

Maria Joana Nobre Godinho da Costa Campos



**Avaliação da implementação das metodologias, estratégias e actividades
do Programa de Português dos Cursos Profissionais de Nível Secundário,
nas escolas do concelho de Almada**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

Directores: Doutor D. Tomás Sola Martínez
Doutora D^a Inmaculada Aznar Díaz

**Universidade de Granada
Faculdade de Ciências da Educação
Departamento de Didáctica e Organização Escolar**

2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Maria Joana Nobre Godinho da Costa Campos
D.L.: GR 582-2013
ISBN: 978-84-9028-391-2

Maria Joana Nobre Godinho da Costa Campos

**Avaliação da implementação das metodologias, estratégias e actividades
do Programa de Português dos Cursos Profissionais de Nível Secundário,
nas escolas do concelho de Almada**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

Directores: Doutor D. Tomás Sola Martínez
Doutora D^a Inmaculada Aznar Díaz

**Universidade de Granada
Faculdade de Ciências da Educação
Departamento de Didáctica e Organização Escolar**

2012

Dedicatória aos meus filhos

Filhos...

Gostaria de ser a vossa plataforma de descolagem,

gostaria de ser o vosso vento favorável,

gostaria de ser um espaço muito aberto

E, por que negá-lo,

Gostaria de ser um companheiro de voo.

Mas dou-me conta

De que nenhum de vós precisa de mim para voar.

A única coisa de que realmente vocês precisam

É de vos terem a vocês mesmos,

E isso basta!

Jorge Bucay

e ao Luís

Eras mastro forte de barco estável

Em mar bravio.

Raiz de um grande homem

Que o mundo nunca viu.

Filipe Campos

Agradecimentos

A realização desta Dissertação de Doutoramento não teria sido possível sem o contributo de várias pessoas, às quais gostaria de deixar algumas palavras de agradecimento, em particular:

à Mãe, pelo desafio que me colocou para dar início a este projecto e às palavras encorajadoras que sempre teve nos nossos encontros. Agradeço-lhe também a confiança que sempre depositou na minha capacidade de trabalho;

a todos os intervenientes no processo de validação do questionário que, com o seu prestimoso contributo, melhoraram significativamente o seu conteúdo;

aos directores das Escolas Secundárias de Almada e aos Presidentes das Escolas Profissionais, EPA e EPED por me terem permitido passar os questionários;

a todos professores que se prontificaram a responder aos questionários, às entrevistas e ao grupo de discussão.

Quero também deixar uma palavra de agradecimento aos orientadores deste trabalho, Professor Doutor Tomás Sola Martínez e Professora Inmaculada Aznar Díaz pelo incentivo, pela confiança, pela disponibilidade pessoal e científica.

A todos os meus colegas e amigos que tiveram uma palavra de encorajamento e de apreço para que pudesse prosseguir esta tarefa árdua e me incentivaram a terminá-la.

À minha família, em especial, ao meu marido e aos meus filhos pelo incentivo, pela crença que depositaram em mim, pelas palavras de carinho inestimável. Ao Rui, pelo exemplo de trabalho, empenho, persistência e rigor que o caracterizam. Ao Filipe por acreditar nos valores que sempre lhe transmiti, ainda que nem sempre estejamos de acordo.

Aos meus pais que me deram os princípios por que aprendi a lutar e me ensinaram que “o sonho comanda a vida.”

A todos, enfim, reitero o meu apreço e a minha eterna gratidão.

RESUMO (I)

O abandono das políticas do ensino técnico depois do 25 de Abril confinou ao esquecimento as políticas de ensino e formação profissional que só voltaram a ter visibilidade em 1989 depois da criação das Escolas Profissionais (EP) públicas e privadas. É do capital da experiência de mais de dez anos no diagnóstico local de necessidades de formação e do seu impacto nas empresas que nascem as ideias fundamentais de um novo desenho curricular, consubstanciado no novo Programa de Português dos Cursos Profissionais de nível secundário (PPCPns). Desde o ano lectivo de 2004/2005, este programa é comum a todos os alunos inscritos nos Cursos Profissionais de nível secundário (CP) em escolas públicas e em EP.

Neste estudo pretendemos avaliar a adequação das práticas pedagógicas dos professores que leccionam estes cursos nas escolas do concelho de Almada ao modelo de ensino proposto pelo texto programático e às características e especificidades dos alunos dos cursos profissionais, no que se refere às metodologias e estratégias adoptadas. Conhecendo as percepções gerais da sociedade e dos professores em particular relativamente aos alunos que, de um modo geral, ingressam nestes cursos, pretende-se aferir do grau de transformação dos métodos e das estratégias utilizadas em sala de aula para construir um percurso educativo que melhor contribua para o sucesso de todos.

