aluno o recurso aos mesmos *skills* e às mesmas estratégias a que, supostamente, teria de recorrer na situação alvo, ou seja, no contexto de utilização da língua que o tinha levado a aprendê-la.

*2.a) O conceito de pesquisa – a abordagem baseada na análise do registo.*

Na década de 60 teve início uma abordagem ao ensino de IFE que partia do pressuposto de que a principal diferença entre os diversos registos assentava na forma, essencialmente na gramática e no léxico. Daí resultaria a necessidade de efectuar estudos detalhados sobre determinados registos da língua com base na recolha de um número muito alargado de amostras.

Alguns pioneiros da escrita de materiais para o ensino de IFE deram resposta ao desafio e

analisaram grandes quantidades de textos especializados com o objectivo de caracterizar os seus registos.

Identificados os traços gramaticais e lexicais de cada um dos registos (Engenharia Electrónica, Biologia, Medicina, etc.), eles transformavam-se, de imediato, no programa a ensinar. Um bom exemplo é *A Course in Basic Scientific English* de Ewer e Latorre (1969).

As críticas normalmente feitas a esta abordagem relacionam-se com o facto de ela se basear muito na frase e na sua forma e de se ocupar pouco com a utilização que dela era feita. Outra crítica é feita por Hutchinson e Waters (1987), segundo os quais, este tipo de abordagem dava destaque a estruturas que apareciam com maior frequência nos registos das diferentes áreas mas não eram referidas nenhuma formas que ocorressem nesse mesmo contexto e que não fossem comuns em Inglês Geral. No entanto, os mesmos autores reconhecem a esta abordagem a qualidade de tentar tornar os cursos de IFE mais relevantes para os interesses dos alunos.

*2.b) O conceito de pesquisa – abordagens “Newspeak”*

Estas abordagens resultaram de preocupações com a segurança internacional. O primeiro projecto designou-se SEASPEAK, publicado em 1987-88, e tinha como objectivo o desenvolvimento de um Inglês marítimo para ser utilizado a nível internacional. Seguiram-se-lhe AIRSPEAK (1998) e POLICESPEAK (1994), encontrando-se RAILSPEAK em fase de preparação. Este tipo de projectos exige uma fase de pesquisa longa, de cooperação entre linguistas e técnicos especializados na respectiva área. Há necessidade de analisar uma grande quantidade de dados: mensagens áudio previamente transcritas e textos de manuais usados em várias partes do mundo. Neste caso, a investigação teve em comum com a abordagem baseada na análise de registo o facto de ser feita em grande escala, mas o conceito já não se limita à forma, tendo em conta questões relacionadas com a utilização conforme o exemplo do quadro 1:

<p><b>purposes of maritime communication:</b> question advice; information; intention instruction; request; warning</p>	<p><b>topics of maritime communication:</b> position; vessel type; colour; speed, etc.</p>
<p><b>operational routines:</b> reporting position; arranging for berthing; reporting a hazard; reporting vessel type</p>	<p><b>discourse procedures:</b> initial call; indicate working channel; switch over; response to call, etc.</p>

**Quadro 1 – Excerto do resultado da pesquisa realizada no âmbito do projecto SEASPEAK**  
(West, 1997:35)

3.a) O conceito de texto: a abordagem baseada na análise do discurso

A rápida evolução no estudo da linguística fez com que a abordagem baseada na análise de registo na década de 60 fosse questionada, resultando daí que a ênfase que, até essa altura, era colocada ao nível da frase, passasse a concentrar-se na discussão e na análise retórica. Os motivos que conduziram a esta evolução assentaram na convicção de que as dificuldades que os alunos tinham na utilização do Inglês resultavam não tanto de um conhecimento deficiente do sistema linguístico inglês, mas sim da reduzida familiaridade com a sua utilização. Assim sendo, a forma de superar essas dificuldades não seria a apresentação de cursos que previssem apenas a prática de construção de frases mas sim o conhecimento do modo como elas eram de facto usadas nas diferentes situações de comunicação.

O quadro que se segue, relativo a aspectos do Inglês para Ciência e Tecnologia (EST – English for Science and Technology), é representativo desta abordagem:

Level	Description of level
<b>A. The objectives of the total discourse</b>	
EXAMPLES:	1. Detailing an experiment 2. Making a recommendation 3. Presenting new hypotheses or theory 4. Presenting other types of EST information
<b>B. The general rhetorical functions that develop the objectives of Level A</b>	
EXAMPLES:	1. Stating purpose 2. Reporting past research 3. Stating the problem 4. Presenting information on apparatus used in an experiment a) Description b) Operation 5. Presenting information on experimental procedures
<b>C. The specific rhetorical functions that develop the general rhetorical functions of Level B</b>	
EXAMPLES:	1. Description: physical, function, and process 2. Definition 3. Classification 4. Instructions 5. Visual - verbal relationships
<b>D. The rhetorical techniques that provide relationships within and be the rhetorical units of Level C</b>	
EXAMPLES:	I. Orders 1. Time order 2. Space order 3. Causality and result II. Patterns 1. Causality and result 2. Order of importance 3. Comparison and contrast 4. Analogy 5. Exemplification 6. Illustration

**Quadro 2 – Quadro Processual Retórico** (Trimble, 1985. EST: A Discourse Approach, in Hutchinson & Waters, 1987:11)

Várias críticas são feitas a esta abordagem. Alguns autores consideram-na fragmentária por identificar as unidades funcionais que constituem o discurso ao nível da frase e dar pouca

orientação sobre o modo como as frases se articulam entre si para formar texto (Robinson, 1980). Outros referem que apesar de ter sido sempre tacitamente assumido que os padrões retóricos de organização textual eram diferentes entre as diversas áreas de especialidade (Ciência e Tecnologia e Inglês Comercial, por exemplo), os resultados da pesquisa efectuada nessas mesmas áreas eram utilizadas para retirar conclusões sobre o discurso em geral (Hutchinson e Waters, 1992).

### 3.b) O conceito de texto – a abordagem baseada na análise do género

Swales (1985:212) define “*genre*” da seguinte forma:

(...) a more or less standardized communicative event with a goal or set of goals mutually understood by the participants in that event or occurring within a functional rather than a social or personal setting.

Alguns exemplos bem definidos na área de IFE são relatórios de experiências laboratoriais, comunicações científicas, cartas de referência para empregos, relatórios médicos, etc..

A grande diferença entre a abordagem baseada na análise do discurso e a abordagem baseada na análise do género é a importância por esta atribuída aos objectivos comunicativos no âmbito de um determinado contexto de comunicação.

A análise do género tem tido grandes repercussões no desenvolvimento do ensino de IFE, nomeadamente a nível da importância dada à estrutura e ordenamento da informação. O exemplo que se segue é retirado de Swales (1985:212):

Consider, for example, one type of administrative or commercial letter — that which communicates an administrative decision. The letter may communicate ‘good news’ (‘you have been awarded a scholarship’) or it may communicate ‘bad news’ (you have been refused one). Both letters will probably be written in the same bureaucratic style but they will probably be organized very differently. The ‘good news’ letter will announce the award early, whereas the ‘bad news’ letter will prepare the ground by what is known as a buffer statement’ and the ‘bad news’ will come late. Equally important is the difference between the purposes of the two letters beyond the shared superficial intent of providing information about the success or failure of the application. The ‘good news’ letter will be constructed in such a way that the continuation of the correspondence is encouraged, whereas the other one will be designed to terminate the correspondence by giving the unlucky recipient the least possible opportunity for objection or complaint.

Esta abordagem levantou questões interessantes sobre as especificidades culturais dos géneros: se se tomar como referência o exemplo do excerto supra-citado, poder-se-á perguntar se o conceito de “más notícias” é coincidente em todas as partes do mundo ou se muda de uma cultura para outra (Swales, 1985). No entanto, existem poucos materiais pedagógicos elaborados a partir dos princípios que lhe são subjacentes.

#### *4.a) O conceito de necessidade – a abordagem baseada na análise de necessidades da situação alvo*

A partir de meados da década de 70, a análise de necessidades adquiriu um novo papel na elaboração dos cursos de IFE à medida que os especialistas da área começaram a atribuir maior importância aos objectivos dos aprendentes do que à linguagem dos especialistas. O processo aparece definido da seguinte forma por Hutchinson e Waters (1987:12):

Given that the purpose of an ESP course is to enable learners to function adequately in a target situation, that is, the situation in which the learners will use the language they are learning, then the ESP course design process should proceed by first identifying the target situation and then carrying out a rigorous analysis of the linguistic features of that situation. The identified features will form the syllabus of the ESP course. This process is usually known as *needs analysis*.

A explicação mais detalhada deste conceito e o modelo no qual a centralidade das necessidades da situação-alvo (*target situation*, em inglês) é o ponto de partida de qualquer programa e quaisquer materiais de IFE é, por consenso de vários autores, o modelo de Munby descrito na sua obra “Communicative Syllabus Design” (Munby, 1978) de cuja introdução foi retirado o seguinte excerto (*op.cit.*:1):

The upsurge of interest in the content of the language syllabus, following the concern with communicative competence generated by Dell Hymes, reflects inter alia a feeling that we ought to know more about what it is that should be taught and learnt if a non-native is to be communicatively competent in English (...) There has been a movement away from grammatical syllabuses, to what are variously described as notional, functional, or communicative syllabuses (...) Another line of development in this movement has been strongly influenced by the work in discourse analysis (written and oral) (...) However, the area of syllabus design which requires more systematic attention is the communicative needs of the learner, especially the derivational relationship of syllabus specification to such needs. In terms of designing courses in English for Specific Purposes (ESP) this seems to us to be of crucial importance.

Nesta fase inicial da análise de necessidades, o modelo de Munby é considerado o mais completo em termos de recolha de informação para elaboração de programas de cursos de línguas. Nunan (1988a:19-20) resume-o da seguinte forma:

---

**1 Participant**

Under this component is specified information relating to the learner's identity and language skills. These will include age, sex, nationality, mother tongue, command of target language, other languages, etc. It is therefore similar in some respects to the learner analysis which has already been described.

---

**2 Purposive domain**

This category refers to the purposes for which the target language is required.

---

**3 Setting**

Under this parameter, the syllabus designer must consider the environments in which the target language will be employed.

---

**4 Interaction**

Here, the syllabus designer needs to consider the people with whom the learner will be interacting.

---

**5 Instrumentality**

Instrumentality refers to the medium (whether the language is spoken or written, receptive or productive), the mode (whether the communication is monologue or dialogue, written or spoken, to be heard or read), and the channel (whether the communication is face-to-face or indirect).

---

**6 Dialect**

Here the variety and/or dialect is specified.

---

**7 Target level**

Here is stated the degree of mastery which the learner will need to gain over the target language.

---

**8 Communicative event**

This refers to the productive and receptive skills the learner will need to master.

---

**9 Communicative key**

Here, the syllabus designer needs to specify the interpersonal attitudes and tones the learner will be required to master.

---

O modelo de Munby foi várias vezes criticado por ser mecanicista e por não prestar atenção ao modo como os aprendentes interpretam a realidade. Para além disso, também era acusado de não se adequar ao ensino de sala de aula por se desenvolver a partir de estudos individuais (Nunan,1988a:20), representando uma abordagem redutora.

*4.b) O conceito de necessidade - a abordagem baseada na análise de necessidades pedagógicas*

As críticas feitas ao modelo de Munby e à análise de necessidades da situação-alvo conduziu a alterações no campo do IFE, as quais acompanharam o movimento humanista no campo da educação. Um dos princípios determinantes era o de que os aprendentes deveriam ser intervenientes activos no seu processo de aprendizagem, o qual deveria incluir uma preocupação com o desenvolvimento da autonomia desse mesmo aprendente, enquanto tal. Este princípio subjaz a esta abordagem e à seguinte. A propósito da análise das necessidades pedagógicas,

West (1997:37) considera que este tipo de análise de necessidades deveria incluir a análise das necessidades de aprendizagem, ou seja, das lacunas que os aprendentes têm ou sentem que têm, a análise estratégica, ou dito doutro modo, do que os alunos querem aprender em vez do que eles precisam de aprender, conseguindo, assim, informação sobre o seu estado de aprendizagem, e a análise do meio, a qual incluiria todos os elementos que Munby excluía e que se relacionavam com o ambiente educativo no qual o curso de IFE iria decorrer (cultura de sala de aula, perfil dos profissionais envolvidos, estudo de agentes de mudança...).

#### *5.a) Abordagens centradas no processo de aprendizagem*

O desenvolvimento da análise estratégica referida na abordagem anterior conduziu a uma nova geração de materiais e práticas de IFE que dão a primazia à metodologia e ao processo de aprendizagem. As abordagens anteriores são consideradas incompletas pelo facto de se basearem em descrições de utilização da língua e não no modo como a língua é aprendida.

Hutchinson e Waters resumem bem essa crítica no excerto que se segue (1987:14):

But our concern in ESP is not with language use - although this will help to define the course objectives. Our concern is with language learning. We cannot simply assume that describing and exemplifying what people do with language will enable someone to learn it. If that were so, we would need to do no more than read a grammar book and a dictionary in order to learn a language. A truly valid approach to ESP must be based on an understanding of the processes of language learning.

Estes princípios reflectem-se em todas as fases do processo de construção e implementação de cursos de IFE que se enquadram nesta abordagem, nomeadamente, e como acima foi referido, na fase de “levantamento de necessidades”, com a relevância dada ao conceito de necessidade de aprendizagem (*learning needs*).

Hutchinson e Waters designam a sua abordagem por “abordagem centrada no processo de aprendizagem” e acentuam a importância do recurso a actividades interessantes e criativas. Os princípios preconizados na sua obra têm servido de referência a consolidação de projectos de IFE em alguns países com menos tradições nessa área (v. Sysoyev, 2002).

### **1.3 Tendências actuais**

No que diz respeito a traços actuais característicos da área de IFE, é de salientar a predominância de Inglês para Negócios ou Inglês Comercial, internacionalmente conhecido por *Business English*, ao contrário do que acontecia nos primeiros anos do seu desenvolvimento, nos quais o Inglês para Ciência e Tecnologia (*English for Science and Technology* - EST) ocupava o lugar de destaque. Em 1994, por exemplo, dos 24 manuais de IFE de maior relevo, 21 estavam relacionados com Inglês Comercial (St. John, 1996)<sup>ii</sup>.

Este tipo de Inglês é ensinado, essencialmente, a dois grandes grupos:

- estudantes em áreas de administração e economia
- profissionais que desenvolvem a sua actividade a nível comercial, técnico, de pesquisa, ou então a nível de gestão.

Actualmente, os programas da maior parte dos cursos de Inglês para Negócios/Inglês Comercial revelam a preocupação de, em simultâneo com a aprendizagem da língua, desenvolverem competências que os alunos poderiam, igualmente, desenvolver na sua língua materna e que são de grande relevância para a sua área profissional. A um nível mais específico, alguns exemplos são: condução de reuniões, apresentações em público, técnicas de negociação, etc.; a um nível mais abrangente, encontram-se a consciência inter-cultural, a gestão de conflitos e a tolerância face à diversidade, por exemplo. Nieragden (2002) designa estas últimas competências por *soft skills*, designação essa, aliás, genericamente aceite, e considera-as, juntamente com a maturidade emocional, a vontade de aprender e a disponibilidade para partilhar e para aderir a novas ideias, as condições indispensáveis para alguém fazer parte de uma determinada estrutura organizacional. Na sua opinião, as qualidades-chave dos executivos, das quais dependerá o seu emprego, são a sua capacidade para motivar uma organização, para avaliar o desempenho do seu pessoal, para delegar decisões e, acima de tudo, para desenvolver e comunicar ideias. Os cursos de Inglês para Negócios/Inglês Comercial terão que corresponder às exigências do mundo do trabalho e os professores têm um papel decisivo a desempenhar, conforme se pode ver no exemplo que se segue:

It follows that if we are involved in teaching (future) 'managers' and 'leaders', we definitely have to broaden our scope and move on from teaching linguistic competence to interpersonal and

(inter)cultural competence. Though soft skills seem difficult, or downright impossible to teach 'straightforwardly' in any course, teaching can still create contextualized tasks, and thus provide skills-related learning experience. Collateral learning seems to be the keyword here, i.e. the notion of a learner learning more than merely the subject that he or she is studying at a given time. If attitude awareness and problem solving are what count in the future, then, ideally, teaching should have a share in attitude formation and comparison. (Nieragden, 2002:3)

Neste âmbito, e atendendo ao facto de que Inglês para Negócios/Inglês Comercial é quase sempre aprendido com o objectivo de comunicar com falantes de uma língua diferente da própria e originária de outra cultura, o conceito "Consciência Cultural" é incontornável. Ele é definido por Tomalin e Stempleski (1993:5) nestes termos:

Sensitivity to the impact of culturally-induced behaviour on language use and communication.

Os mesmos autores apontam vários factores, tanto linguísticos, como sócio-económicos, para que, nestes últimos anos, esta área tenha vindo a ganhar maior relevo no âmbito da aprendizagem do Inglês:

- O aumento da importância económica dos países da Orla do Pacífico (Japão, Coreia do Sul, Malásia, Taiwan e Tailândia)

Muitos estudantes destes países foram estudar Inglês para o estrangeiro e houve necessidade de incluir nos programas dos cursos uma componente que explicasse as diferenças culturais com detalhe;

- A influência do aumento da imigração sobre os currículos

A cultura do país anfitrião já há muito tempo que fazia parte dos programas de Inglês como segunda língua ou como língua estrangeira. À medida que se foi atribuindo mais importância à cultura dos imigrantes, foi-se desenvolvendo uma maior consciência relativamente a ela e foi-lhe atribuído um papel proporcional nos currículos;

- Relação da linguística à prática

Os estudos linguísticos sobre a forma como os contextos sociais influenciam a utilização da língua aumentaram a consciência do grau no qual a comunicação intercultural é afectada por factores relacionados com a cultura. Nestes factores incluem-se as expectativas dos indivíduos relativamente aos graus adequados de formalidade e de delicadeza no discurso;

- O estudo de aspectos não-verbais de comunicação

Vários estudos demonstram que estes aspectos (gestos, postura e expressões faciais) constituem a parte do comportamento mais influenciável do ponto de vista cultural.

A este propósito, afirma Nieragden no seu artigo sobre a importância do ensino dos *soft skills* em Inglês para Negócios/Inglês Comercial, acima referido (2002:3):

If, say, twenty years ago students learned the conventions of business writing through letters and telexes, this may now have changed to e-mails, yet the obstacles to 'winning' your addressee for your ideas, or the dangers of 'striking a false note' have remained very much the same.

If we take up the cudgels here and look ahead, the road sign points towards cultural awareness, with the final exit being cultural competence - yes, no mix-up, in just this order: in a business world where a German marketing officer is sent to Japan by her employer, a Finnish telecommunications corporate, in order to negotiate joint ventures for the emerging markets of Eastern Europe, the dangers lie not only in getting your grammar wrong, but in getting the tone and style wrong. In teaching (Business) English to the Executive Customer, we hence have to take into account an armada of extra-linguistic factors. For the learning process, this means that the focus on phraseology, lexis, collocation and, possibly, even imagery, is of primary importance; grammatical accuracy is no longer the be-all and end-all.

#### **1.4 A especificidade da língua e o grau de especialização do professor**

O papel do professor de IFE reveste-se de contornos que fazem com que alguns autores já tenham optado por substituir a expressão "professor de IFE" por "praticante de IFE" (Swales, 1985) ou "treinador de IFE" e "instrutor de IFE" (Bell, 2002). A opção de Swales relaciona-se com as múltiplas funções que o professor de IFE tem de desempenhar e que, normalmente, não são atribuídas ao professor de Inglês Geral ou a qualquer outro: levantamento de necessidades, elaboração de programas, elaboração ou adaptação de materiais e outras. Há ainda uma referência ao facto de se tratar de um grupo de professores que não foram preparados para o tipo de actividades que exercem.

Kennedy e Bolitho (1985:137-139) enumeram 10 requisitos inerentes ao desempenho das funções de professor de IFE, na Grã-Bretanha e não só: leva a cabo o processo de levantamento de necessidades de um grupo ou de indivíduos; na sequência desse processo, cria um curso; selecciona ou adapta materiais de ensino já existentes; no caso de não encontrar materiais adequados, poderá ter de seleccionar textos e elaborar os respectivos exercícios; poderá ter de elaborar esboços de cursos ou os respectivos relatórios a apresentar aos patrocinadores; poderá ter de adquirir conhecimentos na área dos seus alunos; poderá ter de lidar com grupos monolíngues, muitas vezes afastados do seu país de origem há muito tempo e que apresentam outros problemas para além dos linguísticos; no caso do ensino de Inglês para Fins Académicos,

poderá ter de estabelecer laços com as instituições que os seus alunos pretendem frequentar e prepará-los para exames específicos de acesso a essas instituições; por vezes, poderá ter de ensinar Inglês para Fins Ocupacionais nas próprias empresas o que, ao tornar evidente o seu papel de fornecedor de serviços, poderá deixá-lo pouco à vontade relativamente ao que sente na sala de aula; de um modo geral, tem uma relação mais próxima com os “clientes” que, neste caso, estão sempre mais preocupados com a eficácia do trabalho que estão a pagar.

Uma das questões que se levanta com mais frequência a propósito dos professores de IFE relaciona-se com o grau de conhecimentos sobre a área específica dentro da qual e para a qual o Inglês está a ser ensinado (Economia, Medicina, Mecânica, etc.): o professor de Inglês precisa de ser um especialista nesta matéria?

Nas décadas de 60 e 70, quando o ensino de IFE estava a dar os primeiros passos, não se esperava que o professor tivesse um grande domínio da área de conhecimentos do aluno. No caso do Inglês para Fins Académicos, por exemplo, o papel do professor era transmitir conhecimentos de língua e técnicas de estudo (Bell, 2002). Os alunos eram incentivados a debater assuntos da especialidade entre si, mas apenas com o objectivo de treinar a fluência. Como se depreende facilmente, esta situação constituía um risco para o professor que, a qualquer momento, podia não ser capaz de acompanhar a discussão e perder a sua credibilidade perante os alunos.

Na área do Inglês para Fins Académicos, a estes cursos baseados em competências linguísticas e técnicas de estudo (*skill-based courses*), característicos da década de 70, seguiram-se, na década de 80, os cursos baseados nos conteúdos das áreas específicas (*subject-content-based courses*). Este tipo de cursos veio trazer outra dimensão à discussão sobre o grau de especialização do professor de língua, nesta ou qualquer outra área de IFE.

Posições mais radicais defendiam que o professor de IFE devia ser um especialista na matéria da área para a qual estivesse a ensinar Inglês, fosse ela Medicina, Economia ou Mecânica. Da mesma forma que nenhum professor de Inglês Geral iria para uma aula de nível avançado sem preparar um determinado autor que fosse o alvo de estudo, também o professor de IFE deveria dominar detalhes do sistema respiratório, do mercado bolsista ou do funcionamento do sistema de injeção electrónica de um automóvel. Devido a posições destas, muitos professores recusaram

experimentar a área de inglês para fins específicos porque, em sua opinião, isso quase que significaria tirar um novo curso. Além disso, tradicionalmente existe uma separação entre Humanidades e Ciências, estando as línguas englobadas no primeiro grupo. Daí resulta que os professores de Inglês pouco ou nenhum contacto têm com áreas científicas e tecnológicas que, frequentemente, surgem aos seus olhos como algo “frias” e “complicadas”. O ritmo ao qual o ensino de IFE foi obrigado a evoluir não permitiu desenvolver programas adequados de formação de professores e é natural que muitos não se tenham sentido à vontade a desempenhar funções para as quais não tinham sido preparados e tenham preferido continuar a ensinar língua e literatura. E, como já foi referido, a vaga dos “*content-based courses*” poderá ter incentivado estas reservas, como escrevem Hutchinson e Waters (1987:162-163):

The general attitude in ESP seems to be to expect teachers to conform to the requirements of the target situation. As noted above, this kind of one-way accommodation seems to us unreasonable.

The net result has been to produce a cadre of teachers, many of whom feel alienated by the subject matter they are expected to teach. Science and Technology, in particular, are seen as dull, boring, complicated, incomprehensible, confusing. This can only have a negative effect on teaching. It is, therefore, essential that any approach to ESP teacher training should try to dispel the fears and hostility that many teachers have towards ESP subject matter. They should be shown that specialist subject areas are not difficult to understand and can be interesting. Most important of all, they should be helped to realise that they already have much of the knowledge needed to understand the subject matter.

Também Kennedy e Bolitho (1985:138-139) tinham destacado o papel desempenhado pelo IFE na diluição da tradicional barreira entre Letras e Ciências e apontado para a necessidade de os professores de Inglês não se manterem afastados do mundo da ciência e tecnologia. O método recomendado pelos autores tinha sido o trabalho de equipa com os professores especialistas nas áreas em questão, trabalho ao qual eram reconhecidas grandes vantagens: ambos os professores ficariam conscientes do tipo de dificuldades que os alunos tinham na outra disciplina (dificuldades linguísticas ou de compreensão da matéria específica), poderiam ser trocadas sugestões a nível da metodologia adoptada e a articulação entre os conteúdos das duas disciplinas tornar-se-ia evidente para o aluno, o que iria ter resultados positivos na sua motivação.

Dentro deste âmbito, Hutchinson e Waters (1987) suscitaram uma discussão interessante ao questionarem um dos pilares do IFE que é, precisamente, o grau de especificidade da língua.

Segundo eles, não há justificação linguística para que os conteúdos dos materiais de IFE sejam muito especializados. Em textos especializados, a estrutura do discurso pode ser um pouco mais densa e mais formalizada mas não é significativamente diferente da estrutura de textos de carácter geral. O facto de eles conterem uma maior percentagem de vocabulário especializado não os torna mais difíceis, pelo contrário. Trata-se, normalmente, de termos conhecidos internacionalmente e que os utilizadores irão identificar recorrendo aos seus conhecimentos da área.

Para Hutchinson e Waters (*op.cit.*:165-166) há apenas duas formas de a área de conteúdo influenciar o conteúdo da língua:

a) Vocabulário – a este nível, entendem estes autores que as diferenças são pouco significativas.

Distinguem quatro tipos de vocabulário:

- Estrutural (ex.: *are, this, only, however*)
- Geral (ex.: *table, run, dog, road, weather, cause*)
- Sub-técnico (ex.: *engine, spring, valve, acid, budget*)
- Técnico (ex.: *auricle, schistosome, fissure, electro*)

É a nível do vocabulário técnico que se irão registar as diferenças conforme as áreas de especialidade, diferenças essas que serão muito pequenas. É referido um estudo de Inman (1978)<sup>iii</sup>, segundo o qual, numa vasta recolha de material científico e técnico escrito, apenas 9% do vocabulário era técnico.

b) Algumas áreas específicas apresentam uma proporção mais elevada de determinadas formas gramaticais ou estruturais. Por exemplo, áreas científicas e tecnológicas apresentam uma percentagem elevada de estruturas passivas e nomes compostos (ex.: *a 40 track disk drive*); relatórios de experiências são muito comuns em Química, etc. Mas estes dados têm um valor relativo. Apesar da voz passiva ser importante em Inglês para Ciência e Tecnologia, a voz activa também é usada com frequência e os nomes compostos são usados em qualquer área do Inglês, no dia-a-dia: (ex.: *a coffee cup*). As regras para a sua construção não variam conforme a área nem são mais difíceis de aprender quando o contexto é um curso de Inglês para Fins Específicos.

Relativamente às características lexicais de um texto, concretamente da área de Inglês para Ciência e Tecnologia, e tendo em vista a sua organização para efeitos de ensino, Kennedy e Bolitho (1985, 56-58) apresentam categorias diferentes das de Hutchinson e Waters e relacionam a importância do grau de especificidade dos textos utilizados com variáveis como o grau de conhecimento linguístico dos alunos e o contexto no qual a aprendizagem decorre. As categorias apresentadas são as seguintes:

1. Abreviaturas técnicas (ex.: AC, Km, psi, etc.) – os alunos normalmente aprendem--nas com facilidade, mas os problemas surgem quando é preciso ouvi-las e transcrevê-las. Daí a necessidade de lhes serem dadas oportunidades de as praticarem em exercícios de “tirar apontamentos”.
2. Símbolos e fórmulas – normalmente fazem parte dos conhecimentos de especialidade do aluno, mas faz parte do papel do professor de língua explicar-lhe a função do seu aparecimento no texto e, tal como com as abreviaturas, proporcionar-lhe ocasião para os transformar da forma escrita para a oral e vice-versa.
3. Vocabulário altamente técnico – trata-se de vocabulário que constitui parte intrínseca da aprendizagem de uma determinada disciplina. Em Biologia, por exemplo, relativamente à circulação do sangue, palavras como “atrium”, “ventricle”, “arteriole” e “venule” seriam recorrentes.
4. Vocabulário sub-técnico – vocabulário que não é específico de uma área mas que ocorre com frequência em textos científicos e técnicos (exemplos: “reflection”, “intense”, “accumulate”, “tendency”, “isolate”, “dense”, etc.). Os autores citam o estudo de Inman (1978) para referir que este tipo de vocabulário constitui cerca de 80% da totalidade dos itens constantes em textos específicos. Acrescentam que ele constitui dificuldade especial para os alunos porque se trata de vocabulário que também ocorre em contexto de Inglês Geral e que vai adquirir outros significados. São exemplos como a palavra “cycle” a qual, em contexto técnico, pode surgir nas expressões “the carbon cycle” ou “cycle of electricity”.
5. Outro vocabulário de especialistas – os autores alertam para o facto de que qualquer área do conhecimento – inglês jurídico, informática, sociologia – tem características próprias, tal como o inglês para ciências e tecnologias; em todas elas o professor terá de se preparar, por um lado, para enfrentar o facto de não conhecer todo o vocabulário de que os seus alunos irão necessitar e, por outro, para o facto de os alunos pensarem, frequentemente, que a língua é igual a um somatório de palavras e que é suficiente adquirir o vocabulário de especialistas para adquirir o conhecimento de que precisam.

Em relação ao grau de especificidade dos textos a utilizar nas aulas, Kennedy e Bolitho (*op.cit.*: 50-51), referindo o caso de professores que entendem que os seus alunos têm conhecimentos suficientes da respectiva especialidade para compreender o significado dos textos específicos em qualquer circunstância e, por isso, centram a sua abordagem no desenvolvimento de competências linguísticas a partir de textos de Inglês Geral, salientam que tal se verifica apenas com alunos que tenham conhecimentos avançados de Inglês. Nos casos de alunos com muitas dificuldades, acrescentam os autores, é conveniente que a linguagem específica seja ensinada aos alunos através de textos da especialidade. Consideram, no entanto, que não deve haver uma norma definida quanto ao uso de textos específicos da área de proveniência dos alunos ou de textos de Inglês Geral. Em sua opinião, a opção decorrerá das circunstâncias da realização dos cursos. Por vezes, os grupos de alunos são formados por indivíduos provenientes de áreas diversas do saber e, nesse caso, a solução poderá passar por uma abordagem geral, “*a common-core approach*”, nas palavras do autor, baseada em textos de natureza semi-técnica, sobre tópicos como a poluição, a população, etc.. Posteriormente, poderão ser formados sub-grupos com os quais será trabalhada a linguagem mais especializada.

Os autores alertam, no entanto, para os casos em que, não existindo constrangimentos de carácter administrativo, é preferível utilizar uma abordagem mais específica de forma a corresponder mais directamente aos interesses dos alunos, que consideram os textos gerais irrelevantes face aos seus interesses.

Também para Hutchinson e Waters (1987) os alunos desempenham um papel decisivo na opção relativa à selecção dos textos a adoptar. Se, e como foi referido atrás, na perspectiva destes autores e do ponto de vista linguístico, não há justificação para que seja feita uma abordagem muito específica das áreas de conhecimento ao ensino de IFE, existem outros tipos de razões, de carácter afectivo e relacionadas com os alunos, que justificam que tal aconteça. Materiais relacionados com a sua área de conhecimentos, seja ela de estudo ou de trabalho, transmitem-lhes segurança e motivação. Esta ideia é apresentada da seguinte forma (1987:166):

But it is one thing for the ESP teacher to know that language needs vary little with subject; it is quite another to convince the learners that this is so. The reasons for having a subject-specific approach rest almost entirely on two affective factors generated by the learners themselves:

- a) Face validity. Subject-specific materials look relevant.

- b) Familiarity. If learners have got used to working with a particular kind of text in the ESP classroom they will be less apprehensive about tackling it in the target situation.

Na sequência desta perspectiva, os autores defendem que os professores não precisam de adquirir conhecimentos especializados das várias áreas e de se tornarem professores das mesmas, usando a língua inglesa, mas apenas de assumir uma atitude positiva perante os conteúdos de IFE, de conhecer os princípios fundamentais da área específica e de ter consciência daquilo que já sabem (*op.cit.*:163).

A Área do Inglês para Fins Académicos tem registado vários estudos sobre a importância dos conhecimentos específicos do professor de Inglês, referidos por Bell (2002). Estes estudos que comprovam que os alunos que frequentaram cursos baseados em conteúdo (“*content-based courses*”) revelam uma melhoria no seu desempenho a nível de conhecimentos de língua e outros, e uma taxa mais elevada de aprovações nos cursos de Inglês como Segunda Língua. Dos mesmos estudos resultam, também, dados quantitativos segundo os quais esses alunos atingem e mantêm vantagens no seu desempenho relativamente a alunos que frequentaram outro tipo de cursos de IFE.

Bell (*op.cit.*:2) concluiu que é importante que, para além de serem capazes de trabalhar com os seus alunos as técnicas de estudo e as capacidades linguísticas, os “instrutores” de IFE têm de dominar um corpo de conhecimento específico da área de especialidade desses alunos. O mesmo autor levou a cabo um estudo sobre as necessidades de conhecimentos específicos por parte dos professores de Inglês para Fins Académicos em Cursos de Licenciatura e Pós-graduação em Biotecnologia e chegou à conclusão de que, a este nível, um grau razoável de conhecimentos é indispensável, nomeadamente nas seguintes situações:

- Impossibilidade de separar língua e conteúdo
- Ensino de *skills* como audição selectiva e registo de notas
- Resposta a perguntas sobre terminologia específica
- Preparação dos alunos para ouvir conferências
- Orientar os alunos para fazer pesquisa, preparar apresentações e redigir trabalhos escritos.

O desconhecimento da matéria específica por parte do professor de Inglês pode criar o risco de situações de insegurança e de falta de credibilidade junto dos alunos, situações que o autor descreve da seguinte forma (2002:6):

However, even at this level it represents a substantial investment in additional preparation time, and would require an individual with exceptional self-confidence and a willingness to risk loss of face and embarrassment in front of the class.

A propósito do ensino de IFE a nível do ensino superior, fez-se um levantamento dos estudos realizados em Portugal (v. Moreira, 1990, Silva, 1990, Gusmão, 1990 e Cunha, 2000), mas concluiu-se que nenhum deles é directamente relevante para o contexto do presente estudo.

## **2. A disciplina de Inglês no currículo do ensino secundário em Portugal**

Como pode concluir-se das secções anteriores deste capítulo, a área do IFE representa, no panorama internacional, um campo de investigação e intervenção de enorme relevo no âmbito do ensino/aprendizagem da língua inglesa. Apesar das diversas perspectivas que possamos ter sobre o assunto, parece ser inquestionável que existem situações de aprendizagem que requerem uma abordagem linguística e pedagogicamente “especializada”. Importa aqui perguntar qual a situação em Portugal. Dar resposta a essa pergunta é o objectivo das secções que se seguem, partindo-se de uma visão geral para uma experiência local, na qual a autora deste estudo tem estado envolvida desde 1995.

### **2.1 *Perspectiva Geral***

No ensino secundário português das duas últimas décadas, as quais incluíram os Cursos Complementares do Ensino Secundário e, posteriormente, os Cursos Gerais e Tecnológicos introduzidos pela Reforma de 1989, o Inglês tem surgido, juntamente com o Francês, como língua estrangeira a escolher pelos alunos para figurar na componente da formação geral dos seus cursos. Em alguns dos cursos, e se a língua escolhida nesta componente tiver sido o Francês, o Inglês pode surgir numa outra componente, quer a sua aprendizagem tenha sido iniciada previamente ou não<sup>iv</sup>. Em qualquer uma das componentes, o programa que tem sido ministrado aos alunos tem variado apenas conforme a componente de formação na qual a língua está incluída ou, então, conforme o número de anos de aprendizagem da língua que os alunos têm. Daí

resulta que alunos da área de Humanidades, da área Científico-Natural ou Económico-Social dos Cursos Vocacionados para o Prosseguimento de Estudos (Cursos Gerais) e dos Cursos Vocacionados para a Vida Activa (Cursos Tecnológicos) seguem exactamente o mesmo programa. Estão a ser referidos aqui os programas cuja aplicação generalizada se iniciou no ano lectivo de 1995/96<sup>v</sup>. A única diferenciação consta de umas OGP's (Orientações de Gestão de Programa) relativas a estes programas, enviadas às escolas em Junho de 1998. Nessas Orientações, no ponto relativo à Gestão dos Programas do Nível de Continuação (LE I e LE II – 10º e 11º anos) é sugerida uma gestão diferenciada das áreas de Conteúdos Sócio-Cultural e Leitura Extensiva para os Cursos Tecnológicos através do seguinte texto:

- O conceito *Inovação* deve ser considerado central para estes alunos;
- Deve adequar-se o tratamento do conceito *Inovação* às características dos cursos, dando-se ênfase aos aspectos dos sub-conteúdos mais perto das diferentes áreas vocacionais.  
A título de exemplo, e não pretendendo, de forma alguma, ser exaustivos, refira-se a pertinência de uma maior focalização dos sub-conteúdos *Exploração espacial e earth satellites* (10º ano, LE I e LE II) para o Curso Tecnológico de Electrotecnia, e *Fábrica tradicional e empresa moderna* (11º ano, LE I e LE II) para os Cursos Tecnológicos de Serviços Comerciais e de Administração. *Media, arte e moda* (11º ano, LE I e LE II) poderá, em princípio, interessar mais aos alunos do Curso Tecnológico de Comunicação. Por sua vez, os sub-conteúdos *Poluição, saúde e direito ambiental* (10º ano, LE I) e *Desenvolvimento e qualidade de vida, Equilíbrio ambiental e rupturas* (10º ano, LE II) deverão ser abordados mais aprofundadamente com alunos do Curso Tecnológico de Química.
- Deve dar-se primazia, na abordagem do conceito *Liberdade*, ao conteúdo *Progresso e optimismo - paradoxos da riqueza e da pobreza* (10º ano) e ao conteúdo *Economia capitalista e recessão* (11º ano);
- No que respeita área de conteúdo *Leitura Extensiva*, os alunos dos Cursos Tecnológicos devem ler um conto - tanto no 10º como no 11º anos - que poderá estar ligado, preferencialmente, ao conceito *Inovação* (ver abaixo as antologias que se recomendam).

Quanto aos Cursos Gerais (CSPOPE), recomenda-se o seguinte:

- Deve dar-se primazia, na abordagem do conceito *Liberdade*, aos seguintes conteúdos: *Liberdade individual e democracia e Progresso e optimismo - paradoxos da riqueza e da pobreza* (10º ano); *Economia capitalista e recessão e Protagonismos britânico e americano* (11º ano);
- No 10º ano, deve optar-se pela leitura extensiva de um conto, tal como prevê o programa oficial (ver abaixo as antologias que se recomendam);
- No 11º ano, poderá optar-se entre um conto (das antologias que se recomendam abaixo) e *All My Sons*, de Arthur Miller.

As antologias a utilizar nos 10º e 11º anos, quer para os Cursos Tecnológicos, quer para os Cursos Gerais são:

- *The Penguin Book of British Modern Short Stories*, Bradbury, M. (ed.), Penguin Books, Harmondsworth, 1987;
- *The Penguin Book of American Modern Short Stories*, Choclane, M. (ed.), Penguin Books, Harmondsworth, 1987;
- *British Short Stories of Today*, Jones, E. (ed.), Penguin Books, Harmondsworth, 1987;
- *American Short Stories of Today*, Jones, E. (ed.), Penguin Books, Harmondsworth, 1988.
- *Quartet of Stories*, Angelou, M. et al., Longman, Harlow, 1993.

Chama-se a atenção para o facto de os processos de operacionalização dos Programas de Continuação de LE I e de LE II serem concretizados em níveis de processamento cognitivo diferentes. (*Orientações de Gestão de Programas de Inglês – 10º, 11º, 12º anos – DES*, 1998)

Não é apresentada nenhuma justificação para estas orientações. Seria importante saber-se se elas resultaram de opiniões recolhidas junto de professores que experimentaram os programas com os seus alunos e, nesse caso, quais teriam sido, exactamente, as conclusões retiradas do levantamento de opiniões. Também não surge nenhum tipo de fundamentação teórica o que, em conjunto com a lacuna relativa ao contributo da prática, acabou por retirar significado ao documento, o qual, na maior parte dos casos, influenciou apenas o ordenamento das planificações. Veja-se um exemplo: se as OGP's determinavam que, para os alunos dos Cursos Tecnológicos o conceito "Inovação" era central, a planificação para o 10º ano de toda a escola incluiria o tema Inovação em primeiro lugar, tanto para os Cursos Gerais como para os Cursos Tecnológicos. A lógica subjacente era a de que, introduzindo essa alteração para todos, as indicações do Ministério estariam a ser cumpridas sem que os alunos dos Cursos Gerais fossem prejudicados porque, de uma forma ou de outra, acabariam sempre por abordar todos os conteúdos. Casos como este ilustram bem os efeitos negativos que o excesso de prescrição do currículo nacional pode ter sobre os professores.

A criação das Escolas Profissionais, nos inícios dos anos 90, alterou um pouco o estatuto da língua estrangeira no ensino profissional, mas os problemas de base mantiveram-se. Por um lado, o ambiente de escolas exclusivamente vocacionadas para o ensino profissional em áreas muito específicas era propício a alguma dedicação a essas mesmas áreas por parte dos professores da componente geral, na qual se incluía a Língua Estrangeira, e a uma maior motivação para

corresponder aos interesses e necessidades dos alunos. Os professores da componente técnica, na sua maior parte profissionais da área, constituíam um recurso quase sempre presente e disponível. Recursos financeiros mais abundantes e flexibilidade na organização dos horários eram, igualmente, factores positivos. No entanto, os programas de Inglês previam a inclusão de módulos específicos que, em muitos casos, seriam da inteira responsabilidade dos professores que leccionassem nessas escolas. O Ministério da Educação, através do GETAP<sup>vi</sup>, enviava o programa de alguns módulos, muitas vezes meras listagens de conteúdos descontextualizados, mas apenas para os cursos mais populares e, conseqüentemente, mais frequentados. Os professores não podiam recorrer a manuais com propostas de gestão de programa porque esses manuais não existiam. Em primeiro lugar, não havia programas que pudessem servir de referência para a sua elaboração. Em segundo lugar, alguns dos cursos eram únicos no país – por exemplo, o Curso de Assistente de Arqueólogo – e, em termos económicos, não haveria justificação para qualquer investimento por parte das editoras. Os professores de Inglês, entre outros, viram-se, assim, inesperadamente remetidos ao papel de elaboradores de cursos. Mas criar um módulo de Inglês numa área específica é uma tarefa muito complexa e exige uma preparação que os professores não tinham recebido na sua formação académica, no estágio, ou no âmbito de cursos de Formação Contínua, menos diversificados nessa época. Poderá ter havido outros factores a contribuir para uma fraca adesão à elaboração destes módulos: a tradicional dependência do currículo nacional e conseqüente interferência nos níveis de motivação pessoal e profissional para investimento em projectos de inovação, falta de condições de trabalho ou outras.

A experiência mostrou que muitos desses módulos foram ignorados ou adaptados. Os módulos restantes, os de Inglês Geral, eram um resumo dos conteúdos de Inglês do Ensino Básico, com algumas incursões no programa do Ensino Secundário.

Em síntese, podemos afirmar que, a nível do Ensino Secundário em Portugal, existem, na prática, várias situações para as quais o ensino de IFE seria a resposta mais adequada mas que, a nível oficial, essa necessidade não tem sido reconhecida. Daqui resultam, por vezes, algumas contradições entre objectivos gerais de formação para cursos profissionalizantes e os respectivos planos curriculares e conteúdos programáticos, assunto que será abordado no ponto 1 do Capítulo

IV, no qual será feita a análise do conteúdo dos novos programas de Inglês para o Ensino Secundário.

A autora fez um levantamento dos estudos existentes na área de IFE a nível do ensino secundário em Portugal e não encontrou nenhum.

## **2.2 O caso da Disciplina de Oferta Própria da Escola Secundária de Marco de Canaveses: Técnicas de Inglês para Fins Específicos – Inglês Comercial**

Nesta secção, faz-se referência a uma experiência particular no âmbito da problemática em estudo, coordenada desde 1995 pela autora, professora efectiva da Escola Secundária com 3º Ciclo de Marco de Canaveses (v. Correia, 1998).

A inclusão desta experiência justifica-se por três motivos:

1. muitas das conclusões retiradas nas fases de implementação e avaliação dessa experiência estiveram na origem do presente estudo, conforme será explicitado no Capítulo III;
2. o contributo da prática representa um papel importante no processo de formação da autora que entende que essa mesma prática, em articulação com a investigação, deveria informar o processo de decisão política na área da Educação;
3. a experiência incide sobre uma componente local do currículo, desenvolvida em forte articulação com o meio envolvente; para além de se reconhecerem muitos aspectos positivos às componentes curriculares de carácter local e regional, quer a nível do processo educativo do aluno, quer a nível do desenvolvimento profissional do professor, julga-se que os programas de IFE para os Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário e, eventualmente, Escolas Profissionais, deverão incluir uma forte componente local.

A situação descrita no ponto anterior relativamente à falta de diferenciação nos programas de Inglês do ensino secundário conforme o curso frequentado, sobretudo no caso de cursos ditos profissionalizantes, fez-se sentir com maior acuidade na Escola Secundária de Marco de Canaveses a partir do ano lectivo de 1984-85, altura em que começou a funcionar nessa escola o Curso Técnico-Profissional de Agricultura e do ano lectivo de 1985-86 com o início do Curso Profissional de Auxiliar Administrativo. No caso do primeiro, o programa de Inglês era igual ao dos cursos gerais e os professores de Inglês eram, frequentemente, pressionados a usar de extrema benevolência na atribuição de notas numa disciplina que não era considerada fundamental para o

curso. Deve ser dito, em abono da verdade, que o mesmo tipo de pressão era também exercido sobre professores de disciplinas que não fossem específicas do curso. Não é difícil acreditar que, na maior parte dos casos, essa benevolência tivesse tido, de facto, lugar porque, atendendo ao conteúdo dos programas de Inglês em vigor na época, o sentimento de alguma inutilidade e frustração também deve ter estado presente em alguns professores durante as aulas de Inglês que os alunos eram obrigados a ter durante os dois primeiros anos do curso (10<sup>o</sup> e 11<sup>o</sup>).

O Curso Profissional de Auxiliar Administrativo, com a duração de um ano, seguido de um estágio de 6 meses, nunca chegou a ter um programa oficial de Inglês. A escola recebeu listagens de conteúdos de Francês Comercial com a indicação de que deveriam ser traduzidos para Inglês. A professora que leccionou a disciplina, autora do presente estudo, não recebeu nenhuma formação da responsabilidade do Ministério da Educação e recorreu à sua própria experiência prévia como secretária de direcção numa empresa estrangeira, procurando, paralelamente e por iniciativa própria, formação complementar. No final do ano, foi responsável pela elaboração da componente de língua inglesa da Prova de Aptidão Profissional que concluía a parte académica do curso.

O estatuto da língua inglesa nestes dois cursos era desprestigiante e desmotivador para alunos e professores, sobretudo para estes últimos, mas também contribuía para um aprofundamento da reflexão sobre o papel do ensino das línguas na formação dos jovens e na sua inserção na vida activa e, necessariamente, sobre um maior envolvimento dos professores numa área tradicionalmente reservada a académicos, a área do macro-planeamento curricular e da elaboração de programas.

A criação, em Marco de Canaveses, de três escolas profissionais – Escola Profissional de Agricultura (1990-91), Escola Profissional de Arqueologia (1991-92) e Escola Profissional de Estudo e Trabalho da Pedra (1993-1994) –, para além do enriquecimento cultural e de oferta educativa do concelho, constituiu outra etapa decisiva no processo de reflexão referido no parágrafo anterior. Professores do quadro da Escola Secundária trabalharam também nas diversas escolas profissionais, em regime de acumulação de funções, e tiveram que lidar com a questão dos módulos específicos, recorrendo a estratégias variadas. Essa experiência constituiu, a nosso ver, uma mais-valia em termos de disponibilidade para o projecto que viria, mais tarde, a ser implementado na única Escola Secundária do concelho e que será apresentado mais adiante.

Uma das professoras – a autora do presente texto –, também a leccionar na Escola Profissional de Arqueologia, encontrou, nessa escola, condições especialmente favoráveis à elaboração de módulos específicos. Essas condições tinham sobretudo a ver com a flexibilidade de horários e a disponibilidade de recursos financeiros e humanos. Atendendo ao sistema modular adoptado nas escolas<sup>vii</sup>, era possível ter aulas de três ou mais horas, nos locais que seriam os futuros locais de trabalho dos alunos – escavações ou laboratórios, por exemplo – e com a colaboração dos professores da componente técnica (normalmente arqueólogos ou técnicos de restauro). A experiência, globalmente positiva, desenvolveu-se, por parte da professora, com base na experiência de alguns anos de trabalho a ensinar Inglês Geral e na pesquisa que foi sendo feita em simultâneo com o trabalho desse ano, durante o qual os módulos específicos foram elaborados. A urgência de uma formação especializada na área do ensino de Inglês para Fins Específicos fez-se sentir e ela foi obtida através da frequência de um curso do *British Council*, em Inglaterra - Plymouth, no Verão de 1994: *Teaching English for Specific Purposes*.

No regresso de *Plymouth*, foi apresentada ao Centro de Formação de Professores de Marco de Canaveses (FOCOMARCO) a proposta de realização de uma acção de formação de 50 horas intitulada “Metodologia e Didáctica do Inglês para Fins Específicos”, cujo principal objectivo era partilhar com os professores das escolas da região os conhecimentos adquiridos no curso. A proposta foi aceite e a acção foi frequentada por seis professores efectivos da Escola Secundária de Marco de Canaveses, entre outros. A motivação destes professores prendia-se, essencialmente, com o facto de nesta escola funcionarem dois cursos tecnológicos, um de Informática e outro de Administração. Para além disso, alguns deles continuavam a trabalhar, em regime de acumulação, em Escolas Profissionais. É, de facto, para estas duas vertentes - Cursos Tecnológicos de Escolas Secundárias e Cursos de Escolas Profissionais - que a formação a nível do ensino do IFE tem de ser feita, pela simples razão de que é nestes cursos que a necessidade que o aluno tem de aprender a língua estrangeira é mais óbvia, mais consistente e mais premente. Na sequência da acção de formação, a formadora e uma das professoras que tinham frequentado a acção abriram dois Cursos Livres de IFE na escola: um de Inglês Comercial e outro de Inglês para Hotelaria e Turismo. Um dos objectivos era conhecer a reacção dos alunos e testar a viabilidade dos cursos na prática. Os resultados positivos desta experiência levaram a formadora,

após aprovação dos Conselhos Pedagógico e Directivo da Escola, a apresentar ao CAE/DREN, em 1996, uma proposta de criação de uma Disciplina de Oferta Própria da Escola, no âmbito da Circular nº 30/94 do DES.

Esta Circular, no ponto relativo ao Enquadramento Normativo, cita, entre outros: o nº5 do art.º47 da LBSE, o qual determina que “os planos curriculares do Ensino Secundário terão uma estrutura de âmbito nacional podendo as suas componentes apresentar características de índole regional e local justificadas nomeadamente pelas condições sócio-económicas e pelas necessidades em pessoal qualificado”; a alínea f) do art.º5 do Decreto-Lei 43/89, a qual estabelece que “é competência da escola conceber e implantar experiências e inovações pedagógicas próprias, sem prejuízo de orientações genéricas definidas pelos Serviços competentes do Ministério da Educação”. No parágrafo Anexo I-A a esta Circular – Orientações para a elaboração de propostas – e, como Pressupostos, consta que a Componente da Formação Técnica desempenha o papel de desenvolvimento de aprendizagens mais experimentais e práticas, de aprofundamento/ /reorientação profissional, aproximação ao mundo actual e à realidade social, estímulo à criatividade e à iniciativa, estímulo ao espírito de investigação, desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipa, desenvolvimento da capacidade de resolver problemas.

O título da disciplina seria Técnicas de Inglês para Fins Específicos e funcionaria com opções, a primeira das quais seria Inglês Comercial. A disciplina iria integrar a componente técnica dos Cursos de Carácter Geral, conforme previsto na circular supra-citada. Os alunos dos Cursos Tecnológicos que, em princípio, seriam os destinatários privilegiados desta disciplina, não poderiam vê-la incluída no seu plano de estudos, atendendo ao elenco curricular fixo desse tipo de cursos. A solução encontrada na altura foi continuar a oferecê-la como Curso Livre.

A Disciplina de Oferta Própria foi autorizada em Junho de 1996 e funcionou pela primeira vez no ano lectivo 1996/97. Dezassete alunos do 12º ano do Curso de Carácter Geral de Humanidades frequentaram com aproveitamento o Bloco I de Inglês Comercial. Nesse ano, a escola recebeu um financiamento substancial do Instituto de Inovação Educacional, no âmbito da medida Inovar/Educando, Educar/Inovando, e foi possível dar um novo impulso ao projecto.

Realizou-se um levantamento de necessidades de comunicação em Inglês nas empresas do concelho, contexto no qual havia mais possibilidades de os alunos virem a desempenhar a sua

actividade profissional. É importante chamar aqui a atenção para o facto de, apesar da disciplina estar a ser leccionada a alunos dos Cursos de Carácter Geral, por princípio candidatos ao Ensino Superior, eles nunca terem manifestado qualquer tipo de estranheza pelo facto de estarem a actuar como se estivessem a preparar-se para ingressar no mundo do trabalho no ano seguinte. Várias justificações podem ser encontradas. Em primeiro lugar, o enquadramento da disciplina foi-lhes explicado. Em segundo, o acesso ao Ensino Superior não estava, de modo nenhum, garantido para todos e muitos deles poderiam, de facto, ir trabalhar no ano seguinte. Em terceiro lugar, mais importante que tudo o resto, as competências adquiridas em Inglês Comercial eram transferíveis para a disciplina de Inglês Geral, que também constava do currículo dos alunos, e para outras áreas da sua vida. As técnicas de atendimento telefónico, por exemplo, constituíram uma área por todos reconhecida como importante para o enquadramento social geral. Ainda a propósito de contexto, considerou-se que as empresas do concelho são as potenciais empregadoras de jovens que concluem o seu curso secundário na Escola Secundária de Marco de Canaveses mas, obviamente, não se excluiu a hipótese de que a oportunidade de emprego pudesse surgir em concelhos vizinhos ou mesmo algo afastados, onde as entidades empregadoras teriam sempre as suas especificidades muito próprias.

O levantamento foi feito através da análise de textos variados e de entrevistas realizadas pelos professores e alunos de Inglês Comercial a diversas categorias de funcionários de empresas da região. Tanto nesta fase como na fase de definição de objectivos e actividades a desenvolver, foi dada grande relevância à participação activa dos alunos. Nunan (1988:79-80) salienta a importância desse envolvimento:

(...) In considering needs and goals, we should keep in mind that the teacher's syllabus and the learner's syllabus or 'agenda' might differ. One of the purposes of subjective needs analysis is to involve learners and teachers in exchanging information so that the agendas of the teacher and the learner may be more closely aligned. This can happen in two ways. In the first place, information provided by learners can be used to guide the selection of content and learning activities. Secondly, by providing learners with detailed information about goals, objectives, and learning activities, learners may come to have a greater appreciation and acceptance of the learning experience they are undertaking or about to undertake. It may be that learners have different goals from those of the teacher simply because they have not been informed in any meaningful way what the teacher's goals are.

Foram visitadas 16 empresas e entrevistadas cerca de 30 pessoas. Alguns dos entrevistados manifestaram receio em prestar informações que consideravam poderem vir a beneficiar a concorrência. No entanto, a maioria aderiu à iniciativa e foi possível recolher informações muito úteis, as quais orientaram a elaboração do programa dos três blocos da disciplina e as adaptações que têm vindo a ser feitas em resultado da avaliação do processo de implementação da mesma. Os dados recolhidos foram articulados com princípios subjacentes à elaboração de Cursos de Inglês Comercial (*Business English*) tal como eles são apresentados por Ellis e Johnson (1994: 7-9):

The most important characteristic of exchange in the context of business meetings, telephone calls and discussions is a sense of purpose. Language is used to achieve an end, and its successful use is seen in terms of a successful outcome to the business transaction or event. (...) It follows that performance objectives take priority over educational objectives or language learning for its own sake. (...) Most of the language needed by business people (apart from social language) will be transactional: getting what you want and persuading others to agree with the course of action you propose. The language will frequently be objective rather than subjective and personal. (...) Information has to be conveyed with minimum risk of misunderstanding, and the time for processing (both by the speaker and by the listener) needs to be short. Therefore there is a preference for clear, logical, thought emphasized by the kinds of words that indicate the logical process (for example, "as a result", "for this reason", "in order to"). (...) in a Business English course some structural areas may require more attention than in a conventional course: for example, conditionals in negotiating, or modality for expressing possibility or politeness.

A avaliação do primeiro ano de funcionamento da disciplina, realizada com base em inquéritos feitos aos alunos e na análise dos seus contributos para a articulação do programa da mesma e recolha de materiais para serem utilizados nas aulas, permitiu retirar as seguintes conclusões:

- a maior parte dos alunos reagiu de modo positivo às solicitações para participarem de forma activa na construção do programa da disciplina;
- a forte componente local incentivou essa participação, constituindo ocasião para que os alunos recorressem a agentes exteriores à escola, em alguns casos seus conhecidos, e que não eram, habitualmente, solicitados para outras disciplinas;
- o carácter inovador e prático da disciplina fez com que ela constituísse factor de equilíbrio num ano escolar preenchido pela preocupação dos exames do 12º ano (facto reconhecido pelos alunos);
- os alunos que normalmente obtinham resultados académicos fracos (notas baixas), obtiveram melhores resultados a Inglês Comercial e o contrário também se verificou em

alguns (poucos) casos, ou seja, alunos que tinham classificações acima de dezassete valores à disciplina de Inglês (Geral) não conseguiram mantê-las em Inglês Comercial. Da análise feita pelos alunos e professora foi possível concluir que tal se ficou a dever a conceitos tradicionais de sucesso académico nas disciplinas habituais e aos modelos de estudo daí resultantes. Os próprios alunos, apenas três, que obtiveram a Inglês Comercial uma classificação inferior à de Inglês (Geral), reconheceram que gostavam mais de estudar muito uma matéria pré-definida, mesmo que isso implicasse um esforço grande e passasse pela memorização. Admitiram, também, que a tensão do 12º ano não lhes deixava disponibilidade para uma disciplina diferente e que talvez tivessem reagido de outra forma se a tivessem frequentado no 10º ou 11º anos.

No final do primeiro ano de funcionamento da disciplina, e no âmbito da medida 3.1 do PRODEP II – Apoio ao Novo Ensino Secundário, foi dada aos alunos finalistas dos Cursos Tecnológicos, que não podiam ter a disciplina de oferta própria no seu plano de estudos, a possibilidade de frequentarem na Escola, no Verão, um Curso Intensivo de Inglês Comercial, a título de complemento de formação. Esta iniciativa repetiu-se nos dois anos seguintes.

Esta experiência permitiu algumas reflexões sobre uma questão que já foi abordada anteriormente e que tem a ver com os conhecimentos que o professor de IFE tem sobre a área de especialidade para a qual está a ensinar o Inglês, ou seja, na maioria dos casos, a área de especialidade dos alunos. Acontece que este não era o caso da experiência descrita acima, a do primeiro ano de funcionamento da Disciplina de Oferta Própria da Escola Secundária de Marco de Canaveses. O Inglês Comercial foi ensinado a alunos de Humanidades que não tinham nenhuma noção, entre outras coisas, de administração ou contabilidade. A professora, para além da língua, teve que ensinar conteúdo da especialidade, embora a um nível muito elementar.

No caso do curso intensivo aos alunos do Curso Tecnológico de Informática passou-se algo semelhante, visto que a sua área de formação estava direccionada noutro sentido. No entanto, no caso do curso intensivo aos alunos do Curso Tecnológico de Administração, a situação foi substancialmente diferente, visto que os alunos já traziam para o curso uma preparação razoável na sua área de formação. A diferença foi que, no caso dos alunos de Humanidades, as noções de contabilidade e administração eram vistas como conteúdos, antes do Inglês, e tinham que ser geridas de forma a não se tornarem excessivas e serem rejeitadas pelos alunos. No caso do Curso Tecnológico de Administração, o conteúdo principal, do ponto de vista dos alunos, era a

língua, relativamente à qual os alunos tinham expectativas elevadas. Encontravam-se todos em fase de procura de primeiro emprego e sabiam que os conhecimentos adicionais de Inglês constituiriam uma mais-valia. A ênfase nunca era colocada sobre os conteúdos comerciais, os quais surgiam naturalmente no decorrer da utilização da língua inglesa.

A 9ª edição do concurso Inovar/Educando, Educar/Inovando atribuiu ao projecto em 1998 um financiamento substancial e que incluía uma verba para consultoria, tarefa que ficou a cargo da Prof.ª Doutora Flávia Vieira, do Departamento de Metodologias da Educação, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, que já tinha vindo a acompanhar o projecto informalmente desde o seu início. O acompanhamento proposto visava três dimensões: Desenvolvimento Curricular/Programação Didáctica; Avaliação de Processos e Produtos; Formação de Professores. O trabalho conjunto envolveu várias sessões de trabalho prático, assistência a aulas, organização de um colóquio, uma acção de formação e a participação da Coordenadora, com comunicação, no 1º Encontro Nacional de Didáctica e Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras, na Universidade do Minho, em Setembro de 1998.

O ano de 1998 pautou-se pela divulgação do projecto a nível nacional, na imprensa, em congressos e em encontros vários. Houve reacções de várias partes do país e foi possível constatar que as preocupações sentidas pelos professores da Escola Secundária de Marco de Canaveses e que os moveram para o projecto da disciplina de Oferta Própria foram igualmente sentidas por muitos outros professores que, por sua vez, também manifestaram vontade de participar nesse processo de investigação e inovação.

Em Agosto de 1998, o projecto foi galardoado com o “Selo Europeu para Iniciativas Inovadoras na Área do Ensino-Aprendizagem das Línguas”, iniciativa da Comissão Europeia. Na sequência dessa distinção, registou-se uma participação da Escola na Conferência “O Selo Europeu: estimular a aprendizagem das línguas” a 25 de Março de 1999, em Bruxelas. Paralelamente, realizou-se uma exposição relativa a todos os trabalhos galardoados com o Selo Europeu nos vários países da União Europeia e a ocasião constituiu um momento privilegiado de reflexão sobre o que há de comum e de diferente na postura destes países face ao ensino de línguas estrangeiras, nomeadamente na sua aprendizagem para Fins Específicos.

Uma questão que se levantou frequentemente ao longo desse ano de mediatização do projecto

foi, naturalmente, a do grau de diferenciação dos programas dos Cursos Gerais e Tecnológicos. A este propósito, incluo um excerto do Relatório de Consultoria do projecto, apresentado no final desse ano:

Reconhece-se a dificuldade de definir um modelo único para um programa de IFE, uma vez que este deve ser desenhado em função das necessidades específicas dos alunos, as quais determinam os objectivos, conteúdos, actividades, materiais e formas de avaliação. Entende-se que a flexibilidade e a sensibilidade aos contextos constituem características fundamentais de um programa desta natureza, residindo aí o seu valor. Julga-se, contudo, que os pressupostos e princípios dos programas nacionais para o Inglês para Fins Gerais são igualmente válidos para o ensino/aprendizagem do IFE, e que é possível transferir para este contexto grande parte dos processos de operacionalização das áreas de conteúdo que aqueles programas definem para o ensino secundário. (...) Naturalmente, um projecto desta natureza requer a constituição de uma equipa de trabalho e merece uma investigação mais aprofundada dos seus aspectos teóricos e práticos. É sobretudo nestas duas vertentes, reconhecidas pela professora e pela consultora como fundamentais, que se espera realizar futuros desenvolvimentos do trabalho até agora efectuado. (Vieira, 1998)

Estes desenvolvimentos encontraram um enquadramento favorável à sua concretização no Programa Boa-Esperança/Boas Práticas, lançado pelo Ministério da Educação através do Despacho nº 6366/98 (2ª Série). Segue-se um excerto:

(...) sabendo-se que no centro dos processos de inovação se encontram as bolsas de riqueza pedagógica existentes nas escolas, torna-se decisivo apoiar, estimular e divulgar as experiências bem sucedidas, lançando e aprofundando uma estratégia deliberada de incentivo à inovação, capaz de associar a edificação de instituições educativas de qualidade à investigação sobre os processos de mudança, por forma a contribuir para a melhoria global do sistema.

Por motivos de natureza diversa, entre os quais se incluíram constrangimentos surgidos no decorrer do processo de desenvolvimento do projecto na escola, não foi possível que este permanecesse no programa mais do que um ano. No entanto, houve tempo para participar num conjunto de iniciativas que permitiram fazer uma boa divulgação do projecto: encontros com responsáveis pela formação de professores em alguns distritos da região norte, participação em encontros organizados por diversas instituições e realização de um videograma para divulgação.

No início do seu funcionamento, a disciplina de Técnicas de Inglês para Fins Específicos (TIFE) – Inglês Comercial podia ser escolhida pelos alunos dos Cursos Gerais do 1º e 4º agrupamentos (Científico-Natural e Humanidades). Os alunos do 3º agrupamento, Económico-Social, a quem a

sua frequência poderia interessar, nunca puderam escolher a disciplina porque a Direcção da Escola entendeu que seria mais conveniente para a sua formação destinar o total das horas previstas na componente curricular técnica (6 horas) à Oferta Nacional (Técnicas de Organização Empresarial).

A partir do terceiro ano de funcionamento, e excluindo um grupo de alunos do agrupamento Científico-Natural que se inscreveu no Bloco I da disciplina no 2º ano do seu funcionamento e a frequentou até à conclusão do Bloco III, o acesso à disciplina ficou limitado aos alunos de Humanidades. Em relação aos alunos do agrupamento Científico-Natural, surgiu uma certa pressão por parte dos professores de Biologia e de Ciências Físico-Químicas da Escola no sentido de os alunos destinarem as 6 horas previstas para a componente técnica à frequência das disciplinas de oferta nacional - Técnicas Laboratoriais de Química e Técnicas Laboratoriais de Biologia -, por considerarem que os conhecimentos adquiridos pelos alunos nestas disciplinas lhes serviriam de suporte ao desempenho nas disciplinas da área da Biologia, da Física e da Química ao longo dos 3 anos do Ensino Secundário. Esta posição facilmente encontrou eco nos alunos e encarregados de educação, cujas opções são cada vez mais condicionadas pela obtenção de notas elevadas que permitam o acesso ao Ensino Superior.

No final de cada ano lectivo, no período anterior às matrículas, é habitualmente feito junto dos alunos do 9º ano das escolas básicas do concelho um trabalho de divulgação da disciplina de TIFE - Inglês Comercial. Este trabalho tem incluído a apresentação de gravações de aulas, de trabalhos e depoimentos feitos pelos alunos que já frequentaram a disciplina e de respostas às perguntas que os potenciais alunos queiram colocar. Sempre que é possível, alguns dos alunos que se encontram a frequentar a disciplina acompanham a coordenadora da disciplina nessas deslocações com o objectivo de partilharem impressões sobre a sua própria experiência.

Em síntese, a experiência relatada mostra que é possível implementar cursos de IFE no ensino secundário e introduzir nesses programas componentes de carácter local e regional. A articulação entre a especificidade dos conteúdos e as componentes locais traduziram-se num maior envolvimento dos alunos em todo o processo de aprendizagem e no próprio processo de construção da disciplina.

A nível metodológico, esta experiência revestiu-se de contornos que conduziram a autora à conclusão de que seria vantajoso desenvolver um estudo a um nível mais aprofundado. Esta interligação será explicitada no próximo capítulo, dedicado à metodologia do estudo.

---

## NOTAS

<sup>i</sup> A propósito dos termos “*special*” e “*specific*” escreve Munby (1978: 2, 3): At this point an explanation should be given of the use of the word ‘specific’ rather than the more usual ‘special’ in the term ESP. The word ‘special’ is contentious in that the statement that a purpose is special seems to imply that it is not ordinary, but this is not necessarily so, and in any case the antonymous characteristic that should be intended by the phrase ‘special purpose’ is that it is not general. Furthermore, ‘Special English’, which is associated with some of the earlier examples of materials in this field, focuses on distinctive features of the language, especially vocabulary, that are most immediately associated with its restricted use, e.g. technical terms in agriculture. ESP, on the other hand, should focus on the learner and the purposes for which he requires the target language, and the whole language programme follows from that. It is this that is new about ESP, together with a much more rigorous approach to the whole subject of course design, using insights and findings from socio linguistics, discourse analysis, and the communicative approach to language learning. The phrase English for Special Purposes, therefore, would convey its intended meaning more accurately, and avoid the confusion and doubt it sometimes causes, especially on first acquaintance, if it were changed to English for Specific Purposes. This is now the preferred use of the term among an increasing number of scholars, practitioners and institutions.

<sup>ii</sup> Citada por Gibson (1996)

<sup>iii</sup> Inman, M., (1978) Lexical analysis of scientific and technical prose, in Todd Trimble, M., Trimble, L., and Drobic, K. (eds.), *English for Specific purposes: Science and Technology*, Corvallis, Oregon, Oregon Sate University Press (pp. 242-256)

<sup>iv</sup> Nos termos do art.º 5º do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, a inscrição numa segunda língua estrangeira é obrigatória quando no ensino básico tiver sido estudada apenas uma língua estrangeira.

<sup>v</sup> No momento da revisão final do presente texto, encontram-se em vigor os novos programas de Inglês, no 10º ano de escolaridade.

<sup>vi</sup> GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (entretanto extinto).

<sup>vii</sup> Para esclarecimentos sobre este sistema consultar., Ministério da Educação/GETAP (1993). *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. Porto: Autor.

## Capítulo III

### Metodologia do Estudo

No presente capítulo são apresentadas as opções metodológicas feitas e descritos os processos de recolha e análise da informação constante do estudo.

#### 1. Objectivos do estudo e opções metodológicas

O objectivo principal deste estudo era o de problematizar o papel do IFE no currículo dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário, com vista à preparação dos alunos para a vida profissional. A investigação envolveu diversos actores educativos e também um grupo de empresários que constituiu a fonte de dados relativos à vida profissional. A figura 2 apresenta um esquema do processo de investigação, incluindo os diversos tipos de instrumentos de recolha de informação utilizados.

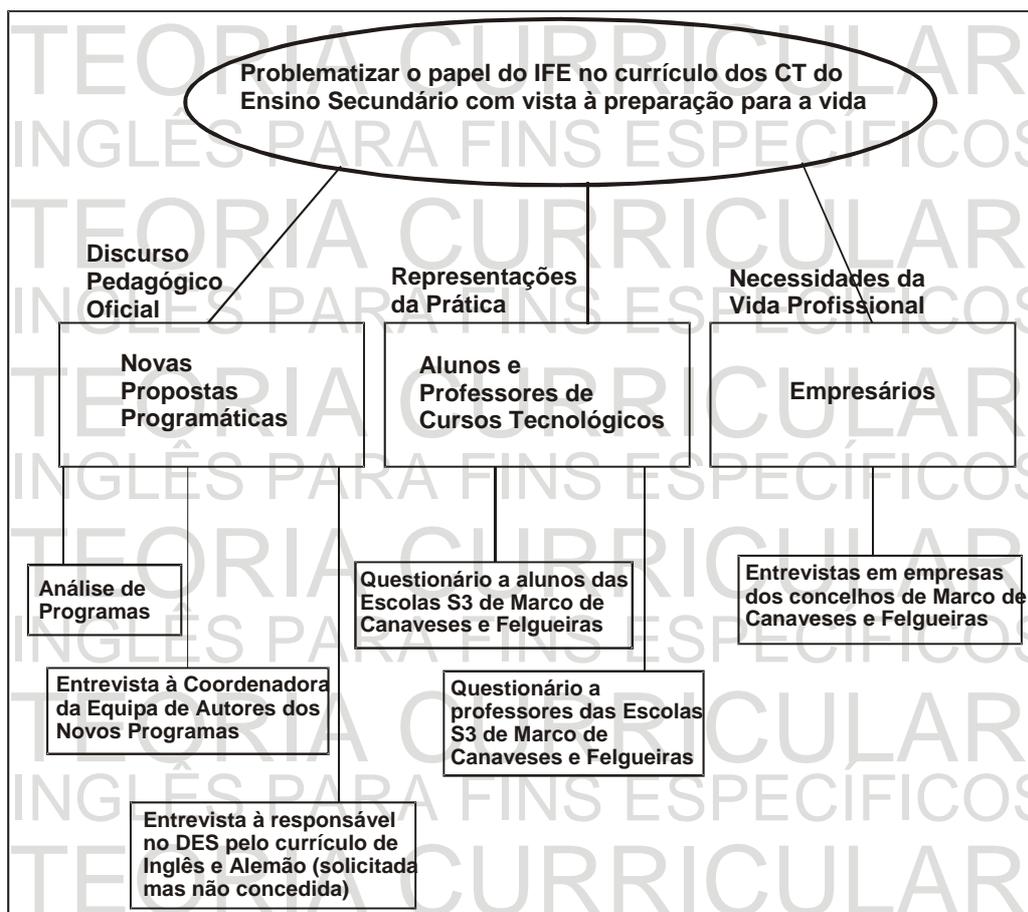


Figura 2 – Esquema do processo de investigação

O estudo configura-se como o que Bassey (1999:58) designa por “*theory-seeking and theory-testing case study*”, definindo-o da seguinte forma:

(...) particular studies of general issues - aiming to lead to fuzzy propositions (more tentative) or fuzzy generalizations (less tentative) and conveying these, their context and the evidence leading to them to interested audiences.

Como Bassey especifica um pouco mais adiante no mesmo texto (*op.cit.*:62), neste tipo de estudos o pólo principal de interesse do investigador é o assunto geral e não o caso em estudo em especial, o qual só é escolhido porque se espera que, de algum modo, tipifique o primeiro. Neste estudo, o pólo de interesse era toda a problemática da (ir)relevância dos conteúdos dos programas oficiais de Inglês quando confrontados com as reais necessidades de utilização da língua por parte dos alunos ao entrarem na vida profissional após a conclusão do ensino secundário. Os casos dos concelhos de Marco de Canaveses e de Felgueiras foram escolhidos por motivos bem determinados, os quais serão explicitados em detalhe nos pontos 2.4.1 e 2.5.1, mas, genericamente, pode dizer-se que constituíram aquilo que se designa por amostragem intencional, isto é, as características dos elementos dos diversos grupos a envolver no estudo constituíam, à partida, garantia de informação rica, variada e aprofundada, o que, por sua vez, criaria mais condições para a apresentação de conclusões devidamente fundamentadas e de hipóteses de trabalho consistentes e transferíveis para contextos semelhantes. Ou seja, estariam criadas condições para que pudessem ser feitas aquilo a que Bassey (*ibidem*) chama “*fuzzy generalizations*”, e que define do seguinte modo, por contraste com “*scientific generalizations*”:

I call these general statements [Do y instead of x and your pupils “may” learn more] with built-in uncertainty “fuzzy generalizations”. With the scientific generalization there are no exceptions – and indeed in science if any are found then the statement is abandoned or revised to accommodate the new evidence. But in the use of the adjective “fuzzy” the likelihood of there being exceptions is clearly recognized and this seems an appropriate concept for research in areas like education where human complexity is paramount. (...) A fuzzy generalization carries an element of uncertainty. It reports that something has happened in one place and that it may also happen elsewhere. There is a possibility but no surety. There is an invitation to “try it and see if the same happens for you”.

Desde o início que foi objectivo da autora deste estudo levá-lo a cabo de forma sistemática e aprofundada nos contextos escolhidos, de modo a que as conclusões retiradas constituíssem hipóteses de trabalho sólidas para novas etapas, mas sabendo sempre que as conclusões,

retiradas a partir dos dados obtidos, não seriam generalizáveis a todo o contexto nacional. Esta questão da generalização será retomada ao longo do presente capítulo e na Conclusão.

Bassey enquadra os “*theory-seeking and theory-testing case studies*” na grande categoria dos estudos de caso educacionais (“*educational case studies*”), os quais são por ele definidos através das seguintes características (*op. cit.*:59-62):

- São de carácter empírico, ou seja, baseiam-se na recolha de dados;
- São efectuados entre barreiras delimitadas de espaço e tempo e incidem sobre um determinado conjunto de acontecimentos ou factos, os quais devem constituir matéria interessante no domínio do sistema educativo;
- Decorrem nos contextos naturais dos factos investigados e obedecem a princípios de respeito por todos os envolvidos;
- Têm por objectivo fundamentar os juízos e as decisões dos profissionais, dos políticos e dos teóricos que trabalham na área;
- Devem recolher dados suficientes, de forma a que seja possível analisar traços variados, fazer diversas interpretações e garantir fidedignidade ao estudo;
- Os dados recolhidos devem:
  - Permitir a exploração de traços significativos e conduzir a interpretações plausíveis dos factos;
  - Testar a fidedignidade dessas interpretações;
  - Relacionar os argumentos apresentados com literatura já existente sobre pesquisa anteriormente efectuada;
  - Construir argumentos consistentes que possam ser transmitidos ao público de modo convincente;
  - Constituir uma pista para que outros investigadores venham a questionar as conclusões apresentadas ou a enveredar por caminhos alternativos.

Este estudo foi conduzido de modo a que pudesse reunir as características que acabaram de ser enunciadas e grande parte das opções a este nível, juntamente com outro tipo de decisões que serão explicitadas em detalhe no decorrer do presente capítulo, decorrem do seu enquadramento num paradigma de investigação que pode ser designado por naturalista (Guba e Lincoln, 1988), antropológico (Hammersley, 2000) ou interpretativo (Radnor, 2001). Na obra citada, Guba e Lincoln apresentam um conjunto de axiomas básicos que distinguem a abordagem naturalista da

abordagem racionalista, enumerando algumas posturas assumidas pelos investigadores de cada uma dessas abordagens, as quais, sem terem um carácter tão marcante e identificativo como os axiomas, vão condicionar todas as opções feitas ao longo do processo de investigação.

Uma dessas posturas relaciona-se com o desenho da investigação. Segundo Guba e Lincoln (*op. cit.*:83), o investigador naturalista parte para a investigação apenas com um desenho esboçado em traços largos, o qual irá ser aperfeiçoado à medida que o processo se desenvolver:

The naturalist entering the field without a priori theory, hypotheses, or questions (mostly), is unable to specify a design (except in the broadest process sense) in advance. Instead, he or she anticipates that the design will emerge (unfold, roll, cascade) as the enquiry proceeds, with each step heavily dependent on all preceding steps. Clearly, the rationalist is well-advised to specify as much in advance as possible, while the naturalist should seek to keep as many options open as possible.

No caso do presente estudo, o seu desenho estava, à partida, razoavelmente definido, não só porque se tratava de um estudo com antecedentes teóricos e práticos nos quais a autora tinha estado directamente envolvida, como foi descrito no ponto 2.2 do Capítulo II, mas também devido ao posicionamento da autora face ao papel da investigação em práticas inovadoras. Este posicionamento reflecte, em parte, duas outras posturas do investigador naturalista descritas por Guba e Lincoln (*ibidem*), estas relativas à fonte da teoria e ao tipo de conhecimento.

Estes autores defendem que a definição prévia da teoria pode tornar-se constrangedora para o desenvolvimento do processo de investigação e que o problema a ser investigado deve conduzir todo esse processo. Relativamente ao tipo de conhecimento admissível, ele não tem que ser expresso em palavras, ou seja, há lugar para o chamado “conhecimento tácito”, característico da complexidade do ser humano, instrumento principal da investigação naturalista:

The naturalist, often intent on the use of the “human-as-instrument”, also admits tacit knowledge – insights, intuitions, apprehensions that cannot be stated in language form but which are nevertheless “known” to the enquirer. Of course naturalists seek to recast their tacit knowledge into propositional form as quickly as possible. (*ibidem*)

Relativamente ao papel desempenhado pela teoria, e retomando mais uma vez a figura 2, é possível ver que ela constitui o “pano de fundo” do desenvolvimento do estudo, estando presente em todas as fases do processo e estabelecendo com elas uma relação dialéctica. Radnor

(2000:33-34) transmite bem essa ideia, referindo-se a algumas experiências de elaboração de teses de mestrado e doutoramento:

The identification of these concepts and of the theories themselves provides the theoretical framework that drives the thinking of the researcher helping her to make sense of data coming at her in the field. In the transactional process she is constantly interrelating what she is seeing/hearing in the field with the concepts relevant to the topic under investigation.

Esta necessidade de articular os fenómenos observados com conceitos existentes, para uma melhor compreensão e progresso, fez com o desenho inicial do estudo tivesse alguns dos seus traços mais definidos do que é habitualmente suposto acontecer na investigação de tipo naturalista.

É possível que a teoria tenha assumido um papel de maior relevância neste estudo precisamente porque existiu uma fase prévia (v. ponto 2.2 do Capítulo II) durante a qual a prática ocupou o papel preponderante e as conclusões retiradas apontaram para a necessidade da introdução de uma componente teórica consistente que pudesse orientar a continuação do projecto com outras perspectivas.

Relativamente ao conhecimento tácito atrás referido na citação de Guba e Lincoln, ele teve e continua a ter um papel preponderante neste estudo, em todas as suas fases. Quando se assume que o ser humano é o “instrumento” principal do estudo, pois só ele permite uma visão verdadeiramente holística do assunto a ser estudado (Radnor, 2001), esse é o único tipo de conhecimento que se impõe naturalmente. No entanto, também é certo que rapidamente foi necessário passá-lo a um tipo de conhecimento mais proposicional, por dois motivos: necessidade de interagir com clareza e sem mal-entendidos com todos os intervenientes no processo de investigação; necessidade de assegurar a fidedignidade da investigação.

Relativamente ao primeiro ponto, convém referir que a própria autora sentia necessidade de, mesmo perante si própria, teorizar as vivências profissionais experimentadas no âmbito dos projectos anteriormente desenvolvidos. Vem a este propósito um termo da autoria de Hargreaves (1978) aplicável à investigação: a capacidade de designar (*qualitative-designatory capacity*). Esta capacidade também é citada por Hammersley (2000:96), que a aponta como sendo uma das funções que a investigação qualitativa deve ter em vista hoje em dia:

(...)finding the most illuminating language with which to describe people's experiences and actions often requires the kind of close investigation of what they say and do that is characteristic of qualitative research; and this is something which Hargreaves emphasises under the heading of the designatory capacity.

Esta necessidade de transformar rapidamente o saber tácito em saber proposicional via a sua premência aumentar devido à diversidade de interlocutores envolvidos no processo de investigação.

A segunda necessidade sentida prendia-se com a questão de fidedignidade dos estudos de natureza interpretativa. O paradigma científico ou racionalista de investigação rege-se por axiomas e posturas mais objectivos e os respectivos processos de validação já se encontram bem desenvolvidos. De acordo com Guba e Lincoln, o paradigma naturalista é por vezes acusado de alguma falta de fidedignidade devido aos seus axiomas pouco comuns e à brandura das suas posturas. As posturas já aqui foram referidas, os axiomas consistem, resumidamente, no seguinte (*op.cit.:57*):

- O pólo de interesse para os investigadores dos fenómenos sociais/comportamentais não é a realidade objectiva mas sim a interpretação que as pessoas fazem dela e os significados que atribuem aos objectivos, aos conhecimentos e aos processos;
- O investigador naturalista assume a interactividade com o sujeito da investigação e valoriza-a pelo enriquecimento que ela pode trazer ao processo;
- A investigação naturalista assenta em hipóteses de trabalho que descrevem casos individuais e não são generalizáveis porque o comportamento humano não é dissociável do tempo e do contexto. Admite-se, no entanto, alguma transferabilidade assente na similitude de contextos, sendo as diferenças tão ou mais importantes do que as semelhanças;
- Para o investigador naturalista não há relações causa-efeito, apenas “padrões plausíveis de influência”, os quais podem ser identificados através de um processo de dedução.

Guba e Lincoln apresentam termos alternativos que, no âmbito do paradigma naturalista de investigação, substituem conceitos já firmados há muito mais tempo no campo da investigação racionalista, conforme o quadro 3:

Paradigma Racionalista	Paradigma Naturalista
Validade interna	Credibilidade
Validade externa	Transferabilidade
Confiança ( <i>reliability</i> )	Confiança ( <i>dependability</i> )
Objectividade	Confirmabilidade

**Quadro 3 – Correspondência de padrões de fidedignidade nos paradigmas racionalista e naturalista** (baseado em Guba e Lincoln, 1988)

Os mesmos autores sugerem algumas técnicas que visam assegurar os padrões de fidedignidade da investigação naturalista. Em relação à credibilidade, e resumidamente, sugerem: uma estada prolongada e empenhada no local de observação, a troca de impressões com pares, a qual, entre outros objectivos, deverá permitir também a criação de pistas de investigação; a triangulação; o uso de diversos materiais “autênticos”; a verificação dos dados e das interpretações por parte dos membros dos grupos envolvidos. Quanto à transferibilidade, é proposto o recurso à amostragem intencional que conduza à obtenção de dados suficientemente amplos e aprofundados para desenvolver uma teoria e criar hipóteses de trabalhos que permitam o alargamento do estudo a um contexto semelhante. No que diz respeito à confiança e à confirmabilidade, é sugerida uma metodologia assente em princípios de triangulação. No caso desta última, sugere-se ainda a manutenção de um diário dos princípios epistemológicos que acompanharam o estudo.