Palavras-chave: cursos profissionais; programa de ensino; paradigmas de ensino-aprendizagem; competências; metodologias; aprendizagem diferenciada; estratégias de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT (I)

The abandonment of the policies of technical education after 25th April forced the policies of professional education and training to be seen as forgotten until they returned in visibility in 1989 after the creation of the public and private Professional Schools (PS). Thanks to over ten years of experience aimed at the specific diagnosis of the necessities of training and its impact on the companies, the fundamental ideals of a new curricular design have been formed, thus forming the new Portuguese Syllabus within the Professional Course of secondary level (PPPCsl). Since the 2004/2005 academic year, this programme has been the same for all enrolled students in the Professional Courses at the secondary level (PC) in public schools and in PS.

In this study we aim to evaluate the adequacy of the pedagogical practices of the teachers that teach these courses in the schools in the area of Almada in comparison to the proposed model of teaching through the programmed text and the characteristics and specifics of the students from the professional courses, in which we refer to the methodologies and strategies that have been adopted. Aware of the general perception of society and teachers in relation to the students that, in general, join these courses, we aim to gauge the degree of transformation of the methods and the strategies used in the classroom to create an educational path which contributes to the success of all.

Key Words: professional courses; teaching programme; paradigms of teacher-learning; competency; methodology; differentiated learning; teaching and learning strategies.

Índice

RESUMO II	XXIII
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	3
INTRODUÇÃO – Enquadramento e pertinência do estudo	7
Capítulo I – A reforma do Ensino Secundário de 2004	13
1 – O Ensino em Portugal – breve perspectiva histórica	14
2 – O Ensino Profissional e a reforma curricular de 2004	27
2.1 – Princípios, objectivos estratégicos e contextos	38
2.1.1 – Princípios orientadores	39
2.1.2 – O contexto nacional e os objectivos estratégicos para a educação e formação	48
2.2 – Formação e aprendizagens diversificadas – oferta formativa e contextos	52
Capítulo II – A disciplina de Português dos Cursos Profissionais de nível secundário à luz das teorias que enformam o programa	63
1 – Da Escola Behaviorista à Escola Humanista	63
1.1 – Modelos pedagógicos	63
1.1.1 – A concepção <i>behaviorista</i> do ensino-aprendizagem	65
1.1.1.1 – A finalidade da Escola e os valores veiculados	69
1.1.1.2 – O papel do professor e do aluno	72
1.1.2 – A concepção cognitivista e construtivista do ensino-aprendizagem	73
1.1.2.1 – A finalidade da Escola e os valores veiculados	93

1.1.2.2 – O papel do professor e do aluno	95
1.1.3 – A concepção humanista e transpessoal do ensino-aprendizagem	97
1.1.3.1 – A educação humanista: finalidades e valores	100
1.1.3.2 – A concepção humanista do papel do professor e do aluno	102
1.2 – Avaliação	104
Capítulo III – O Programa de Português dos Cursos Profissionais de nível secundário	109
1 – Um programa novo para uma nova concepção de aprendizagem	111
2 – Programa de Português dos Cursos Profissionais de Nível Secundário	119
2.1 – Estrutura do programa	119
2.2 – Objectivos da disciplina	126
2.3 – Orientações metodológicas para o desenvolvimento das competências	128
3 – Estratégias/actividades propostas no programa	132
4 – Avaliação das aprendizagens	140
Capítulo IV – O desenvolvimento de estratégias e actividades na aula de Português dos Cursos Profissionais	145
1 – O modelo de ensino estratégico: um caminho entre a teoria e a prática	147
1.1 – Estratégias e actividades – desenvolvimento de competências para uma formação qualificante	157
1.1.1 – Estratégias para o desenvolvimento cognitivo e pessoal do aluno	158
1.1.2 – Acção estratégica – um percurso intencional e orientador do ensino-aprendizagem	164
Parte II – Estudo empírico	181
Capítulo V – Metodologia e desenho de investigação	183
Introdução	185
1 – Justificação da investigação	185