Alguns destes métodos, nomeadamente o recurso à triangulação a nível das fontes para a recolha de dados (vários agentes do sistema educativo e do meio empresarial), à amostragem intencional e ao uso de materiais autênticos, foram considerados adequados ao presente estudo e, por conseguinte, adoptados. Serão referidos a propósito da fase na qual foram introduzidos.

Em resumo, o presente estudo insere-se no paradigma da investigação naturalista e reúne características que, genericamente, permitem considerá-lo um estudo de caso educacional e inclui-lo na categoria dos “*theory-seeking and theory-testing case-study*” (Basse, 1999). Dessas características destacam-se:

1. o facto de o pólo de interesse ser o assunto geral – a problemática do papel do IFE no currículo dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário com vista à preparação para a vida profissional – e não os casos especiais – caso dos alunos, professores e empresários dos concelhos de Marco de Canaveses e Felgueiras - os quais foram escolhidos pela sua esperada tipicidade.

2. a possibilidade de serem feitas “*fuzzy generalizations*” (Bassey, *op.cit.*) a partir das conclusões retiradas, alargando assim as hipóteses de trabalho a contextos mais vastos.

Os antecedentes deste estudo conduziram a sua autora para algumas opções que lhe conferem traços que podem, eventualmente, afastá-lo um pouco de algumas das características mais marcantes da abordagem naturalista: o desenho do estudo apresenta contornos razoavelmente definidos. Desde o início, a teoria ocupou sempre um papel de destaque, em permanente relação dialéctica com a recolha e interpretação de dados, e o conhecimento proposicional esteve em permanente articulação com o conhecimento tácito, em consequência de uma necessidade sentida pela própria autora e também por imperativo de uma situação de investigação com múltiplos e diversificados intervenientes.

## **2. Recolha e Análise de Informação**

Feita a descrição das opções fundamentais tomadas em relação ao presente estudo, na sua generalidade, passar-se-á, agora, à metodologia seguida na recolha e análise da informação relativa às diferentes componentes do estudo.

### ***2.1 Análise de novas propostas programáticas***

Sendo um dos principais objectivos deste estudo e de todas as fases que o antecederam o questionamento da adequação dos programas oficiais de Inglês às necessidades dos alunos dos Cursos Tecnológicos, tendo em vista a sua inserção na vida profissional, impunha-se que a primeira análise a ser feita fosse precisamente a dos programas. É certo que, até chegarem aos alunos, eles passam, em primeiro lugar, pelo crivo interpretativo dos autores dos manuais e, seguidamente, pelas planificações dos grupos disciplinares das escolas, os quais seleccionam e ordenam os conteúdos que acham mais adequados ao tipo de alunos que têm, sempre cientes de que aqueles que constarem do final das listas dificilmente serão leccionados. De seguida, na sala de aula, há sempre espaço para um determinado grau de flexibilidade na sua operacionalização, que terá em conta factores como as necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos e também os seus gostos e áreas vocacionais. Assim, nesta fase, depende exclusivamente do perfil pessoal e profissional do professor que os alunos tenham ou não aulas de Inglês que, respeitando o programa oficial, contemplem, ainda que ligeiramente, as áreas vocacionais frequentadas. E

pode também dar-se o caso de isso acontecer num determinado ano e já não acontecer no ano seguinte. Pressões externas como a realização de provas globais a nível de escola, obrigatórias até ao ano lectivo 2001-2002, ou a sujeição à proposta apresentada pelo manual adoptado na escola podem, sem dúvida, eliminar qualquer tipo de flexibilidade na abordagem feita pelo professor.

Essa flexibilidade seria certamente solicitada de forma especial no caso dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário, atendendo aos objectivos destes cursos e às tarefas previstas nos perfis de saída que servem, ou deveriam servir, de referência ao processo de formação dos alunos. Trata-se, afinal, de perguntar como é que os alunos que estão a frequentar Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Activa (vulgo, Cursos Tecnológicos) desenvolverão, a nível de língua inglesa, as competências para executar tarefas inerentes à sua área profissional quando frequentam aulas que assentam no mesmo programa seguido pelos alunos que seguem Cursos Secundários Predominantemente Vocacionados para o Prosseguimento de Estudos (vulgo, Cursos Gerais). Como acima foi dito, a inclusão nas aulas de algum grau de flexibilidade depende, exclusivamente, das características pessoais e profissionais do professor, as quais são alvo de muitas condicionantes. Para além das condicionantes institucionais e legais, conta-se também o facto de, em Portugal, não existir o nível de formação de base de professores, formação em ensino de Inglês para Fins Específicos.

No momento da revisão final deste texto os programas de Inglês em vigor para todos os anos do Ensino Secundário, à excepção do 10º ano, são os de Abril de 1995<sup>i</sup>, ou seja, como foi dito acima, programas exactamente iguais para os Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos. A única ressalva a fazer é a que diz respeito a uma sugestão constante nas Orientações Gerais do Programa<sup>ii</sup> - Nível Inicial, Nível de Continuação das LEI I e LE II (DES, Junho 1998:10-11) - de uma gestão diferenciada das áreas de conteúdos Sócio-Cultural e Leitura Extensiva para os Cursos Gerais e para os Cursos Tecnológicos, cujo objectivo seria uma adequação às características distintivas de cada um destes últimos entre si e relativamente aos primeiros (v. ponto 2.1, Capítulo II).

O documento seleccionado para análise pela autora do estudo não foram estes programas, mas sim a proposta de novos programas apresentada pela equipa coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Gillian Moreira, da Universidade de Aveiro, e destinada ao Nível de Continuação dos 10º e 11º

anos da Formação Científico-Tecnológica dos Cursos Tecnológicos de Administração, Técnicas Comerciais, Documentação e Turismo e Formação Científico-Tecnológica do 12º ano dos Cursos Tecnológicos de Documentação e Turismo, os quais iriam funcionar no âmbito do Decreto-Lei 7/2001. Este documento foi analisado por referência ao programa em vigor e também ao outro programa apresentado em simultâneo pelos mesmos autores, igualmente para o nível de continuação, e destinado à Formação Geral dos Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos (LE I/LE II), à Formação Específica dos Cursos Gerais (LE I/LE II) e à Formação Específica do Curso de Línguas e Literaturas (LE II). Houve duas razões para esta opção:

- pela primeira vez foram apresentados programas especificamente direccionados para Cursos Tecnológicos
- o processo de elaboração destes programas envolveu, por parte do Ministério da Educação, a consulta a um grupo de professores de escolas secundárias de todo o país, designados por “professores do terreno”, grupo esse do qual a autora deste estudo fez parte, essencialmente devido ao trabalho já desenvolvido na área de Inglês para Fins Específicos. Na fase final, prestou ainda colaboração ao DES relativamente à componente programática Dimensão Sócio-Cultural do 11º ano dos quatro Cursos Tecnológicos referidos.

Estes programas foram homologados em 21 de Dezembro de 2001, prevendo-se que entrariam em vigor no ano lectivo 2002-2003. A 20 de Abril de 2001 tinha sido homologado o programa para o Nível de Continuação do 10º e 11º anos da Formação Geral dos Cursos Gerais e Tecnológicos (LE I e LE II) e Formação Específica do Curso de Línguas e Literaturas (LE II). Este programa também foi analisado porque, atendendo a que os objectivos da formação geral e da formação científico-tecnológica dos cursos tecnológicos são diferentes, considerou-se importante comparar alguns aspectos constantes dos dois programas. Estes foram, entretanto, suspensos após a entrada em funções do actual governo.

Em Abril de 2003 os professores souberam, através dos meios de comunicação social, que os novos programas para o 10º ano iriam entrar em vigor no ano lectivo 2003-2004 e que se encontravam para consulta no *site* da Internet do Ministério da Educação. Devido a opções tomadas a nível dos planos curriculares, e outros, no âmbito da Reforma Curricular do Ensino Secundário apresentada pelo actual governo<sup>iii</sup>, existe apenas um programa para o Nível de Continuação dos 10º, 11º e 12º anos destinado a ser aplicado na Formação Geral dos Cursos

Gerais e Cursos Tecnológicos (LE I / LE II) e na Formação Específica do Curso de Línguas e Literaturas (LE II). Embora não estivesse previsto inicialmente, foi também feita uma breve análise desta versão do programa, relativamente aos aspectos em estudo.

Foi realizada uma análise de conteúdo, selectiva, das propostas programáticas, por referência aos princípios subjacentes à elaboração e implementação de programas de Inglês para Fins Específicos e à experiência da autora do estudo como coordenadora do projecto de criação e implementação da Disciplina de Oferta Própria da ES3MC, Técnicas de Inglês para Fins Específicos, com a opção de Inglês Comercial. A análise foi feita por capítulos e pontos, segundo os quais o programa está organizado. Teve-se sempre presente que a situação em vista era uma situação de escolaridade, ou seja, sujeita às regras do sistema educativo em geral.

Após a finalização deste texto de interpretação do programa, foi solicitado à coordenadora da equipa de autores, Prof.<sup>a</sup> Doutora Gillian Moreira, que fizesse uma leitura crítica do mesmo, como procedimento metodológico de validação. Os comentários resultantes dessa leitura confirmaram, em geral, o conteúdo do texto e levaram à introdução de algumas alterações.

## ***2.2 Entrevista à Coordenadora da equipa responsável pela elaboração das novas propostas programáticas***

A análise da proposta de programas referida no ponto anterior suscitou algumas questões que motivaram a solicitação de uma entrevista (Anexo 1) à Coordenadora da equipa de autores, cujas respostas constam do Anexo 2. No decorrer das reuniões tidas no Departamento do Ensino Secundário no âmbito do seu papel de “professora do terreno”, a autora do estudo teve conhecimento de que as conclusões retiradas desses encontros eram transmitidas aos autores do programa. No entanto, nessa fase do processo, nunca houve ocasião de conhecer nenhum tipo de reacção mais detalhada por parte deles, e havia alguns pontos que era importante esclarecer, tendo em vista uma melhor compreensão da proposta programática. Por outro lado, a colaboração que foi prestada pela autora do estudo a nível da componente sócio-cultural, e que também já foi referida anteriormente, ocorreu directamente com o DES e não com a equipa de autores não havendo, assim, ocasião de fazer esclarecimentos pessoalmente.

A entrevista foi realizada via correio-electrónico, por uma questão de economia de tempo, e de comum acordo entre ambas as partes. No dia 29 de Julho de 2002 foram enviadas à Prof.<sup>a</sup> Doutora Gillian Moreira as seguintes questões (v. Anexos):

1. Que tipo de orientações foram dadas à equipa relativamente à elaboração dos programas para estes cursos e em que medida é que essas orientações constituíram factores de constrangimento?
2. Como é que a equipa encarou a questão da especificidade dos cursos tecnológicos na elaboração dos programas para esses mesmos cursos?
3. No caso dos dois primeiros cursos, os quais terminam o Inglês no final do 11º ano, considera que as especificações do 4º domínio de referência do 11º ano - Comunicação no Mundo Profissional - são suficientes para preparar os alunos para a utilização da língua em contexto de trabalho? Por favor, justifique as opções feitas.
4. Não lhe parece que num programa para estes cursos, pelo menos na componente da Formação Científico-Tecnológica, o enfoque principal deveria ser não Interpretação/Produção de texto mas sim o desenvolvimento de competências operacionais decorrentes dos perfis profissionais do leque de profissões de saída de cada um dos cursos? Por favor, justifique a sua resposta.

As respostas (v. Anexo 2) foram enviadas com brevidade e permitiram complementar a análise dos programas.

### ***2.3 Entrevista à Técnica responsável no DES pela gestão do currículo das línguas estrangeiras***

Algumas das dúvidas colocadas após a análise das novas propostas programáticas não poderiam ser respondidas pelos autores, pois estavam relacionadas com factos decorrentes de opções tomadas ao nível da construção dos planos curriculares dos cursos, em relação, por exemplo, ao número de horas semanais atribuídas às línguas estrangeiras. Uma outra questão prendia-se com a diferença de tratamento dado aos alunos de Administração e Técnicas Comerciais, os quais terminariam a língua estrangeira na componente específica no 11º ano e os dos Cursos Tecnológicos de Documentação e Turismo que lhe dariam seguimento, na mesma componente, até ao final do 12º ano.

Este tipo de perguntas teriam de ser colocadas directamente ao Departamento do Ensino Secundário e, assim, no dia 29 de Julho de 2002 foi solicitada (Anexo 3) à Directora desse

Departamento autorização para realizar uma entrevista à Técnica responsável pela gestão do currículo das línguas estrangeiras, a quem foi dado conhecimento desta solicitação (Anexo 4). Em ambos os casos, juntou-se uma cópia das perguntas a colocar, que eram as seguintes:

1. Por quanto tempo se prevê que fique suspensa a entrada em vigor dos novos programas de Inglês para o Ensino Secundário, a qual estava prevista para Setembro de 2002?
2. Qual a extensão das alterações que irão ser introduzidas nos programas que já tinham sido homologados antes da suspensão?
3. Relativamente à presença do Inglês nos Planos de Estudos dos cursos criados pela portaria nº 710/2001 de 11 de Julho e entretanto suspensos, gostaria de colocar as seguintes questões:
  - a. Por que motivo apenas quatro dos dezassete cursos tecnológicos incluíam uma língua estrangeira na componente de Formação Científico-Tecnológica do seu plano curricular?
  - b. Por que motivo apenas dois desses cursos (Turismo e Documentação) tinham língua estrangeira na Formação Científico-Tecnológica até ao 12º ano?
4. Relativamente ao conteúdo do programa do Nível de Continuação de Inglês da Formação Científico-Tecnológica dos Cursos Tecnológicos de Administração e Técnicas Comerciais (10º e 11º) e Documentação e Turismo (10º, 11º e 12º), pergunto-lhe o seguinte:
  - a. No caso dos dois primeiros cursos, os quais terminam o Inglês no final do 11º ano, considera que as especificações do 4º domínio de referência do 11º ano – Comunicação no Mundo Profissional - são suficientes para preparar os alunos para a utilização da língua em contexto de trabalho? Por favor, justifique a sua resposta.
  - b. Não lhe parece que num programa para estes cursos, pelo menos na componente da Formação Científico-Tecnológica, o enfoque principal deveria ser não Interpretação/Produção de texto mas sim o desenvolvimento de competências operacionais decorrentes dos perfis profissionais do leque de profissões de saída de cada um dos cursos? Por favor, justifique a sua resposta.

Até à data da conclusão deste estudo, não foi obtida qualquer resposta. Lamenta-se a ausência deste contributo para o estudo dado que as informações dele resultantes poderiam esclarecer alguns aspectos relativos a opções de carácter macro-curricular.

## **2.4 Questionários a professores e alunos**

A realização de questionários a alunos e professores, em Maio de 2002, tinha como objectivo a recolha de informação mais alargada e mais fundamentada sobre a sua postura face a uma possível inclusão do Inglês para Fins Específicos no plano curricular dos Cursos Tecnológicos. Foram inquiridos 18 professores e 245 alunos das Escolas Secundárias com 3º Ciclo de Marco de Canaveses e de Felgueiras.

### **2.4.1 Escolas inquiridas**

As Escolas Secundárias com 3º Ciclo de Marco de Canaveses e Felgueiras foram seleccionadas pelos seguintes motivos: pretendia-se trabalhar com dados de escolas inseridas em meios industrializados, de modo a que a actividade industrial, sobretudo na sua vertente de contacto com o estrangeiro, não fosse completamente estranha aos alunos. No que ainda diz respeito aos dados de alunos, era importante para o estudo que, em simultâneo com alguns dados que iriam ser recolhidos numa escola onde a disciplina de Inglês para Fins Específicos já funciona há alguns anos – Marco de Canaveses - fossem recolhidos outros num estabelecimento de ensino que, no seu currículo, contasse só com o Inglês Geral, de oferta nacional - Felgueiras. Esta condição foi relevante, igualmente, para a aplicação do inquérito aos professores.

A opção pela escola de Felgueiras foi influenciada por outros factores:

- Felgueiras tem um tipo de indústria (calçado) substancialmente diferente da de Marco de Canaveses (têxteis e pedreiras);
- Felgueiras encontra-se geograficamente próximo de Marco de Canaveses, o que facilitaria todo o trabalho de recolha de dados;
- a autora do estudo desenvolveu trabalhos conjuntos com professores da escola no âmbito da supervisão pedagógica, o que facilitaria a primeira abordagem.

Irá ser feita, de seguida, uma breve apresentação de alguns dados relativos a cada uma destas escolas.

A Escola Secundária com 3º Ciclo de Marco de Canaveses (ES3MC) é um estabelecimento de ensino que, no ano lectivo de 2001/2002 tinha um total de 1.407 alunos, incluindo os alunos do

Ensino Recorrente Nocturno. Desses alunos, 827 frequentavam o ensino secundário diurno, apresentando a seguinte distribuição por cursos gerais e tecnológicos:

	Cursos Gerais	Cursos Tecnológicos	Total
10º	230	141 (122*)	371
11º	182	64 (53*)	246
12º	146	64 (13*)	210
	558	269 (188*)	827

\* Número de alunos com a disciplina de Inglês no Currículo

No ano lectivo 2001-2002, a ES3MC incluía na sua oferta curricular os quatro agrupamentos do ensino secundário, com os seus Cursos Gerais, tendo ainda a funcionar os Cursos Tecnológicos de Informática e Administração.

O número total de professores era de 154, havendo 13 professores de Inglês em efectivo exercício de funções.

Foi dito acima que um dos motivos pelos quais esta escola foi escolhida para o inquérito foi o facto de a disciplina de Técnicas de Inglês para Fins Específicos, com a opção de Inglês Comercial, estar a funcionar na escola há já algum tempo (seis anos). Os destinatários dos inquéritos a realizar seriam os alunos dos Cursos Tecnológicos, ou seja, aqueles que nunca tinham tido ocasião de frequentar a disciplina por não terem espaço curricular disponível para opções. Tinha havido, no entanto, ao longo de todo o tempo de funcionamento da disciplina, várias ocasiões de divulgação da mesma a nível de escola, tinha ocorrido o contacto com os colegas dos Cursos de Carácter Geral que a frequentavam e também, em alguns casos, tinha havido conhecimento dos cursos intensivos de Inglês Comercial que, durante dois anos, a escola tinha proporcionado aos finalistas do Curso Tecnológico de Administração, no Verão seguinte à conclusão do seu curso. Para além disso, alguns desses alunos dos Cursos Tecnológicos eram ou já tinham sido alunos de professores que já tinham leccionado Inglês Comercial e que, de um ou outro modo, tinham transferido parte dessa experiência para as suas outras turmas. Esse fenómeno, aliás, foi sempre referido pelos professores como uma das facetas mais enriquecedoras da experiência que para eles constituiu o ensino de IFE.

Relativamente aos professores, a autora do estudo sabia, por fazer parte do quadro da escola, que alguns dos professores efectivos tinham acompanhado a evolução da disciplina de TIFE -

Inglês Comercial desde a sua criação, tinham dado algum tipo de apoio ao seu desenvolvimento e dois deles já a tinham leccionado. Todos eles já teriam, provavelmente, sido professores de alunos que tinham tido a disciplina e tinham tido acesso aos seus comentários sobre essa experiência. Os professores que se encontravam na escola pela primeira vez sabiam da existência da disciplina e conheciam as suas principais características através de informação transmitida nas reuniões do Departamento de Línguas e Culturas Estrangeiras e do videograma realizado pelo Instituto de Inovação Educacional no âmbito do Programa Boa Esperança/Boas Práticas, já referido no ponto 2.2 do Capítulo II. Para além disso, no ano lectivo em causa, também eles tinham alunos que frequentavam a disciplina e que lhes transmitiam impressões dessa vivência. Apesar do grau de familiaridade com a disciplina ser substancialmente diferente no caso de cada um dos elementos deste grupo de professores, as circunstâncias descritas levaram a autora deste estudo a considerar que existia um traço comum a todos eles – o do conhecimento da disciplina de TIFE- Inglês Comercial em funcionamento – que permitia utilizá-los, como grupo, para termo de comparação com o grupo de professores da Escola Secundária de Felgueiras, os quais, à partida, nunca tinham contactado com uma disciplina de IFE.

O processo de contacto com a direcção da escola e obtenção da autorização para a realização dos inquéritos (Anexo 5) foi simples, assim como os contactos posteriores com a Coordenadora do Departamento de Línguas e Culturas Estrangeiras e restantes professores. Os questionários aos alunos foram entregues pelos respectivos professores, preenchidos e devolvidos no prazo de duas semanas e a taxa de retorno foi de 85% no 10º ano, 90% no 11º e 100% no 12º. Este resultado tão satisfatório pode derivar do facto de os questionários terem sido preenchidos em tempo de aula mas, certamente, também constitui um bom indicador da disponibilidade dos professores de Inglês para contribuírem para estudos relacionados com a relevância que os conteúdos a estudar possam ter para os alunos. Aliás, os próprios professores manifestaram claramente essa disponibilidade quando solicitados para prestar a sua colaboração.

A Escola Secundária com 3º Ciclo de Felgueiras tinha um total de 1.782 alunos inscritos no ano lectivo de 2001-2002 divididos pelo 3º ciclo do ensino básico, pelo ensino secundário diurno e pelo recorrente nocturno, o qual abrangia 3º ciclo e ensino secundário. O ensino secundário diurno apresentava a seguinte distribuição:

	Cursos Gerais	Cursos Tecnológicos	Total
10º	231	88 (65*)	319
11º	154	56 (45*)	210
12º	199	88 ( 5*)	287
	584	232 (115*)	816

\* Número de alunos com a disciplina de Inglês no Currículo

Os questionários aos alunos foram entregues pelos respectivos professores e devolvidos no prazo de uma semana. A taxa de retorno foi de 70% no 10º ano, 75% no 11º ano e 100% no 12º ano.

Da sua oferta curricular, no ano lectivo 2001-2002, constavam os Cursos de Carácter Geral dos Agrupamentos 1, 2 e 3 e os Cursos Tecnológicos de Informática e Administração.

O número total de professores nesse ano lectivo era de 135, sendo 11 deles professores de Inglês. A Coordenadora do Departamento de Línguas Estrangeiras colaborou activamente no processo de aplicação dos questionários, manifestando vontade de, eventualmente, poder vir a promover a naquela escola um projecto de Inglês para Fins Específicos semelhante ao que se encontra em curso na Escola de Marco de Canaveses. O órgão de gestão da escola também revelou, de imediato, toda a disponibilidade a partir do momento em que foi solicitada a sua colaboração (Anexo 6).

#### **2.4.2 Descrição dos questionários**

##### **Questionário a alunos (QA)**

Com a aplicação do QA (v. Anexo 7) pretendia-se obter informação fundamentada sobre:

- a) o grau de percepção e/ou informação por parte dos alunos dos Cursos Tecnológicos sobre o papel da disciplina de Inglês no currículo de cursos profissionalizantes;
- b) o grau de sensibilidade dos alunos destes cursos relativamente a características essenciais e pressupostos de implementação de programas de IFE;
- c) a motivação destes alunos para aprender Inglês;
- d) o grau de sensibilidade relativamente à adopção de metodologias e tipos de materiais essenciais em IFE.

Para a construção do questionário tomaram-se como referências diversos tipos de conhecimentos. O primeiro, de carácter empírico, resultou da experiência prévia no ensino de Inglês a Cursos

Tecnológicos e traduzia-se no sentimento de que, ao mesmo tempo que reconheciam o importante papel da língua inglesa a nível da comunicação global e, particularmente, a nível da comunicação no mundo profissional, os alunos destes cursos mostravam resistência à sua aprendizagem. Esta resistência resultava, frequentemente, do facto de não reconhecerem aplicabilidade prática aos conteúdos leccionados nas aulas de Inglês, pelo facto de estes não se relacionarem, minimamente, com a área profissional do seu curso.

A este tipo de conhecimento tácito, juntaram-se conhecimentos da área do ensino das línguas e, mais concretamente, do ensino de IFE. De facto, é um princípio consensualmente aceite que as necessidades de utilização das línguas sejam integrados no processo de estruturação dos sistemas de ensino/aprendizagem das mesmas, não só no que diz respeito às abordagens gerais, mas também nas abordagens para fins específicos. Uma das medidas gerais constantes na Recomendação R (82) 18 da Comissão Europeia de educação é a seguinte:

(...) 2. To promote, encourage and support the efforts of teachers and learners at all levels to apply to their own situation the principles of the construction of language-learning systems (...) 2.1 by basing language teaching and learning on the needs, motivations, characteristics and resources of learners; (...) (Conselho da Europa, 1998:1-2)

E na sequência desta Recomendação surge a pergunta:

This means answering questions like:

- What will learners need to do with the language?
- What do they need to learn in order to be able to use the language to achieve those ends?
- What makes them want to learn? (...) (*op.cit.*: V)

Também Hutchinson e Waters (1987), retomando o que consideram ser a questão basilar de todo o ensino de IFE, ou seja, a questão: “Porque é que este aluno precisa de aprender uma língua estrangeira?”, a propósito do ensino de IFE, salientam a importância da consciência das “necessidades” dos alunos pelas partes envolvidas e do modo como essa consciência pode interferir com a motivação dos alunos.

Estas questões foram incluídas no Questionário através de dois grupos: o primeiro, intitulado Importância do Inglês, contendo 4 itens; o segundo, intitulado o Inglês para a Profissão, incluindo 5 itens (cf. QA – Anexo 7). A opção de agrupar os itens por grupos com títulos teve a ver com uma

questão de organização interna do questionário e, simultaneamente, pretendeu servir de elemento de focalização dos alunos nas diversas sub-temáticas.

O terceiro grupo de questões – Nas aulas de Inglês dos Cursos Tecnológicos – era constituído por 8 itens e pretendia ir ao encontro do quarto objectivo: obter informação fundamental sobre o grau de sensibilidade dos alunos relativamente à adopção de metodologias e tipos de materiais essenciais em IFE. O ensino de IFE recorre a metodologias que, não sendo exclusivas dessa área, se distinguem pela ênfase colocada na *performance*. A experiência que a autora deste estudo teve no domínio do ensino de Inglês Comercial permite-lhe salientar, por exemplo, a importância que têm actividades como o *role-play* em áreas como o atendimento telefónico, recepção de visitantes, inglês social e outras. Ellis e Johnson (1994) deixam bem claro esse estatuto de centralidade da *performance* nos cursos de *Business English* e apontam abordagens metodológicas específicas, integradas nesta secção do questionário.

Relativamente a cada item era pedido aos alunos que exprimissem a sua concordância recorrendo a uma escala de 0 a 3, em que o 0 correspondia a “não tenho opinião/não tenho a certeza”, 1 correspondia a “não concordo”, 2 a “concordo em parte” e 3 correspondia a “concordo”.

O questionário era anónimo e os únicos dados pedidos eram a idade, o curso tecnológico, a escola e o ano de frequência do curso (10º, 11º ou 12º). Este último dado foi pedido porque pareceu à autora do estudo que a situação do aluno ao longo do percurso escolar poderia condicionar as suas respostas às diversas questões. De facto, é do conhecimento dos professores com alguma experiência no ensino secundário e, mais concretamente, nos cursos tecnológicos, que a maioria dos alunos que se encontram no início do 10º ano destes últimos cursos têm uma consciência pouco clara das características que, em princípio, os diferenciam dos cursos de carácter geral. Em muitos casos, embora não na totalidade, essa consciência vai-se adquirindo com o tempo e, mais concretamente, com o contacto com as disciplinas de carácter técnico, específicas do curso. O objectivo da autora do estudo era, então, analisar respostas dadas às mesmas perguntas por alunos de Cursos Tecnológicos que se encontrassem praticamente no início do 10º ano, tendo concluído há pouco tempo a escolaridade básica, outros no 11º ano, já com uma experiência significativa de disciplinas específicas em simultâneo com uma disciplina de

Inglês Geral e outros no 12º ano, prestes a concluir o curso e a serem confrontados com a necessidade de encontrar colocação no mercado de trabalho.

Não foi feito qualquer tipo de pilotagem do questionário por dois motivos:

- no contexto das escolas inquiridas, tal não teria sido possível porque a totalidade dos alunos dessas escolas estariam envolvidas no inquérito;
- como foi referido no ponto 1 deste capítulo, não havia intenção de fazer uma generalização estatística dos resultados do estudo a contextos mais alargados mas apenas levar a cabo uma pesquisa devidamente fundamentada sobre estes dois casos, a partir da qual pudessem eventualmente surgir outras hipóteses de trabalho, ou seja, pudessem ser feitas "*fuzzy generalizations*".

O conteúdo do questionário foi validado através do confronto com a literatura existente e da discussão com a especialista em Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras, a Professora Orientadora da dissertação.

### **Questionário a Professores (QP)**

O QP (v. Anexo 8) tinha como objectivos obter a opinião dos professores sobre:

- a) a relevância da disciplina de Inglês no currículo dos Cursos Tecnológicos por oposição a outras línguas estrangeiras;
- b) a relevância dos conteúdos dos programas oficiais de Inglês em vigor até ao corrente ano (2003);
- c) a importância relativa do IFE e do IG no currículo dos alunos dos Cursos Tecnológicos e do estatuto de uma eventual disciplina de IFE em relação ao IG;
- d) processos de criação e implementação de cursos de IFE;
- e) metodologias e materiais a adoptar nas aulas de IFE;
- f) projecções que os professores fazem do seu papel de professores de IFE (potencialidades, limitações, estatuto, etc.).

A exemplo do que se passou com o QA, o conhecimento tácito ocupou um papel de relevo na construção deste questionário. Parte das dificuldades de implementação do ensino de IFE está relacionada com as barreiras da aceitação social dos Cursos Tecnológicos, já referidas no Capítulo I. De facto, enquanto estes cursos continuarem a ser vistos como uma alternativa para alunos com menores capacidades intelectuais, ou originários de agregados familiares incapazes

de assegurar o financiamento da frequência de cursos superiores, corre-se o risco de que o IFE também depare com algumas barreiras dentro da própria escola. Não é raro ouvir professores manifestarem o seu orgulho relativamente a alunos que, “apesar de frequentarem Cursos Tecnológicos”, conseguem preparar-se devidamente e ser bem sucedidos nos exames de acesso ao Ensino Superior. Nessa linha de pensamento, um programa de IFE que assuma, desde o início, a preparação para o desempenho das tarefas da vida profissional constituiria um *handicap* para os alunos, ao contrário dos programas idênticos aos dos Cursos de Carácter Geral, os quais permitiriam sempre aos alunos proporem-se a exame de acesso ao Ensino Superior<sup>iv</sup>. Daí a importância de conhecer a opinião dos professores a este respeito.

As questões incidentes sobre a problemática descrita no parágrafo anterior surgem no questionário através dos 9 itens constantes do grupo I – O Inglês nos Cursos Tecnológicos (cf. Anexo 8).

As questões colocadas a propósito de metodologia e materiais a utilizar no ensino de IFE são iguais às dos constantes no QA e surgem exactamente sob o mesmo título – Nas aulas de Inglês dos Cursos Tecnológicos -, constituindo o grupo II do QP.

O grupo III – O professor de Inglês nos Cursos Tecnológicos – é constituído por 5 itens que incidem sobre a questão da preparação dos professores para leccionar a língua nas suas abordagens específicas. De facto, a autora do estudo, na sua experiência de alguns anos de ensino de IFE e divulgação do mesmo, tem constatado que surgem, por vezes, algumas reservas por parte dos professores que, em princípio, são preparados essencialmente, para ensinar língua, na sua vertente mais social, e, eventualmente, literatura ou história, conforme o grau de ensino<sup>v</sup>.

Estas reservas surgem bem claras na seguinte afirmação de Hutchinson e Waters (1987:160):

(...)Teachers who have been trained for General English teaching or for the teaching of literature may suddenly find themselves having to teach with texts whose content they know little or nothing about. Thus in addition to having to orientate themselves in a shifting world [ESP], ESP teachers may at the same time feel a sense of utter inadequacy at their ability to cope. This problem is best illustrated in the question of specialist knowledge and language.

É colocada uma questão relativa à cooperação com o meio empresarial envolvente da escola (item c) e outra relativa ao trabalho cooperativo com professores das disciplinas técnicas (item d). Surge

ainda uma questão relativa à criação e adaptação de materiais, pertinente quando se fala de cursos nos quais as componentes locais sobressaem.

A exemplo do questionário dos alunos, também aos professores foi pedido que exprimissem a sua concordância recorrendo a uma escala de 0 a 3, na qual o 0 correspondia a “não tenho opinião/não tenho a certeza”, 1 correspondia a “não concordo”, 2 a “concordo em parte” e 3 correspondia a “concordo”.

O questionário era anónimo e os dados pedidos foram a idade, a categoria profissional, os anos de serviço, o número de anos a leccionar Inglês e o número de anos a leccionar cursos tecnológicos.

O método de validação de conteúdo do QP foi o mesmo do QA.

### ***2.4.3 Aplicação dos questionários e amostra***

A aplicação dos questionários a alunos e professores foi feita durante o mês de Maio de 2002 e a sua análise concluída no final de Setembro seguinte.

Atendendo a que o número de alunos frequentando cursos tecnológicos com a disciplina de Inglês no currículo não era excessivamente elevado em nenhuma das duas escolas e, por conseguinte, os dados a obter seriam passíveis de tratamento em tempo útil, foi decidido aplicar o questionário à sua totalidade. Assim, na ES3MC, num universo de 188 alunos (alunos de Cursos Tecnológicos com a disciplina de Inglês no currículo), foram devolvidos 162 questionários. A diferença ficou a dever-se, de acordo com a explicação avançada pelos professores, a faltas de alunos no dia da aplicação do questionário e ao abandono da escola por parte de alguns alunos, os quais ainda não tinham regularizado a sua situação administrativa e, por conseguinte, surgiam nos registos com o estatuto de matriculados.

A notória discrepância entre o número de inquiridos nos 10º e 11º anos (102 e 46, respectivamente) pode ser justificado pelo elevado número de reprovações que, normalmente, se verifica no 10º ano. Em relação ao número de alunos do 12º ano que responderam ao inquérito, ele foi bastante reduzido (14) porque nos casos em que a disciplina está incluída na componente geral do plano curricular, ela é terminal no 11º ano. Isso acontece na maioria dos casos porque é habitual que na formação geral se encontre a língua estrangeira cuja aprendizagem o aluno iniciou no 2º ciclo do ensino básico e que, como é do conhecimento geral, é maioritariamente o Inglês.

Isto significa que os alunos dos CT que têm Inglês no 12º ano iniciaram o seu estudo como segunda língua estrangeira e são em número reduzido.

Na ES3F o universo possível era de 115 alunos (alunos de Cursos Tecnológicos com a disciplina de Inglês no currículo) e foram devolvidos 83 questionários. Neste caso a diferença entre o universo possível e o número de questionários recolhidos foi maior porque, para além das razões apontadas para justificar a diferença na escola anterior, uma das professoras faltou durante um período alargado de tempo e as suas turmas não puderam ser abrangidas.

Nas duas escolas, a autora do estudo teve ocasião de falar com a quase totalidade dos professores de Inglês e solicitou-lhes que nas aulas em que fossem aplicar os questionários aos alunos limitassem as suas intervenções ao mínimo de forma a não condicionarem as respostas. Nos casos em que não encontrou os professores, esse pedido foi feito aos Coordenadores de Departamento de Línguas e Culturas Estrangeiras para que o transmitissem.

O QP foi igualmente aplicado à totalidade dos professores de Inglês das duas escolas, independentemente do facto de se encontrarem a leccionar cursos tecnológicos ou não. Partiu-se do princípio de que os professores já o teriam feito ou já teriam tido conhecimento da realidade do ensino do Inglês a esses cursos através das reuniões de Departamento ou outro tipo de encontros de trabalho. Na ES3MC registou-se uma taxa de retorno de 62% (8 professores num total de 13 devolveram o questionário) e na ES3F de 91% (o questionário foi devolvido por 10 dos 11 professores a quem foi pedida a colaboração).

O tempo necessário para a distribuição, aplicação e recolha dos questionários a alunos e professores das duas escolas envolvidas foi de duas semanas.

O método utilizado para o tratamento da informação constante dos questionários foi a análise estatística descritiva (frequência), cujos resultados constam do capítulo IV.

A amostra total é a seguinte:

Escolas	Alunos			Professores
	10º	11º	12º	
ES3 de Marco de Canaveses	102	46	14	8
ES3 de Felgueiras	45	33	5	10
<b>Totais</b>	147	79	19	18
	<b>245</b>			<b>18</b>

## **2.5 Entrevistas às empresas**

As entrevistas às empresas tinham como objectivo o levantamento de necessidades de comunicação em contexto profissional com recurso à língua inglesa. Pretendia-se assim, introduzir no estudo o ponto de vista do mundo do trabalho.

### **2.5.1 Concelhos seleccionados**

Como já foi referido no ponto 2.4.1, os concelhos de Marco de Canaveses e Felgueiras foram escolhidos atendendo à sua elevada taxa de industrialização e ao facto de em cada um deles se encontrarem tipos diferentes de indústrias. Marco de Canaveses é conhecido pela sua actividade no sector dos têxteis e extracção de granito e Felgueiras dedica-se, quase exclusivamente, ao fabrico e exportação de calçado. Do ponto de vista da autora do estudo, a localização geográfica de Felgueiras, a 20km de Marco de Canaveses, também se revestiu de alguma importância, visto que se traduziu numa grande economia de tempo. A estes factores associam-se, como também já foi dito, os que estiveram na base de selecção das escolas.

Seguem-se breves descrições desses dois contextos do estudo.

#### **Marco de Canaveses**

O concelho de Marco de Canaveses está situado no distrito do Porto, entre o Douro e o Tâmega. O primeiro delimita-o a Sul e separa-o dos concelhos de Cinfães e Castelo de Paiva. O Tâmega corre de Norte para Sul e separa Marco de Canaveses do concelho de Penafiel, localizado a Oeste.

A superfície do concelho é de 203km<sup>2</sup> e a população é de cerca de 52.420 habitantes distribuídos por 31 freguesias. Em grande parte destas, a população dedica-se à agricultura por conta própria e, em muitos casos, para consumo próprio. Só 17,3% das explorações agrícolas estão organizadas em formas empresariais<sup>vi</sup>.

A actividade industrial tem vindo a implantar-se no concelho de forma muito significativa, constituindo, para a população rural, um indispensável complemento de rendimentos e explicando o aumento sistemático de população residente nos últimos anos. De acordo com informação da Comissão de Coordenação do Norte, usando dados de 1977, a indústria transformadora

representava, nesse ano, 27,6% dos estabelecimentos (354 unidades) repartidos pelos ramos de têxtil e vestuário (35,9%), de produtos minerais não metálicos (22%) e outros<sup>vii</sup>.

Foram registadas algumas dificuldades na recolha de dados que conduzissem a uma caracterização mais detalhada do tecido industrial do concelho e permitissem a selecção de uma amostra significativa de empresas. De facto, nenhuma das instituições locais que, em princípio, estariam vocacionadas para fazer essa caracterização, a Câmara Municipal ou a Associação Comercial e Industrial, a tinham levado a cabo alguma vez. No caso da segunda, a justificação que foi avançada foi a de que as empresas associadas eram maioritariamente comerciais e as do ramo industrial se circunscreviam apenas às que não tinham serviços contabilísticos próprios, necessitando, por isso, de recorrer ao serviço da Associação para lhos prestar. As empresas de grande dimensão estariam, então, ligadas a associações de âmbito nacional. Contactadas a Associação Nacional da Indústria de Vestuário e Confecção (ANIVEC) e a Associação Industrial de Construção Civil e Obras Públicas do Norte (AICCOPN), a informação recebida foi a de que não existia nenhum estudo detalhado feito relativamente às empresas do concelho mas apenas listagens nominais, constantes dos ficheiros do Instituto Nacional de Estatística, nos quais as empresas surgiam agrupadas por códigos correspondentes às respectivas actividades. Outros dados constantes dessas listagens eram o número de trabalhadores e o volume de negócios.

Feita a consulta aos registos do INE, constatou-se que algumas das empresas que havia intenção de visitar não constavam das listagens. Relembre-se, neste ponto, que a autora deste estudo já havia, anteriormente, contactado algumas empresas no âmbito de outro projecto (v. Capítulo II) e que, residindo no concelho, conhece bem o meio. Confrontados com a situação, as duas associações acima referidas, ANIVEC e AICCOPN, encontraram, como explicação, a possibilidade dessas empresas terem optado por um código de actividade diferente daquele que corresponderia à sua actividade de facto. Ainda na opinião destas associações, essa hipótese só poderia ser confirmada pelas próprias empresas.

Perante esta situação, a autora do estudo viu-se na necessidade de escolher entre duas opções:

1. Incluir no seu leque de escolhas para a realização das entrevistas apenas as empresas constantes das listagens do INE tendo, assim, a possibilidade de sustentar o enquadramento totalmente com dados oficiais;

2. Realizar as entrevistas em algumas empresas retiradas das listagens do INE mas também noutras que já havia contactado previamente e que, por motivos não totalmente conhecidos, não constavam dessas listagens. Nesta segunda hipótese, o enquadramento não teria possibilidades de ser totalmente feito com base em dados oficiais.

Optou-se pela segunda hipótese pelos motivos que a seguir se apresentam:

- O estudo incide, claramente, sobre necessidades de comunicação em língua estrangeira e não sobre questões de organização de empresas ou do seu relacionamento com as diversas organizações do sector.
- A possibilidade de explicação da ausência do nome de algumas empresas nas listagens do INE passaria, necessariamente, por um pedido de esclarecimento a alguém da própria empresa, o qual poderia ser entendido como uma intrusão em questões internas e vir a pôr em risco o clima de confiança necessário à realização da entrevista.
- No que diz respeito ao rigor dos dados apresentados no trabalho, no enquadramento deste ponto a questão é apresentada e as opções são justificadas.

## **Felgueiras**

O concelho de Felgueiras está igualmente situado no distrito do Porto, na parte superior do Vale do Sousa. Tem 33 freguesias espalhadas por 116 km<sup>2</sup> e uma população de 55.110 habitantes. Embora a agricultura seja um sector muito representativo da vida económica local – Felgueiras foi pioneiro na cultura do kiwi em Portugal, por exemplo – nas últimas duas décadas, o concelho tornou-se um importante parque da indústria transformadora, sendo mesmo considerado um dos municípios com maior índice de desenvolvimento económico do distrito do Porto. De acordo com dados do último censo (2001), 75% da população activa trabalhava nas 450 unidades industriais existentes no concelho. Destas, 7% pertenciam à área de produtos metálicos e madeiras, 14% à de têxteis e vestuário e 79% à da indústria do calçado<sup>viii</sup>. Com efeito, Felgueiras é responsável por 50% das exportações nacionais de calçado, contribuindo assim para que Portugal seja o segundo maior exportador de calçado de couro na Europa e o nono a nível mundial. Diariamente são produzidos em Felgueiras 250 mil pares de sapatos, 85% dos quais destinado à exportação<sup>ix</sup>.