2 – Contextualização	188
2.1 – Contexto territorial e geográfico	188
2.1.1 – O aumento da população e as alterações da estrutura do parque educativo de Almada – infra-estruturas escolares do concelho	190
2.2 – Empregabilidade	196
2.3 – Comunidade educativa	197
3 – Problema de investigação	199
4 – Objectivos de investigação	199
4.1 – Objectivo geral	199
4.2 – Objectivos específicos	199
5 – Metodologia	200
5.1 – Opções metodológicas	200
5.1.1 – A investigação educativa e suas características. A cientificação da ciência da educação. O que é investigar em educação?	201
5.1.2 – Paradigmas de investigação	203
5.1.2.1 – O paradigma positivista	204
5.1.2.2 – O paradigma interpretativo	205
5.1.2.3 – O paradigma crítico/sociocrítico	207
5.2 – Descrição da amostra	212
5.3 – Instrumentos para recolha de dados	214
5.3.1 – Recolha de informação por amostragem	215
5.3.1.1 – Questionário	217
5.3.1.2 – Entrevista	219
5.3.1.3 – Grupo de discussão	222
5.4 – Procedimento	223
5.4.1 – Técnicas quantitativas	224
5.4.2 – Técnicas qualitativas – a entrevista e o grupo de discussão	226
5.5 – Tratamento e análise de dados	230
5.5.1 – Análise dos dados quantitativos	230
5.5.2 – Análise dos dados qualitativos	231

5.6 – Limitações da investigação	233
6 – Triangulação	235
Capítulo VI – Resultados da investigação	237
Introdução	239
1 – Apresentação e análise de resultados quantitativos	239
1.1 – Resultados descritivos do questionário	240
1.1.1 – Variáveis demográficas	242
1.1.2 – Consistência interna	250
1.1.3 – Correlações entre escalas do questionário	251
1.1.4 – Resultados obtidos nos itens do questionário	252
1.1.5 – Correlações entre as escalas do questionário e as variáveis demográficas	259
2 – Apresentação e análise de resultados qualitativos: a entrevista e o grupo de discussão	260
2.1 – Análise dos resultados das entrevistas	260
2.2 – Análise dos resultados do grupo de discussão	344
3 – Triangulação dos resultados	363
Capítulo VII – Conclusões e futuras linhas de investigação	369
1 – Conclusões	371
2 – Futuras linhas de investigação	376
Bibliografia	381
Anexos	

SIGLAS E ABREVIATURAS

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação
CEF – Cursos de Educação e Formação
CFC – Componente da Formação Científica
CFS – Componente da Formação Sociocultural
CFT – Componente da Formação Técnica
CP – Cursos Profissionais¹
CPns – Cursos Profissionais de nível secundário
DORCEP – Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional
DORCES – Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário
EP – Escolas Profissionais
EPepc – Escolas Profissionais de ensino particular e cooperativo
EPED – Escola Profissional para o Ensino e Desenvolvimento
FCT – Formação em Contexto de Trabalho
GD – Grupo de discussão
INE – Instituto nacional de Estatística
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
PAP – Prova de Aptidão Profissional
PCE – Projecto Curricular de Escola
PCT – Projecto Curricular de Turma
PEE – Projecto Educativo de Escola
PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental (Instrumental Enrichment Program)
PPCPns – Programa de Português para os Cursos Profissionais de nível secundário
PPes – Programa de Português do ensino secundário
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

¹ Sempre que utilizarmos a abreviatura CP estamos a referir-nos aos Cursos Profissionais de nível secundário que é a problemática do nosso estudo.

RELAÇÃO DE TABELAS

	Pág
Tabela nº 1 – <i>Sistematização das posições teóricas dos paradigmas de investigação</i>	202
Tabela nº 2 – <i>Características metodológicas dos paradigmas de investigação</i>	205
Tabela nº 3 – <i>Amostra convidada, amostra participante e amostra produtora de dados</i>	208
Tabela nº 4 – <i>Lista de experts que contribuíram para a melhoria do questionário</i>	218
Tabela nº 5 – <i>Procedimento de Alfa Cronbach</i>	230
Tabela nº 6 – <i>Variáveis caracterizadoras da amostra</i>	237
Tabela nº 7 – <i>Percentagem por anos de docência</i>	243
Tabela nº 8 – <i>Percentagem por anos de docência na mesma escola</i>	244
Tabela nº 9 – <i>Horários disponíveis, participantes e percentagem por escola....</i>	246
Tabela nº 10 – <i>Correlações bivariadas entre as escalas do questionário</i>	248
Tabela nº 11 – <i>Médias e desvios-padrão dos 55 itens do questionário</i>	249
Tabela nº 12 – <i>Elementos de significação constitutiva da entrevista do professor A</i>	258
Tabela nº 13 – <i>Categorias e sub-categorias da entrevista do professor A</i>	261
Tabela nº 14 – <i>Elementos de significação constitutiva da entrevista do professor B</i>	263
Tabela nº 15 – <i>Categorias e sub-categorias da entrevista do professor B</i>	266
Tabela nº 16 – <i>Elementos de significação constitutiva da entrevista do professor C</i>	269
Tabela nº 17 – <i>Categorias e sub-categorias da entrevista do professor C</i>	272
Tabela nº 18 – <i>Elementos de significação constitutiva da entrevista do professor D</i>	274
Tabela nº 19 – <i>Categorias e sub-categorias da entrevista do professor D.....</i>	277
Tabela nº 20 – <i>Elementos de significação constitutiva da entrevista do professor E</i>	278
Tabela nº 21 – <i>Categorias e sub-categorias da entrevista do professor E</i>	281
Tabela nº 22 – <i>Elementos de significação constitutiva da entrevista do professor F</i>	283

Tabela nº 23 – <i>Categorias e sub-categorias da entrevista do professor F</i>	286
Tabela nº 24 – <i>Elementos de significação constitutiva da entrevista do professor G</i>	288
Tabela nº 25 – <i>Categorias e sub-categorias da entrevista do professor G</i>	291
Tabela nº 26 – <i>Elementos de significação constitutiva da entrevista do professor H</i>	294
Tabela nº 27 – <i>Categorias e sub-categorias da entrevista do professor H</i>	296
Tabela nº 28 – <i>Síntese das tabelas 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28 e 30</i>	298
Tabela nº 29 – <i>Categoria 1, formação</i>	302
Tabela nº 30 – <i>Categoria 2, percepção/opinião sobre o programa</i>	303
Tabela nº 31 – <i>Categoria 3, metodologias/estratégias de carácter global</i>	304
Tabela nº 32 – <i>Categoria 4, metodologias/estratégias da compreensão e expressão oral</i>	311
Tabela nº 33 – <i>Categoria 5, metodologias/estratégias da escrita</i>	314
Tabela nº 34 – <i>Categoria 6, metodologias/estratégias da leitura</i>	319
Tabela nº 35 – <i>Categoria 7, metodologias/estratégias do funcionamento da língua</i>	322
Tabela nº 36 – <i>Categoria 8, avaliação</i>	323
Tabela nº 37 – <i>Categoria 9, caracterização dos CP, valor atribuído aos CP.....</i>	326
Tabela nº 38 – <i>Categoria 10, perfil dos alunos dos cursos profissionais</i>	331
Tabela nº 39 – <i>Categoria 11, estratégias para a melhoria das aprendizagens dos alunos</i>	335
Tabela nº 40 – <i>Elementos de significação constitutiva do grupo de discussão</i>	339
Tabela nº 41 – <i>Categorias e sub-categorias do grupo de discussão</i>	347

RELAÇÃO DOS GRÁFICOS

	Pág
Gráfico nº 1 – Idade	239
Gráfico nº 2 – Género	239
Gráfico nº 3 – Grau académico	240
Gráfico nº 4 – Curso frequentado	241
Gráfico nº 5 – Formação profissional inicial	241
Gráfico nº 6 – Formação profissional contínua	242
Gráfico nº 7 – Anos de docência	243
Gráfico nº 8 – Anos de docência na escola	244
Gráfico nº 9 – Níveis de escolaridade leccionados	244
Gráfico nº 10 – Escolas do concelho de Almada	245
Gráfico nº 11 – Média de alunos por turma	247
Gráfico nº 12 – Percepção/opinião sobre o programa	250
Gráfico nº 13 – Metodologias/estratégias globais	251
Gráfico nº 14 – Compreensão/expressão oral	252
Gráfico nº 15 – Escrita	253
Gráfico nº 16 – Leitura	254
Gráfico nº 17 – Funcionamento da língua	255

RESUMO II

La implantación del programa de portugués de los Cursos Profesionales de nivel secundario (CPNs) ha introducido una nueva dinámica en la enseñanza profesional que se ha visto reflejada en los objetivos, en los medios y en los modelos de organización de esta modalidad de enseñanza. A pesar de que forma parte de la enseñanza secundaria, presenta una dimensión predominantemente técnica y práctica, dirigida a la cualificación profesional de los jóvenes que quieran integrarse en la vida laboral o que pretenden cursar estudios superiores.

Considerando que los alumnos que asisten a los CPNs presentan señales de haber suspendido, repetido, desistido y de abandono escolar, el nuevo programa de portugués ha establecido el paradigma cognitivista para el desarrollo de los aprendizajes.