### **2.5.2 Descrição do guião das entrevistas**

Para a realização das entrevistas aos funcionários das empresas foi utilizado um guião elaborado anteriormente pela autora do estudo para fins semelhantes. Com efeito, tratou-se do guião

utilizado nas entrevistas que permitiram fazer a recolha dos dados para o levantamento de necessidades conducentes à elaboração do programa da Disciplina de Oferta Própria da Escola Secundária de Marco de Canaveses, Técnicas de Inglês para Fins Específicos (v. ponto 2.2 do Capítulo II). Esse guião foi elaborado com base em conhecimentos teóricos da área de construção de cursos de Inglês para fins específicos e discutido com a especialista em Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras que orientou este estudo. Após a realização das primeiras entrevistas sofreu algumas alterações e foi utilizado neste estudo numa versão que a autora considera validada pelos dois procedimentos utilizados na sua elaboração e também pela prática (Anexo 9).

O guião começa com um espaço destinado à identificação da função do funcionário na empresa e respectiva idade. A identificação do funcionário pelo nome é facultativa.

O guião propriamente dito encontra-se dividido em seis partes. A primeira destina-se à recolha de dados que permitam fazer uma caracterização geral da empresa.

A segunda parte, a mais desenvolvida, e toda constituída por perguntas de resposta fechada, dirige-se às necessidades de comunicação e exige, da entrevistadora, uma explicação algo detalhada em relação aos objectivos em mente, caso contrário poderá parecer aos entrevistados muito repetitiva e excessivamente minuciosa.

A terceira parte inicia o conjunto de perguntas de resposta aberta e incide sobre as dificuldades de comunicação em língua estrangeira.

As quarta, quinta e sexta partes solicitam opiniões sobre estratégias para uma melhor comunicação nas empresas, necessidades de formação e colaboração escola/empresa.

### ***2.5.3 Realização das entrevistas***

No concelho de Marco de Canaveses, o processo de selecção das empresas a contactar foi algo demorado. Se, por um lado, já havia empresas conhecidas por terem sido contactadas no âmbito do estudo realizado anteriormente, por outro era necessário descobrir, entre as restantes, quais as que mantinham relações comerciais com o estrangeiro, quer a nível de importação quer a nível de exportação. Só essas seriam de interesse para o estudo por serem as únicas a necessitar de utilizar o Inglês. Esse levantamento foi feito em simultâneo com um outro relativo ao número de trabalhadores e recorrendo a fontes não oficiais, pelos motivos apresentados no ponto 2.5.1.

Pretendia-se reunir um conjunto que englobasse empresas de pequena, média e grande dimensão, designações estas adaptadas ao contexto, e que pertencessem aos sectores dos têxteis e pedreiras por serem estes os mais significativos no concelho. O número de vinte empresas pareceu ser um número capaz de fornecer dados significativos para o estudo. De qualquer forma, houve necessidade de conciliar o que se julgava ser o desejável e o que circunstâncias como, por exemplo, a disponibilidade de tempo das empresas, permitiram.

Relativamente ao contacto com as empresas, houve dois tipos de abordagem: um para as empresas com as quais a autora do estudo já tinha trabalhado no projecto anterior (v. Capítulo II) e relativamente às quais esta entrevista iria funcionar como uma actualização de dados; outro para as empresas que iam ser contactadas pela primeira vez e que constituíam a maioria. No primeiro caso, a carta com o pedido de entrevista (Anexo 10) foi enviada ao cuidado da pessoa já conhecida, em simultâneo com um telefonema a reatar o contacto. No segundo caso, uma carta com o mesmo objectivo, mas mais detalhada na explicação da situação (Anexo 11), foi preparada para ser entregue em mão pela autora do estudo, que também iria fazer a entrevista. A apresentação aos responsáveis pelas empresas foi feita ou por familiares, ou pelo Presidente da Junta de Freguesia, ou por algum conhecido comum. Esta opção, pouco convencional, foi feita com base no conhecimento da reduzida disponibilidade de tempo dos administradores, quase sempre proprietários, das empresas da região e de alguma reserva da sua parte relativamente a assuntos não directamente relacionados com negócios. A estratégia revelou-se frutífera e as entrevistas foram marcadas, embora, em alguns casos se registasse um tempo de espera algo alargado. A receptividade por parte dos empresários foi muito boa.

Foram realizadas 22 entrevistas e em 9 dos casos foram os próprios gerentes, simultaneamente proprietários que as deram. Nos outros casos foram indicados funcionários com funções diversas nas empresas. Em cerca de metade dos casos houve um convite para visitar as instalações, convite esse que foi aceite, e em apenas dois casos o tempo previsto para a realização da entrevista, meia hora, foi suficiente. Isto verificou-se porque, no entender da entrevistadora, os entrevistados, reservados de início, começaram a falar dum assunto que lhes despertava interesse e tornou-se difícil controlar o tempo.

As entrevistas a empresas fora dos ramos têxtil e de pedreiras, as quais não estavam previstas inicialmente, surgiram na sequência de sugestões de alguns dos entrevistados dos têxteis que, na sequência de algumas das queixas, acrescentavam: “Sabe, não somos só nós que temos estes problemas. Conheço alguém que...”. Pensou-se que seria interessante confrontar as respectivas necessidades de comunicação com recurso à língua inglesa.

A realização das entrevistas em Marco de Canaveses, iniciadas em Junho e concluídas em Agosto de 2002, estendeu-se no tempo mais do que estava previsto por vários motivos: houve necessidade de articular a disponibilidade da autora do estudo/entrevistadora com o *timing* das empresas, condicionadas pelos prazos de entrega das encomendas; os convites para visita às instalações, interessantes e enriquecedoras mas inesperadas, impossibilitavam, quase sempre, a realização de mais do que uma entrevista por dia.

Relativamente ao concelho de Felgueiras, o objectivo era realizar entrevistas apenas em empresas de calçado, atendendo à clara predominância desta área de actividade. Sabia-se, de antemão, que o contacto não seria tão fácil como em Marco de Canaveses por várias razões: o meio não era conhecido, havia poucas hipóteses de encontrar intermediários e não tinha havido projectos anteriores no terreno. À semelhança do que tinha acontecido em Marco de Canaveses, a Associação Comercial e Industrial local não pôde prestar colaboração na fase de levantamento das empresas existentes, pois só tinha como associadas as pequenas empresas sem serviços próprios de contabilidade. Funcionários dessa Associação sugeriram a consulta dos serviços da Associação para o Desenvolvimento Industrial de Felgueiras, recém-formada por iniciativa da Câmara Municipal e dos industriais. Esse contacto foi feito (Anexo 12). Os dados que essa Associação possuía ainda eram escassos e não foi possível à autora deste estudo, por exemplo, ter acesso a uma listagem de todas as empresas de calçado do concelho. Foram-lhe fornecidos alguns nomes, a partir dos quais foram estabelecidos os primeiros contactos.

Prevendo algumas reservas por parte dos empresários, cartas de apresentação (Anexo 11) foram entregues em mão nas próprias empresas acompanhadas de uma explicação detalhada dos objectivos da entrevista e do estudo em si. De um modo geral, não foi fácil conseguir as entrevistas devido à falta de disponibilidade das pessoas que as empresas consideravam indicadas para dar a entrevista, quase sempre o gerente ou o responsável pelo departamento de

vendas. Num total de 12 empresas, a excepção foram três, nas quais a entrevista foi concedida de imediato, numa pelo chefe de produção e nas outras duas por funcionários do departamento comercial. No primeiro caso, o próprio afirmou que, quando a secretária lhe tinha transmitido o objectivo da entrevista, tinha sentido uma grande curiosidade e interesse pois era costume deslocar-se ao estrangeiro em trabalho e sentia algumas dificuldades na utilização do Inglês; sentia-as também no seu dia-a-dia na empresa, em Portugal, e nunca tinha sido contactado por ninguém com o intuito de debater essas dificuldades.

Relativamente ao número de empresas contactadas, 12 em cerca de 356 possíveis, elas constituíram os contactos possíveis no período de tempo disponível, Junho a Setembro de 2002. Comparativamente com Marco de Canaveses, foi mais fácil encontrar empresas de média e grande dimensão e também empresas a trabalhar para exportação, pois é o que se verifica na quase totalidade dos casos. Por outro lado, o grau de receptividade não foi tão elevado. Numa das empresas foi dito à entrevistadora, delicadamente mas com firmeza, que a entrevista só poderia ocupar 15 minutos porque a alta competitividade existente no sector não se compadecia com distrações. É de salientar, contudo, que a entrevista com o chefe de produção referido acima durou 2 horas. Em nenhum caso surgiu um convite para visitar as instalações.

Após a recolha dos dados foram utilizados dois métodos de análise no seu tratamento. No caso dos grupos I e II, foi feita uma contagem das respostas por item. No caso dos restantes grupos, foi utilizado o método de análise de conteúdo.

---

## NOTAS

- <sup>i</sup> Ministério da Educação. (1995) – *Nível Inicial, Nível de Continuação – LE I e LE II* – DES: Lisboa
- <sup>ii</sup> *Ministério da Educação (1998). Orientações de Gestão de Programas – Nível Inicial, Nível de Continuação – LE I e LE II – Junho 1998. DES: Lisboa*
- <sup>iii</sup> Versão definitiva apresentada em Abril de 2003
- <sup>iv</sup> É tomado como referência o Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto, ainda em vigor na altura da revisão final do presente texto.
- <sup>v</sup> Embora a componente sócio-cultural dos actuais programas de Inglês do Ensino Secundário (1995) devesse ser apenas uma área mediatizadora em relação às outras áreas de conteúdo, na prática os pontos dela constantes são, quase sempre, ensinados como um fim em si.
- <sup>vi</sup> Comissão de Coordenação da Região do Norte (1999 – 2ª ed.). Região do Norte – Fichas Concelhias. Porto
- <sup>vii</sup> Comissão de Coordenação da Região do Norte
- <sup>viii</sup> Comissão de Coordenação da Região do Norte
- <sup>ix</sup> *in* Folhetos de Divulgação da OIF – Associação para o Desenvolvimento Industrial de Felgueiras - 2001

## Capítulo IV

### Análise da Informação Recolhida

#### 1. As novas propostas programáticas

A análise das novas propostas programáticas destinadas ao Nível de Continuação do 10º e 11º anos da Formação Científico-Tecnológica dos Cursos Tecnológicos de Administração, Técnicas Comerciais, Documentação e Turismo e 12º ano da Formação Científico-Tecnológica dos Cursos Tecnológicos de Documentação e Turismo tinha como objectivo o levantamento da existência de elementos característicos do ensino de Inglês para Fins Específicos que a autora do estudo considera serem adequados a cursos de natureza profissionalizante como é o caso dos Cursos Tecnológicos. A análise foi feita por capítulos e pontos e, por isso, considerou-se importante incluir o Índice respectivo para melhor orientação do leitor (Quadro 4).

## Índice

I. Introdução .....	2
II. Apresentação do Programa .....	3
1. Finalidades .....	4
1.1. Objectivos .....	5
2. Visão Geral dos Conteúdos Programáticos .....	6
3. Competências a Desenvolver .....	7
4. Orientações Metodológicas Gerais .....	12
III. Desenvolvimento do Programa .....	14
1. Componentes Programáticas .....	14
1.1. Interpretação e Produção de Texto .....	14
1.2. Dimensão Sociocultural .....	22
1.3. Língua Inglesa .....	33
2. Gestão do Programa .....	40
3. Orientações Metodológicas .....	44
4. Avaliação .....	49
5. Recursos .....	53
IV. Bibliografia .....	62

Quadro 4 – Índice do Programa - Programa de Inglês (versão de 2001)<sup>i</sup>

Logo no Capítulo I, Introdução, “as necessidades específicas decorrentes da integração da disciplina na componente de formação científico-tecnológica” (p.2) são apresentadas como um pressuposto para a construção do programa. O facto de o texto da Introdução terminar logo de seguida, não tendo nenhum tipo de desenvolvimento, pode conduzir ao levantamento de algumas questões. Que tipo de fundamentação existiu para a inclusão da língua estrangeira na Formação Científico-Tecnológica? Sem dúvida que, num curso tecnológico e numa sociedade com as características da actual, a língua estrangeira deve constar dessa componente curricular, em permanente articulação com as disciplinas cujo domínio científico e técnico estrutura os cursos. Mas a decisão relativa ao modo como a língua estrangeira aí vai figurar no que diz respeito quer à carga horária, quer, sobretudo, à articulação entre reais necessidades de utilização e conteúdos a leccionar, tem que envolver, necessariamente, professores de línguas, os verdadeiros especialistas na matéria. Ora, a formulação “necessidades específicas *decorrentes* da integração da disciplina na componente de formação científico-tecnológica” (*ibidem*, itálico nosso) aponta para uma decisão de nível macro-curricular, tomada numa fase prévia à da elaboração do programa e sem a participação dos professores de línguas. Se essa participação tivesse ocorrido, seria possível que a formulação se aproximasse de algo como “a integração da disciplina na componente de formação científico-tecnológica decorrente das necessidades específicas de utilização da língua em situações de comunicação em contextos profissionais.” Isto porque, após ser efectuado um levantamento de necessidades, seria provável que resultasse evidente que a componente de formação científico-tecnológica é o espaço curricular indicado para a língua estrangeira num curso tecnológico, independentemente de também ela poder estar presente na componente de formação geral, com outros objectivos. Todos os cursos a teriam e durante o mesmo período de tempo, em termos de anos lectivos. No caso de haver excepções, elas seriam justificadas com base nos dados recolhidos.

Em dezassete cursos tecnológicos previstos no âmbito do Decreto-Lei nº 7 de 2001, um dos documentos enquadradores deste programa (p.3), apenas quatro incluíam a língua estrangeira na componente científico-tecnológica e, desses quatro, apenas dois a teriam nos três anos do Ensino Secundário. Os verdadeiros motivos que conduziram a essa decisão, aparentemente aleatória, não são passíveis de serem explicados neste estudo, pois, como já ficou dito no ponto 2.2 do

Capítulo III deste texto, o DES não deu resposta ao pedido de entrevista efectuado. No texto do programa não é feita nenhuma referência a esta situação. O primeiro contacto do leitor com este programa resulta, assim, numa impressão de lacuna de informação que pudesse responder à situação, aparentemente estranha, da desigualdade de critérios na atribuição da língua estrangeira aos Cursos Tecnológicos.

No Capítulo II, Apresentação do Programa, refere-se a opção por uma formação de banda larga tendo em conta “o nível etário dos alunos, o leque diversificado de alternativas profissionais que os cursos possibilitam e o princípio da permeabilidade entre formações distintas consignado na Revisão Curricular do Ensino Secundário” (pp.3-4). Não é bem claro se o conceito de “banda larga” se aplica aos três anos ou apenas a parte deles mas, de qualquer forma, e tendo em mente que a grande finalidade destes programas deveria ser tornar os alunos capazes de comunicar eficazmente em língua inglesa no seu futuro contexto profissional, é possível antecipar algum desequilíbrio na gestão do programa nos quatro cursos em questão e uma grande disparidade em termos de preparação real dos alunos. Relembre-se que os Cursos de Técnicas Comerciais e Administração concluem o Inglês no 11º ano, abordando os conteúdos sócio-culturais específicos da actividade profissional apenas no final desse ano. Os cursos de Documentação e Turismo têm Inglês até ao final do 12º ano, que será “o momento de proporcionar oportunidades de aprofundamento e de maior familiaridade com as linguagens, as situações e as estruturas próprias da actividade profissional” (p.4).

No ponto 1 do Capítulo II, Finalidades, não consta nenhuma finalidade orientada especificamente para o carácter profissionalizante dos cursos em questão. Em relação ao programa para a Formação Geral dos Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos (LE I e LE II) e Formação Específica do Curso Geral de Línguas e Literaturas (LE II)<sup>ii</sup> o texto das Finalidades é exactamente o mesmo.

Relativamente aos Objectivos, ponto 1.1 do mesmo capítulo, o único objectivo que surge para além dos que constam do programa da Formação Geral já referido é o que aparece em quarto lugar e que é enunciado da seguinte forma:

Desenvolver competências linguísticas, estratégicas e sociolinguísticas indispensáveis às necessidades formativas de futuros profissionais nas áreas específicas da sua formação. (p.5)

Julga-se que seria mais adequado incluir, em lugar de destaque, objectivos que incidissem, claramente, em competências operativas. A propósito deste conceito, veja-se o que é dito por Ellis e Johnson (1994:7) sobre as principais características do Inglês Comercial (*Business English*), actualmente considerada a área de maior relevo dentro do campo do Inglês para Fins Específicos:

The most important characteristic of exchanges in the context of business meetings, telephone calls, and discussions is a sense of purpose. Language is used to achieve an end, and its successful use is seen in terms of a successful outcome to the business transaction or event. Users of Business English need to speak English primarily so that they can achieve more in their jobs.

Mais adiante na mesma obra, a propósito dos objectivos dos cursos de Inglês Comercial, os mesmos autores retomam e desenvolvem o mesmo princípio (*op.cit.:35*):

(...) one of the main characteristics of Business English is the emphasis on performance-training learners to become operationally effective. For people in business, the priority is to be able to understand and get their message across. (...) In Business English, these performance criteria need to be seen in the context of specific business situations which the learner will be involved in.

Embora as competências operativas estejam implícitas em todos os objectivos relacionados directamente com a área do saber-fazer<sup>iii</sup>, seria importante salientá-las em programas destinados a uma disciplina da componente de formação científico-tecnológica, com uma previsão de aplicação temporal relativamente reduzida – os três anos de duração dos cursos - e dirigidos a destinatários que, em princípio, serão confrontados com a necessidade de utilização da língua em contexto profissional a muito curto prazo.

O ponto 2, Visão Geral dos Conteúdos Programáticos, e a introdução ao ponto 3, Competências a Desenvolver, não apresentam diferenças em relação ao programa da Formação Geral, ou seja, não há referência à especificidade dos cursos. No ponto 3 surgem as Competências de Uso da Língua. A propósito das competências de interpretação e produção, tanto a nível de leitura como de escrita, são feitas referências frequentes e, no entender da autora do estudo, muito adequadas, aos contextos sócio-profissionais ligados às áreas de formação específicas, como tópicos para textos a elaborar e interpretar. Poderá haver, no entanto, alguns constrangimentos ao desenvolvimento dessas competências. Eis dois exemplos: para o final do ciclo bienal 10º e 11º anos toma-se como referência a competência de produção escrita “elabora textos *claros e*

*variados*, de modo estruturado, atendendo à sua função e destinatário, dentro dos tópicos abordados nos domínios de referência e nos contextos socioprofissionais ligados às áreas de formação específica, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas” (p.9, itálico nosso); competências de produção falada no final do ciclo trienal 10º, 11º e 12º anos: “Demonstra capacidade de mediação e negociação em situações sócio-profissionais *diversificadas*” (p.10, itálico nosso). Analisando a Dimensão Sócio-Cultural do programa, constata-se que só no final do 11º ano é introduzida alguma especificidade nos conteúdos programáticos com a inclusão de uma ramificação da última unidade (v. Anexo 13). Em relação ao primeiro exemplo supra referido, antecipa-se alguma dificuldade por parte dos alunos que concluem o Inglês no 11º ano na elaboração de textos claros e variados relacionados com as áreas específicas a cujo tratamento é reservado tão pouco espaço. No que diz respeito ao segundo exemplo, a aquisição das capacidades de mediação e negociação no final de ciclo trienal parece mais viável mas sem possibilidades de grande diversificação das situações profissionais simuladas, devido à escassez de tempo.

No ponto 4, Orientações Metodológicas Gerais, a única referência específica ao tipo de cursos a que este programa se dirige, ou seja, a única diferença em relação ao programa da Formação Geral, surge nas duas últimas linhas (p.13):

(...), atendendo simultaneamente ao carácter profissionalizante de cada um dos cursos tecnológicos.

O Capítulo III é dedicado ao Desenvolvimento do Programa e o seu ponto 1 às Componentes Programáticas. No ponto 1.1, Interpretação e Produção de Texto, é apresentada a definição de texto como “enunciado, oral ou escrito, que subjaz a um acto de comunicação verbal.”<sup>iv</sup>

O traço distintivo deste ponto do programa encontra-se em dois dos objectivos enunciados para esta componente do programa a nível do desenvolvimento de capacidades de interpretação e produção textual (p.15):

- Desenvolver capacidades de negociação e mediação em situações socioprofissionais.
- Interpretar e produzir textos ligados a áreas de formação de cada um dos cursos tecnológicos.

As capacidades de negociação e mediação nunca tinham sido alvo de referência explícita em programas anteriores e o seu desenvolvimento é de particular relevância em cursos de carácter profissionalizante, conducentes ao exercício de funções que envolvem diversos interlocutores entre os quais, com frequência, a linguagem é utilizada como um meio para atingir determinados fins. Da competência comunicativa em língua estrangeira do futuro profissional, entre outras, irá depender a qualidade do seu desempenho no local de trabalho e, conseqüentemente, o seu grau de realização pessoal. Daí, a importância da inclusão das capacidades de mediação e negociação, em simultâneo com a recomendação da utilização de textos relacionados com as áreas de formação dos alunos:

Aos alunos devem ser fornecidos os meios para reconhecerem, de uma forma reflexiva e crítica, as múltiplas formas de veicular significado que estão ao dispor da sociedade. A utilização de diversos tipos de texto na aula de Inglês permite que o aluno contacte com as várias manifestações da língua e, simultaneamente, exercite as componentes linguísticas (e.g. estruturas gramaticais, vocabulário) e paralinguísticas (e.g. pronúncia, entoação, pausa, contracções) que a língua assume no quotidiano, especialmente nos contextos socioprofissionais do âmbito dos Cursos Tecnológicos de Administração, de Técnicas Comerciais, de Documentação e de Turismo. (p.17)

São também propostos tipos de textos (Anexos 14, 15 e 16), estando uma parte considerável deles relacionada com a especificidade dos cursos.

Mas, a par destes dois factores favoráveis, ou seja, a par da inclusão das competências de mediação e negociação e dos tipos de textos relacionados com contextos sócio-profissionais, o que continua a ser lembrado pelos autores do programa é que existe um 10º ano de formação de banda larga para o qual se propõe “uma tipologia de textos diversificada, generalista, comum aos quatro cursos (...) que responda eficazmente aos requisitos-base de cada uma das áreas tecnológicas” (p.17). Na sequência dessa afirmação, refere-se a oportunidade de proporcionar aos alunos “o contacto progressivo com documentos característicos da sua área de formação” (*ibidem*). Mas, analisando os conteúdos da Dimensão Sócio-Cultural do 10º ano (Anexo 13) e tendo em conta o princípio da abordagem da banda larga, prevê-se alguma dificuldade em facultar aquele contacto em termos efectivos.

O incremento de especificidade recomendado para o 11º ano também não se antecipa fácil, atendendo a que os conteúdos específicos propriamente ditos só surgem na parte final da

Componente Sócio-Cultural. No entanto, parece mais provável que os textos a interpretar e/ou a produzir pelos alunos se enquadrem nos contextos sócio-profissionais das áreas dos seus cursos durante uma maior período de desenvolvimento do programa do 11º ano, tendo em conta a proposta da Dimensão Sócio-Cultural, a qual inclui, para além dos módulos específicos finais, alguns tópicos mais directamente relacionados com a vida profissional (ex.: O mundo do trabalho).

A Dimensão Sócio-Cultural é apresentada no ponto 1.2 e a sua introdução, bem como a parte respeitante aos domínios de referência do 10º ano e três primeiros domínios de referência do 11º ano são quase totalmente iguais às do programa da Formação Geral. Embora esteja em consonância com os princípios apresentados nos pontos anteriores e já aqui analisados, ou seja, o princípio da permeabilidade entre formações e o da formação de banda larga, julgar-se-ia adequado que os domínios propostos tivessem como grande objectivo a criação de contextos para o desenvolvimento de competências comunicativas operativas em língua estrangeira para aplicação a curto prazo em áreas profissionais específicas. O que se apresenta corre o risco de ser interpretado como um conjunto de conteúdos cuja aprendizagem pode ser entendida como um fim em si mesmo e que, pelas suas características dominantes, de formação pessoal e cívica, os remeteriam para a Componente de Formação Geral e não para a Componente de Formação Científico-Tecnológica, como é o caso. Não se pretende com isto afirmar, de modo nenhum, que essa preocupação de formação com carácter mais abrangente não deva estar presente nos programas de todas as disciplinas, pelo contrário. Aliás, o próprio Decreto-Lei nº7/2001 assim o preconiza, atribuindo à Educação para a Cidadania Democrática carácter transversal em todas as áreas de formação do Ensino Secundário. No entanto, este programa destina-se a ser aplicado na Componente de Formação Científico-Tecnológica no âmbito da qual, como o nome indica, se espera que os alunos desenvolvam competências científicas, técnicas e tecnológicas. Só dominando essas competências eles poderão corresponder às expectativas da sociedade e às suas próprias expectativas, tendo assim ocasião de exercer, no domínio profissional, uma cidadania activa e responsável.

Ainda a propósito da Componente Sócio-Cultural, salienta-se, na página 24, o aconselhamento da “exploração dos domínios propostos no âmbito dos universos sócio-culturais de expressão

inglesa”. Num país que, como Portugal, mantém laços culturais e económicos com parceiros das mais diversas origens, e que, nesses intercâmbios utiliza, com frequência, a língua inglesa como veículo de comunicação com interlocutores para quem ela também não é língua-mãe ou primeira língua, seria porventura mais adequado recomendar a exploração dos domínios propostos no âmbito de universos sócio-culturais de regiões do mundo com as quais há maior probabilidade de Portugal estabelecer relações comerciais, criando espaço para opções locais ou regionais. Aliás, isso estaria em consonância com dois dos princípios apresentados para a exploração dos domínios apresentados (p.25):

- relevância da temática no contexto particular dos alunos (escola, curso/área de formação, localização geográfica, domínios de interesse...);
- relevância da temática para o desempenho da actividade profissional futura;

O ponto 1.3 é dedicado à Língua Inglesa. Mais uma vez os autores partem de um “pressuposto de aproximações progressivas às especificidades de língua das áreas de formação dos alunos” (p.33), tendo em conta a distribuição do público-alvo por quatro cursos tecnológicos. No entanto, e até tendo em conta a abordagem preconizada na página 34, ou seja, “(...) em contexto, o que pressupõe proporcionar ao aluno oportunidades de exercitar estruturas gramaticais/lexicais em situações nas quais a língua é efectivamente usada”, seria aparentemente vantajosa a introdução de algum grau de especificidade desde o início do 10º ano pois, assim sendo, seria dada aos alunos a oportunidade de, neste caso, reflectir sobre aspectos morfo-sintácticos e fonológicos do sistema linguístico inglês em contexto de, por exemplo, simulação de práticas profissionais. Apesar de se tratar de alunos sem experiência de trabalho, genericamente designados por “*pre-experience learners*” (Kennedey e Bolitho, 1985; Hutchinson e Waters, 1992; Ellis e Johnson, 1994), eles têm conhecimento das estruturas do tipo de organizações nas quais poderão vir a trabalhar e do tipo de funções que poderão vir a desempenhar através das outras disciplinas do currículo. O recurso a situações e, eventualmente a materiais que, de algum modo, reproduzam esses contextos profissionais reais podem interferir de forma muito positiva com o processo de aprendizagem dos alunos. Hutchinson e Waters (1992:166) atribuem às abordagens que recorrem à utilização de materiais específicos das áreas de formação duas qualidades:

- a) Face validity: subject-specific materials look relevant.

b) Familiarity: if learners have got used to working with a particular kind of text in the ESP classroom, they will be less apprehensive about tackling it in the target situation.

No ponto 2 do III Capítulo, Gestão do Programa, a única diferença em relação ao programa da Formação Geral surge no parágrafo introdutório (p.40):

O facto do programa visar um público-alvo distribuído por áreas de formação diferenciadas impõe, necessariamente, uma gestão dos conteúdos programáticos que desenvolva, por um lado, competências-base e, por outro, competências específicas para o desempenho de actividades profissionais relacionadas com a respectiva área de formação.

No ponto 3 do mesmo capítulo, Orientações Metodológicas, são apresentadas algumas questões que se destinam a orientar a gestão da componente Interpretação/Produção de Texto. Também estas questões são iguais às propostas para o programa de Formação Geral:

- Quais são os interesses (pessoais e formativos) dos alunos?
- Que implicações tem o curso em que se encontram no desenvolvimento de capacidades de interpretação e produção?
- Quais são as suas competências de interpretação e de produção textual?
- Qual é a forma, função, contexto e meio de transmissão do tipo de texto escolhido?
- Que estruturas linguísticas, semânticas e discursivas estão presentes neste tipo de texto?
- O que se pretende que os alunos façam com o tipo de texto escolhido (interpretação/produção)?
- Que estratégias (de interpretação/produção) são adequadas à tarefa pretendida?
- Como articular o conteúdo seleccionado com conteúdos das outras componentes programáticas? (p.44)

Atendendo ao carácter profissionalizante destes cursos, parece à autora deste estudo que seria mais adequado incluir, em primeiro lugar, uma questão dirigida explicitamente às necessidades de utilização da língua em contextos profissionais, às quais se alude nas primeira e segunda questões mas de uma forma pouco concreta. Seria igualmente importante que fosse incluída uma questão relativa à articulação com os conteúdos de outras disciplinas da Componente de Formação Científico-Tecnológica, relevante como estratégia de interpretação.

Em relação à gestão da dimensão Sócio-Cultural, também é proposto um conjunto de questões orientadoras, mais uma vez iguais às do programa da Formação Geral:

- Quais são os interesses (pessoais e formativos) dos alunos?
- Que implicações tem o curso em que se encontram na exploração dos domínios de referência?
- Que áreas temáticas e correspondentes campos semânticos foram já abordados?
- Que assuntos estão a tratar noutras disciplinas?
- Em que projectos estão envolvidos?
- Como articular o conteúdo seleccionado com conteúdos das outras componentes programáticas? (p.46)

Também neste caso, a autora do estudo entende que a primeira questão deveria apontar directamente para as necessidades de utilização da língua no contexto profissional. A quarta e quinta questões são de particular relevância neste tipo de cursos. Ao articular as temáticas da língua estrangeira com as das outras disciplinas e dos projectos em que estão a trabalhar, os alunos reconhecem-lhe utilidade, aplicabilidade e daí pode resultar a motivação que falta em muitos casos.

A sugestão relativa às metodologias de ensino a utilizar na aplicação do programa apresenta-se como um dos seus aspectos mais positivos, tendo sempre em conta que a análise feita tinha por objectivo, como foi referido, a identificação de características que facilitassem a concretização do ensino de Inglês em consonância com a especificidade dos Cursos Tecnológicos:

(...) O recurso a metodologias de ensino que envolvam a resolução de problemas, práticas simuladas, trabalho de campo, visitas de estudo, entre outras, deverá ser ajustado às necessidades locais e regionais, articulado com outras ofertas educativas, formativas e profissionais do âmbito da formação em Administração, Técnicas Comerciais, Documentação e em Turismo. Cabe ao professor, em negociação com os alunos, organizar e dinamizar planos de trabalho que propiciem a interacção em grupo, a gestão de conflitos e o desenvolvimento do espírito de cooperação e de entreajuda. (p.46)

A experiência da autora deste estudo como autora e coordenadora de uma disciplina local de Inglês para Fins Específicos permite-lhe concluir, entre outras coisas, que as práticas simuladas são um excelente meio para o desenvolvimento de competências operacionais e que as necessidades locais e regionais devem ocupar um papel de relevo na definição dos contextos para essas práticas.

No que respeita à Língua Inglesa, as questões apresentadas para orientação da gestão voltam a ser iguais às do programa da Formação Geral:

- Quais são os interesses (pessoais e formativos) dos alunos?
- Que implicações tem o curso em que se encontram na exploração da língua inglesa?
- Qual é o nível dos conhecimentos linguísticos dos alunos?
- De que modo é que os usos da língua influenciam as variações de sentido da palavra, da frase ou do texto?
- Como articular o estudo dos aspectos formais da língua com as suas dimensões discursiva e textual?
- Como articular o conteúdo seleccionado com conteúdos das outras componentes programáticas? (pp. 48-49)

Também se julga que seria adequado incluir a necessidade de utilização da língua em contextos profissionais na primeira questão, de modo mais explícito.

O ponto 4 do Capítulo III diz respeito à Avaliação e não constam do seu texto quaisquer referências ao carácter profissionalizante dos cursos, sendo esse mesmo texto em tudo igual ao do programa da Formação Geral.

No ponto 5 do Capítulo III, Recursos, são apresentadas sugestões muito variadas de materiais auxiliares de referência. Neste incluem-se sítios na *Internet*, Dicionários, Gramáticas em vários suportes, propostas de leitura extensiva e Bibliografia que prevêm a especificidade dos cursos aos quais o programa é dirigido.

Em conclusão, o programa analisado contém em si um número razoável de elementos de especificidade, entre os quais se destacam as referências frequentes aos contextos sócio-profissionais, a diversos níveis, as metodologias recomendadas, a inclusão das competências de mediação e negociação, alguns tipos de texto sugeridos, determinados pontos do Domínio Sócio-Cultural do 11º ano e os conteúdos sócio-culturais do 12º ano dos cursos de Turismo e Documentação. No que diz respeito a estes aspectos, constitui, sem dúvida alguma, um marco inovador na história do ensino da língua inglesa em Portugal (cf. Cap. II, ponto 2.1).

Se se tiver em conta, no entanto, que se trata de um programa destinado a uma disciplina que integra uma componente científico-tecnológica de um Curso Tecnológico, julga-se que o programa

apresenta algumas características que geram um certo grau de incoerência relativamente aos aspectos positivos que foram referidos no parágrafo anterior, nomeadamente:

- O texto é, na sua maior parte, igual ao do programa de Formação Geral, divergindo, pontualmente, em finais de frase ou período, incluindo alguns parágrafos ou quadros diferentes. Essas diferenças são importantes, como foi dito, mas revelam que a elaboração do programa não foi alvo de uma abordagem específica, a qual seria de esperar face ao enquadramento curricular do mesmo (componente científico-tecnológica). Assim sendo, o professor que viesse a aplicar o programa poderia correr o risco de assumir uma postura de formação geral, fazendo apenas algumas concessões pontuais às necessidades de formação da componente científico-tecnológica. Acrescente-se que, na opinião da autora do estudo, essa postura seria perfeitamente compreensível pelo facto de os objectivos definidos estarem em maior consonância com a componente de formação geral do que propriamente com a componente de formação científico-tecnológica.
- A Dimensão Sócio-Cultural que, independentemente do papel central que neste programa é atribuído à componente Interpretação e Produção de Texto, é sabido constituir o eixo orientador para a planificação do trabalho da grande maioria dos professores, apresenta algum desequilíbrio entre os quatro cursos no que diz respeito ao conteúdo de especificidade, sendo um conteúdo diminuto no caso dos dois cursos que terminam o Inglês no 11º ano.

As razões que se pensa poderem justificar estas características são as seguintes:

- Indefinição de critérios por parte do Departamento do Ensino Secundário relativamente à decisão de incluir uma língua estrangeira na componente de formação científico-tecnológica de apenas quatro dos dezassete cursos tecnológicos previstos no Decreto-Lei nº7/2001; o mesmo em relação ao facto da disciplina ser bienal em dois dos cursos (Administração e Técnicas Comerciais) e trienal nos outros dois (Turismo e Documentação). Não sendo conhecidos os critérios, não é conhecido o estatuto que a língua estrangeira tem no currículo nacional, nomeadamente nos cursos profissionalizantes, mas é de admitir a possibilidade de que, se a língua estrangeira constasse da formação científico-tecnológica de todos os cursos tecnológicos, a dimensão específica do programa fosse mais definida.
- Permeabilidade entre os Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos prevista no Decreto-Lei nº7/2001. Existindo a possibilidade dos alunos transitarem entre os dois tipos de curso durante uma boa parte do seu percurso, um programa claramente direccionado para a especificidade da área profissional dos cursos poderia ser visto como um constrangimento para os alunos, visto que não os prepararia para a eventualidade da realização de um exame nacional na disciplina de Inglês.

- Conceito de “formação de banda larga” presente no texto da revisão curricular (Decreto-Lei nº7/2001) e ao longo de todo o texto do programa. Na opinião da autora do estudo, o conceito de “permeabilidade” acabou por condicionar o de “banda larga”. Com efeito, através da análise efectuada, constata-se que o objectivo de formação de banda larga fez com que, para além dos conteúdos pontuais de referência profissionalizante, fossem incluídos no programa conteúdos que o tornariam mais adequado à sua componente de Formação Geral.

Das três razões apontadas, só as duas últimas são referidas no texto do programa a propósito de variadas opções feitas. A primeira razão, hipotética, como foi dito, insere-se numa esfera de decisão macro-curricular que não pode ser aqui analisada por falta de informação (v. ponto 2.3 do Capítulo III).

Globalmente, a autora do estudo considera que o programa analisado constitui um instrumento de trabalho com muitas potencialidades e que poderia ter representado um bom ponto de partida para o início da implementação do Inglês para Fins Específicos a nível do Ensino Secundário profissionalizante em Portugal.

Como já foi referido no ponto 2.1 do Capítulo III, este programa, na parte respeitante aos 10º e 11º anos, foi homologado a 21 de Dezembro de 2001. A parte relativa ao 12º ano esteve em discussão mas não chegou a ser homologada porque, na sequência da suspensão da Revisão Curricular prevista no Decreto-Lei nº7/2001, todos os novos programas para o Ensino Secundário foram suspensos. A versão definitiva da Revisão Curricular do Ensino Secundário foi apresentada em 10 de Abril de 2003 e definiu novos planos curriculares para os Cursos Tecnológicos nos quais a língua estrangeira só consta da componente de Formação Geral. Após um longo silêncio por parte do Ministério da Educação, em Abril de 2003 os professores de Inglês souberam, através de consulta na *internet*, que o único novo programa de Inglês para o nível de Continuação do Ensino Secundário que iria entrar em vigor no ano lectivo 2003-2004 seria o mesmo que, em Abril de 2001, tinha sido homologado para a Formação Geral dos Cursos Gerais e Tecnológicos (LE I/LE II) e Formação Específica do Curso de Línguas e Literaturas (LE II)<sup>Y</sup>.

Da capa desse programa consta o seguinte: Programa de Inglês/ Nível de Continuação: Cursos Gerais e Tecnológicos (LE I e LE II); 10º, 11º e 12º anos; Formação Geral e Específica.

A autora do estudo considera que esta situação representa uma regressão a dois níveis:

- A nível de planos curriculares: actualmente, no âmbito dos planos curriculares previstos no Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto, alguns cursos tecnológicos têm uma disciplina de língua estrangeira na Formação Científica, para além da que têm na Formação Geral. Nos planos curriculares que irão entrar em vigor em 2004-2005, os alunos dos Cursos Tecnológicos só terão duas línguas estrangeiras no seu currículo nos casos em que tiverem concluído o 9º ano apenas com uma, vendo-se assim obrigados a iniciar uma segunda e podendo, se quiserem, dar continuidade à língua iniciada no 5º ano de escolaridade mas com um acréscimo da carga horária semanal. Analisem-se as várias situações: 1 – O aluno vem do ensino básico com duas línguas estrangeiras e dá continuidade a uma delas. Sobretudo em alguns Cursos Tecnológicos é, claramente, pouco. Tome-se, como exemplo, o caso do Curso Tecnológico de Administração; 2 – O aluno vem do ensino básico com apenas uma língua estrangeira e é obrigado a iniciar uma segunda, não tendo espaço curricular para continuar com a primeira. Vai ter três anos dessa segunda língua estrangeira, o que, nas actuais condições da maior parte das escolas secundárias portuguesas, é claramente insuficiente para o tornar competente, em termos comunicativos, na utilização dessa língua; 3 – O aluno na situação anterior opta por, em simultâneo com a aprendizagem da segunda língua estrangeira, dar continuidade à aprendizagem da primeira mas com acréscimo da carga horária. Isto constitui uma penalização em relação aos restantes colegas.
- A nível de programa, quando comparado com a situação de 21 de Dezembro de 2001, data na qual, pela primeira vez, foram homologados programas destinados especificamente a Cursos Tecnológicos, entretanto suspensos na sequência da revisão curricular definida pelo Decreto-Lei nº 7/2001. Com os programas em vigor a partir de Setembro de 2003 continuaremos a ter futuros técnicos de Nível III, com perspectivas de entrada no mercado de trabalho num prazo de 3 anos a contar da data de início do curso, a seguir programas iguais aos de, por exemplo, alunos do Curso Geral de Línguas e Literaturas. É certo que o programa contém em si um grau de flexibilidade considerável, mas a experiência tem mostrado que os condicionalismos de aplicação dos programas na prática fazem com que só uma pequena percentagem dessa flexibilidade seja aproveitada e que o padrão estabelecido seja o da maioria dos destinatários. E a maioria é constituída pelos alunos dos Cursos Gerais. Daí tem resultado, por parte de uma percentagem significativa de alunos dos Cursos Tecnológicos, a rejeição da língua inglesa e o insucesso repetido. Receia-se que o mesmo continue a acontecer.

### ***Novos programas de Inglês para o Ensino Secundário, a entrar em vigor no ano lectivo 2003-2004***

Embora não estando previsto inicialmente, inclui-se aqui um breve comentário ao único programa de Inglês homologado para o nível de continuação dos 10º, 11º e 12º anos em vigor a partir de Setembro de 2003 (homologado a 20 de Abril de 2003 na parte respeitante aos 10º e 11º anos e 27 de Junho de 2001 na parte respeitante ao 12º ano), pelo facto de que será esse o programa a ser aplicado nos Cursos Tecnológicos a partir do ano lectivo 2003-2004, iniciando-se a sua aplicação no 10º ano.

O programa é apresentado como incluindo um pressuposto de utilização flexível que deverá ter em conta “as finalidades de formação dos alunos aos quais se destina, desenvolvendo as suas competências e conhecimentos e, simultaneamente, formando-os nas dimensões pessoal e social, num pressuposto de negociação partilhada por todos os intervenientes no processo (p.4). De facto, e como é realçado no texto, o programa destina-se a ser aplicado na componente de formação geral, tanto dos cursos gerais como dos cursos tecnológicos e na componente de formação específica do Curso Geral de Línguas e Literaturas. Os alunos deste curso poderão ter uma carga horária semanal de três ou quatro horas e meia conforme optem por ter a língua na componente de formação geral ou específica. “Flexibilidade” é, sem dúvida, o conceito que terá de dominar na aplicação deste programa aos diversos cursos do ensino secundário.

Em relação às competências que este programa prevê que sejam desenvolvidas nos alunos, elas não incluem, a nível de competências de uso da língua e, nomeadamente, das de produção, as competências de mediação e negociação. Na opinião da autora do estudo, teria feito sentido que elas tivessem sido acrescentadas a este programa, o qual, agora, será o único a que os alunos dos Cursos Tecnológicos terão acesso.