Por eso, después de haber formado parte del equipo que ha elaborado el programa en análisis y teniendo la percepción de que aún hoy prevalecen las metodologías transmisivas/de presentación, pensamos que es importante evaluar su implantación en el aula. De este modo, hemos considerado la hipótesis de buscar respuestas a través de un estudio descriptivo-interpretativo que explique la percepción/opinión de los profesores sobre el programa y sobre el modo como se han puesto en práctica las metodologías y las estrategias que forman parte del texto programático, en el municipio de Almada.

Este estudio pretende realizar el análisis de las prácticas docentes y, a partir de las conclusiones, propone nuevas líneas de investigación que puedan contribuir a la mejora del aprendizaje de la lengua materna y del desarrollo personal, social y profesional de los alumnos de los CPNs.

La Introducción es el marco del estudio, y señala las razones que condujeron a esta investigación.

La I Parte corresponde a la fundamentación teórica y presenta un enfoque teórico de las cuestiones conceptuales que son la base de este estudio, problematizando y encuadrando teóricamente el enfoque del análisis en cuatro capítulos: Capítulo I – La reforma de la enseñanza secundaria de 2004; Capítulo II – La asignatura de portugués de los Cursos profesionales de nivel secundario a la luz de las teorías que dan forma al programa; Capítulo III – El Programa de portugués de los cursos profesionales de nivel

secundario; Capítulo IV – El desarrollo de estrategias y actividades en el aula de portugués de los cursos profesionales.

En la II Parte, se desarrolla el estudio empírico en tres capítulos: Capítulo V – Metodología y diseño de la investigación; Capítulo VI – Resultados y Capítulo VII – Conclusiones y futuras líneas de investigación, seguido por una bibliografía actualizada y por los documentos anexos.

En el **capítulo I – la reforma de la enseñanza secundaria de 2004**, vamos a evocar la época pombalina para encontrar la génesis de la enseñanza técnico-profesional.

En 1759, el Marqués de Pombal instituyó la primera gran reforma educativa al crear la Clase de Comercio como la primera escuela oficial de enseñanza de comercio técnico profesional del Mundo. Fue seguida por otras “Clases”, a través de las cuales se estimuló la formación de técnicos que pudiesen intervenir en las actividades económicas del País. También en el siglo XIX, el país tuvo la necesidad de reorganizar el sistema educativo a partir de las necesidades del sistema productivo industrial y comercial, lo que permitió que la enseñanza caminase junto con el proceso de industrialización.

El retraso de la enseñanza técnica, ya visible a principios del siglo XX (1918), se agrava durante el Estado Novo y hace que se derrumbe parte del edificio educativo construido hasta la fecha, acentuándose la asimetría entre la enseñanza media y la enseñanza técnica, así como la desigualdad entre los géneros. Hay un punto de inflexión en la política educativa, marcado por la construcción de una política nacionalista y autoritaria del Estado Novo, a través del adoctrinamiento y la inculcación, valores transmitidos por la escuela.

La gran reforma de 1947 puso de relieve las diferencias entre la enseñanza técnica y la media, manteniendo alejados de la enseñanza universitaria a casi todos los alumnos que hubiesen realizado el recorrido de la enseñanza técnica, acentuando aún más las desigualdades sociales.

La revolución de abril de 1974 suprimió dichas diferencias que se atenuaron con la unificación de las dos modalidades de enseñanza. La enseñanza técnico-profesional deja de existir y son ahora las empresas las que asumen toda la formación específica, lo que reduce drásticamente el número de técnicos en el mundo del trabajo.

La Ley de bases del sistema educativo (Ley n.º 46/86) y las alteraciones que le siguen reorientan la política educativa, provocando profundos cambios en la escuela que ahora tiene la tarea de informar y formar a todos los alumnos, garantizando el derecho *“a la igualdad de oportunidad para ambos sexos (...) a través de las prácticas de coeducación y de la orientación escolar y profesional”*, favoreciendo el desarrollo de la *“capacidad para el trabajo y proporcionando, con base en una sólida formación general, una formación específica para la ocupación de un justo lugar en la vida activa que permita al individuo prestar su contribución al progreso de la sociedad en consonancia con sus intereses, capacidades y vocación”* (Ley n.º 49/2005 de 30 de agosto, Artículo 3º (Principios organizativos), párrafo e).

La misma Ley consigna también el derecho a la libertad y a la diferencia, el derecho al desarrollo del razonamiento, a la reflexión y a la curiosidad científica, y al desarrollo de las diversas capacidades.

Entre los objetivos definidos por la LBSE, se produjeron algunos avances entre los que se destacan la creación de las escuelas profesionales de enseñanza particular y cooperativa (Decreto Ley n.º 26/89) que a lo largo de décadas prepararon a los jóvenes para el mundo del trabajo, respondiendo a las necesidades de las empresas y del tejido económico y social, contribuyendo al desarrollo regional y nacional y respondiendo a las aspiraciones y expectativas de los jóvenes a través de ofertas formativas diversificadas.

A pesar del reconocimiento del trabajo realizado por las EPepc, el número de diplomados en los CP ha sido manifiestamente insuficiente, lo que hizo que la reforma de 2004 expandiese estos cursos a las escuelas secundarias públicas, permitiendo alcanzar el mayor número de alumnos en los 21 años de su existencia.

La reforma de 2004, al volver a definir una serie de finalidades y objetivos educativos, se presenta como un cambio con carácter imperativo para el conjunto del territorio nacional, asumiendo la enseñanza profesional como una modalidad especial de enseñanza secundaria que integra la doble vertiente: el acceso al trabajo y la continuación de los estudios, respondiendo así a las motivaciones, expectativas y aspiraciones de los alumnos y a las exigencias de desarrollo del país en el seno de la Europa comunitaria.

El funcionamiento de estos cursos depende de una matriz curricular propia: un componente de formación sociocultural; un componente de formación científica y el componente de formación técnica, con un total de 3.100 horas. Presentan una estructura modular que potencia un aprendizaje diferenciado y una evaluación formativa. Los módulos son independientes y la progresión en las asignaturas depende de la obtención de una clasificación igual o superior a 10 puntos en cada módulo, siendo obligatoria una Prueba de Aptitud Profesional (PAP) al final del ciclo de estudios. La PAP consiste en la presentación y defensa de un proyecto, incorporado en un producto, en una intervención o en una actuación, según la naturaleza de los cursos, y de un informe final de realización y apreciación crítica que demuestre saberes y competencias profesionales adquiridas a lo largo de la formación y que sea un elemento estructurante del futuro profesional del alumno.

Al final del curso, los alumnos tienen un certificado de cualificación profesional de nivel 3.

La valoración de los contenidos relacionados directamente con el mundo del trabajo ha permitido a la enseñanza profesional obtener tasas de empleo del orden del 80 %, dependiendo de los sectores de actividad, entre los que se destacan la hostelería, la informática y la electrónica, y la construcción civil, aunque prácticamente todos los cursos hayan tenido una buena aceptación por parte de los empleadores.

En el **capítulo II** analizaremos **la asignatura de portugués de los Cursos profesionales de nivel secundario a la luz de las teorías que dan forma al programa.**

Después de referir algunos modelos pedagógicos, nos centraremos en la concepción de la enseñanza-aprendizaje, la finalidad de la escuela y los valores vehiculado, en el papel del profesor y del alumno, y en los paradigmas behaviorista (corriente behaviorista), cognitivista (corrientes cognitivista y constructivista) y humanista (corrientes humanista y transpersonal).

El paradigma behaviorista subraya el papel del ambiente y del aprendizaje y estudia los individuos de una forma objetiva a partir del exterior. El sujeto que aprende se considera una *tabla rasa* que recibe pasivamente la información exterior y aprende por la experiencia.

A la luz de esta teoría, la enseñanza se centra en la repetición de modelos, lo que da lugar a un aprendizaje mecanicista. La transmisión de un saber preestablecido es la principal finalidad de la escuela y tiene como objetivo la formación de los alumnos, a través de la adquisición de comportamientos observables y medibles, necesarios para su adaptación social.

En este contexto, el profesor ocupa un lugar de destaque. Crea actividades a partir de objetivos definidos, dando poco lugar a la creatividad y a la autonomía del alumno, que no interviene en su proceso de aprendizaje ni de evaluación. Se preocupa más con aspectos cuantitativos del aprendizaje, centrándose en la respuesta correcta, igual al modelo. Esta enseñanza por transmisión se centra en las exposiciones orales del profesor que transmite (estímulos) a los alumnos, los cuales los acumulan y los almacenan para después reproducirlos por repetición cuando se les solicita.

El alumno es esencialmente pasivo, acrítico, reacciona a los estímulos proporcionados por el medio escolar, y se puede conformar con las reglas preestablecidas por el sistema, siendo controlada su motivación por refuerzos de naturaleza externa.

En la corriente cognitivista (paradigma cognitivista) el *cuánto* de los behavioristas es sustituido por el *cómo*. Está centrada en el *cómo* se aprende en el medio escolar y en los procesos internos que presiden el aprendizaje. El alumno establece conexiones con los conocimientos anteriores, explora, plantea hipótesis, busca nuevas informaciones y realiza el tratamiento de dichas informaciones, validándolas, integrándolas, y modificando sus representaciones para ajustarlas a las necesidades de la nueva situación.