A nível da Componente Sócio-Cultural são feitas referências aos Cursos Tecnológicos para dar algumas sugestões relativamente à ênfase com que alguns dos tópicos poderão ser abordados.

Genericamente pode ser dito que, independentemente das qualidades que o programa tem e por maior que seja o seu grau de flexibilidade, tratar-se-á sempre de um programa feito para uma

componente de formação geral, com os seus objectivos muito próprios, e para um universo de destinatários demasiado alargado.

## **2. Entrevista à Coordenadora da equipa de autores dos programas**

As respostas à entrevista feita à Coordenadora da equipa de autores dos novos programas (v. Anexo 2) permitiram esclarecer e/ou confirmar alguns pontos da análise efectuada no ponto anterior.

Pelo conteúdo das respostas constata-se que as orientações recebidas pelos autores dos programas para a sua elaboração, e por eles sentidas como balizas e não como factores de constrangimento, se revestiram de carácter formal e contextual e se situaram aos seguintes níveis:

- Estrutura do programa
- Articulação com os programas da Formação Geral
- Articulação com a Revisão Curricular do Ensino Secundário a nível da perspectivação da formação científico-pedagógica no âmbito dos cursos tecnológicos e enquadramento dos 10º, 11º e 12º anos.

É deixado claro pela entrevista que a equipa teve autonomia para tomar decisões sobre as competências a desenvolver e os conteúdos programáticos. As suas opções, mesmo tendo em conta o carácter específico dos cursos, foram sempre as de, a partir da interpretação e produção de textos, consolidar bases linguístico-comunicativas e culturais gerais e, posteriormente, desenvolver algumas competências específicas. A este nível, e como se pode ver pela resposta à quarta pergunta, os autores optaram por não listar competências operativas específicas por entenderem que uma listagem deste tipo não se enquadraria na sua filosofia programática; não se deveria levar os alunos a fazer em Inglês o que fazem nas outras disciplinas mas sim dar-lhes os conhecimentos necessários para que eles funcionem em língua estrangeira em contextos sócio-profissionais; as actuais exigências do mercado de trabalho a nível da versatilidade apontam para a necessidade de uma formação que não seja excessivamente específica.

Embora concordando, em princípio, com a posição dos autores do programa, a autora do estudo entende que, na componente de estudos científico-tecnológica todos os conteúdos programáticos devem ser mais dirigidos para o desenvolvimento de competências operativas, tendo sempre

como referência principal a preparação efectiva do aluno para o desempenho das tarefas envolvidas na futura actividade profissional.

### **3. Questionários a alunos e professores: levantamento de opinião**

Nesta secção apresentam-se os resultados da análise dos questionários de opinião a alunos dos Cursos Tecnológicos e a professores de Inglês das Escolas Secundárias com 3º Ciclo de Marco de Canaveses e Felgueiras.

#### **3.1 Opinião dos alunos**

O objectivo geral da aplicação dos questionários aos alunos (Anexo 7), como foi referido no Capítulo III, era conhecer a sua postura face à possível inclusão de Inglês para Fins Específicos no currículo dos Cursos Tecnológicos. Lembra-se que se pretendia obter informação fundamentada sobre:

- a) o grau de percepção e/ou informação por parte dos alunos dos Cursos Tecnológicos sobre o papel da disciplina de Inglês no currículo de cursos profissionalizantes;
- b) o grau de sensibilidade dos alunos destes cursos relativamente a características essenciais e pressupostos de implementação de programas de IFE;
- c) a motivação destes alunos para aprender Inglês;
- d) o seu grau de sensibilidade relativamente à adopção de metodologias e tipos de materiais essenciais em IFE.

Foi expressamente pedido aos professores que acompanhariam os alunos no preenchimento dos questionários que não dessem indicações que pudessem, de algum modo, condicionar o seu preenchimento.

Os dados obtidos serão apresentados por escola e sintetizados no final de secção.

#### ***Respostas dos alunos da Escola Secundária com 3º Ciclo de Marco de Canaveses (ES3MC)***

A primeira questão constante no Questionário a Alunos (QA) (cf. Questionário a Alunos – Anexo 7) apresentava quatro itens relacionados com a importância da língua inglesa em diversos contextos. Pretendia-se conhecer o grau de informação ou de percepção/sensibilidade dos alunos a essa

questão, nomeadamente no respeitante à utilização da língua pelas empresas da sua região e à relevância da mesma no currículo do seu curso. O quadro 5 apresenta as respostas dos alunos dos 10<sup>o</sup>, 11<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup> anos a esta questão.

<b>I- Importância do Inglês</b>										
a- O Inglês é a língua mais importante na comunicação entre os povos de todo o mundo.										
b- O Inglês é a língua mais importante na comunicação internacional a nível do mundo do trabalho.										
c- O Inglês é a língua mais importante nas relações comerciais que as empresas da minha região mantêm com o estrangeiro.										
d- O Inglês é a língua estrangeira mais importante para o currículo do Curso Tecnológico que frequento.										
<b>Alunos 10<sup>o</sup> (102)</b>										
Respostas	a)		b)		c)		d)			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho certeza ou opinião	5	5%	21	20%	2	2%	1	1%		
Não concordo	8	8%	13	13%	5	5%	7	7%		
Concordo em parte	55	54%	44	43%	39	38%	28	27%		
Concordo	34	33%	24	24%	56	55%	66	65%		
<b>Alunos 11<sup>o</sup> (46)</b>										
Respostas	a)		b)		c)		d)			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho certeza ou opinião	0	0%	1	2%	14	31%	4	9%		
Não concordo	2	4%	0	0%	2	4%	0	0%		
Concordo em parte	17	37%	12	26%	19	41%	23	50%		
Concordo	27	59%	33	72%	11	24%	19	41%		
<b>Alunos 12<sup>o</sup> (14)</b>										
Respostas	a)		b)		c)		d)			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho certeza ou opinião	0	0%	0	0%	8	57%	0	0%		
Não concordo	0	0%	0	0%	1	7%	2	14%		
Concordo em parte	4	29%	4	29%	4	29%	5	36%		
Concordo	10	71%	10	71%	1	7%	7	50%		
<b>Dados Totais - Alunos ESMC 10<sup>o</sup>+11<sup>o</sup>+12<sup>o</sup> (162)</b>										
Respostas	a)		b)		c)		d)			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho certeza ou opinião	5	3%	22	14%	24	15%	5	3%		
Não concordo	10	6%	13	8%	8	5%	9	6%		
Concordo em parte	76	47%	60	37%	62	38%	56	34%		
Concordo	71	44%	67	41%	68	42%	92	57%		

#### **Quadro 5 – Respostas dos alunos da ES3MC à questão I do QA**

Numa análise global pode concluir-se que os alunos concordam com a importância da língua inglesa a várias instâncias. Destaca-se, por apresentar uma percentagem de incerteza bastante superior à dos outros anos, a resposta dos alunos do 12<sup>o</sup> ano ao item c): 57% não têm a certeza ou não tem opinião sobre se o Inglês é ou não a língua mais importante nas relações que as empresas da sua região mantêm com o estrangeiro. Uma possível explicação poderá ser o facto de grande parte destes alunos terem escolhido Francês como primeira língua estrangeira, a qual como língua da Formação Geral, tinha acabado no 11<sup>o</sup> ano.

A questão II, designada genericamente por “Inglês para a Profissão”, constava de 5 itens que

tinham como objectivo recolher informação sobre a percepção dos alunos acerca do tipo de Inglês necessário à sua preparação para a vida profissional e sobre o papel da aula de Inglês nessa preparação. Os resultados das respostas dos alunos dos 3 anos constam do quadro 6.

<b>II- O Inglês para a Profissão</b>										
a-	Os alunos dos Cursos Tecnológicos precisam de aprender um Inglês diferente daquele que aprendem os alunos dos Cursos Gerais.									
b-	Pelos conteúdos das disciplinas técnicas, consigo perceber para que é que vou precisar do Inglês na minha vida profissional.									
c-	Pela informação que obtenho fora da escola (meios de comunicação social, amigos, conhecidos), consigo perceber para que é que vou precisar do Inglês na minha vida profissional.									
d-	Estando num curso profissionalizante, estudo Inglês com mais vontade porque sei que vou precisar dele para trabalhar.									
e-	Sinto que as aulas de Inglês me preparam para as situações profissionais em que poderei precisar de usar esta língua.									
<b>Alunos 10º (102)</b>										
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho certeza ou opinião	13	13%	9	9%	6	6%	2	2%	3	3%
Não concordo	39	38%	8	8%	8	8%	10	10%	7	7%
Concordo em parte	22	22%	34	33%	28	27%	52	51%	34	33%
Concordo	28	27%	51	50%	60	59%	38	37%	58	57%
<b>Alunos 11º (46)</b>										
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho certeza ou opinião	6	13%	3	7%	4	9%	2	4%	0	0%
Não concordo	8	17%	1	2%	6	13%	2	4%	3	7%
Concordo em parte	5	11%	18	39%	12	26%	15	33%	19	41%
Concordo	27	59%	24	52%	24	52%	27	59%	24	52%
<b>Alunos 12º (14)</b>										
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho certeza ou opinião	1	7%	2	14%	0	0%	0	0%	1	7%
Não concordo	3	21%	0	0%	0	0%	1	7%	0	0%
Concordo em parte	3	21%	5	36%	6	43%	5	36%	6	43%
Concordo	7	51%	7	50%	8	57%	8	57%	7	50%
<b>Dados Totais - Alunos ESMC 10º+11º+12º (162)</b>										
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho certeza ou opinião	20	12%	14	9%	10	6%	4	2%	4	2%
Não concordo	50	31%	9	5%	14	9%	13	8%	10	7%
Concordo em parte	30	19%	57	35%	46	28%	72	44%	59	36%
Concordo	62	38%	82	51%	92	57%	73	45%	89	55%

**Quadro 6 - Respostas dos alunos da ES3MC à questão II do QA**

Globalmente, pode concluir-se que estes alunos concordam com a necessidade de aprender um Inglês diferente, para o utilizarem na sua vida profissional e que isso interfere positivamente na

sua motivação. Também se regista uma percentagem elevada de alunos a concordar (93%) com o facto de as aulas de Inglês os prepararem para enfrentar as situações profissionais. No 10º ano, a maioria dos alunos dos CT (51%) não concorda ou não tem a certeza que seja necessário aprender um Inglês diferente daquele que aprendem os alunos dos Cursos Gerais (CG). Curiosamente, percentagens superiores (50% e 59%) afirmam saber para que é que vão precisar do Inglês na sua vida profissional, tendo esse conhecimento origem quer nos conteúdos das disciplinas técnicas, quer nos contactos fora da escola. A explicação pode ter a ver com o facto de, para alunos neste nível de escolaridade, e de aprendizagem de uma língua estrangeira, existir “só um Inglês”, o qual necessariamente será abordado da mesma forma nas aulas. Convém relembrar aqui que foi pedido explicitamente aos professores que não interferissem no preenchimento dos questionários e não fizessem nenhuma introdução que pudesse, de algum modo, condicionar as respostas dos alunos.

Ainda em relação ao 10º, e comparando as respostas ao item e), relativo à percepção dos alunos quanto à eficácia das aulas de Inglês na sua preparação para a vida profissional, com as respostas aos itens b) e c), relativos à consciência que os mesmos têm da utilidade do Inglês nesse mesmo contexto, conclui-se que, no entender da maioria dos alunos desse ano, há correspondência entre os itens, ou seja, no seu entender, as aulas de Inglês preparam-nos para a sua vida profissional, na qual eles irão precisar dessa língua em situações que conseguem antecipar através dos conteúdos das disciplinas técnicas e também dos contactos que têm fora da escola. Considera-se esta informação importante como base de trabalho a nível de motivação para a aprendizagem da língua estrangeira em cursos profissionalizantes.

Analisando os resultados das respostas dadas pelos alunos do 11º ano, uma das conclusões que é possível tirar é a de que enquanto a maioria dos alunos do 10º ano dos CT não concordava que houvesse necessidade de aprender um Inglês diferente, a maioria (59%) dos alunos do 11º ano entende que sim. Note-se que, no 10º ano, só 27% dos alunos concordavam com essa necessidade. A explicação para esta diferença de posição pode estar relacionada com um melhor conhecimento dos conteúdos das disciplinas técnicas e, por conseguinte, da área profissional escolhida, na qual, em princípio, o Inglês virá a ser utilizado. Também é possível que a maior complexidade dos conteúdos da componente sócio-cultural do programa de Inglês do 11º ano faça

com que os alunos sintam necessidade de trabalhar com conteúdos mais direccionados para as suas áreas específicas, aos quais possam reconhecer aplicabilidade imediata.

Uma outra diferença significativa entre alunos dos 10º e 11º anos regista-se nas respostas ao item respeitante à motivação. Enquanto que, no 10º ano, 51% dos alunos concorda apenas em parte que estuda Inglês com mais vontade por saber que está num curso profissionalizante, no 11º ano, 59% dos alunos concorda, sem reservas, que o faz, e isto apesar de haver 59% dos alunos que pensam que deviam ter um programa diferente do dos alunos do CG. É conveniente lembrar que, no 11º ano, os alunos já passaram por um processo de adaptação ao ensino secundário o que, na maior parte dos casos, inclui uma maior responsabilização pelo próprio percurso escolar. Além disso, os alunos realmente desmotivados para a aprendizagem do Inglês normalmente têm fraco aproveitamento no 10º ano e não podem matricular-se no 11º ano, o que significa que não estariam em condições de ser incluídos neste grupo.

Em relação às respostas do 12º ano, o facto de as opções “Concordo” e “Concordo em parte” constituírem a quase totalidade das repostas nos itens relativos à informação sobre a utilização do Inglês na actividade profissional não surpreende atendendo à fase avançada do curso na qual os alunos se encontram. O item da motivação surge com uma percentagem muito semelhante à dos alunos do 11º ano. Convém lembrar que se trata de alunos em ano de realização de um exame nacional à disciplina de Inglês. O “precisar dele para trabalhar” da afirmação do item d) também pode ser interpretado como “se não passar no exame nacional não faço o 12º ano e não tenho o meu diploma para ir trabalhar.”

O quadro 7 apresenta as respostas dos alunos dos 3 anos à questão III.

### III – Na aula de Inglês

- a- Os alunos deverão fazer simulações de situações de comunicação semelhantes àquelas que irão viver nas suas vidas profissionais.
- b- Os alunos deverão ser capazes de compreender/analisar situações de comunicação semelhantes àquelas que irão viver nas suas vidas profissionais.
- c- Os alunos deverão trabalhar em pares e em grupos porque é assim que o Inglês vai ser usado nas situações profissionais.
- d- Os alunos deverão trabalhar com material igual ou muito parecido com o que é necessário nas outras disciplinas.
- e- Os alunos deverão trabalhar, sobretudo, com referência a materiais e dados das empresas regionais e do país.
- f- Os alunos deverão poder desenvolver actividades extra-curriculares que os ponham em contacto com o mundo do trabalho (por ex. pesquisa, trabalhos de projecto, visitas de estudo, etc.).
- g- Os alunos deverão ser avaliados nas competências necessárias em tarefas semelhantes às das situações profissionais (por ex. conversa telefónica, cartas comerciais, etc.).
- h- Os alunos deverão desenvolver competências não linguísticas, em articulação com as linguísticas, indispensáveis ao desempenho das suas futuras tarefas profissionais (por exemplo, técnicas de recepção de visitantes).

#### Alunos 10º (102)

Respostas	a)		b)		c)		d)		e)		f)		g)		h)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho certeza/opinião	10	10%	0	0%	6	6%	18	18%	10	10%	5	5%	15	15%	5	5%
Não concordo	1	1%	3	3%	9	9%	15	15%	16	16%	6	6%	4	4%	6	6%
Concordo em parte	22	22%	34	33%	38	37%	40	39%	41	40%	18	18%	38	37%	32	31%
Concordo	69	67%	65	64%	49	48%	29	28%	35	34%	73	71%	44	44%	59	58%

#### Alunos 11º (46)

Respostas	a)		b)		c)		d)		e)		f)		g)		h)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho certeza/opinião	7	15%	2	4%	3	7%	10	22%	5	11%	4	9%	6	13%	2	4%
Não concordo	1	2%	1	2%	2	4%	7	15%	8	17%	0	0%	5	11%	3	7%
Concordo em parte	12	26%	9	20%	14	30%	12	26%	25	54%	9	20%	16	35%	5	11%
Concordo	26	57%	34	74%	27	59%	17	37%	8	17%	33	72%	19	41%	36	78%

#### Alunos 12º (14)

Respostas	a)		b)		c)		d)		e)		f)		g)		h)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho certeza/opinião	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Não concordo	0	0%	0	0%	1	7%	3	21%	0	0%	0	0%	1	7%	1	7%
Concordo em parte	2	14%	4	29%	4	29%	3	21%	4	29%	2	14%	2	14%	2	14%
Concordo	12	86%	10	71%	9	64%	8	57%	10	71%	12	86%	11	79%	11	79%

#### Dados Totais - Alunos ESMC 10º+11º+12º (162)

Respostas	a)		b)		c)		d)		e)		f)		g)		h)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho certeza/opinião	17	10%	2	1%	9	6%	28	18%	15	9%	9	6%	21	13%	7	4%
Não concordo	2	1%	4	2%	12	7%	25	15%	24	15%	6	4%	10	6%	10	6%
Concordo em parte	36	22%	47	29%	56	35%	55	34%	70	43%	29	18%	57	35%	39	25%
Concordo	107	66%	109	67%	85	52%	54	33%	53	33%	118	72%	74	46%	106	65%

#### Quadro 7 - Respostas dos alunos da ES3MC à questão III do QA

A questão III estava totalmente direccionada para a aula e pretendia avaliar a sensibilidade dos alunos relativamente à adopção de metodologias e tipos de materiais centrais em IFE.

Analisando os dados globais, salientam-se, nos três anos, as elevadas percentagens de respostas “Concordo” aos itens a) e b), relacionados com a compreensão e reprodução, em sala de aula, de situações semelhantes às reais, em contexto profissional. Uma percentagem de concordância

ainda mais elevada regista-se em relação ao item f), o qual coloca a possibilidade de realização, por parte dos alunos, de actividades extra-curriculares que os colocam em contacto com o mundo do trabalho.

Nos restantes itens as opções “Concordo em parte” e “Concordo”, em conjunto, foram seleccionadas pela maioria dos alunos, à excepção do item d), respeitante a material a utilizar no 10º ano, relativamente ao qual alguns alunos não têm a certeza ou opinião (18%) e outros não concordam (15%). Estas reservas por parte dos alunos desse ano podem estar relacionadas com o facto de, no enunciado do item aparecer apenas “material parecido com o que é necessário nas outras disciplinas” sem especificar quais, o que torna o leque de possibilidades muito amplo e, conseqüentemente, o cenário algo confuso. Teria sido vantajoso especificar a formulação do item e acrescentar “disciplinas da componente técnica”. Existe também a possibilidade de os alunos não se sentirem muito à-vontade a responder a um item sobre um aspecto a respeito do qual não são habitualmente consultados, que é o respeitante a material didáctico.

De qualquer forma, e comparando as respostas dos alunos às três questões, pode dizer-se que são as respostas à Questão III, ou seja, à questão relacionada com metodologias e materiais centrais na abordagem ao ensino de Inglês para Fins Específicos, que mais se aproximam daquilo que poderia ser considerado um perfil receptivo, disponível para aquela abordagem.

### ***Respostas dos alunos da Escola Secundária com 3º Ciclo de Felgueiras (ES3F)***

O Quadro 8 apresenta as respostas dos alunos dos 10º, 11º e 12º anos da ES3F à questão I do QA. À semelhança do que havia acontecido com os alunos da ES3MC, a importância da língua inglesa é reconhecida nas suas várias instâncias.

### I- Importância do Inglês

a- O Inglês é a língua mais importante na comunicação entre os povos de todo o mundo.

b- O Inglês é a língua mais importante na comunicação internacional a nível do mundo do trabalho.

c- O Inglês é a língua mais importante nas relações comerciais que as empresas da minha região mantêm com o estrangeiro.

d- O Inglês é a língua estrangeira mais importante para o currículo do Curso Tecnológico que frequento.

<b>Alunos 10º (45)</b>									
Respostas	a)		b)		c)		d)		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Não tenho certeza ou opinião	2	4%	1	2%	10	22%	3	7%	
Não concordo	2	4%	3	7%	3	7%	5	11%	
Concordo em parte	14	31%	6	13%	19	42%	12	27%	
Concordo	27	61%	35	78%	13	29%	25	55%	
<b>Alunos 11º (33)</b>									
Respostas	a)		b)		c)		d)		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Não tenho certeza ou opinião	0	0%	0	0%	5	15%	3	9%	
Não concordo	0	0%	0	0%	6	18%	1	3%	
Concordo em parte	12	36%	9	27%	10	30%	15	45%	
Concordo	21	64%	24	73%	12	37%	14	42%	
<b>Alunos 12º (5)</b>									
Respostas	a)		b)		c)		d)		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Não tenho certeza ou opinião	0	0%	1	20%	2	40%	0	0%	
Não concordo	0	0%	0	0%	0	0%	1	20%	
Concordo em parte	3	60%	4	80%	2	40%	3	60%	
Concordo	2	40%	0	0%	1	20%	1	20%	
<b>Dados Totais - Alunos ES3F 10º+11º+12º (83)</b>									
Respostas	a)		b)		c)		d)		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Não tenho certeza ou opinião	2	2%	2	2%	17	20%	6	7%	
Não concordo	2	2%	3	4%	9	11%	7	8%	
Concordo em parte	29	35%	19	23%	31	38%	30	37%	
Concordo	50	61%	59	71%	26	31%	40	48%	

#### Quadro 8 - Respostas dos alunos da ES3F à questão I do QA

Da análise global do quadro 9, do qual constam os resultados das respostas dos alunos da ES3F aos itens da Questão II, resulta que existem alguns dados divergentes dos obtidos na ES3MC na mesma questão. O primeiro diz respeito ao item a), o qual aponta para a necessidade de os alunos dos CT aprenderem um Inglês diferente do dos alunos do CG. Neste item, o conjunto das respostas “não tenho a certeza” e “não concordo” são relativamente superiores às obtidas na primeira escola, chegando mesmo a totalizar 100% no caso dos alunos do 12º ano. Este resultado é algo estranho quando confrontado com a percentagem de respostas “concordo em parte” e “concordo” (80%) obtida no item b). Pode ficar a dever-se, no entanto, ao desconhecimento, por parte dos alunos, do que poderia ser o “Inglês diferente”.

## II- O Inglês para a Profissão

- a- Os alunos dos Cursos Tecnológicos precisam de aprender um Inglês diferente daquele que aprendem os alunos dos Cursos Gerais.
- b- Pelos conteúdos das disciplinas técnicas, consigo perceber para que é que vou precisar do Inglês na minha vida profissional.
- c- Pela informação que obtenho fora da escola (meios de comunicação social, amigos, conhecidos), consigo perceber para que é que vou precisar do Inglês na minha vida profissional.
- d- Estando num curso profissionalizante, estudo Inglês com mais vontade porque sei que vou precisar dele para trabalhar.
- e- Sinto que as aulas de Inglês me preparam para as situações profissionais em que poderei precisar de usar esta língua.

<b>Alunos 10º (45)</b>										
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho certeza ou opinião	6	13%	6	13%	5	11%	4	9%	3	7%
Não concordo	23	51%	5	11%	5	11%	4	9%	3	7%
Concordo em parte	9	20%	8	18%	15	33%	22	49%	15	33%
Concordo	7	16%	26	58%	20	44%	15	33%	24	53%
<b>Alunos 11º (33)</b>										
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho certeza ou opinião	3	9%	5	15%	2	6%	0	0%	1	3%
Não concordo	13	39%	0	0%	1	3%	3	9%	5	15%
Concordo em parte	11	33%	10	30%	11	33%	18	55%	12	36%
Concordo	6	18%	18	55%	19	58%	12	36%	15	46%
<b>Alunos 12º (5)</b>										
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho certeza ou opinião	2	40%	0	0%	0	0%	2	40%	1	20%
Não concordo	3	60%	1	20%	1	20%	0	0%	0	0%
Concordo em parte	0	0%	0	0%	1	20%	1	20%	1	20%
Concordo	0	0%	4	80%	3	60%	2	40%	3	60%
<b>Dados Totais - Alunos ES3F 10º+11º+12º (83)</b>										
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho certeza ou opinião	11	13%	11	13%	7	8%	6	7%	5	6%
Não concordo	39	47%	6	7%	7	8%	7	8%	8	9%
Concordo em parte	20	24%	18	22%	27	33%	41	49%	28	34%
Concordo	13	16%	48	58%	42	51%	29	36%	42	51%

### Quadro 9 - Respostas dos alunos da ES3F à questão II do QA

Relembre-se que, ao contrário dos alunos de Marco de Canaveses, estes nunca tiveram nenhum tipo de contacto com uma disciplina de Inglês para Fins Específicos.

O quadro 10 diz respeito às respostas dos alunos da ES3F à Questão III do QA.

Uma análise dos dados totais permite concluir, à semelhança do que tinha acontecido com a ES3MC, que existe disponibilidade por parte dos alunos para a adesão a metodologias e materiais habitualmente utilizados em ensino de IFE. Há, no entanto, a registar o facto de essa disponibilidade ser mais evidente nas respostas dos alunos dos 10º e 11º anos e menos nas dos alunos do 12º ano, os quais se afastam um pouco dessa tendência, nomeadamente através de

algumas respostas “não tenho a certeza ou opinião”, algo que não se tinha verificado em Marco de Canaveses. Este facto pode ficar a dever-se à existência da disciplina de Técnicas de Inglês para Fins Específicos – Inglês Comercial nesta última escola. Esta conclusão não pode, no entanto, ser alargada aos outros dois anos de escolaridade em estudo visto que, nesses casos, os resultados nesta questão foram muito semelhantes nas duas escolas.

<b>III – Na aula de Inglês</b>																
a- Os alunos deverão fazer simulações de situações de comunicação semelhantes àquelas que irão viver nas suas vidas profissionais.																
b- Os alunos deverão ser capazes de compreender/analisar situações de comunicação semelhantes àquelas que irão viver nas suas vidas profissionais.																
c- Os alunos deverão trabalhar em pares e em grupos porque é assim que o Inglês vai ser usado nas situações profissionais.																
d- Os alunos deverão trabalhar com material igual ou muito parecido com o que é necessário nas outras disciplinas.																
e- Os alunos deverão trabalhar, sobretudo, com referência a materiais e dados das empresas regionais e do país.																
f- Os alunos deverão poder desenvolver actividades extra-curriculares que os ponham em contacto com o mundo do trabalho (por ex. pesquisa, trabalhos de projecto, visitas de estudo, etc.).																
g- Os alunos deverão ser avaliados nas competências necessárias em tarefas semelhantes às das situações profissionais (por ex. conversa telefónica, cartas comerciais, etc.).																
h- Os alunos deverão desenvolver competências não linguísticas, em articulação com as linguísticas, indispensáveis ao desempenho das suas futuras tarefas profissionais (por exemplo, técnicas de recepção de visitantes).																
<b>Alunos 10º (45)</b>																
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)		f)		g)		h)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho certeza/opinião	3	7%	1	2%	3	7%	8	18%	5	11%	2	4%	2	4%	8	18%
Não concordo	4	9%	0	0%	6	13%	11	24%	10	22%	2	4%	7	16%	3	7%
Concordo em parte	15	33%	14	31%	17	38%	14	31%	17	38%	13	29%	19	42%	15	33%
Concordo	23	51%	30	67%	19	42%	12	27%	13	29%	28	62%	17	38%	19	42%
<b>Alunos 11º (33)</b>																
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)		f)		g)		h)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho certeza/opinião	1	3%	1	3%	3	9%	2	6%	5	15%	3	9%	1	3%	6	18%
Não concordo	3	9%	0	0%	3	9%	7	21%	4	12%	2	6%	2	6%	0	0%
Concordo em parte	4	12%	10	30%	13	39%	11	33%	15	45%	5	15%	15	45%	16	48%
Concordo	25	76%	22	67%	14	42%	13	39%	9	27%	23	70%	15	45%	11	33%
<b>Alunos 12º (5)</b>																
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)		f)		g)		h)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho certeza/opinião	1	20%	0	0%	1	20%	2	40%	1	20%	0	0%	0	0%	1	20%
Não concordo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	40%	0	0%	0	0%	0	0%
Concordo em parte	0	0%	1	20%	2	40%	2	40%	2	40%	1	20%	2	40%	2	40%
Concordo	4	80%	4	80%	2	40%	1	20%	0	0%	4	80%	3	60%	2	40%
<b>Dados Totais - Alunos ES3F 10º+11º+12º (83)</b>																
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)		f)		g)		h)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho certeza/opinião	5	6%	2	2%	7	8%	12	14%	11	13%	5	6%	3	4%	15	18%
Não concordo	7	8%	0	0%	9	11%	18	22%	16	19%	4	5%	9	11%	3	4%
Concordo em parte	19	23%	25	30%	32	39%	27	33%	34	41%	19	23%	36	43%	33	40%
Concordo	52	63%	56	68%	35	42%	26	31%	22	27%	55	66%	35	42%	32	38%

**Quadro 10 - Respostas dos alunos da ES3F à questão III do QA**

O quadro 11 apresenta uma síntese das respostas dos alunos das duas escolas às perguntas do QA. Neste quadro não são tidos em consideração factores como a influência que o contacto com a disciplina de TIFE – Inglês Comercial e o ano de escolaridade frequentado pudessem ter nas respostas dos alunos.

### Síntese das respostas dos alunos das duas escolas

Para uma rápida leitura de resultados, constituíram-se dois grupos de respostas: um formado pela soma das respostas “não tenho a certeza/não tenho opinião” e “não concordo” e um outro formado pela soma das respostas “concordo em parte “ e “concordo”.

Inquiridos 245	Itens (versão sintetizada)	NTCO+NC		CP+C	
		F	%	F	%
<b>Questão I</b> <b>A importância do Inglês</b>	a- Língua mais importante na comunicação mundial	19	8%	226	92%
	b- Língua mais importante no mundo do trabalho	40	16%	205	84%
	c- Língua mais importante nas relações comerciais das empresas da região	57	23%	188	77%
	d- Língua estrangeira mais importante do currículo do Curso Tecnológico frequentado	27	11%	218	89%
<b>Questão II</b> <b>O Inglês para a Profissão</b>	a- O Inglês nos Cursos Tecnológicos deve ser diferente do Inglês dos Cursos Gerais	120	49%	125	51%
	b- Pelas disciplinas técnicas entendo a necessidade do Inglês na vida profissional	109	44%	136	56%
	c- Por informações exteriores à escola entendo a necessidade do Inglês na vida profissional	34	14%	211	86%
	d- Necessito do Inglês na vida profissional, por isso sinto-me mais motivado para o estudar	26	11%	219	89%
	e- As aulas de Inglês preparam-me para as situações profissionais em que o utilizarei	23	9%	222	91%
<b>Questão III</b> <b>Na Aula de Inglês</b>	a- Necessidade de simular situações de comunicação semelhantes às da vida profissional	31	13%	214	87%
	b- Necessidade de analisar situações de comunicação semelhantes às da vida profissional	8	3%	237	97%
	c- Necessidade de trabalhar em grupo por semelhança com situações da vida profissional	37	15%	208	85%
	d- Necessidade de trabalhar com materiais semelhantes aos das outras disciplinas	83	34%	162	66%
	e- Necessidade de trabalhar com materiais e dados de empresas regionais e nacionais	66	27%	179	73%
	f- Desenvolvimento de actividades extra-curriculares de contacto com o mundo do trabalho	24	10%	221	90%
	g- Avaliação de competências necessárias em tarefas semelhantes às da vida profissional	43	18%	202	82%
	h- Desenvolvimento de competências não linguísticas indispensáveis à vida profissional	35	14%	210	86%

NTCO + NC - não tenho a certeza/não tenho opinião + não concordo

CP + C - concordo em parte + concordo

### Quadro 11 – Quadro-síntese dos resultados obtidos no QA nas ES3MC e ES3F

Através dos resultados obtidos na Questão I é possível concluir que os 245 alunos dos CT das ES3MC e ES3F que responderam ao QA atribuem uma grande importância à língua inglesa a nível de comunicação mundial, do mundo do trabalho e das relações comerciais das empresas da sua região, considerando-a a língua estrangeira mais importante do currículo do CT que frequentam.

Quando confrontados, no âmbito da Questão II, com dimensões de articulação do Inglês aprendido com o que virá a ser utilizado no desempenho da sua profissão, não é uma maioria clara que afirma que o Inglês dos CT deve ser diferente do dos CG (51%), o mesmo acontecendo em relação aos que compreendem a necessidade do Inglês na vida profissional através das disciplinas técnicas (56%). No primeiro caso, julga-se que a situação poderá ser explicada pelo facto de, para uma grande parte dos alunos, existir apenas “um Inglês”, não tendo eles capacidades para, sobretudo a nível do 10º ano, fazerem a distinção entre abordagens diversas. No segundo caso, a possível explicação encontra-se naquilo que é frequentemente apontado como crítica aos CT actuais, ou seja, o carácter exclusivamente teórico das disciplinas supostamente técnicas. Ainda com base nos resultados da Questão II, conclui-se que uma grande maioria dos alunos (86%) compreende a necessidade do Inglês para a vida profissional através de informações exteriores à escola e que dessa compreensão resulta uma motivação para estudar para uma maioria ainda mais alargada (89%). Uma grande percentagem (91%) de alunos concorda em parte que as aulas de Inglês os preparam para as situações profissionais em que terão de utilizar essa língua.

Nos dados obtidos através da Questão III a maioria das respostas indica que os alunos concordam ou concordam em parte com a necessidade de desenvolver, nas aulas e fora delas, actividades que, por simulação ou por contacto directo, os aproximem do mundo real do trabalho, em consonância com o que é preconizado na literatura especializada.

### **3.2 Opinião dos professores**

O Questionário a Professores (QP) tinha como objectivos obter a sua opinião sobre:

- a) a relevância da disciplina de Inglês no currículo dos Cursos Tecnológicos por oposição a outras línguas estrangeiras;
- b) a relevância dos conteúdos dos programas oficiais de Inglês em vigor até ao corrente ano (2003);
- c) a importância relativa do IFE e do IG no currículo dos alunos dos CT e do estatuto de uma eventual disciplina de IFE em relação ao IG;
- d) processos de criação e implementação de cursos de IFE;
- e) metodologias e materiais a adoptar nas aulas de IFE;

- f) projecções que os professores fazem do seu papel de professores de IFE (potencialidades, limitações, estatuto, etc.).

As respostas dos professores da ES3MC e ES3F ao QP serão analisadas em conjunto para que o confronto entre opiniões de professores de uma escola com uma disciplina de Inglês para Fins Específicos e professores de outra escola onde só funciona o Inglês Geral seja mais facilmente observável. O quadro 12 apresenta as respostas dos professores à Questão I do QP, a qual incluía itens direccionados para a problematização das características da disciplina de Inglês no currículo dos Cursos Tecnológicos.

<b>I - O Inglês nos Cursos Tecnológicos</b>																		
a-	O Inglês devia ser uma língua estrangeira obrigatória no currículo dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário.																	
b-	O programa de Inglês dos Cursos Tecnológicos orienta o professor para um ensino mais "profissionalizante" da língua.																	
c-	Se trabalhassem com um programa de Inglês mais específico, os alunos ficariam melhor preparados para o uso da língua em contextos profissionais																	
d-	Um bom programa de Inglês para Cursos Tecnológicos deve ser articulado com os conteúdos das disciplinas técnicas.																	
e-	Os objectivos dos programas de Inglês para Cursos Tecnológicos deveriam estar mais dirigidos para o "saber fazer" do que para o "saber".																	
f-	É mais importante conhecer as necessidades de utilização de Inglês que os alunos dos Cursos Tecnológicos irão ter no seu futuro profissional do que as dos alunos dos Cursos Gerais.																	
g-	Um programa de Inglês mais específico motivaria mais os alunos destes cursos.																	
h-	Um programa de Inglês mais específico, directamente relacionado com as necessidades futuras dos alunos dos Cursos Tecnológicos, poderia ser limitativo para os alunos.																	
i-	Uma disciplina de Inglês Técnico ou Comercial teria sempre um estatuto inferior ao da actual disciplina de Inglês do Ensino Secundário.																	
<b>Professores da Escola Secundária de Marco de Canaveses (8)</b>																		
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)		f)		g)		h)		i)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho a certeza/opinião	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	12%	0	0%	0	0%	0	0%
Não concordo	0	0%	6	76%	0	0%	0	0%	0	0%	3	38%	0	0%	8	100%	6	75%
Concordo em parte	0	0%	1	12%	1	12%	0	0%	2	25%	3	38%	0	0%	0	0%	2	25%
Concordo	8	100%	1	12%	7	88%	8	100%	6	75%	1	12%	8	100%	0	0%	0	0%
<b>Professores da Escola Secundária de Felgueiras (10)</b>																		
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)		f)		g)		h)		i)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho a certeza/opinião	0	0%	3	30%	1	10%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	30%
Não concordo	0	0%	5	50%	0	0%	0	0%	3	30%	3	30%	1	10%	4	40%	4	40%
Concordo em parte	0	0%	1	10%	1	10%	3	30%	2	20%	0	0%	3	30%	6	60%	2	20%
Concordo	10	100%	1	10%	8	80%	7	70%	5	50%	7	70%	6	60%	0	0%	1	10%
<b>Dados Totais - Professores (18)</b>																		
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)		f)		g)		h)		i)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho a certeza/opinião	0	0%	3	17%	1	6%	0	0%	0	0%	1	6%	0	0%	0	0%	3	17%
Não concordo	0	0%	11	61%	0	0%	0	0%	3	17%	6	33%	1	6%	12	67%	10	55%
Concordo em parte	0	0%	2	11%	2	11%	3	17%	4	22%	3	17%	3	17%	6	33%	4	22%
Concordo	18	100%	2	11%	15	83%	15	83%	11	61%	8	44%	14	77%	0	0%	1	6%

**Quadro 12 – Respostas dos professores das ES3MC e ES3F à Questão I do QP**

Regista-se uniformidade nas respostas dos professores das duas escolas relativamente à obrigatoriedade da presença do Inglês no currículo dos CT e respostas muito semelhantes no item respeitante ao programa de Inglês em vigor na altura da aplicação do questionário e à orientação que (não) dá para um ensino mais “profissionalizante” da língua.

A concordância dos professores das duas escolas verifica-se, igualmente, em relação à preparação que um programa de Inglês mais específico daria aos alunos com vista à utilização da língua em contextos profissionais (item c)) e em relação à motivação que esse tipo de programas despertaria em alunos a frequentar cursos com estas características. Dos três itens dirigidos aquilo que a autora do estudo entende serem algumas das características que os programas de Inglês para CT deveriam reunir (d), e), e f)), só o item d), relativo à articulação dos programas de Inglês com os conteúdos das disciplinas técnicas, é alvo do acordo dos professores das duas escolas. Em relação à preponderância do “saber-fazer” nos programas de Inglês para os CT (item e)), alguns professores de Felgueiras manifestaram discordância. No que diz respeito ao item f), relativo ao conhecimento de necessidades de utilização futura da língua por parte de alunos de CT e CG, são os professores da ES3MC que apresentam a percentagem mais elevada nas respostas “não tenho a certeza/não tenho opinião” e “não concordo”. Estranha-se um pouco este resultado atendendo ao facto destes professores estarem a par do processo de levantamento de necessidades levado a cabo para a elaboração do programa da disciplina de TIFE – Inglês Comercial. É de lembrar, no entanto, que é possível que os professores cujas respostas contribuíram para a obtenção desse resultado estivessem a trabalhar pela primeira vez na escola e não conhecessem bem o processo de implementação da disciplina.

Os dois últimos itens estão relacionados com o estatuto do IFE e suas implicações na vida escolar dos alunos. A grande diferença entre as respostas dos professores das duas escolas regista-se no item h): a totalidade dos professores da ES3MC não concorda que um programa de IFE seja limitativo para os alunos, enquanto que na ES3F apenas 40% dos professores assumem essa posição. Em relação ao estatuto de uma eventual disciplina de Inglês Técnico ou Comercial em relação ao actual Inglês Geral das Escolas Secundárias, há uma clara percentagem de professores na ES3MC (75%) que não concorda que esse estatuto fosse inferior, enquanto que na ES3F as opiniões estão mais divididas. A posição dos primeiros pode, de algum modo, ter sido

influenciada pelo facto de a disciplina de TIFE – Inglês Comercial ter sido, desde o seu início, uma disciplina com boa receptividade por parte dos alunos e “bem recebida” no âmbito do sistema educativo português, tendo, inclusive sido alvo de algumas distinções (v. ponto 2.2 do Capítulo II).

A Questão II incide, na sua totalidade, sobre aspectos da metodologia do ensino/aprendizagem de IFE. Os resultados das respostas dos professores das duas escolas inquiridas a esta questão constam no quadro 13.