La corriente constructivista (paradigma cognitivista) de la enseñanza-aprendizaje hace con que el alumno resuelva problemas significativos a través de la formulación de hipótesis, de la búsqueda de información y de la construcción de una respuesta en una situación de autoaprendizaje, descubriendo, él mismo, las reglas y los conceptos, enseñándole a aprender cómo aprender, a crear automotivación, a fortalecer el autoconcepto y a responsabilizar al alumno por su propio aprendizaje.

Desde el punto de vista del paradigma cognitivista, la escuela tiene la finalidad de desarrollar el aprendizaje de los alumnos. El aprendizaje es un proceso interno no directamente observable, cuya construcción implica un compromiso cognitivo y

afectivo de quien aprende, es una construcción constante que tiene como base los conocimientos anteriores, y es además producto de una cultura y multidimensional. Implica varios procesos y mecanismos cognitivos y estrategias diversificadas que van desde el **(i) tratamiento de la información** al **(ii) aprendizaje significativo** y **(iii) a la metacognición, a la transferencia de los aprendizajes y a la resolución de problemas**, para **(iv) desarrollar competencias**.

El alumno tiene un papel preponderante. El aprendizaje, como proceso continuo de co-construcción de sentido da primacía al alumno que puede, de forma autónoma, resolver los problemas con los que se encuentra, recurriendo a estrategias cognitivas y metacognitivas.

El profesor es el facilitador de los aprendizajes, el regulador del proceso de gestión de los aprendizajes del alumno y del grupo y tiene el papel de gestionar las metodologías y las estrategias para mejorar su nivel de rendimiento. También es responsable de la planificación de situaciones de aprendizaje significativas, de actividades y de estrategias para resolver tareas complejas y situaciones-problema que deben provenir de las experiencias y de los intereses de los alumnos. Debe enseñar menos para que los alumnos aprendan más.

Los fundamentos de la corriente humanista (paradigma humanista) giran en torno de dos componentes fundamentales: el desarrollo personal y el desarrollo social.

Resalta el lado positivo del hombre que, además de organismo biológico, es un ser humano con potencial de crecimiento y autorrealización que piensa, siente y tiene capacidad de cambio, por lo que puede controlar, cambiar y decidir caminar hacia el bienestar. Valora el desarrollo personal, la afectividad, la empatía, el respeto por el alumno y defiende una pedagogía de participación y autonomía que favorece la movilización y la transferencia de los saberes, teniendo en cuenta el desarrollo de la persona humana como ser único y libre al que le gusta realizarse. En el caso de las estrategias, se destaca el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por proyectos. Se destaca la aceptación incondicional del otro, la libertad de elección, la expresión personal, la creatividad y las relaciones humanas.

La corriente transpersonal supera la dimensión personal buscada por el humanismo, añadiéndole una dimensión planetaria del individuo, como persona y ciudadano que participa en la construcción de un mundo mejor.

La educación humanista reconoce la unicidad del alumno, el desarrollo de la autonomía y los valores de cooperación y de entereyuda, y reconoce el desarrollo personal y social, el desarrollo de una ciudadanía responsable y democrática y una apertura a la dimensión espiritual de la corriente transpersonal, pudiendo ser considerada una pedagogía de naturaleza ecléctica como solución para la escuela del siglo XXI. El alumno se compromete con su aprendizaje y se convierte en el centro del proceso.

El profesor acompaña al alumno en su proceso de aprendizaje, orienta, propone. Enseñar es estar atento a sus necesidades para ayudar a suplirlas, es favorecer el encuentro y el conocimiento del otro, es eliminar los obstáculos interpersonales y los conflictos que impiden el aprendizaje del grupo, es caminar con el alumno en la búsqueda del mundo, es comprometerse a construir juntos un proyecto de sociedad.

En lo que respecta a la corriente transpersonal, el alumno es un todo – cuerpo, corazón y alma – en la edificación de la sabiduría. Las divergencias de experiencias y de personalidad sirven para enriquecer la comunidad de aprendices. Su motivación es interna y proviene de la respuesta a las necesidades innatas del conocimiento de sí mismo, del otro y del universo.

En lo que respecta a la **evaluación**, podemos ver que existe una relación causa-efecto entre lo que aceptamos como método de aprendizaje y el modo como evaluamos lo que se aprende.