<b>II – Nas aulas de Inglês dos Cursos Tecnológicos</b>																
a- Os alunos deverão fazer simulações de situações de comunicação semelhantes àquelas que irão viver nas suas vidas profissionais.																
b- Os alunos deverão ser capazes de compreender/analisar situações de comunicação semelhantes àquelas que irão viver nas suas vidas profissionais.																
c- Os alunos deverão trabalhar em pares e em grupos porque é assim que o Inglês vai ser usado nas situações profissionais.																
d- Os alunos deverão trabalhar com material igual ou muito parecido com o que é necessário nas outras disciplinas.																
e- Os alunos deverão trabalhar, sobretudo, com referência a materiais e dados das empresas regionais e do país.																
f- Os alunos deverão poder desenvolver actividades extra-curriculares que os ponham em contacto com o mundo do trabalho (por ex.: pesquisa, trabalhos de projecto, visitas de estudo, etc.).																
g- Os alunos deverão ser avaliados nas competências necessárias em tarefas semelhantes às das situações profissionais (por ex.: conversa telefónica, cartas comerciais, etc.).																
h- Os alunos deverão desenvolver competências não linguísticas, em articulação com as linguísticas, indispensáveis ao desempenho das suas futuras tarefas profissionais (por exemplo, técnicas de recepção de visitantes).																
<b>Professores da Escola Secundária de Marco de Canaveses (8)</b>																
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)		f)		g)		h)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho a certeza/opinião	0	0%	0	0%	0	0%	2	24%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Não concordo	0	0%	0	0%	0	0%	3	38%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Concordo em parte	0	0%	0	0%	5	62%	3	38%	4	50%	1	13%	1	13%	0	0%
Concordo	8	100%	8	100%	3	38%	0	0%	4	50%	7	87%	7	87%	8	100%
<b>Professores da Escola Secundária de Felgueiras (10)</b>																
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)		f)		g)		h)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho a certeza/opinião	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	10%
Não concordo	0	0%	0	0%	0	0%	2	20%	2	20%	1	10%	1	10%	2	20%
Concordo em parte	1	10%	0	0%	7	70%	7	70%	4	40%	0	0%	4	40%	1	10%
Concordo	9	90%	10	100%	3	30%	1	10%	4	40%	9	90%	5	50%	6	60%
<b>Dados Totais - Professores (18)</b>																
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)		f)		g)		h)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho a certeza/opinião	0	0%	0	0%	0	0%	2	11%	0	0%	0	0%	0	0%	1	6%
Não concordo	0	0%	0	0%	0	0%	5	28%	2	11%	1	6%	1	6%	2	11%
Concordo em parte	1	6%	0	0%	12	67%	10	55%	8	44%	1	6%	5	27%	1	6%
Concordo	17	94%	18	100%	6	33%	1	6%	8	44%	16	88%	12	67%	14	77%

**Quadro 13 – Respostas dos professores das ES3MC e ES3F à Questão II do QP**

Na generalidade, os resultados obtidos nas duas escolas são bastantes próximos. Constituem excepção as respostas aos itens d) e e), relativos ao material, e ao item h), relativo a competências não linguísticas. No item d), a maior parte dos professores da ES3MC não concorda ou não tem a certeza/opinião (62%) relativamente às vantagens dos alunos dos CT trabalharem

com materiais parecidos com os que são necessários nas outras disciplinas, enquanto que, na ES3F, 80% dos professores concorda em parte ou concorda que os alunos deverão fazê-lo. Em relação ao item e), a diferença não é muito acentuada mas, enquanto que a totalidade dos professores da ES3MC concorda ou concorda em parte que os alunos deverão trabalhar, sobretudo, com referência a materiais e dados das empresas regionais e do país, na ES3F apenas 80% dos professores assume essa posição, sendo que os 20% restantes não concorda. É possível que os resultados da primeira escola sejam a consequência do facto de parte dos materiais utilizados nas aulas da disciplina de TIFE – Inglês Comercial serem materiais “autênticos” fornecidos pelos empresários de Marco de Canaveses que também colaboraram no processo de levantamento de necessidades. Os professores da escola sabem que esses materiais, devidamente didactizados, são alvo de uma boa receptividade por parte dos alunos e esse conhecimento da prática pode ter condicionado as respostas. O mesmo pode ter acontecido em relação ao item h), relativo ao desenvolvimento de competências não linguísticas. Os professores da ES3MC conhecem a importância atribuída, no âmbito da disciplina de TIFE – Inglês Comercial, ao desenvolvimento deste tipo de competências e todos eles manifestaram a sua concordância total em relação a esse item.

Os resultados das respostas à Questão III são apresentados no quadro 14.

<b>III – O professor de Inglês nos Cursos Tecnológicos</b>										
a- A minha formação académica e profissional deu-me preparação para leccionar Inglês para Fins Específicos no âmbito dos Cursos Tecnológicos (por ex.: Inglês para Administração; Inglês para Hotelaria e Turismo, etc.).										
b- Os professores de Inglês dos Cursos Tecnológicos deverão ter uma formação específica sobre como adequar estratégias e materiais de ensino às futuras necessidades profissionais dos alunos.										
c- Os professores de Inglês dos Cursos Tecnológicos deverão fazer um trabalho de cooperação com o meio empresarial envolvente da escola onde trabalham no sentido de detectar as necessidades de utilização de Inglês que as empresas têm.										
d- Os professores de Inglês dos Cursos Tecnológicos deverão trabalhar em equipa com professores das disciplinas da componente técnica, de forma a poderem leccionar a disciplina de modo adequado à área de profissionalização dos alunos.										
e- Os professores de Inglês dos Cursos Tecnológicos deverão envolver-se num trabalho de criação, adaptação e avaliação de material didáctico, de forma a torná-lo mais adequado à orientação profissionalizante dos cursos.										
<b>Professores da Escola Secundária de Marco de Canaveses (8)</b>										
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho a certeza ou opinião	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Não concordo	0	0%	1	13%	0	0%	0	0%	0	0%
Concordo em parte	7	87%	1	13%	1	13%	0	0%	0	0%
Concordo	1	13%	6	74%	7	87%	8	100%	8	100%
<b>Professores da Escola Secundária de Felgueiras (10)</b>										
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho a certeza ou opinião	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Não concordo	8	80%	2	20%	3	30%	0	0%	0	0%
Concordo em parte	1	10%	2	20%	0	0%	3	30%	3	30%
Concordo	1	10%	6	60%	7	70%	7	70%	7	70%
<b>Dados Totais - Professores (18)</b>										
Respostas	a)		b)		c)		d)		e)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não tenho a certeza ou opinião	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Não concordo	8	44%	3	17%	3	17%	0	0%	0	0%
Concordo em parte	8	44%	3	17%	1	6%	3	17%	3	17%
Concordo	2	12%	12	66%	14	77%	15	83%	15	83%

#### **Quadro 14 – Respostas dos professores das ES3MC e ES3F à Questão III do QP**

Esta questão incide sobre o papel do professor de IFE e a sua preparação para o desempenho desse papel. Em nenhuma das respostas se verifica convergência entre os professores da ES3MC e da ES3F, o que, até certo ponto, já se esperava pelos seguintes motivos: nos diversos itens são abordadas questões como a preparação académica recebida e respectivo confronto com a necessidade de ensinar IFE, o trabalho de levantamento de necessidades em cooperação com as empresas locais, o trabalho de cooperação com professores das disciplinas técnicas, e a necessidade de criar ou adaptar materiais de forma a poder utilizá-los em formação profissionalizante. Os professores da Escola de Marco de Canaveses convivem diariamente, com maior ou menor proximidade, com uma disciplina cuja criação e implementação assentou em muitos desses pressupostos e que tem funcionado bem desde o seu início, ou seja, sem constituir

dificuldades de maior, quer aos alunos que a frequentam, quer aos professores que a leccionam. Além disso, quatro dos professores efectivos da escola frequentaram uma acção de formação de 50 horas, no âmbito do programa FOCO, sobre ensino de IFE (v. ponto 2.2 do Capítulo II) e adquiriram conhecimentos na área dos tópicos abordados nos diversos itens. Não se sabe se todos esses professores se encontram entre os inquiridos mas há fortes probabilidades de que assim seja, atendendo ao empenhamento com que esses professores sempre se envolvem em assuntos relacionados com a possibilidade de alteração dos programas para os CT. Ainda a propósito dos resultados da ES3MC, é de esclarecer que a aparente incompatibilidade entre os 100% das respostas “concordo em parte” e “concordo” ao item a) e os 87% do mesmo tipo de resposta ao item b), ou seja, a afirmação simultânea por parte dos professores de que a formação académica e profissional lhes deu preparação para leccionarem IFE no âmbito dos CT e de que os professores de Inglês dos CT deverão ter formação específica na área do IFE não contém em si nenhuma contradição. Desde o início do funcionamento da disciplina de Inglês Comercial, os vários professores foram incentivados a leccioná-la, visto que a sua formação base os preparava, genericamente, para leccionar qualquer disciplina do grupo disciplinar em que estão integrados, mas sabendo que haveria necessidade de, a exemplo do que tinha acontecido com a coordenadora da disciplina de TIFE – Inglês Comercial, autora do presente estudo, adquirir preparação específica para o ensino de IFE, através do recurso a diversas modalidades de formação, entre as quais a hetero-formação a nível dos elementos do grupo disciplinar assumiria um papel de grande destaque.

### **Síntese das respostas dos professores das duas escolas**

O quadro 15 apresenta a síntese das respostas dos professores das duas escolas ao QP. Com o objectivo de permitir uma leitura mais global, foram constituídos dois grupos de respostas: um com a soma das respostas “não tenho a certeza/não tenho opinião” e “não concordo” e outro com a soma das respostas “concordo em parte” e “concordo”.

Inquiridos 18	Itens (versão sintetizada)	NTCO+NC		CP+C	
		F	%	F	%
<b>Questão I</b>  <b>O Inglês nos Cursos Tecnológicos</b>	a- Inglês deve ser língua obrigatória no currículo do CT do ensino secundário	0	0%	18	100%
	b- Programa de Inglês dos CT orienta o professor para um ensino profissionalizante da língua	14	78%	4	22%
	c- Um programa de Inglês mais específico prepararia melhor os alunos para o uso da língua em contexto profissional	1	6%	17	94%
	d- Um programa de Inglês para CT deve ser articulado com os conteúdos das disciplinas técnicas	0	0%	18	100%
	e- Objectivos dos programas de Inglês para os CT deviam estar mais dirigidos para o saber--fazer que para o saber	3	17%	15	83%
	f- É mais importante conhecer necessidades de utilização futura do Inglês dos alunos dos CT que as dos alunos dos CG	7	39%	11	61%
	g- Um programa de Inglês mais específico motivaria mais os alunos dos CT	1	6%	17	94%
	h- Inglês mais específico pode ser limitativo para os alunos dos CT	12	67%	6	33%
	i- Disciplina de Inglês Técnico ou Comercial teria sempre estatuto inferior ao da actual disciplina de Inglês do Ensino Secundário	13	72%	5	28%
<b>Questão II</b>  <b>Nas Aulas de Inglês dos Cursos Tecnológicos</b>	a- Alunos: deverão fazer simulações de situações de comunicação semelhantes às que irão viver na vida profissional	0	0%	18	100%
	b- Alunos: deverão compreender/analisar situações de comunicação semelhantes às que irão viver na vida profissional	0	0%	18	100%
	c- Alunos: deverão trabalhar em pares/grupos porque é assim que o Inglês vai ser usado nas situações profissionais	0	0%	18	100%
	d- Alunos: deverão trabalhar com material igual ou muito parecido com o que é necessário nas outras disciplinas	7	39%	11	61%
	e- Alunos: deverão trabalhar, sobretudo, com referência a materiais e dados das empresas regionais e do país	2	11%	16	89%
	f- Alunos: deverão desenvolver actividades extra-curriculares que os ponham em contacto com o mundo do trabalho	1	6%	17	94%
	g- Alunos: deverão ser avaliados nas competências necessárias em tarefas semelhantes às das situações profissionais	1	6%	17	94%
	h- Alunos: deverão, também, desenvolver competências não linguísticas indispensáveis às futuras tarefas profissionais	3	17%	15	83%
<b>Questão III</b>  <b>O Professor de Inglês nos Cursos Tecnológicos</b>	a- A minha formação académica e profissional deu-me preparação para leccionar IFE no âmbito dos CT	8	44%	10	56%
	b- Professores de Inglês dos CT deverão ter formação específica sobre como adequar estratégias e materiais de ensino	3	17%	15	83%
	c- Professores de Inglês dos CT deverão desenvolver trabalho de cooperação com o meio empresarial envolvente	3	17%	15	83%
	d- Professores de Inglês dos CT deverão trabalhar em equipa com professores das disciplinas da componente técnica	0	0%	18	100%
	e- Professores de Inglês dos CT deverão envolver-se em trabalhos de criação/adaptação e avaliação de material didáctico	0	0%	18	100%

NTCO + NC - não tenho a certeza/não tenho opinião + não concordo

CP + C - concordo em parte + concordo

#### Quadro 15 – Quadro-síntese dos resultados obtidos no QP nas ES3MC e ES3F

Globalmente, as respostas obtidas no Questionário aos Professores permitem concluir que existe, por parte destes, uma postura muito favorável à adesão a metodologias habitualmente utilizadas no ensino de Inglês para Fins Específicos e ao envolvimento em tarefas de cooperação com parceiros importantes para a sua concretização (professores das disciplinas específicas, meio empresarial). Para a maioria dos professores, o IFE teria um papel importante a desempenhar nos cursos profissionalizantes, contribuindo em muito para a motivação dos alunos.

#### 4. Entrevistas nas empresas: levantamento de necessidades

O objectivo da realização das entrevistas nas empresas era a recolha de informação relativa às suas necessidades de comunicação em contexto profissional com recurso à língua inglesa. Os dados são apresentados por cada uma das zonas estudadas: Marco de Canaveses e Felgueiras.

##### **Marco de Canaveses**

Foram realizadas entrevistas em 22 empresas sedeadas no concelho de Marco de Canaveses: 6 pertencem à freguesia de Vila Boa de Quires, conhecida pela forte actividade na área dos têxteis, 5 à freguesia de Alpendurada e Matos, zona de pedreiras, 3 a Tuíás, freguesia onde está localizada a zona industrial do concelho, e as restantes encontram-se espalhadas por outras freguesias. As entrevistas decorreram no período entre Junho e Agosto de 2002.

As categorias profissionais dos funcionários entrevistados eram as seguintes: 9 gerentes/proprietários; 2 *designers*, sendo um deles também chefe de produção; 3 relações públicas; 4 funcionários administrativos; 1 vendedor; 1 director de qualidade; 1 chefe de armazém; 1 elemento da Administração.

Em alguns casos era perguntado à entrevistadora com quem gostaria de falar e, nesse caso, era solicitada uma entrevista com alguém que, habitualmente, utilizasse o Inglês. Noutros casos, era destacada a pessoa que estivesse mais disponível no momento, o que, ocasionalmente, veio a dificultar a resposta a algumas questões da entrevista.

As empresas eram, maioritariamente, do sector têxtil (ver quadro 16), seguidas pelas de extracção de granito e outras. É de salientar a inclusão de uma pequena indústria de ourivesaria, sector com pouca tradição na região mas que emprega quatro trabalhadores e exporta peças de joalharia para Espanha.

<b>Distribuição por Sectores de Actividade</b>	<b>Nº</b>
Confecção Têxtil	14
Extracção de granitos	5
Indústria Metalúrgica	1
Derivados de arame	1
Ourivesaria	1
<b>Total de empresas</b>	<b>22</b>

**Quadro 16 – Empresas entrevistadas e sua distribuição por sectores de actividade**

Em relação às dimensões, e como se pode ver pelo quadro 17, a maioria das empresas era de grandes dimensões (entre 50 a 250 trabalhadores). A empresa mais pequena tinha 4 trabalhadores, havendo outra com 9 e ainda outra com 12. Todas as outras tinham um número mais significativo de trabalhadores.

<b>Distribuição dos Trabalhadores</b>	<b>Nº</b>
Entre 1 e 15	3
Entre 16 e 20	1
Entre 21 e 50	4
Entre 51 e 100	5
Entre 101 e > 200	9
<b>Total de empresas</b>	<b>22</b>

**Quadro 17 – Distribuição dos trabalhadores nas empresas entrevistadas**

No que diz respeito à questão sobre as cotas de mercado nacional e internacional, os entrevistados declararam não as conhecer e optaram por informar sobre a percentagem da sua produção destinada ao mercado interno e externo. Mesmo assim, quatro dos entrevistados não conheciam esses dados. Em relação aos restantes, concluiu-se que, na área dos têxteis, 89% da produção se destina ao mercado externo e apenas o restante ao nacional. Na área das pedreiras, a produção para o mercado nacional já sobe para 30% mas é de lembrar que apenas 6 empresas foram entrevistadas. A única empresa que produz apenas para o mercado nacional é a do ramo metalúrgico. Espanha lidera o conjunto de países de onde provêm os produtos importados pelas empresas contactadas, países esses bastante variados, embora, à excepção da África do Sul e China, sejam todos europeus (quadro 18).

<b>Origem das Importações - Distribuição das empresas</b>	<b>Nº</b>
África do Sul	2
Alemanha	3
Bélgica	3
China	1
Espanha	8
França	3
Grécia	1
Inglaterra	1
Itália	6
Suécia	1
Suíça	1
Turquia	1
<b>Total de empresas</b>	<b>22</b>

**Quadro 18 – Distribuição das empresas por países de origem das suas importações**

Os produtos importados são, essencialmente, fio e acessórios para a indústria têxtil (quadro 19).

<b>Principais Produtos Importados</b>	<b>Nº</b>
Fio	6
Máquinas	3
Moldes	3
Arame	3
Acessórios têxteis (molas, etiquetas, etc.)	9
Materiais diversos	1
<b>Total de empresas</b>	<b>22</b>

**Quadro 19 – Distribuição das empresas por principais produtos importados**

O destino dos produtos fica dentro dos limites da Europa, encontrando-se a França, a Inglaterra e a Espanha nos primeiros lugares (quadro 20).

<b>Destino das Exportações</b>	<b>Nº</b>
Alemanha	5
Bélgica	5
Dinamarca	2
Escócia	1
Espanha	10
Finlândia	2
França	14
Grécia	1
Holanda	2
Inglaterra	10
Irlanda	1
Israel	1
Itália	4
Noruega	6
Suécia	5
Suíça	5
<b>Total de empresas</b>	<b>22</b>

**Quadro 20 – Distribuição das empresas por países de destino das suas exportações**

Os produtos exportados são têxteis exteriores, malhas de bebé e criança, granito, peças de joalharia e arame, por esta ordem (quadro 21).

<b>Principais Produtos Exportados</b>	<b>Nº</b>
Têxteis Exteriores	7
Malhas de bebé e criança	7
Granito	5
Peças de Joalharia	1
Arame	1
<b>Total de empresas</b>	<b>22</b>

**Quadro 21 – Distribuição das empresas por principais produtos exportados**

Entrando no capítulo das Necessidades de Comunicação (cf. Guião da Entrevista, Anexo 9), o Inglês é a língua estrangeira mais utilizada em 19 das 22 empresas, nas quais o Francês surge em segundo lugar; o Francês é a língua estrangeira mais utilizada em 2 empresas, nas quais o Inglês surge em segundo lugar; o Espanhol é a mais usada numa das empresas, na qual o Inglês surge em segundo.

Relativamente ao meio utilizado, a linguagem escrita foi referida nas 22 entrevistas, a falada em 20, a lida em 17 e a ouvida em 15. Os canais são liderados pelo fax (22), telefone (20), correio-electrónico (18), cara-a-cara (17), carta (7), impressos (6) e outros (1) no qual foram incluídas as notas de encomenda.

No que diz respeito ao tipo de utilização do Inglês, os funcionários das empresas têm necessidades de ler mais faxes, cartas e correio-electrónico (22), seguidos de instruções técnicas (14) e contratos e documentos legais (14). Lêem também, embora com menor frequência, memorandos ou pequenos relatórios (8), catálogos (8), manuais (7), relatórios longos (5) e notas de encomenda (2).

Em relação às cartas, é importante acrescentar que elas obtiveram um número de respostas positivas tão elevadas por se encontrarem agrupadas com os faxes e as mensagens de correio-electrónico. De facto, a esmagadora maioria dos entrevistados acrescentou, por iniciativa própria e logo após a resposta, que é raro recorrer a cartas porque demoram mais tempo a redigir e a chegar ao destino e exigem uma linguagem mais elaborada. Além disso, "já não se usam". O único caso que foi apresentado como passível de recorrer a cartas foi a da apresentação de uma empresa e disponibilização de produtos ou serviços.

Ainda a propósito do inglês escrito, foi referido que parte do material que chega às empresas do concelho vem traduzido e que, em alguns casos, parte do trabalho de negociação de termos de contratos com clientes estrangeiros é feito por agentes.

A nível da produção de discurso oral, ele surge sob a forma de apresentações informais (15), nas quais se incluem visitas às instalações das empresas, por exemplo, apresentações formais (13), de um projecto, por exemplo, descrições (14), demonstrações (10) e instruções (9).

No tópico “Interagir”, a abordagem tinha sido precedida de uma breve explicação na qual a entrevistadora tinha dito que a diferença principal em relação aos outros tópicos era que, nas actividades aqui incluídas, havia uma maior proximidade entre os participantes nos actos de comunicação, necessidade de maior espontaneidade nas reacções e, por conseguinte, menor possibilidade de preparação. A maior incidência de respostas coube ao “telefonar” (20) e “receber visitantes” (20), seguidos de “participar em reuniões informais” (13) e “participar em reuniões formais”. Quando questionados sobre o que seriam as reuniões informais, os entrevistados referiram a recepção de visitantes e clientes, o acompanhamento de visitas a instalações e saídas para refeições.

O Inglês ouvido ocorre, segundo os entrevistados, em apresentações informais (14), das quais o discurso dos delegados presentes em exposições internacionais foi apontado como exemplo em muitos casos. Foram referidas também as descrições (13), as demonstrações (11) e as apresentações formais (11) e as instruções (11).

A nível escrito, o Inglês é usado sobretudo em cartas, faxes e correio-electrónico (22), sempre com a ressalva de que o recurso às cartas é pontual. Também se escrevem memorandos e relatórios curtos (10) e, com menor frequência, relatórios longos (4). Por vezes, há necessidade de rever relatórios ou cartas escritos por outros (8).

Os funcionários que mais utilizam o Inglês nas empresas são os da área administrativa (9)<sup>vi</sup>. Seguem-se os gerentes (6) que, normalmente, são também os proprietários. Sob a designação de proprietário foi indicado apenas 1. As categorias que se seguiram à de gerente foram as de funcionário do Departamento Comercial (5) e de Relações Públicas (3). Com apenas uma referência cada, seguem-se as categorias de Director de Qualidade, Responsável de Produção, Responsável do Departamento de Compras, Quadros Médios, membro da Direcção, membro da Contabilidade, Secretária da Direcção e Telefonista. É curioso registar que haja apenas uma resposta referente a Telefonista quando, a propósito do tópico “ Interagir” no ponto “Utilização do Inglês”, “telefonar” foi alvo de 20 respostas. A questão foi abordada no ponto “Dificuldade de Utilização do Inglês”, desenvolvido mais adiante.

Os interlocutores dos funcionários das empresas portuguesas são, na sua maioria, falantes da língua estrangeira não nativos (21), registando-se um número relativamente pequeno de nativos (6). Metade dos entrevistados considerou que os seus interlocutores não nativos tinham um bom domínio da língua e a outra metade que eles tinham um razoável domínio da língua. As nacionalidades predominantes desses interlocutores eram francesa (10), inglesa (6), italiana (5), belga (4), alemã (4), suíça (3) e espanhola (2). As posições nas respectivas empresas eram as de gerente (10), relações públicas (4), funcionário administrativo (3), vendedor (3), estilista (1) e proprietário (1).

Relativamente aos contextos de utilização da língua estrangeira, o contexto físico mais referido foi o escritório (7), seguido de recepção (6), armazém (5), linha de montagem (4), sala de conferências (3), sala de estar (2) e restaurante (1). O contexto linguístico-cultural é, maioritariamente, Portugal (16), tendo o Estrangeiro obtido 7 respostas sem especificação de país.

Em relação à frequência de utilização da língua estrangeira, a resposta predominante foi “todos os dias” (10) seguida de “uma, duas vezes por semana” (5) e “uma vez por mês” (2). Perante a possibilidade de outras situações, surgiram respostas como “dia sim, dia não”, “sempre que necessário” e “depende das encomendas”.

De seguida foram colocadas aos entrevistados quatro questões de resposta aberta, a primeira das quais relacionada com as dificuldades sentidas na comunicação em língua inglesa na sua empresa. Um dos entrevistados respondeu que não havia dificuldades e não acrescentou mais nada. Um outro deu a mesma resposta mas justificou dizendo que quem fala inglês com os estrangeiros sabe falar bem e que quem não fala tem tudo traduzido. Um outro, ainda, foi de opinião de que as dificuldades existentes na sua empresa não impediam a comunicação. No outro extremo das respostas surge uma, segundo a qual as dificuldades são imensas por falta de formação dos funcionários que, na sua maioria, têm apenas “a 4ª classe”.

A maioria dos entrevistados é de opinião de que há dificuldades na comunicação com recurso à língua inglesa e destaca as seguintes situações:

- Utilização de termos técnicos específicos da área em que estão a trabalhar; foi referida, por alguns entrevistados, a ambiguidade de alguns desses termos e, num dos casos,

apresentado, como exemplo, a dificuldade na compreensão dos relatórios elaborados pelos departamentos de controlo de qualidade;

- Inglês falado por nativos que, e aqui as opiniões divergem, ou “o falam demasiado bem”, ou “o falam de forma muito descontraída, comendo muitas palavras”. O inglês falado por não nativos também causa dificuldades porque, na opinião dos entrevistados, é frequentemente falado com erros e com pronúncias estranhas: “ Os suecos, por exemplo, não falam como nós”.
- Utilização do inglês falado por oposição ao escrito: “Somos melhores a escrever do que a falar”; “É difícil falar sem estarmos preparados”; “ A falar, os números são todos parecidos”.
- Conversas telefónicas em inglês: “Sem vermos a pessoa com quem estamos a falar fica tudo mais difícil”.

Neste ponto, a autora do estudo questionou os entrevistados sobre os motivos que levaram a que, tendo as conversas telefónicas um papel tão importante na comunicação entre as empresas, as telefonistas surgissem entre os funcionários que menos contactam com os clientes estrangeiros. As respostas permitiram concluir que, na maior parte dos casos, ao identificar um cliente estrangeiro, a telefonista se limita a transferir a chamada de imediato para alguém que compreenda e fale razoavelmente o Inglês. Em alguns casos foi dito que essa transferência é acompanhada com frases do género de “*one moment, please*”.

A segunda questão pretendia conhecer a opinião dos entrevistados sobre o que ajudaria os funcionários da empresa a comunicar melhor usando a língua inglesa.

Todos os entrevistados, sem excepção, apontaram a formação como solução. Um referiu explicitamente a necessidade de esta ser aliada a muita prática e um outro indicou o tipo de funcionários que a deviam receber (área comercial, compras). Quase todos referiram que a formação em inglês devia incidir sobre a área de trabalho da empresa. Dois dos entrevistados disseram que a formação devia ser dada na escola, tendo um deles acrescentado que ela devia ocorrer durante o 12º ano. Um outro falou em formação profissional, sem especificar, e registou-se ainda uma outra resposta que recomendava a frequência de institutos em regime pós-laboral. Duas respostas consideraram importante, para além da formação linguística específica, a

formação geral e cultural. Houve ainda uma resposta que destacou a necessidade de aprendizagem de um “inglês para conviver em sociedade”.

A terceira questão era dirigida às necessidades de formação.

Destacou-se, pelo inusitado do conteúdo, a resposta do entrevistado que, à questão número um tinha respondido que a sua empresa não tinha dificuldades de comunicação. Tratava-se do proprietário/gerente da empresa e a esta questão respondeu que não estava interessado em facultar mais formação em inglês aos seus funcionários porque o inglês que eles sabiam era suficiente para a empresa ir funcionando e se eles soubessem mais poderiam cair na tentação de estabelecer relações amigáveis com os funcionários das empresas estrangeiras, o que poderia acarretar consequências indesejáveis para a empresa, por exemplo, contas de telefone muito elevadas.

Os outros entrevistados sugeriram, como necessidade de formação, os cursos de inglês dirigidos para a sua área profissional. Alguns usaram o termo “inglês técnico”, outros “inglês para negócios”, outros ainda “inglês comercial” ou “inglês específico” e ainda “inglês para têxteis” ou para a indústria em questão. Dois entrevistados foram da opinião que a melhor forma de aprender inglês seria frequentar estágios num país em que se falasse a língua. Um outro, da área dos têxteis, considerou importante a formação que lhe permitisse “começar e acabar um trabalho, ou seja, uma “amostra” sem ter de recorrer ao agente para pedir informações e as respectivas traduções”. Ainda de acordo com um outro contributo, a formação deveria permitir “falar ao telefone para resolver problemas”.

Por último, perguntou-se aos entrevistados de que forma é que, na sua opinião, as escolas e as empresas poderiam colaborar de modo a preparar melhor os jovens para a integração no mercado do trabalho.

Cerca de dois terços dos entrevistados foi de opinião de que a escola devia oferecer um ensino mais “técnico”, mais “prático”, mais “virado para o futuro”, pois o que existe actualmente não “prepara os jovens para o mundo do trabalho”. Esses mesmos entrevistados defenderam convictamente a existência de estágios, nos quais encontram vantagens, tanto para os jovens, que

vêm a sua integração no mundo de trabalho facilitado, como para as empresas, que podem beneficiar dos conhecimentos e da energia dos estagiários.

Um dos entrevistados, referindo-se ao ensino secundário em geral, foi da opinião de que as escolas poderiam recolher, junto das empresas, elementos que lhes permitissem tornar os programas mais adaptados às necessidades do mundo do trabalho. Um outro entrevistado defendeu uma posição semelhante mas em relação aos programas de línguas. Em seu entender, as empresas seriam as principais beneficiadas com esta cooperação, pois os seus trabalhadores não necessitariam de, mais tarde, vir a perder horas de trabalho para frequentar cursos intensivos de línguas estrangeiras. Sugeriu que fosse criada uma entidade intermediária para estabelecer o diálogo entre as escolas e as empresas.

De acordo com uma outra opinião, as escolas deviam elevar o nível de exigência nas disciplinas de línguas estrangeiras atendendo à importância que estas têm actualmente.

Foi ainda sugerido, por outros entrevistados, que fossem recriadas as antigas escolas técnicas, as quais formavam trabalhadores para a indústria e para o comércio, que se criassem mais cursos de formação profissional na região e que a escola secundária organizasse cursos de línguas que não coincidissem com o horário de trabalho das empresas para que os trabalhadores os pudessem frequentar.

### ***Felgueiras***

As entrevistas foram realizadas em 12 empresas, situadas nas freguesias de Margaride e Várzea e decorreram entre Maio e Setembro de 2002.

Os entrevistados ocupavam as seguintes posições nas empresas: funcionários de departamento comercial (4, um dos quais desempenhava funções de chefia); designers/funcionários de departamento de criação (3); chefes de produção (2); funcionários de departamento de qualidade (1); relações públicas (1); funcionários administrativos (1).

As empresas dedicavam-se todas ao fabrico e exportação de calçado.

Relativamente às dimensões, 5 das empresas tinham entre 50 e 100 trabalhadores e as 7 restantes entre 101 e 200.

Tal como havia acontecido nas empresas de Marco de Canaveses, os entrevistados declararam não conhecer a cota de mercado nacional e internacional e indicaram a percentagem da produção destinada ao mercado interno e externo, as quais são, respectivamente, 5% e 95%.

Os produtos importados consistem em peles e solas e provêm de Espanha, Alemanha, Itália e Brasil. As exportações são produtos acabados, ou seja, o calçado de homem e senhora, casual e de segurança. Os destinos são liderados pela Inglaterra e Estados Unidos da América mas incluem outros países como pode ver-se no quadro 22.

A propósito das Necessidades de Comunicação, concluiu-se que o Inglês tem uma taxa de utilização de cerca de 85% em relação ao Francês, a segunda língua estrangeira utilizada. Não foi referida nenhuma outra língua.

<b>Destino das Exportações</b>	<b>Nº</b>
Alemanha	7
Bélgica	6
Dinamarca	8
Estados Unidos da América	10
França	9
Inglaterra	11
Noruega	4
Suécia	6
Suíça	5
<b>Total de empresas</b>	<b>12</b>

**Quadro 22 – Distribuição das empresas por países de destino das suas exportações**

Todas as empresas recorrem ao Inglês falado, ouvido, lido e escrito e precisamente por esta ordem de prioridade, à excepção de duas empresas, nas quais o Inglês lido e escrito surge em primeiro lugar.

No que diz respeito aos canais, eles foram alvo das seguintes referências: fax – 12; telefone – 12; correio-electrónico – 10; cara-a-cara – 10; carta – 5; impressos – 5. Tal como em Marco de Canaveses, foi dito à entrevistadora que as cartas não eram utilizadas regularmente, sendo destinadas apenas a situações excepcionais. Um dos exemplos dados foi o do envio de um convite para um desfile de apresentação de uma nova colecção. Na categoria “impressos” foram incluídos as instruções técnicas e as notas de encomenda.

No tópico “Tipo de Utilização do Inglês”, concluiu-se que os funcionários das empresas em questão têm maior necessidade de ler faxes, cartas e correio-electrónico (12), memorandos ou pequenos relatórios (8) e instruções técnicas (7).

O discurso oral ocorre em apresentações informais (12), descrições (10), apresentações formais (7) e demonstrações (4). É necessário esclarecer que os conceitos “formais” e “informais” não foram interpretados da mesma forma por todos os entrevistados. Alguns consideraram que o relacionamento que tinham com os parceiros comerciais já era suficientemente longo para que os seus contactos se revestissem de um certo tom informal, mesmo que o assunto fosse apenas trabalho. Outros fizeram-nos depender do conceito da audiência e consideraram “apresentações informais” as que eram feitas para um grupo pequeno de pessoas com as quais já existia certo grau de familiaridade e “formais” as que se destinavam a públicos maiores e mais distantes. Em quaisquer dos casos foi pedido pela entrevistadora que fossem incluídos neste ponto apenas as apresentações relacionadas com assuntos de trabalho e que qualquer outro conteúdo (saídas sociais, por exemplo) fosse remetido para o ponto “Interagir”.

E, no ponto “Interagir”, tanto “receber visitantes” como “telefonar” foram referidos pelos 12 entrevistados. “Participar em reuniões informais” foi alvo de 10 referências e “participar em reuniões formais” constava de 5 respostas. Os entrevistados salientaram a importância que os contactos telefónicos têm no contacto entre as empresas e os clientes e a frequência com que esse contacto é estabelecido diariamente. Manifestaram a opinião de que alguém com capacidade de compreender e fazer-se entender bem em Inglês, ao telefone, constitui uma mais-valia significativa para qualquer empresa.

O Inglês ouvido ocorre, segundo os entrevistados, em apresentações informais (10), apresentações formais (5) e descrições (4).

A necessidade de escrever Inglês surge com cartas, faxes e correio-electrónico (12), memorandos e relatórios curtos (8) e na altura de rever relatórios ou cartas escritas por outros (5).

Os funcionários que mais utilizam o Inglês nestas empresas são os dos Departamentos Comerciais (7), Departamentos de Qualidade (6), Departamentos de Criação (5), Relações Públicas (4) e Funcionários Administrativos (3). Tal como em Marco de Canaveses, os

Telefonistas não foram referidos e a razão apresentada foi a de que as chamadas do estrangeiro eram passadas, de imediato, para o destinatário, com recurso a uma frase muito simples por parte da telefonista.

Os interlocutores das empresas portuguesas são, na sua maioria, falantes nativos (60%) e os restantes têm um domínio razoável da língua. Provêm da área comercial ou técnica das respectivas empresas. O contexto de utilização da língua inglesa é, em todas as empresas, o escritório ou a área de montagem. Os contactos ocorrem maioritariamente em Portugal (60%) e só depois no estrangeiro (40%). No que diz respeito à frequência, 10 dos entrevistados responderam estabelecê-las todos os dias, acrescentando que, em determinadas alturas, elas ocorrem várias vezes ao dia. Só duas empresas responderam “duas a três vezes por semana”.

A primeira das questões de resposta aberta era a propósito das dificuldades sentidas na comunicação em língua inglesa na empresa. Dois dos entrevistados consideraram que a sua empresa se encontra numa situação satisfatória, pois eles próprios eram capazes de suprir as necessidades de comunicação existentes. Reconheceram, no entanto, que, por vezes, tinham algumas dificuldades em lidar com termos técnicos, atendendo à multiplicidade de significados que uma única palavra pode ter e que, por norma, pediam as informações todas por escrito por terem dificuldade em lidar com as diversas pronúncias, particularmente ao telefone. Nos outros dez casos, foram assumidas mais dificuldades de comunicação em língua inglesa, nomeadamente a nível de:

- termos técnicos: segundo um dos entrevistados, “cortar, para um leigo, é igual, quer se corte pano para uma camisa ou pele para um sapato. Mas para nós é muito diferente. E há todos os outros passos. E nós não nos podemos dar ao luxo de ter o mais pequeno engano.”
- pronúncias diversas conforme o país de origem do falante de Inglês, o qual irá condicionar o grau de afastamento da pronúncia padrão aprendida.
- compreensão do Inglês falado ao telefone: “Não podemos estar sempre a pedir para repetir, não acha?”
- compreensão de algumas atitudes dos visitantes/clientes estrangeiros. Este ponto só foi assumido como dificuldade de comunicação após alguma orientação por parte da entrevistadora na sequência de comentários como: “Às vezes eles fazem coisas estranhas e a conversa fica mesmo por ali.”

Em relação à questão sobre o que ajudaria os funcionários da empresa a comunicar melhor usando a língua inglesa, todos os entrevistados sugeriram cursos de formação. Oito referiram que esses cursos deveriam ensinar os alunos a utilizar o “inglês técnico”, “os termos da indústria”. Quatro foram da opinião de que uma boa formação teria de incluir uma componente de estágio no estrangeiro, para “ganhar à-vontade na língua”. Dois dos entrevistados, reportando-se às suas experiências com alunos de liceu, foram da opinião de que as escolas secundárias ensinam línguas estrangeiras de uma forma que não é muito útil para o aluno e que deviam pensar mais no seu futuro profissional.

Quanto às necessidades de formação, a maior parte dos entrevistados considerou que já tinha dado resposta na questão anterior mas, mesmo assim, dois deles estavam a enviar 3 funcionários ao Porto, três vezes por semana, em horário pós-laboral, para frequentarem um curso de Inglês. Lamentaram não se tratar de um curso dirigido para a área do calçado. Confrontados com a possibilidade de organizar um curso de Inglês que fosse leccionado na própria empresa e cujo programa fosse preparado especificamente para aquela área, foram todos da opinião de que seria excelente mas nada viável visto que a pressão da competitividade não permite perder tempo.

A última questão incidiu sobre a possível colaboração entre escolas e empresas com vista a uma melhor preparação para o mercado de trabalho. Mais uma vez a questão da competitividade e o receio de que países com a mão-de-obra mais barata possam vir a retirar a Portugal o papel que ele actualmente ocupa no mercado da exportação de calçado, condicionaram as respostas. Os entrevistados, na sua maioria, referiram-se à experiência tida anteriormente com estagiários de Escolas Profissionais e, embora reconhecendo que esses estágios são importantes para o futuro profissional dos jovens e que, em alguns casos, até renovam o ambiente da empresa, não os aprovam. A razão é simples: o estagiário tem muito a aprender e precisa de alguém que o supervise permanentemente e que, por consequência, não poderá desempenhar as suas actividades habituais. Sendo o tempo nas empresas cronometrado ao segundo e sendo a produtividade a grande arma na defesa do lugar actual no mercado internacional, a colaboração com as escolas, na opinião dos entrevistados, poderá existir mas nunca passando por estágios. Quatro disseram que as empresas poderiam informar as escolas secundárias sobre as dificuldades que têm a nível de utilização da língua estrangeira para que eles pudessem preparar

os alunos nessas áreas. Um dos entrevistados sugeriu que o trabalho no âmbito do qual a entrevista estava a ser realizada fosse dado a conhecer à Escola Secundária de Felgueiras para que os programas de Inglês aí vigentes pudessem ser alterados. Os restantes entrevistados deram respostas um pouco mais vagas mas que apontavam todas para a necessidade da escola conhecer melhor o mundo do trabalho e ensinar aos alunos coisas concretas que os preparassem para o enfrentar.

Em síntese, os dados obtidos não constituíram novidade, atendendo ao trabalho prévio realizado no concelho de Marco de Canaveses (v. ponto 2.2 do Capítulo II), mas, tendo resultado de um estudo mais estruturado e fundamentado, permitiram recolher informação mais consistente sobre as necessidades de comunicação das empresas entrevistadas com empresas estrangeiras em contexto profissional. Como as entrevistas foram realizadas num número de empresas mais alargado do que o estudo prévio acima referido, a informação é também mais alargada e mais representativa, visto que foram incluídas ramos de actividade diferentes (calçado e outros).

As principais conclusões retiradas são as de que, nas empresas entrevistadas, o Inglês é a língua estrangeira mais utilizada nas relações comerciais com empresas estrangeiras, a nível de importação e exportação de matérias-primas e produtos acabados. No dia-a-dia das empresas são sentidas necessidades de conhecimento de um Inglês dirigido para áreas de utilização específicas dos respectivos ramos de actividade. Os meios de utilização da língua privilegiados são o fax, o correio-electrónico e o telefone. As áreas que são consideradas mais problemáticas são as conversas telefónicas, particularmente quando têm por objectivo a resolução de problemas, a elaboração e compreensão de relatórios (de departamentos de qualidade), a compreensão de especificidades culturais e comportamentos por elas condicionados.

São identificadas necessidades de formação mas, em alguns casos, ela é considerada de algum modo incompatível com a pressão da competitividade e, conseqüentemente, necessidade de produção acelerada. No entanto, nas empresas dos dois concelhos registou-se disponibilidade, por parte dos entrevistados, para cooperar com instituições que pudessem garantir formação a nível de Inglês para Fins Específicos. Em alguns casos, foram referidas, concretamente, as Escolas Secundárias.

Estes dados em articulação com os dados obtidos nos questionários de opinião aos alunos e professores das escolas secundárias confirmam a convicção da autora de que é viável, e desejável, a implementação do ensino de Inglês para Fins Específicos no currículo dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário em Portugal.

---

## Notas

<sup>i</sup> Programa de Inglês – Nível de Continuação - Formação Científico-Tecnológica – 10º e 11º anos dos Cursos Tecnológicos de Administração e Técnicas Comerciais / 12º ano – Cursos Tecnológicos de Documentação e Turismo (versão de Outubro de 2001). Lisboa: Ministério da Educação

<sup>ii</sup> Programa de Inglês – Nível de Continuação 10º, 11º e 12º anos - Formação Geral dos Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos (LE I e LE II) e Formação Específica do Curso Geral de Línguas e Literaturas (LE II) – versão de Fevereiro. Lisboa: Ministério da Educação

<sup>iii</sup> Terminologia do “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA (2002)

<sup>iv</sup> Os autores acrescentam a seguinte nota: *De acordo com as perspectivas enunciadas pelo Conselho da Europa, segundo as quais “texto” é definido como “any piece of language, whether spoken utterance or a piece of writing, which users/learners receive, produce or exchange. There can thus be no act of communication through language without a text ...”* (Council of Europe, 1998:38)

<sup>v</sup> Também se destinava ao 12º ano da Formação Específica dos Cursos Gerais (LE I e LE II) e à Formação Específica do Curso de Línguas e Literaturas (LE II) mas foi suspenso antes de ser homologado.

<sup>vi</sup> É de referir aqui que as estruturas das diversas empresas visitadas divergiam bastante entre si, em parte devido às suas diferentes dimensões e aos diversos modos como as empresas tinham surgido e evoluído. A terminologia usada é a que foi apresentada pelos entrevistados mas as categorias não se equivalem de empresa para empresa.

## **Capítulo V**

### **Conclusão**

A finalidade do estudo realizado era a problematização do papel e do estatuto da disciplina de Inglês no currículo dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário. As razões principais da pertinência deste estudo encontram-se no que se julga que tem sido, a nível do ensino de Inglês a estes cursos, a inadequação dos conteúdos programáticos e enquadramento curricular face às necessidades de formação de alunos a frequentar cursos de natureza profissionalizante.

O estudo permitiu obter informação junto de diversos intervenientes no sistema educativo português (alunos, professores de Inglês, autores de programas de Inglês) e também junto de elementos que representam o mundo do trabalho, mais concretamente, as necessidades de comunicação a esse nível, com recurso à língua inglesa. Outra fonte de informação de relevo foram os programas de Inglês que, pela primeira vez, foram apresentados especificamente para quatro cursos tecnológicos do ensino secundário, previsto no âmbito do Decreto-Lei nº7/2001, entretanto suspenso: os Cursos Tecnológicos de Administração, Técnicas Comerciais, Turismo e Documentação, os quais iriam ter a disciplina de Inglês na componente de formação científico-tecnológica durante, respectivamente, dois anos (10 e 11º anos), no caso dos dois primeiros, e três anos (10º, 11º e 12º anos), no caso dos dois últimos.

Embora se trate de um estudo exploratório de natureza interpretativa, a informação analisada permite formular hipóteses de trabalho e avançar generalizações tentativas ("*fuzzy generalizations*"), também suportadas pela investigação que, neste domínio, tem vindo a ser feita a nível internacional.

Alguns dados vêm, também, reforçar a importância de experiências locais, como é o caso, referido no estudo, da disciplina de oferta própria da Escola Secundária de Marco de Canaveses.

Da análise dos programas de Inglês foi possível concluir que eles reuniam características que os tornavam um instrumento de trabalho com muitas potencialidades relativamente à implementação do ensino de Inglês para Fins Específicos em Portugal, a nível do ensino secundário profissionalizante. Entre essas características encontravam-se a inclusão de referências frequentes aos contextos sócio-profissionais dos alunos, a diversos níveis, as metodologias

recomendadas (simulação, *role-play*, ...), o destaque dado às competências de mediação e negociação, os tipos de texto sugeridos e alguns itens constantes da Dimensão Sócio-Cultural do 11º ano dos quatro cursos e do 12º ano de dois dos cursos.

Considera-se, no entanto, que essas potencialidades podem diluir-se pelo facto de o texto programático ser, na sua maior parte, igual ao do programa de Inglês previsto para a componente de formação geral. Estando os objectivos do programa analisado definidos em maior consonância com os objectivos da componente da formação geral, seria de esperar que os professores que viessem a aplicar este programa assumissem, legitimamente, uma postura de formação geral, fazendo algumas cedências pontuais às necessidades específicas dos cursos profissionalizantes. Para tal, poderia, igualmente, contribuir uma Dimensão Sócio-cultural que introduz itens específicos só no final do 11º ano e no 12º ano, no caso dos dois cursos que têm a disciplina com carácter trienal. O texto do programa deixa claro que o papel central é desempenhado pela componente “Produção e Interpretação de Texto” e que a Dimensão Sócio-cultural constitui apenas o contexto para o desenvolvimento das várias competências previstas. Mas a prática de muitos anos condiciona os professores de Inglês a estruturarem o seu trabalho a partir dos conteúdos sócio-culturais e julga-se que poderia existir alguma dificuldade em conseguir que fosse feito um aproveitamento adequado do grau de flexibilidade que o programa contém e que aponta para a exploração dos domínios de referência da Dimensão Sócio-cultural, tal como eles se apresentam, de acordo com o contexto escolar e, sobretudo, com as necessidades formativas dos alunos, contendo eles um grau de especificidade relativamente reduzido.

A inclusão no programa de contextos específicos de utilização da língua desde o início do ciclo bienal (10º, 11º) ou trienal (10º, 11º e 12º), conforme se trate dos Cursos Tecnológicos de Administração e Técnicas Comerciais ou dos Cursos Tecnológicos de Turismo e Documentação, poderia ser vantajosa para os alunos porque, não sendo impeditiva do desenvolvimento de competências comunicativas gerais e da aquisição de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, constituiria uma oportunidade suficientemente alargada para que se verificassem três situações importantes no ensino de IFE aos cursos profissionalizantes: 1ª - o recurso a metodologias adequadas, no âmbito das quais as simulações de situações profissionais, envolvendo a utilização da língua inglesa, ocupassem lugar de destaque; 2ª - prática de

interdisciplinaridade com outras disciplinas da componente científico-tecnológica ou com outras; num primeiro contacto com as linguagens da área de formação, é ainda mais importante que as aprendizagens sejam significativas e grande parte desse significado advém da articulação entre elas; 3ª - ligação ao meio: apesar de nem todos os cursos tecnológicos terem surgido nas escolas em consequência das características sócio-económicas do meio envolvente, em alguns casos isso acontece e as empresas e instituições locais e regionais são potenciais parceiros, podendo facultar material didactizável, informações sobre necessidades de utilização da língua inglesa e constituir um bom local para visitas de estudo. As potencialidades destes processos serão melhor exploradas se eles se desenvolverem ao longo dos 3 anos do curso.

Para além dos três motivos indicados, a existência de um maior grau de especificidade na Dimensão Sócio-cultural do programa de Inglês analisado justificar-se-ia pela própria natureza dos CT. Embora não tendo um estatuto bem definido a nível do ensino secundário, estes cursos apresentam como marca distintiva, em relação aos CG, o facto de terem como objectivo a preparação dos alunos para o desempenho de uma actividade profissional e de lhes conferirem um diploma profissional. Se a Dimensão Sócio-cultural do programa de Inglês, a qual constitui o primeiro ponto de contacto dos alunos com o programa, incluir desde o início elementos de especificidade, todo o programa irá ganhar aos olhos dos alunos uma espécie de “credibilidade” que em muito poderá beneficiar a motivação daqueles para aprender. Em termos mais abrangentes, poderá ainda contribuir para ajudar os alunos a tomar consciência da verdadeira natureza do curso escolhido, sobretudo nos casos em que essa escolha é feita pela negativa, ou seja, em que os cursos são escolhidos por serem considerados cursos mais acessíveis a alunos com capacidades intelectuais mais reduzidas relativamente aos alunos que enveredam por cursos vocacionados para prosseguimento de estudos.

Não se defende a existência de um programa diferente para cada um dos CT. Tal não seria viável, atendendo ao número de cursos existentes, nem necessário. Estes cursos estão agrupados por áreas de estudo e essa poderá ser a lógica de base para a elaboração dos programas, os quais terão de prever espaços para a especificidade de cada curso e ainda para a contextualização local e regional, o que, aliás, também é referido no programa analisado no estudo. Para além da lógica da divisão por agrupamentos, os programas poderão conter pontos em comum, os quais

permitirão o desenvolvimento de competências transversais de carácter pessoal e social, de relevância no desempenho de qualquer actividade profissional. A elaboração e aplicação de programas específicos para cursos tecnológicos pressupõem decisões a nível macro-curricular que conduzam à sua inclusão nos respectivos planos curriculares. No âmbito do Decreto-Lei nº7/2001, apenas 4 dos 17 Cursos Tecnológicos incluíam língua estrangeira na componente científico-tecnológica: 2 com carácter bienal e os outros 2 com carácter trienal. A autora do estudo tentou conseguir junto do Departamento do Ensino Secundário informação sobre esta decisão que, em sua opinião, traduz incoerência de critérios, mas não obteve resposta. A Revisão Curricular do Ensino Secundário de Abril de 2003 agrava esta situação ao retirar a língua estrangeira da componente de estudos científico-tecnológica dos CT e remetê-la apenas para a componente de formação geral.

Julga-se que será de extrema importância que, atendendo às características da sociedade de hoje e ao tipo de tarefas implicadas no desempenho da maior parte das actividades profissionais, todos os cursos tecnológicos incluam a disciplina de Inglês na sua componente de estudos científico-tecnológicos, com carácter trienal. Os alunos terão, assim, oportunidade de, em articulação privilegiada, embora não exclusiva, com as restantes disciplinas da componente científico-tecnológica, colocar uma ênfase especial no desenvolvimento das competências operativas em contextos sócio-profissionais simulados, com grau de complexidade crescente, os quais irão culminar no estágio previsto nos planos de estudo.

A inclusão da disciplina de IFE em todos os CT, com as características acima indicadas, conferiria-lhe outro estatuto a nível do ensino do Inglês e no currículo em geral. Essa situação poderia traduzir-se num maior investimento por parte dos professores na respectiva formação, incluindo a auto e hetero-formação, e em projectos de investigação e inovação local de grande relevância nesta área, como o que foi referido no Capítulo II, ponto 2.

Para que a implementação do ensino de IFE no ensino secundário e, nomeadamente, a sua inclusão no currículo dos CT, possa ser bem sucedida, é importante conhecer a postura dos alunos e professores face a essa situação. A informação recolhida permitiu concluir que uma maioria muito clara – acima dos 80% e, pontualmente, acima dos 90% - dos alunos das duas escolas secundárias onde foram aplicados os inquéritos considera o Inglês a língua mais

importante a nível da comunicação global, nomeadamente no mundo do trabalho. Os alunos admitem que o facto de saberem que irão precisar do Inglês na vida profissional constitui motivação para se dedicarem mais ao estudo dessa língua. É de salientar, no entanto, que são percentagens mais reduzidas de alunos, embora ainda significativas (56%, 51%), que compreendem a necessidade do Inglês na vida profissional através dos contributos das disciplinas técnicas ou mesmo da disciplina de Inglês Geral, o que vem reforçar a ideia, já apresentada pela autora, de que o estatuto dos CT, dentro do Ensino Secundário como cursos profissionalizantes, não está bem definido e de que haveria muitas vantagens pedagógicas, entre outras, em clarificá-lo junto de todos os intervenientes no processo, desde o início do mesmo.

Relativamente às metodologias e materiais que habitualmente surgem associados à implementação do ensino de IFE, os alunos, na sua globalidade, revelam elevada sensibilidade e disponibilidade de adesão, com destaque especial para actividades que, ou por simulação, ou por contacto directo, os aproximam do mundo do trabalho. Este dado é particularmente significativo porque, sendo os dois concelhos envolvidos (Marco de Canaveses e Felgueiras) concelhos industrializados, o contacto com o mundo do trabalho foi, certamente, entendido pelos alunos como o contacto com as empresas do meio envolvente, o que vem sublinhar a importância desde sempre atribuída pela autora à componente local ou regional dos programas de IFE. Não se registaram diferenças muito significativas entre as respostas dos alunos da ES3MC e ES3F, o que de início se pensou que poderia vir a acontecer, atendendo ao facto de que, na primeira escola, a disciplina de Técnicas de Inglês para Fins Específicos – Inglês Comercial (disciplina de oferta própria da escola) funcionar há já 8 anos. A única diferença a referir é a que diz respeito a uma maior facilidade que os alunos desta escola revelam em distinguir os conceitos de Inglês Geral e Inglês para Fins Específicos. Também não houve grandes diferenças nas respostas dos alunos conforme o ano de escolaridade frequentado, a outra variável introduzida. Destas duas situações se pode concluir que, independentemente de se encontrarem a frequentar uma escola que já tinha passado pela experiência de ensino de IFE e, independentemente do ano de escolaridade frequentado, os alunos envolvidos neste estudo e outros alunos de cursos tecnológicos, em contextos semelhantes, poderão aderir com facilidade à implementação de programas de IFE.

A análise da informação recolhida junto dos professores de Inglês da ES3MC e da ES3F conduziu

à conclusão de que, globalmente, eles consideram que os programas oficiais de Inglês, em vigor à data da aplicação do inquérito, não são os mais indicados para o ensino profissionalizante e que o ensino de IFE constituiria uma alternativa adequada. Genericamente, é revelada uma postura muito favorável à adesão a metodologias habitualmente utilizadas no ensino de IFE e ao envolvimento em tarefas de cooperação com parceiros importantes para a sua concretização (professores das disciplinas científicas e técnicas e meio empresarial).

São de salientar, no entanto, algumas diferenças registadas nos resultados obtidos na ES3MC, escola na qual a disciplina de TIFE – Inglês Comercial, funciona há já 8 anos, e na ES3F, escola na qual o IFE nunca foi leccionado.

No que diz respeito à questão da problematização das características da disciplina a nível de programas e no currículo dos CT, os professores de Marco de Canaveses concordam com a predominância do “saber-fazer” sobre o “saber” no conteúdo dos programas e não pensam que um programa de Inglês mais específico possa vir a ser limitativo para os alunos. Uma percentagem de 75% afirma que não concorda que uma disciplina de IFE viesse a ter um estatuto inferior ao IG. Entre os professores de Felgueiras registam-se reservas quanto à predominância do “saber-fazer”: a maioria dos professores considera que um programa de IFE seria limitativo para os alunos e as opiniões relativamente ao estatuto da hipotética disciplina encontram-se muito divididas: 40% entende que ele não seria inferior ao IG; 30% não tem a certeza/opinião.

Relativamente à questão da metodologia do ensino/aprendizagem do IFE, os aspectos que se salientam são a importância dada pelos professores de Marco de Canaveses à utilização de materiais fornecidos pelas empresas para utilização em actividades didácticas e ao desenvolvimento de competências não linguísticas, aspectos estes que não são tão valorizados pelos professores de Felgueiras.

A Questão III, questão respeitante ao papel do professor de IFE, constituiu ocasião para o registo de mais algumas diferenças entre os resultados dos dois conjuntos de professores, nomeadamente: os professores de Marco de Canaveses consideram que a sua formação de base os prepara para o ensino de IFE mas conclui-se que essa afirmação é entendida num sentido lato visto que, de seguida, os mesmos professores manifestam a opinião de que necessitam de preparação específica. Todos os professores desta escola que responderam aos inquéritos

acreditam num trabalho de cooperação entre o professor de IFE e a comunidade em que a escola se insere, no sentido de efectuar um levantamento de necessidades, valorizam um idêntico trabalho cooperativo com os professores da componente técnica, de forma a poder leccionar a disciplina de modo adequado à área profissionalizante do aluno e estão dispostos a envolver-se num trabalho de criação, adaptação e avaliação de material didáctico que permita adequá-lo às características profissionalizantes dos cursos. A maioria dos professores de Felgueiras não considerou que a sua formação de base os tenha preparado para leccionar IFE e entende que os professores de Inglês deverão ter formação específica nesse domínio. Manifestam algumas reservas em relação à colaboração com o meio empresarial mas apresentam posições semelhantes à dos professores de Marco de Canaveses relativamente à colaboração com os restantes professores e à preparação de material didáctico.

Uma explicação plausível para as diferenças registadas nos resultados obtidos nas duas escolas a nível dos professores encontra-se no processo de criação, implementação e avaliação da disciplina de oferta própria da ES3MC e nos efeitos que esse processo terá surtido no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e também no desenvolvimento pessoal e formativo dos alunos, devidamente acompanhado pelos professores. Tendo embora nascido por reacção a programas nacionais considerados inadequados, o projecto tem traços vincadamente locais: surgiu na sequência de queixas de alunos que, saídos do ensino secundário, não conseguiam dar utilização, no seu local de trabalho, ao Inglês que tinham aprendido na escola e conseqüente sentimento de frustração por parte dos respectivos professores. As empresas locais constituíram, assim, o local onde foi feito o primeiro levantamento de necessidades de utilização da língua inglesa em contexto de trabalho, o qual tem vindo a ser periodicamente actualizado. Constituem, igualmente, fonte de materiais, aos quais se convencionou chamar “autênticos”, e que são passíveis de didactização para utilização na aula. O recurso a esta cooperação envolve a colaboração dos alunos mas é sempre coordenado pelo professor que, para tal, tem preparação específica para esse fim. As respostas dos professores da ES3MC poderão ser entendidas tendo em conta o que aconteceu naquela escola no âmbito do processo de criação da disciplina de oferta própria, a qual envolveu, por parte da respectiva coordenadora, formação especializada no estrangeiro e, posteriormente, formação contínua aos colegas do grupo disciplinar da sua e de outras escolas, tendo, dois deles, vindo a leccionar a disciplina, posteriormente. O facto de os

professores de Marco de Canaveses considerarem que a sua formação de base os prepara, genericamente, para leccionarem Inglês e que estariam disponíveis para leccionar IFE desde que tivessem algum tipo de formação adicional, pode significar, na opinião da autora, que a experiência bem sucedida da disciplina local permitiu a esses professores desenvolverem a autoconfiança pessoal e profissional necessária para não remeterem experiências inovadoras para as mãos de especialistas e as levarem a cabo pelos seus próprios meios, identificando necessidades de formação.

Relativamente aos conteúdos dos programas de IFE e, mais concretamente ao desenvolvimento de competências não linguísticas, os professores da ES3MC conhecem o programa da disciplina local, sabem que ele resulta do levantamento de necessidades efectuado nas empresas locais e que foi desse processo que resultou o relevo dado às referidas competências (por exemplo, técnicas de atendimento telefónico ou de recepção de visitantes com recurso à língua inglesa). Sabem, igualmente, com base na experiência de 8 anos de funcionamento da disciplina, que os diversos tipos de competências desenvolvidas pelos alunos que a frequentam são aplicáveis nas diversas áreas da sua vida escolar e pessoal, trazendo-lhes benefícios. É de referir, por exemplo, o caso dos alunos que, tendo prosseguido estudos no curso de Línguas e Literaturas, declararam que a disciplina de Inglês Comercial lhes permitiu ganhar desenvoltura e autoconfiança relativamente à utilização da língua inglesa em vários contextos. Declarações deste tipo também terão contribuído para que a totalidade dos professores da ES3MC não considerem o IFE limitativo para os alunos.

Outra característica do processo de implementação da disciplina de oferta própria foi o envolvimento dos alunos em todas as fases, algumas delas completamente novas para eles, como, por exemplo, o levantamento de necessidades no meio local, selecção de conteúdos e elaboração de materiais. Tudo isto implica uma redefinição de papéis do professor e dos alunos, registando-se, gradualmente, um aumento da autonomia dos últimos, sobretudo a nível da utilização do Inglês, de gestão de tarefas e de relacionamento com instituições e organizações exteriores à escola.

Todos estes aspectos, ou seja, a identificação de necessidades de formação de alunos e professores, o trabalho cooperativo com parceiros locais dentro e fora da escola, a valorização das

competências transversais no currículo, a disponibilidade para a redefinição de papéis de professores e alunos, contribuem para reforçar a importância que têm as componentes curriculares de carácter regional e local e os projectos que nascem de necessidades sentidas pelos agentes que vão ser responsáveis pelo seu desenvolvimento. Todos os dados obtidos no decorrer do processo fazem sentido porque são articulados com uma estrutura que, à partida, é significativa para todos os intervenientes porque não é imposta por outras instâncias, resulta das vivências de uma realidade próxima. No caso concreto da ES3MC e da sua disciplina de oferta própria, também podemos encontrar elementos que constituem contributos importantes, não só para o desenvolvimento profissional dos professores, como, através deles, para o sistema educativo em geral. Julga-se, por exemplo, que os professores que leccionaram essa disciplina poderão ter um maior à-vontade para fazer a gestão necessária do novo programa de Inglês no caso dos Cursos Tecnológicos e, eventualmente, partilhar essas suas competências através de acções de formação contínua de professores.

As empresas entrevistadas nos concelhos de Felgueiras e Marco de Canaveses, com o objectivo de recolher informação relativa às suas necessidades de comunicação em contexto profissional com recurso à língua inglesa, constituíram fonte de informação conducente às seguintes conclusões: o Inglês é a língua estrangeira mais utilizada nas relações comerciais com empresas estrangeiras e, no seu dia-a-dia, as empresas sentem necessidade de conhecimento de um Inglês dirigido para áreas específicas de utilização (têxteis, pedreiras, calçado, etc.); os meios privilegiados de utilização da língua são o fax, o correio electrónico e o telefone, estando as cartas reservadas para situações muito concretas por implicarem dispêndio excessivo de tempo; as áreas problemáticas referidas com mais frequência são as conversas telefónicas, a elaboração e compreensão de relatórios, especialmente os dos departamentos de qualidade, e a compreensão de especificidades culturais de forma a manter conversas em ocasiões semi-formais ou informais, no âmbito de relacionamentos profissionais.

Todos estes dados apontam para a importância da predominância do “saber-fazer” em qualquer programa de Inglês dirigido a cursos profissionalizantes e do tempo que, nesses programas, é disponibilizado para a inclusão de contextos específicos para o desenvolvimento das várias competências a adquirir. Tome-se, como exemplo, os três dados seguintes: a questão do

atendimento telefónico, a necessidade frequente de resolver um problema por essa via e a utilização de linguagem de uma determinada área específica, a área de profissionalização do curso. Será necessária uma abordagem específica ao ensino de Inglês durante os três anos do curso, em articulação com as restantes disciplinas do curso e tendo como referência o perfil profissional do mesmo, os dados recolhidos nas empresas locais e, eventualmente, os materiais por elas fornecidos.

É ainda de salientar que a maioria das empresas mostrou disponibilidade para cooperar com instituições que pudessem garantir formação a nível de Inglês, sendo, em alguns casos, referidas as Escolas Secundárias e a continuação da colaboração que estava a ser prestada na altura, ou seja, a entrevista conducente ao levantamento de necessidades. Julga-se que seria de todo o interesse para o sistema educativo aproveitar esta disponibilidade mas levanta-se a questão de saber se o sistema educativo teria espaço para enquadrar os respectivos resultados. A revisão do ensino secundário, a entrar em vigor em Setembro de 2004, não prevê nada semelhante às disciplinas de oferta própria das escolas secundárias previstas no Decreto-Lei nº43/1989 e na Circular nº30/1994, o que se lamenta, pelos motivos já referidos neste texto.

No que diz respeito à metodologia do estudo, dois dos seus traços mais característicos foram a clara definição do seu desenho desde o início e uma presença forte da teoria, traços esses que lhes foram atribuídos intencionalmente, em consequência de lacunas sentidas durante o desenvolvimento do projecto que o antecedeu e que esteve na sua origem.

O desenho da investigação bem definido revelou-se particularmente vantajoso atendendo ao facto do estudo ter coincidido com um período conturbado a nível do ensino secundário português, o qual envolveu a suspensão de uma revisão curricular prestes a entrar em vigor (Decreto-Lei nº7/2001), a suspensão de programas já homologados, a entrada em vigor de uma outra revisão curricular e dos novos (em alguns casos, os mesmos) programas. Houve adaptações que tiveram de ser feitas no trabalho desenvolvido, mas julga-se que, atendendo às circunstâncias, o procedimento terá sido preferível ao do desenho emergente, mais característico da abordagem naturalista predominante. Conseguiu-se, igualmente, uma melhor articulação entre a informação proveniente das diversas fontes e uma visão integrada do sistema.

A presença forte da teoria em todo o processo de investigação teve reflexos a três níveis:

- desenvolvimento, na autora, da chamada “capacidade designatória”, a qual acompanhou a transição da fase do saber tácito para o saber proposicional e se revelou particularmente importante na comunicação da autora com os interlocutores aos diversos níveis do sistema educativo;
- aprofundamento, na autora, da capacidade de análise do sistema educativo na sua globalidade e das diversas condicionantes curriculares, o que se revelou particularmente útil e importante no período que o ensino secundário português tem vindo a atravessar entre 2000 e 2003;
- na sequência dos dois aspectos anteriores, desenvolvimento de uma maior capacidade de intervenção no sistema por parte da autora, a partir da sua área curricular, e motivação para o fazer.

A opção por estudar amostras intencionais implicou vantagens e inconvenientes. A principal limitação prende-se com o facto de os resultados poderem ser generalizáveis apenas a contextos semelhantes àqueles nos quais o estudo foi desenvolvido, ou seja, Marco de Canaveses e respectivas escolas, e não todo o território nacional. A principal vantagem é que, tratando-se de amostragens relativamente pequenas, houve ocasião para a investigadora conhecer bem os contextos e, no caso das entrevistas, dedicar mais tempo a cada uma delas e respectiva análise de conteúdo, o que contribuiu para a qualidade da investigação. Considera-se que a opção foi correcta. Atendendo a que o que se considera viável e adequado é a inclusão da IFE no currículo de todos os CT, incluindo, por exemplo, aqueles que funcionam nas escolas de concelhos não industrializados, tal situação constitui uma limitação deste estudo.

Uma outra limitação prende-se com a não existência dos dados solicitados ao Ministério da Educação, mais concretamente, ao Departamento do Ensino Secundário relativamente a decisões de nível macro-curricular, situação à qual a autora do estudo é totalmente alheia.

Considera-se, no entanto, que o presente estudo pode contribuir para:

- realçar aspectos pelos quais é importante clarificar o estatuto dos CT no ensino secundário e elaborar planos curriculares e programas que sejam coerentes com esse estatuto;
- definir linhas orientadoras e conteúdos dos programas de Inglês para o ensino secundário profissionalizante;

- definir planos de cooperação entre escolas e empresas ou outras instituições que possam constituir fontes de informação relativamente à utilização da língua inglesa em contexto de trabalho;
- valorizar e promover as componentes curriculares regionais e locais do currículo a nível do ensino secundário.

Parece-nos que seria importante realizar estudos semelhantes a este em contextos com outras características sócio-económicas e envolvendo amostras mais significativas. Seria, assim, possível fazer outro tipo de generalização dos resultados obtidos.

Nesses estudos, haveria todo o interesse em implicar, no processo de levantamento de necessidades, não apenas empresas industriais e comerciais, mas também instituições de vários tipos, nomeadamente culturais, de forma a que todos os contextos sócio-profissionais dos diversos cursos profissionalizantes fossem contemplados.

Uma outra perspectiva de trabalho que poderia completar e enriquecer este estudo seria a da cooperação entre a disciplina de Inglês e as disciplinas da componente científico-tecnológica dos Cursos Tecnológicos, não numa perspectiva de instrumentalização da primeira, mas sim com vista a uma interdisciplinaridade efectiva que conduzisse a aprendizagens significativas, à consecução dos objectivos dos cursos profissionalizantes e à dignificação do respectivo estatuto.

## **Bibliografia**

- APPLE, M.** (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- APPLE, M. e BEANE, J.** (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, M.** (1999). *Políticas culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- BASSEY, M.** (2000). *Case Study. Research in Educational Settings*. OUP: Buckingham.
- BELL, T.** (2002). "Do EAP Teachers Require Knowledge of Their Students' Specialist Academic Subjects?" - <http://aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Bell-EAPRequireKnowledge.html>
- BELLEM, J.** (1995). "A gestão local e regional dos currículos". Lisboa: Ministério da Educação [CADERNOS PEPT 2000, nº 8].
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CAMPOS, B.** (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social* (2ª edição). Porto: Ed. Afrontamento.
- Conselho da Europa** (2002). *Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino das línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Council of Europe.** Council for Cultural Co-operation (1998). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Draft 2 of a Framework proposal. Modern Languages. Strasbourg: Autor.
- CORREIA, E.** (1998). "Inglês para Fins Específicos como Disciplina de Oferta Própria". NewsLetter APPI, Ano 13, nº1 – Janeiro/Março, Lisboa
- CORREIA, E.** (2003). "Com o Fim Específico de Mudar". NewsLetter APPI, Ano 18, nº1 – Janeiro/Julho, Lisboa
- CUNHA, M.** (2000). *Estudo diacrónico do IFE/IFO em Portugal: a problemática dos erros lexicais dos alunos do CCA dos ISCAS*. Universidade de Aveiro.
- Decreto-Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro.**
- Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto.**
- Despacho nº 6366/98 (2ª série)**
- ELLIS, M. e JOHNSON, C.** (1994). *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.
- ESTRELA, A.** (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- EWER, J. e LATORRE, G.** (1969). *A Course in Basic Scientific English*. Harlow: Longman.
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B.** (1994). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIBSON, F.** (1994). *Sebenta do Curso de Ensino de Inglês para Fins Específicos*. Universidade de Edimburgo, 1997.
- GOODSON, I.** (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- GOODSON, I.** (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Guba, E. & Lincoln, Y.** (1988). "Naturalistic and rationalistic enquiry". In Keeves, J. (eds.) *Educational research, methodology and measurement. An international handbook*. Oxford: Pergamon Press, 81-5.
- GUERRA, M.** (2001). *A escola que aprende*. Porto: Asa Editores.
- GUSMÃO, M.** (1995). *Focando Lasers em Inglês: porquê e como, para quem?* Universidade do Minho.
- HALLIDAY, M. e McINTOSH, A.** (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Harlow: Longman P Strevens.

**HAMMERSLEY**, M. (2000). *The Relevance of Qualitative Research*. in Oxford Review of Education, Vol. 26, n.º 3 e 4, 2000.

**HUTCHINSON**, T. e **WATERS**, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Glasgow: Cambridge University Press.

**INMAN**, M., (1978) Lexical analysis of scientific and technical prose, in Todd Trimble, M., Trimble, L., and Drobnic, K. (eds.), *English for Specific purposes: Science and Technology*, Corvallis, Oregon, Oregon Sate University Press

**JOHNSON**, C. (1993). *State of the art article: Business English*, *Language Teaching* 26, pages 201-09.

**KENNEDEY**, C. e **BOLITHO**, R. (1985). *English for Specific Purposes* (2<sup>nd</sup> print). Hong Kong: McMillan

**Lei de Bases do Sistema Educativo**, Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

**LEITE**, C. (1996). *O Multiculturalismo na educação escolar: que estratégias numa mudança curricular?*. in *Inovação*, Vol. 9, nº 1 e 2

**LEITE**, C. (2000). *Uma Análise da Dimensão Multicultural no Currículo*. in *Revista da Educação*, Vol. IX, nº1, 2000. Departamento de Educação da F.C. da U.L.

**LEITE**, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA

**Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário** (1995). *Programa de Inglês para o nível de continuação da língua estrangeira I*. Lisboa: Autor.

**Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário** (1995). *Programa de Inglês para o nível de continuação da língua estrangeira II*. Lisboa: Autor.

**Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário** (1997). *Desenvolver, consolidar, orientar. Documento orientador das políticas para o ensino secundário*. Lisboa: Autor.

**Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário** (1998). *Inglês 10º, 11º e 12º anos. Orientações de Gestão de Programas: Nível Inicial. Nível de Continuação – LE I e LE II*.

**Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário** (2000). *Revisão Curricular no Ensino Secundário – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos I*. Lisboa: Autor.

**MOREIRA**, A. (1996). *Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas*. in SILVA, T.T. e GENTILI, P. Escola S.A. Brasília: CNTE.

**MOREIRA**, A. e **MACEDO**, E. (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.

**MOREIRA**, G. (1990) *English for Teachers: a study in language needs of future teachers of English*. Universidade de Aveiro.

**MOREIRA**, G. (coord.), **MOREIRA**, A., **ROBERTO**, M., **HOWCROFT**, S., **ALMEIDA**, T. (2001). *Programa de Inglês/Nível de Continuação. Formação Científico-Tecnológica dos Cursos Tecnológicos de Administração, Técnicas Comerciais, Turismo e Documentação (10º e 11º anos – homologados; 12º ano: em discussão)*. Lisboa: Ministério da Educação.

**MOREIRA**, G. (coord.), **MOREIRA**, A., **ROBERTO**, M., **HOWCROFT**, S., **ALMEIDA**, T. (2003). *Programa de Inglês/Nível de Continuação. Cursos Gerais e Tecnológicos (LE I / LE II): 10º, 11º e 12º anos. Formação Geral e Específica*. Lisboa: Ministério da Educação.

**MUNBY**, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press

**NIERAGDEN**, G. (2002). Changing Perspectives: On the 'soft teach' in Business English. *IATEFL Issues*, 167. UK

**NUNAN**, D.(1988a). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

**NUNAN**, D. (1988b). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

**PACHECO**, J. (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: Ministério da Educação [CADERNOS PEPT 2000, nº 71.]

- PACHECO, J.** (1995a). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.** (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.** (1999). Algumas questões sobre “o que ensinar no ensino secundário. *Colóquio Educação e Sociedade* nº 5.
- PACHECO, J.** (org.) (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.** (2000). “Políticas Curriculares Descentralizadas: autonomia ou recentralização.” *Revista Educação e Sociedade* nº 73.
- PERRENOUD, P.** (1990). A escola deve seguir ou antecipar as mudanças da sociedade, *in* THURLER, M e PERRENOUD, P. (1994). *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- PERRENOUD, P.** (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação – novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- PIRES, E.** (1995). (2ª edição) *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentário*. Porto: Edições ASA.
- RADNOR, H.** (2001). *Researching your Professional Practice*. OUP: Buckingham.
- ROBINSON, P.** (1980). *ESP (English for Specific Purposes)*. Oxford: Pergamon.
- ROLDÃO, M.** (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: As palavras e as práticas*. Aveiro: CIFOP (UA)
- SCHUMACHER, S.** e **McMILLAN, J.** (1993). *Research in Education*. New York: Harper Collin.
- SILVA, C.** (1990). *Inglês para Fins Específicos: a problemática do cursos superior aduaneiro*. Universidade de Aveiro.
- SWALES, J.** (1985). *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- SWALES, J.** (1991). ESP developments worldwide, *in* Luzares *et al* (Eds), *Proceedings of the ESP State-of-the-Art Conference*. Manila: De La Salle University, pages 11-19.
- SYSOYEV, P.** (2002). *Developing an English for Specific Purposes Course Using a Learner-Centered Approach: a Russian Experience*. <http://www.itech.ac.jp/~iteslj/Techniques/Sysoyev-ESP.html>
- TOMALIN, B.** e **STEMPLESKI, S.** (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: OUP.
- TRIGO, M.** (coord.) (1993). *Componentes locais e regionais dos currículos*. Lisboa: Ministério da Educação [Cadernos PEPT 2000, nº21.]
- TRIGO, M.** (1998). *in* Cadernos PEPT 2000, Dezembro de 1999. Lisboa: Ministério da Educação
- VARELA-FREITAS, C.** (1995). Caminhos para a descentralização curricular. *Colóquio, Educação e Sociedade*, nº 10.
- VARELA-FREITAS, C.** (1998). Inovação Curricular: o desafio que espera uma resposta, *in* PACHECO, J. *et al* (org) 1998. *Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- VIEIRA, F.** (1998). *Relatório de consultoria do Projecto “Inglês para Fins Específicos no Ensino Secundário”*. Biblioteca da Escola Secundária de Marco de Canaveses.
- WEST, Richard** (2002). *ESP – State of the Art*. <http://www.education.man.ac.uk/langlit/esp/west.htm>
- WIDDOWSON, H.G.** (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: OUP.
- YALDEN, J.** (1996). *Principles of Course Design for Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

## **Anexos**

## **Anexo 1 – Pedido de entrevista à Coordenadora da Equipa de Autores dos Programas de Inglês para o Ensino Secundário – Prof.ª Doutora Gillian Moreira – Universidade de Aveiro**

Prof.ª Doutora Gillian Moreira

O meu nome é Elsa Paula Correia, sou professora efectiva do 9º grupo da Escola Secundária de Marco de Canaveses e, de momento, encontro-me a realizar a dissertação do Mestrado em Educação/Desenvolvimento Curricular na Universidade do Minho, sob a orientação da Prof.ª Doutora Flávia Vieira, dessa Universidade.

O estudo incide sobre uma possível inclusão da disciplina de Inglês para Fins Específicos no currículo dos alunos dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário e tem como principais objectivos o aprofundamento e consolidação de conhecimentos teóricos na área da construção curricular e do ensino das línguas estrangeiras para fins específicos, o aprofundamento de conhecimentos sobre a postura de vários actores educativos face à inclusão do Inglês para Fins Específicos no plano curricular dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário e também sobre a utilização da língua inglesa em diversos contextos profissionais em Portugal. Por conseguinte, o estudo inclui a recolha de informação junto de professores, alunos, empresas, responsáveis pela reorganização curricular no Ministério da Educação e pelos novos programas de Inglês para o Ensino Secundário. Neste contexto, gostaria de solicitar a sua colaboração através da resposta a algumas questões. Estas ser-lhe-ão feitas na sua qualidade de Coordenadora da equipa responsável pela elaboração dos programas de Inglês para o Ensino Secundário que, até há pouco tempo, se pensava que entrariam em vigor em Setembro de 2002.

As questões reportam-se ao programa do Nível de Continuação de Inglês da Formação Científico-Tecnológica dos Cursos Tecnológicos de Administração e Técnicas Comerciais (10º e 11º) e Documentação e Turismo (10º, 11º e 12º).

5. Que tipo de orientações foram dadas à equipa relativamente à elaboração dos programas para estes cursos e em que medida é que essas orientações constituíram factores de constrangimento?
6. Como é que a equipa encarou a questão da especificidade dos cursos tecnológicos na elaboração dos programas para esses mesmos cursos?
7. No caso dos dois primeiros cursos, os quais terminam o Inglês no final do 11º ano, considera que as especificações do 4º domínio de referência do 11º ano - Comunicação no Mundo Profissional - são suficientes para preparar os alunos para a utilização da língua em contexto de trabalho? Por favor, justifique as opções feitas.
8. Não lhe parece que num programa para estes cursos, pelo menos na componente da Formação Científico-Tecnológica, o enfoque principal deveria ser não

Interpretação/Produção de texto mas sim o desenvolvimento de competências operacionais decorrentes dos perfis profissionais do leque de profissões de saída de cada um dos cursos? Por favor, justifique a sua resposta.

Se concordar, agradecia que me enviasse as respostas para o seguinte e-mail: [elsacorreia@oninet.pt](mailto:elsacorreia@oninet.pt).

Nenhuma parte do conteúdo dessas mesmas respostas será utilizada no meu trabalho sem o seu prévio consentimento.

Muito obrigado pela sua colaboração. Os meus melhores cumprimentos.

Elsa Correia

## **Anexo 2 - Entrevista à Coordenadora da Equipa de Autores dos Programas de Inglês para o Ensino Secundário – Prof.<sup>a</sup> Doutora Gillian Moreira – Universidade de Aveiro**

### **1. Que tipo de orientações foram dadas a equipa relativamente a elaboração dos programas para estes cursos e em que medida é que essas orientações constituíram factores de constrangimento?**

As orientações dadas relativamente a elaboração dos programas para os cursos de continuação (formação científico-tecnológica) eram essencialmente formais e contextuais. Isto é, a estrutura do programa em termos gerais foi predefinida, e indicações sobre o modo como estes programas se articulavam com os programas de formação geral.

Por outro lado, como os programas inseriam-se na Revisão Curricular; apoiamo-nos em documentos do DES, nomeadamente Revisão Curricular no Ensino Secundário, que proporcionou orientações claras sobre a maneira como era perspectivada a formação científico-tecnológica no âmbito dos cursos tecnológicos, e qual o enquadramento desejado do 10º Ano, o 11º Ano e o 12º sucessivamente.

Não posso dizer que as orientações constituíram factores de constrangimento - eram as balizas com as quais trabalhávamos; as decisões sobre as competências a desenvolver e os conteúdos programáticos foram nossas.

### **2. Como é que a equipa encarou a questão da especificidade dos cursos tecnológicos na elaboração dos programas para esses mesmos cursos?**

Na perspectiva da equipa, os cursos tecnológicos são específicos na medida em que são desenhados para ir ao encontro de um perfil, ou perfis profissionais, específico(s). Entendemos, no entanto, que qualquer perfil profissional inclui uma componente geral e necessidades comunicativas também gerais. No âmbito de (um) curso(s) tecnológico(s) e por isso específico(s), é importante primeiro consolidar bases linguístico-comunicativas e culturais, antes de desenvolver as competências comunicativas específicas desejadas.

Factores importantes para a equipa na elaboração dos programas era o princípio de permeabilidade entre formações distintas recorrente na documentação da Revisão Curricular (cf. DES, 2000) então em curso, e o facto de se estar a elaborar um programa comum para quatro cursos distintos.

### **3. No caso dos dois primeiros cursos, os quais terminam o Inglês no final do 11º ano, considera que as especificações do 4º domínio de referência do 11º ano - Comunicação no Mundo Profissional - são suficientes para preparar os alunos para a utilização da língua em contexto de trabalho? Por favor, justifique as opções feitas.**

Pensamos que para preparar os alunos para a utilização da língua em contexto de trabalho, é preciso primeiro um bom entendimento de língua como fenómeno social, bem como umas capacidades comunicativas desenvolvidas, conhecimentos sobre a língua e como funciona, acesso a um leque alargado de vocabulário... etc. O aprender a movimentar-se

linguisticamente no mundo do trabalho, e expressamente num contexto específico socioprofissional, será mais fácil e rápida quanto mais bem consolidadas estas bases.

Ao mesmo tempo, entendemos que, acima de tudo, trata-se de um programa de Inglês, e que um trabalho restrito a um contexto específico de utilização, pode tornar-se tedioso e desmotivador, sobretudo para jovens em contexto escolar (no 10º e 11º anos) que ainda não se definiram como profissionais.

De qualquer maneira, relembro que o programa é desenhado para um(a) professor(a) trabalhar flexivelmente de acordo com o contexto escolar e as necessidades dos seus alunos; e altamente aconselhável, que o(a) professor(a) explore todos os Domínios de Referência de uma forma adequada a formação sócio-profissional que se quer, e que não aguarde para o último Domínio para produzir milagres. Em segundo lugar, é a componente programática Interpretação/Produção de texto que determinará a especificidade ou não do trabalho a ser desenvolvido, e não a Dimensão Sociocultural que funciona como contexto para a integração e desenvolvimento das competências várias.

- 4. Não lhe parece que num programa para estes cursos, pelo menos na componente da Formação Científico-Tecnológica, o enfoque principal deveria ser não Interpretação/Produção de texto mas sim o desenvolvimento de competências operacionais decorrentes dos perfis profissionais do leque de profissões de saída de cada um dos cursos? Por favor, justifique a sua resposta.**

Já deve ser claro qual é a nossa perspectiva sobre este ponto. O programa torna a interpretação/produção de texto como componente central do desenvolvimento das competências essenciais, quer na formação geral, quer na formação científico-tecnológica; é aqui que o/a aluno/a desenvolverá as competências operacionais decorrentes dos perfis profissionais a partir dos textos escolhidos, as estratégias operacionalizadas e as actividades desenvolvidas, e sobretudo em articulação com as necessidades, interesses, ambições, etc. dos alunos a frequentar determinado curso. Não entendemos que o programa, sobretudo, um programa para quatro cursos, abrangendo variados perfis profissionais, seja o lugar para listar as competências operacionais (alias, a nossa filosofia programática não permitia que elencássemos todas as competências operacionais de um dado perfil profissional). Mais, acreditamos que não se deva tratar de fazer com que os alunos fazem em Inglês (neste caso) o que estão a fazer noutras disciplinas, mas sim de assegurar que dominam os conhecimentos e capacidades necessários para funcionar em língua estrangeira em determinado(s) contexto(s) socioprofissionais).

E finalmente, entendemos que, numa sociedade onde se pretende preparar para a vida profissional, e onde esta vida profissional, tal como em outras sociedades “desenvolvidas”, requer a flexibilidade, a mobilidade, a versatilidade, não devemos cometer o erro de tentar fornecer aos alunos urna bagagem linguística específica e unicamente adequada para um técnico administrativo (por exemplo); e esta não é a perspectiva transmitida pela Revisão Curricular.

### **Anexo 3 – Carta de pedido de autorização para entrevistar técnica dos serviços do DES**

Elsa Paula Mateus Costa Correia  
Av. Gago Coutinho, 506 – 3º D  
4630-206 Marco de Canaveses  
Tel.: 255 521 355  
e-mail: elsacorreia@oninet.pt

Ex.<sup>ma</sup> Senhora  
Directora do Departamento do Ensino Secundário

Marco de Canaveses, 29 de Julho de 2002

#### **Assunto: Pedido de autorização para entrevistar técnica dos serviços.**

O meu nome é Elsa Paula Correia, sou professora efectiva do 9º grupo da Escola Secundária de Marco de Canaveses e, de momento, encontro-me a realizar a dissertação do Mestrado em Educação/Desenvolvimento Curricular na Universidade do Minho, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Flávia Vieira, dessa Universidade.

O estudo incide sobre uma possível inclusão da disciplina de Inglês para Fins Específicos no currículo dos alunos dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário e tem como principais objectivos o aprofundamento e consolidação de conhecimentos teóricos na área da construção curricular e do ensino das línguas estrangeiras para fins específicos, o aprofundamento de conhecimentos sobre a postura de vários actores educativos face à inclusão do Inglês para Fins Específicos no plano curricular dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário e também sobre a utilização da língua inglesa em diversos contextos profissionais em Portugal. Por conseguinte, o estudo inclui a recolha de informação junto de professores, alunos, empresas, responsáveis pela reorganização curricular no Ministério da Educação e pelos novos programas de Inglês para o Ensino Secundário. Neste contexto, gostaria de entrevistar a Dr.<sup>a</sup> Anália Gomes, no âmbito das suas funções como técnica responsável, nesse Departamento, pela Gestão do Currículo das Línguas Estrangeiras, mais concretamente, de Inglês e Alemão. Junto, em anexo, as questões que preparei para colocar.

Gostaria que V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> me concedesse autorização para solicitar à Dr.<sup>a</sup> Anália Gomes esta colaboração no meu estudo.

Com os melhores cumprimentos,

Anexo Guião da Entrevista à Dr.<sup>a</sup> Anália Gomes.

**Questões a colocar à Dr.<sup>a</sup> Anália Gomes, Técnica responsável no DES pela Gestão do Currículo das Línguas Estrangeiras (Inglês/Alemão)**

1. Por quanto tempo se prevê que fique suspensa a entrada em vigor dos novos programas de Inglês para o Ensino Secundário, a qual estava prevista para Setembro de 2002?
2. Qual a extensão das alterações que irão ser introduzidas nos programas que já tinham sido homologados antes da suspensão?
3. Relativamente à presença do Inglês nos Planos de Estudos dos cursos criados pela portaria nº 710/2001 de 11 de Julho e entretanto suspensos, gostaria de colocar as seguintes questões:
  - a. Por que motivo apenas quatro dos dezassete cursos tecnológicos incluíam uma língua estrangeira na componente de Formação Científico-Tecnológica do seu plano curricular?
  - b. Por que motivo apenas dois desses cursos (Turismo e Documentação) tinham língua estrangeira na Formação Científico-Tecnológica até ao 12º ano?
4. Relativamente ao conteúdo do programa do Nível de Continuação de Inglês da Formação Científico-Tecnológica dos Cursos Tecnológicos de Administração e Técnicas Comerciais (10º e 11º) e Documentação e Turismo (10º, 11º e 12º), pergunto--lhe o seguinte:
  - a. No caso dos dois primeiros cursos, os quais terminam o Inglês no final do 11º ano, considera que as especificações do 4º domínio de referência do 11º ano – Comunicação no Mundo Profissional - são suficientes para preparar os alunos para a utilização da língua em contexto de trabalho? Por favor, justifique a sua resposta.
  - b. Não lhe parece que num programa para estes cursos, pelo menos na componente da Formação Científico-Tecnológica, o enfoque principal deveria ser não Interpretação/Produção de texto mas sim o desenvolvimento de competências operacionais decorrentes dos perfis profissionais do leque de profissões de saída de cada um dos cursos? Por favor, justifique a sua resposta.

## **Anexo 4 – Carta à Dr.ª Anália Gomes, Técnica responsável no DES pela Gestão do Currículo das Línguas Estrangeiras (Inglês/Alemão)**

Elsa Paula Mateus Costa Correia  
Av. Gago Coutinho, 506 – 3º D  
4630-206 Marco de Canaveses  
Tel.: 255 521 355  
e-mail: elsacorreia@oninet.pt

Ex.<sup>ma</sup> Senhora  
Dr.ª Anália Gomes

Marco de Canaveses, 29 de Julho de 2002

### **Assunto: Entrevista**

O meu nome é Elsa Paula Correia, sou professora efectiva do 9º grupo da Escola Secundária de Marco de Canaveses e, de momento, encontro-me a realizar a dissertação do Mestrado em Educação/Desenvolvimento Curricular na Universidade do Minho, sob a orientação da Prof.ª Doutora Flávia Vieira, dessa Universidade.

O estudo incide sobre uma possível inclusão da disciplina de Inglês para Fins Específicos no currículo dos alunos dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário e tem como principais objectivos o aprofundamento e consolidação de conhecimentos teóricos na área da construção curricular e do ensino das línguas estrangeiras para fins específicos, o aprofundamento de conhecimentos sobre a postura de vários actores educativos face à inclusão do Inglês para Fins Específicos no plano curricular dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário e também sobre a utilização da língua inglesa em diversos contextos profissionais em Portugal. Por conseguinte, o estudo inclui a recolha de informação junto de professores, alunos, empresas, responsáveis pela reorganização curricular no Ministério da Educação e pelos novos programas de Inglês para o Ensino Secundário. Neste contexto, gostaria de a entrevistar, no âmbito das suas funções como técnica responsável, nesse Departamento, pela Gestão do Currículo das Línguas Estrangeiras, mais concretamente, de Inglês e Alemão.

Nesta mesma data, solicitei à Senhora Directora do DES, autorização para a concessão desta entrevista. Assim que obtiver uma resposta comunicar-lha-ei.

As questões a colocar-lhe são as seguintes:

1. Por quanto tempo se prevê que fique suspensa a entrada em vigor dos novos programas de Inglês para o Ensino Secundário, a qual estava prevista para Setembro de 2002?
2. Qual a extensão das alterações que irão ser introduzidas nos programas que já tinham sido homologados antes da suspensão?

3. Relativamente à presença do Inglês nos Planos de Estudos dos cursos criados pela portaria nº 710/2001 de 11 de Julho e entretanto suspensos, gostaria de colocar as seguintes questões:
  - c. Por que motivo apenas quatro dos dezassete cursos tecnológicos incluíam uma língua estrangeira na componente de Formação Científico-Tecnológica do seu plano curricular?
  - d. Por que motivo apenas dois desses cursos (Turismo e Documentação) tinham língua estrangeira na Formação Científico-Tecnológica até ao 12º ano?
4. Relativamente ao conteúdo do programa do Nível de Continuação de Inglês da Formação Científico-Tecnológica dos Cursos Tecnológicos de Administração e Técnicas Comerciais (10º e 11º) e Documentação e Turismo (10º, 11º e 12º), pergunto-lhe o seguinte:
  - a. No caso dos dois primeiros cursos, os quais terminam o Inglês no final do 11º ano, considera que as especificações do 4º domínio de referência do 11º ano – Comunicação no Mundo Profissional - são suficientes para preparar os alunos para a utilização da língua em contexto de trabalho? Por favor, justifique a sua resposta.
  - b. Não lhe parece que num programa para estes cursos, pelo menos na componente da Formação Científico-Tecnológica, o enfoque principal deveria ser não Interpretação/Produção de texto mas sim o desenvolvimento de competências operacionais decorrentes dos perfis profissionais do leque de profissões de saída de cada um dos cursos? Por favor, justifique a sua resposta.

Se concordar, agradecia que me enviasse as respostas para o seguinte e-mail: [elsacorreia@oninet.pt](mailto:elsacorreia@oninet.pt).

Nenhuma parte do conteúdo dessas mesmas respostas será utilizada no meu trabalho sem o seu prévio consentimento.

Muito obrigado pela sua colaboração. Os meus melhores cumprimentos.

## **Anexo 5 – Solicitação de autorização para administração de questionário na Escola S3 de Marco de Canaveses a alunos e professores de Inglês**



UNIVERSIDADE DO MINHO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA  
Departamento de Metodologias da Educação

Ex.mo Senhor  
Presidente do Conselho Executivo  
da Escola Secundária de Marco de Canaveses

No âmbito de um estudo sobre a possível inclusão da disciplina de Inglês para Fins Específicos no currículo dos alunos dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário, realizado no âmbito da elaboração de uma dissertação de Mestrado (Educação-Desenvolvimento Curricular, Universidade do Minho) solicitamos a colaboração da escola a cujo órgão de gestão V.ª Ex.ª preside, no sentido de ser autorizada a administração de questionários de opinião aos alunos de Inglês de todas as turmas dos Cursos Tecnológicos e a todos os professores de Inglês da escola. Anexa-se um exemplar dos questionários em questão.

Quando o trabalho de investigação estiver concluído, será oferecido à escola um exemplar do respectivo relatório.

Agradecemos a atenção. Com os melhores cumprimentos,

A investigadora responsável

A orientadora do estudo

Elsa Paula M. C. Correia  
(PQND ES Marco de Canaveses)

Flávia Vieira  
(Profª Associada da Univ. do Minho)

Braga, Universidade do Minho, Maio de 2002

## **Anexo 6 - Solicitação de autorização para administração de questionário na Escola S3 de Felgueiras a alunos e professores de Inglês**

Ex.mo Senhor  
Presidente do Conselho Executivo  
da Escola Secundária de Felgueiras

No âmbito de um estudo sobre a possível inclusão da disciplina de Inglês para Fins Específicos no currículo dos alunos dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário, realizado no âmbito da elaboração de uma dissertação de Mestrado (Educação - Desenvolvimento Curricular, Universidade do Minho) solicitamos a colaboração da escola a cujo órgão de gestão V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> preside, no sentido de ser autorizada a administração de questionários de opinião aos alunos de Inglês de todas as turmas dos Cursos Tecnológicos e a todos os professores de Inglês da escola. Anexa-se um exemplar dos questionários em questão.

Quando o trabalho de investigação estiver concluído, será oferecido à escola um exemplar do respectivo relatório.

Agradecemos a atenção. Com os melhores cumprimentos,

A investigadora responsável

A orientadora do estudo

Elsa Paula M. C. Correia  
(PQND ES Marco de Canaveses)

Flávia Vieira  
(Prof<sup>a</sup> Associada da Univ. do Minho)

## Anexo 7 – Questionário de Opinião a Alunos

### QUESTIONÁRIO

#### A disciplina de Inglês nos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário

O questionário seguinte destina-se a recolher opiniões de alunos sobre a disciplina de Inglês no currículo dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário, a integrar num trabalho de investigação. Os dados são confidenciais.

Antes de responder, tenha em conta a sua experiência pessoal como aluno(a) de Inglês e tente não deixar nenhum espaço em branco. Se tiver alguma dúvida, recorra à (ao) sua (seu) professora (professor).

Idade \_\_\_\_\_ Curso Tecnológico \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_  
Escola \_\_\_\_\_

#### Concorda com as seguintes afirmações?

Escreva 0, 1, 2, 3 de acordo com a sua opinião:

- 0 – Não tenho opinião/Não tenho a certeza
- 1- Não concordo
- 2- Concordo em parte
- 3- Concordo

#### I- Importância do Inglês

- \_\_\_\_\_ a- O Inglês é a língua mais importante na comunicação entre os povos de todo o mundo.
- \_\_\_\_\_ b- O Inglês é a língua mais importante na comunicação internacional a nível do mundo do trabalho.
- \_\_\_\_\_ c- O Inglês é a língua mais importante nas relações comerciais que as empresas da minha região mantêm com o estrangeiro.
- \_\_\_\_\_ d- O Inglês é a língua estrangeira mais importante para o currículo do Curso Tecnológico que frequento.

#### II- O Inglês para a Profissão

- \_\_\_\_\_ a- Os alunos dos Cursos Tecnológicos precisam de aprender um Inglês diferente daquele que aprendem os alunos dos Cursos Gerais.
- \_\_\_\_\_ b- Pelos conteúdos das disciplinas técnicas, consigo perceber para que é que vou precisar do Inglês na minha vida profissional.
- \_\_\_\_\_ c- Pela informação que obtenho fora da escola (meios de comunicação social, amigos, conhecidos), consigo perceber para que é que vou precisar do Inglês na minha vida profissional.
- \_\_\_\_\_ d- Estando num curso profissionalizante, estudo Inglês com mais vontade porque sei que vou precisar dele para trabalhar.
- \_\_\_\_\_ e- Sinto que as aulas de Inglês me preparam para as situações profissionais em que poderei precisar de usar esta língua.

### III – Nas aulas de Inglês dos Cursos Tecnológicos

- \_\_\_\_\_ a- Os alunos deverão fazer simulações de situações de comunicação semelhantes àquelas que irão viver nas suas vidas profissionais.
- \_\_\_\_\_ b- Os alunos deverão ser capazes de compreender/analisar situações de comunicação semelhantes àquelas que irão viver nas suas vidas profissionais.
- \_\_\_\_\_ c- Os alunos deverão trabalhar em pares e em grupos porque é assim que o Inglês vai ser usado nas situações profissionais.
- \_\_\_\_\_ d- Os alunos deverão trabalhar com material igual ou muito parecido com o que é necessário nas outras disciplinas.
- \_\_\_\_\_ e- Os alunos deverão trabalhar, sobretudo, com referência a materiais e dados das empresas regionais e do país.
- \_\_\_\_\_ f- Os alunos deverão poder desenvolver actividades extra-curriculares que os ponham em contacto com o mundo do trabalho (por ex. pesquisa, trabalhos de projecto, visitas de estudo, etc.).
- \_\_\_\_\_ g- Os alunos deverão ser avaliados nas competências necessárias em tarefas semelhantes às das situações profissionais (por ex. conversa telefónica, cartas comerciais, etc.).
- \_\_\_\_\_ h- Os alunos deverão desenvolver competências não linguísticas, em articulação com as linguísticas, indispensáveis ao desempenho das suas futuras tarefas profissionais (por exemplo, técnicas de recepção de visitantes).

Obrigada pela sua colaboração.

A Professora Investigadora

Elsa P. Correia

Maio 2002

## Anexo 8 – Questionário de Opinião a Professores

### QUESTIONÁRIO

#### A disciplina de Inglês nos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário

O questionário seguinte destina-se a recolher opiniões de professores sobre a inclusão do ensino de Inglês para Fins Específicos no currículo dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário, a integrar um trabalho de investigação de Mestrado (Educação-Desenvolvimento Curricular, Universidade do Minho). Para lhe responder não é necessário, no entanto, que já tenha leccionado algum destes cursos. Os dados são confidenciais.

Idade \_\_\_\_\_ Categoria Profissional \_\_\_\_\_ Anos de serviço \_\_\_\_\_  
Nº de anos a leccionar Inglês \_\_\_\_\_ Nº de anos a leccionar Inglês em Cursos Tecnológicos \_\_\_\_\_  
Escola onde lecciona \_\_\_\_\_

#### Concorda com as seguintes afirmações?

Escreva 0, 1, 2, 3 de acordo com a sua opinião:

- 0 – Não tenho opinião/Não tenho a certeza
- 1- Não concordo
- 2- Concordo em parte
- 3- Concordo

#### I - O Inglês nos Cursos Tecnológicos

- \_\_\_\_\_ a- O Inglês devia ser uma língua estrangeira obrigatória no currículo dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário.
- \_\_\_\_\_ b- O programa de Inglês dos Cursos Tecnológicos orienta o professor para um ensino mais "profissionalizante" da língua.
- \_\_\_\_\_ c- Se trabalhassem com um programa de Inglês mais específico, os alunos ficariam melhor preparados para o uso da língua em contextos profissionais
- \_\_\_\_\_ d- Um bom programa de Inglês para Cursos Tecnológicos deve ser articulado com os conteúdos das disciplinas técnicas.
- \_\_\_\_\_ e- Os objectivos dos programas de Inglês para Cursos Tecnológicos deveriam estar mais dirigidos para o "saber fazer" do que para o "saber".
- \_\_\_\_\_ f- É mais importante conhecer as necessidades de utilização de Inglês que os alunos dos Cursos Tecnológicos irão ter no seu futuro profissional do que as dos alunos dos Cursos Gerais.
- \_\_\_\_\_ g- Um programa de Inglês mais específico motivaria mais os alunos destes cursos.
- \_\_\_\_\_ h- Um programa de Inglês mais específico, directamente relacionado com as necessidades futuras dos alunos dos Cursos Tecnológicos, poderia ser limitativo para os alunos.
- \_\_\_\_\_ i- Uma disciplina de Inglês Técnico ou Comercial teria sempre um estatuto inferior ao da actual disciplina de Inglês do Ensino Secundário.

## **II – Nas aulas de Inglês dos Cursos Tecnológicos**

- \_\_\_\_\_ a- Os alunos deverão fazer simulações de situações de comunicação semelhantes àquelas que irão viver nas suas vidas profissionais.
- \_\_\_\_\_ b- Os alunos deverão ser capazes de compreender/analisar situações de comunicação semelhantes àquelas que irão viver nas suas vidas profissionais.
- \_\_\_\_\_ c- Os alunos deverão trabalhar em pares e em grupos porque é assim que o Inglês vai ser usado nas situações profissionais.
- \_\_\_\_\_ d- Os alunos deverão trabalhar com material igual ou muito parecido com o que é necessário nas outras disciplinas.
- \_\_\_\_\_ e- Os alunos deverão trabalhar, sobretudo, com referência a materiais e dados das empresas regionais e do país.
- \_\_\_\_\_ f- Os alunos deverão poder desenvolver actividades extra-curriculares que os ponham em contacto com o mundo do trabalho (por ex.: pesquisa, trabalhos de projecto, visitas de estudo, etc.).
- \_\_\_\_\_ g- Os alunos deverão ser avaliados nas competências necessárias em tarefas semelhantes às das situações profissionais (por ex.: conversa telefónica, cartas comerciais, etc.).
- \_\_\_\_\_ h- Os alunos deverão desenvolver competências não linguísticas, em articulação com as linguísticas, indispensáveis ao desempenho das suas futuras tarefas profissionais (por exemplo, técnicas de recepção de visitantes).

## **III – O professor de Inglês nos Cursos Tecnológicos**

- \_\_\_\_\_ a- A minha formação académica e profissional deu-me preparação para leccionar Inglês para Fins Específicos no âmbito dos Cursos Tecnológicos (por ex.: Inglês para Administração; Inglês para Hotelaria e Turismo, etc.).
- \_\_\_\_\_ b- Os professores de Inglês dos Cursos Tecnológicos deverão ter uma formação específica sobre como adequar estratégias e materiais de ensino às futuras necessidades profissionais dos alunos.
- \_\_\_\_\_ c- Os professores de Inglês dos Cursos Tecnológicos deverão fazer um trabalho de cooperação com o meio empresarial envolvente da escola onde trabalham no sentido de detectar as necessidades de utilização de Inglês que as empresas têm.
- \_\_\_\_\_ d- Os professores de Inglês dos Cursos Tecnológicos deverão trabalhar em equipa com professores das disciplinas da componente técnica, de forma a poderem leccionar a disciplina de modo adequado à área de profissionalização dos alunos.
- \_\_\_\_\_ e- Os professores de Inglês dos Cursos Tecnológicos deverão envolver-se num trabalho de criação, adaptação e avaliação de material didáctico, de forma a torná-lo mais adequado à orientação profissionalizante dos cursos.

A Professora Investigadora

Elsa P. Correia

Maio 2002

## Anexo 9 – Guião de entrevista a empresas

### Necessidades Comunicativas das Empresas Contexto de Relacionamento Comercial com Países Estrangeiros

#### GUIÃO DE ENTREVISTA

Nome do entrevistado (facultativo) _____ Idade _____
Função na empresa _____

#### I – Caracterização da empresa

1. Nome da empresa \_\_\_\_\_
2. Endereço \_\_\_\_\_
3. Contacto \_\_\_\_\_
4. Ramo de actividade \_\_\_\_\_
5. Número de trabalhadores \_\_\_\_\_
6. Cota de mercado nacional e/ou internacional \_\_\_\_\_
7. Países com os quais existem relações comerciais:
  1. Importações: \_\_\_\_\_  
Produtos: \_\_\_\_\_
  2. Exportações: \_\_\_\_\_  
Produtos: \_\_\_\_\_

#### II – Necessidades de comunicação

1. Qual a língua estrangeira mais utilizada? \_\_\_\_\_
2. Meio
  - Falada
  - Escrita
  - Lida
  - Ouvida
3. Canal
  - Telefone
  - Cara a cara
  - Fax
  - E-mail
  - Carta
  - Impressos
  - Outros  Quais? \_\_\_\_\_

#### 4. Tipos de utilização do Inglês

##### LER

- Cartas, fax, e-mails
- Memorandos ou pequenos relatórios
- Manuais
- Instruções técnicas
- Catálogos
- Relatórios longos
- Contratos e documentos legais
- Outros  Quais? \_\_\_\_\_

##### FALAR

Produzir discurso oral em:

- Apresentações formais (de um projecto, por exemplo)
- Apresentações informais
- Descrições
- Instruções
- Demonstrações
- Outros  Quais? \_\_\_\_\_

##### INTERAGIR

- Receber visitantes
- Participar em reuniões formais
- Participar em reuniões informais
- Telefonar
- Outros  Quais? \_\_\_\_\_

OUVIR

Compreender discurso oral de outras pessoas em:

- Apresentações formais (de um projecto, por exemplo)
- Apresentações informais
- Instruções
- Demonstrações
- Descrições
- Outros  Quais? \_\_\_\_\_

##### ESCREVER

- Cartas, fax, e-mails
- Memorandos e relatórios curtos
- Relatórios longos
- Rever relatórios ou cartas escritos por outros
- Outros  Quais? \_\_\_\_\_



**IV – Melhor Comunicação**

O que acha que ajudaria os funcionários da empresa a comunicar melhor usando a língua inglesa?

---

---

---

---

**V – Necessidades de formação**

O que seria mais útil a um funcionário desta empresa aprender num curso de língua inglesa?

---

---

---

---

**VI – Colaboração Escola / Empresa**

De que forma é que acha que as empresas e as escolas secundárias poderiam colaborar de modo a preparar melhor os jovens para a integração no mercado de trabalho?

---

---

---

---

---

O/A Entrevistador(a) \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

## **Anexo 10 – Carta com pedido de marcação de entrevista a empresas de Marco de Canaveses**

Elsa Paula Mateus Costa Correia  
Av. Gago Coutinho, 506 – 3º D  
4630-206 Marco de Canaveses  
Tel.: 255 521 355

Marco de Canaveses, 16 de Abril de 2003

### **Assunto: Entrevista**

Caro (a) Senhor (a)

Na sequência do nosso contacto telefónico do passado dia....., gostaria de solicitar a marcação de uma entrevista semelhante às que já realizámos anteriormente no âmbito do Levantamento de Necessidades para elaboração e actualização da disciplina de Inglês Comercial da Escola Secundária de Marco de Canaveses.

Em princípio, estou disponível em qualquer dia da semana mas agradeço o favor de me informarem do dia e hora da entrevista com alguma antecedência. Agradeço, desde já, toda a atenção dispensada.

Os meus cumprimentos

## **Anexo 11 - Carta com pedido de marcação de entrevista a empresas de Felgueiras**

Elsa Paula Mateus Costa Correia  
Av. Gago Coutinho, 506 – 3º D  
4630-206 Marco de Canaveses  
Tel.: 255 521 355

Marco de Canaveses, 16 de Abril de 2003

### **Assunto: Pedido de Entrevista**

Exmo. Senhor

O meu nome é Elsa Correia, sou professora de Inglês na Escola Secundária de Marco de Canaveses e estou a realizar um estudo que tem como objectivo, entre outros, identificar as necessidades de utilização da língua inglesa em contextos profissionais, em Portugal. Este estudo está ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação/Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho.

Seria de grande interesse para este meu estudo conhecer o modo como, na empresa que V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> gere, utilizam diariamente o Inglês para comunicar com parceiros comerciais estrangeiros, a que tipo de meios recorrem, quais as principais dificuldades que sentem e as sugestões que têm a fazer relativamente à melhor forma de as superar.

Algumas empresas do concelho de Marco de Canaveses já prestaram este tipo de colaboração no âmbito do projecto que antecedeu este estudo e que tinha objectivos semelhantes. Do desenvolvimento desse projecto resultou a criação da disciplina de Oferta Própria da Escola Secundária de Marco de Canaveses, intitulada Inglês Comercial.

Fico a aguardar uma resposta com a brevidade possível. Agradeço, desde já, toda a atenção dispensada.

Os meus cumprimentos.

## **Anexo 12 – Carta de solicitação de apoio à Câmara Municipal de Felgueiras**

Câmara Municipal de Felgueiras  
Gabinete de Atendimento,  
Comunicação e Imagem  
A/c Dr.ª Natália Martins

No âmbito de um estudo sobre a possível inclusão da disciplina de Inglês para Fins Específicos no currículo dos alunos dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário, realizado no âmbito da elaboração de uma dissertação de Mestrado (Educação-Desenvolvimento Curricular, Universidade do Minho), solicitamos a colaboração do Departamento que Vossa Excelência coordena relativamente ao seguinte:

- Indicação dos nomes e contactos de cerca de oito a dez empresas na área do calçado que mantenham relações comerciais com o estrangeiro, utilizando, predominantemente, a língua inglesa como veículo de comunicação;
- Indicação da percentagem que essas empresas constituem relativamente ao número total de empresas na área do calçado e ao número total de empresas no concelho.

O objectivo é visitar essas empresas e realizar uma entrevista cujo guião se envia em anexo. Quando o trabalho de investigação estiver concluído, será oferecido a esse departamento um exemplar do respectivo relatório.

A investigadora responsável

Elsa Paula M. C. Correia  
(PQND E.S. Marco de Canaveses)



Braga, Universidade do Minho, Maio de 2002

## Anexo 13 – Domínios de referência para os programas de Inglês

### DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA – 10º Ano

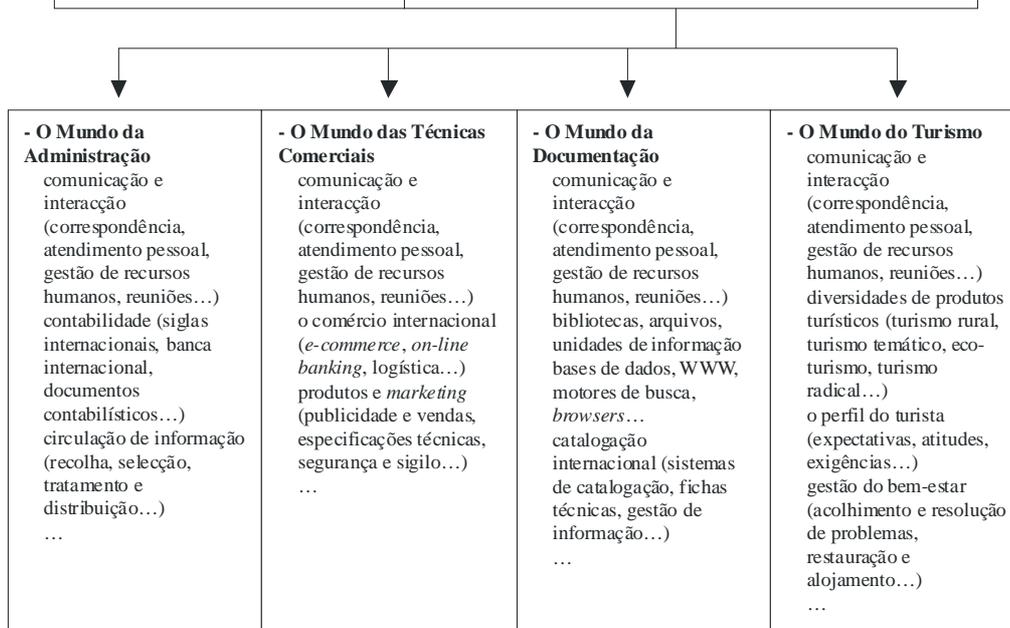
<b>1. UM MUNDO DE MUITAS LÍNGUAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- O contacto com outras línguas, experiências e culturas<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>pen/cyber-friends</i></li><li>• cinema/vídeo</li><li>• <i>e-mail</i></li><li>• <i>Internet</i></li><li>• música</li><li>• livros</li><li>• ...</li></ul></li><li>- Mobilidade, juventude e línguas<ul style="list-style-type: none"><li>• visitas de estudo</li><li>• intercâmbios educativos</li><li>• cursos de férias</li><li>• programas comunitários</li><li>• turismo</li><li>• ...</li></ul></li><li>- A língua inglesa como:<ul style="list-style-type: none"><li>• língua das tecnologias</li><li>• língua do mundo dos negócios</li><li>• ...</li></ul></li></ul>
<b>2. O MUNDO TECNOLÓGICO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Inovação tecnológica<ul style="list-style-type: none"><li>• o homem e a máquina</li><li>• os <i>robots</i></li><li>• máquinas inteligentes</li><li>• a telemedicina</li><li>• ...</li></ul></li><li>- Mudanças sociais<ul style="list-style-type: none"><li>• na família</li><li>• na comunidade</li><li>• na educação</li><li>• nas relações humanas</li><li>• no trabalho</li><li>• ...</li></ul></li><li>- A exploração de outros mundos<ul style="list-style-type: none"><li>• o espaço</li><li>• as cidades digitais</li><li>• os mundos virtuais</li><li>• ...</li></ul></li></ul>

<p><b>3. OS MEDIA E A COMUNICAÇÃO GLOBAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolução dos media <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>print media</i></li> <li>• rádio</li> <li>• TV</li> <li>• satélites de comunicação</li> <li>• ....</li> </ul> </li> <li>- A <i>Internet</i> e a comunicação global <ul style="list-style-type: none"> <li>• fonte de informação e de conhecimento</li> <li>• elemento de aproximação/afastamento entre pessoas, povos e culturas</li> <li>• info-inclusão/exclusão</li> <li>• ...</li> </ul> </li> <li>- Comunicação e ética <ul style="list-style-type: none"> <li>• manipulação de informação</li> <li>• privacidade</li> <li>• propriedade intelectual</li> <li>• <i>cyber-crimes</i></li> <li>• ...</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>4. OS JOVENS NA ERA GLOBAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os jovens de hoje <ul style="list-style-type: none"> <li>• valores</li> <li>• atitudes</li> <li>• comportamentos</li> <li>• sonhos e ambições</li> <li>• ...</li> </ul> </li> <li>- Os jovens e o futuro <ul style="list-style-type: none"> <li>• trabalho e lazer</li> <li>• adaptabilidade</li> <li>• formação ao longo da vida</li> <li>• ...</li> </ul> </li> </ul>

## DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA – 11º Ano

<p><b>1. O MUNDO À NOSSA VOLTA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ameaças ao ambiente               <ul style="list-style-type: none"> <li>• desastres ecológicos</li> <li>• espécies em extinção</li> <li>• hábitos de consumo (gestão dos recursos naturais...)</li> <li>• ...</li> </ul> </li> <li>- Questões demográficas               <ul style="list-style-type: none"> <li>• distribuição de população</li> <li>• mobilidade</li> <li>• turismo de massas</li> <li>• ...</li> </ul> </li> <li>- Intervenção cívica e solidária (individual, grupal, institucional)               <ul style="list-style-type: none"> <li>• atitudes e comportamentos quotidianos</li> <li>• racionalização do consumo: redução, reciclagem, reutilização</li> <li>• padrões de vida alternativos (<i>vegetarianism, veganism, new age travellers, tree people</i>)</li> <li>• movimentos e organizações ambientalistas e voluntariado</li> <li>• ...</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>2. O JOVEM E O CONSUMO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hábitos de consumo               <ul style="list-style-type: none"> <li>• alimentação</li> <li>• moda e vestuário</li> <li>• entretenimento</li> <li>• ...</li> </ul> </li> <li>- Publicidade e <i>marketing</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a criação de imagem: marcas e logos</li> <li>• estratégias e linguagens nos diferentes <i>media</i></li> <li>• publicidade enganosa</li> <li>• ...</li> </ul> </li> <li>- Defesa do consumidor               <ul style="list-style-type: none"> <li>• acção directa do consumidor (verificação da rotulagem, boicote à compra,</li> <li>• organizações de defesa do consumidor</li> <li>• ...</li> </ul> </li> <li>- Ética da produção e comercialização de bens               <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>franchising</i></li> <li>• condições de trabalho</li> <li>• ...</li> </ul> </li> </ul>

<b>3. O MUNDO DO TRABALHO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O mundo do trabalho em mudança <ul style="list-style-type: none"> <li>• alteração de ritmos e locais de trabalho (flexibilização de horário, criação de espaços de lazer, a casa como local de trabalho ...)</li> <li>• internacionalização do trabalho</li> <li>• flexibilização do emprego (o auto-emprego, <i>job-sharing</i> ...)</li> </ul> </li> <li>• condições de trabalho (saúde e higiene, segurança, ambiente de trabalho ...)</li> <li>• a formação ao longo da vida</li> <li>• as tecnologias no mundo do trabalho</li> <li>• ...</li> <li>- O jovem perante as mudanças <ul style="list-style-type: none"> <li>• diversidade de percursos (<i>gap year</i>, <i>time-off</i>, actividades de acção social, voluntariado ...)</li> <li>• escolha de actividades profissionais</li> <li>• lazer</li> <li>• ...</li> </ul> </li> </ul>
<b>4. COMUNICAÇÃO NO MUNDO PROFISSIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A comunicação intercultural no âmbito profissional <ul style="list-style-type: none"> <li>• formas de interacção cultural (negociação, reuniões de trabalho, serviço ao cliente ...)</li> <li>• gestão do tempo (<i>timetabling and scheduling</i>, noções de tempo / horários ...)</li> <li>• ...</li> </ul> </li> </ul>

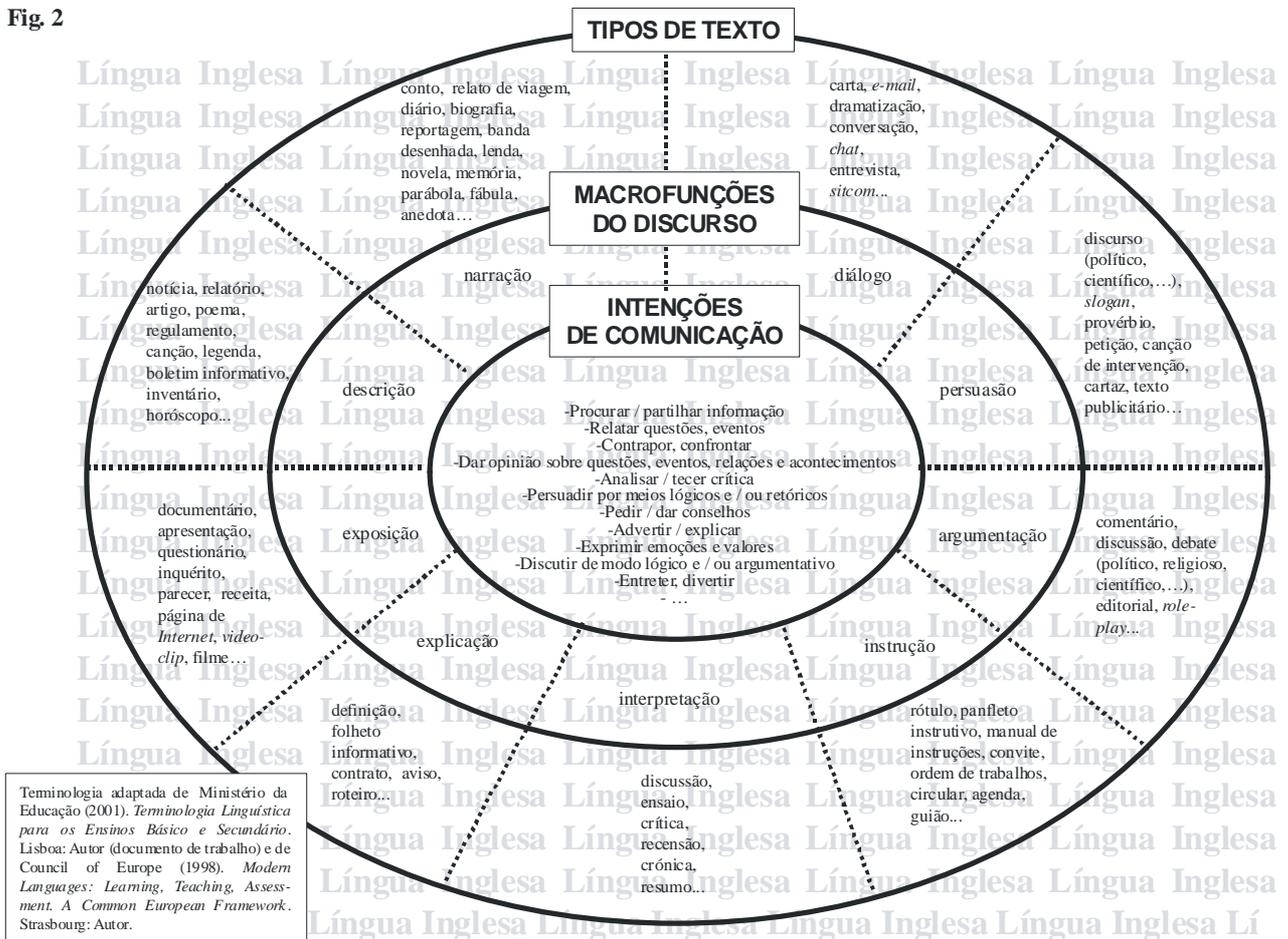


**DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA – 12º Ano**  
**Curso Tecnológico de Documentação**

<p><b>1. DOCUMENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO</b></p>	<p>- As bibliotecas como espaço interactivo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• formas de interacção <ul style="list-style-type: none"> <li>• atendimento pessoal</li> <li>• relações interpessoais</li> <li>• correspondência</li> <li>• ...</li> </ul> </li> <li>• bibliotecário, arquivista, documentalista: perfis profissionais</li> <li>• tipos de utilizador</li> <li>• o papel das línguas na documentação</li> <li>• ...</li> </ul> <p>- ...</p>
<p><b>2. INFORMAÇÃO E UNIDADES DOCUMENTAIS</b></p>	<p>- Tipos de unidades documentais (bibliotecas, serviços de documentação e informação, arquivos, centros de recursos internacionais,...)</p> <p>- Promoção da imagem, dos recursos existentes e dos serviços disponíveis (eventos <i>on-line</i>, exposições, feiras do livro,...)</p> <p>- Promoção da igualdade de oportunidades no acesso à informação</p> <p>- Privacidade e direito à informação</p>
<p><b>3. PATRIMÓNIO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL</b></p>	<p>- As bibliotecas como repositório da história e da identidade cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• catalogação e conservação de documentos</li> <li>• arquivos e promoção da identidade local (genealogias, nascimentos, casamentos, óbitos, jornais locais, personagens e história da comunidade, etc...)</li> <li>• colecções de mapas, fotografias e outros documentos</li> <li>• ...</li> </ul> <p>- As bibliotecas como espaços de auto-formação ao longo da vida</p> <p>- ...</p>
<p><b>4. TECNOLOGIA E DOCUMENTAÇÃO</b></p>	<p>- As bibliotecas do futuro - <i>eLibraries</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• o impacto das tecnologias na gestão documental</li> <li>• encomendas de livros <i>on-line</i></li> <li>• o/a cliente virtual</li> <li>• ...</li> </ul> <p>- Redes de comunicação entre bibliotecas, museus, média, editoras e distribuidoras</p> <p>- Questões de ética: propriedade intelectual e <i>copyright</i></p> <p>- ...</p>

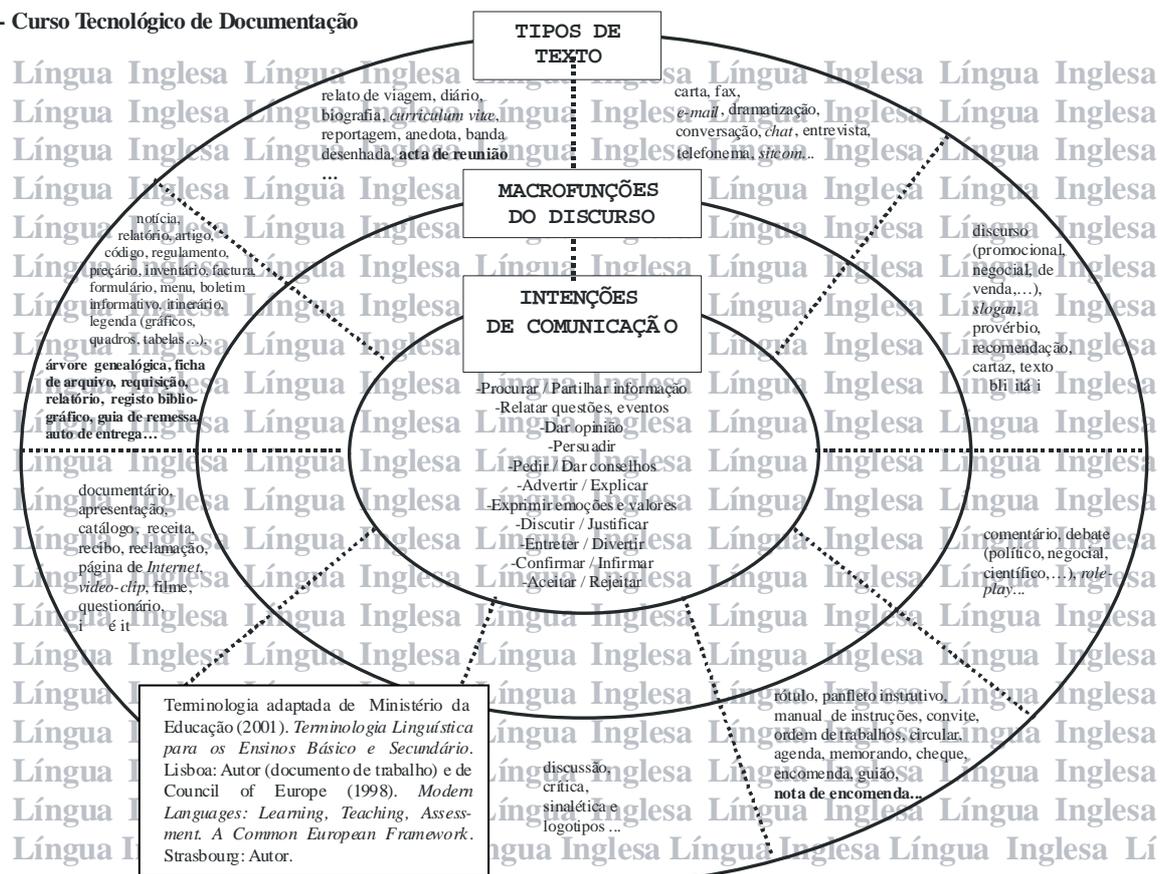
## Anexo 14 – Tipos de texto – Cursos Tecnológicos de Administração e Técnicas Comerciais

Fig. 2



## Anexo 15 – Tipos de texto – Curso Tecnológico de Documentação

Fig. 2.1 - Curso Tecnológico de Documentação



## Anexo 16 – Tipos de texto – Curso Tecnológico de Turismo

Fig. 2.2 - Curso Tecnológico de Turismo