Así, las metodologías tradicionales tienden a centrarse en realidades más directamente observables; es decir, los resultados del alumno, en perjuicio de los procesos utilizados. En este sentido, evaluación y medida son sinónimos, reduciendo la evaluación a poco más que una clasificación.

En el paradigma cognitivista prevalece la evaluación formativa que proporciona informaciones sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuye a la regulación del aprendizaje y al desarrollo del alumno. Permite que el profesor realice un *feedback* en tiempo útil, pudiendo ajustar el proceso de evaluación a las características de cada alumno, y tiene como funciones inventariar, armonizar, apoyar, orientar, reforzar y corregir, para estimular el aprendizaje. Es una evaluación incorporada en el acto de la enseñanza-aprendizaje e integrada en la acción de formación, que permite que

el profesor se informe sobre el desarrollo del aprendizaje del alumno y hace con que el alumno tome conciencia de sus éxitos y fracasos para mejorar su rendimiento.

En el capítulo III – El programa de portugués de los cursos profesionales de nivel secundario haremos referencia al programa como ajuste del programa de portugués de los cursos científico-humanísticos, tecnológicos y artísticos especializados, al modelo curricular de los cursos profesionales.

El programa considera el aula de portugués como espacio de promoción de todas las competencias y del conocimiento reflexivo de la lengua, a través del contacto con textos de varias tipologías y de situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo integral del alumno, para una participación activa en el mundo al que pertenece.

El programa tiene una orientación cognitivista/constructivista, alejándose de una concepción comunicativa pura de la enseñanza y del aprendizaje que ha estado en vigor hasta el momento, proponiendo una nueva perspectiva de enseñanza-aprendizaje y una nueva concepción de alumno y de profesor. Integra diferentes procesos de enseñar y de hacer aprender, teniendo en cuenta las capacidades y dificultades individuales. El PPCPns presenta una nueva propuesta de trabajo: la reducción de contenidos literarios, la introducción de los contenidos procesuales/procedimentales, la organización del programa en módulos y la valoración de una enseñanza-aprendizaje por competencias, en el que todas adquieren la misma importancia tanto en la enseñanza como en la evaluación.

Cabe señalar que las dos competencias orales se introdujeron para ser enseñadas, desarrolladas y evaluadas, lo que implica que la oralidad no debe ser solo espontánea sino también formalizada, debiendo tener el mismo peso que las competencias anteriormente consideradas más nobles: la escritura y la lectura. Los diversos prototipos textuales constituyen el punto de partida para un trabajo progresivamente más complejo sobre el proceso de concienciación de la lengua y de la cultura y para el desarrollo de todas las competencias.

En el mismo sentido, se tienen en cuenta los contenidos procesuales porque se considera imperioso que los alumnos aprendan a aprender de forma sistemática.

Otra opción importante es la estructura modular del programa, cuyos fundamentos se basan en una perspectiva humanista y cognitivista/constructivista con el objetivo de responsabilizar a los alumnos por sus itinerarios de aprendizaje, por la construcción de soluciones flexibles y adecuadas a cada caso individual, por la creación de ambientes pedagógicos fundamentados, autónomos, flexibles y creativos que potencien el éxito educativo, en fin, para un aprendizaje diferenciado. En esta medida, además de las competencias nucleares, también se han incluido las diversas competencias transversales, como la competencia de formación para la ciudadanía, la transversalidad de la lengua portuguesa, etc.

Se presenta la estructura del programa y se caracteriza la asignatura que está integrada en el componente de formación sociocultural junto con las asignaturas de lengua extranjera, área de integración, tecnologías de la información y comunicación y educación física, y es común a todos los cursos de la enseñanza profesional.

Se enumeran los objetivos del programa de la asignatura de portugués y se sugieren algunas orientaciones metodológicas para el desarrollo de competencias. También se mencionan algunas estrategias/actividades que el programa propone en las diversas etapas de los contenidos procesuales de todas las competencias nucleares.

Sobre la evaluación, se proponen diversas modalidades de evaluación y se indican varios instrumentos, inclusive el uso del portafolio. Se propone una evaluación derivada del aprendizaje. Vista a la luz de las teorías que atraviesan el PPCPns y que la literatura nos ofrece sobre el asunto, la evaluación debería ser más cualitativa que cuantitativa para poder reflejar el desarrollo del aprendizaje del alumno, sus dificultades y posteriormente la superación de dichas dificultades, las estrategias utilizadas y el resultado del proceso reflexivo al que el alumno recurre por sugerencia del profesor como mediador.

El capítulo IV aborda el desarrollo de estrategias y actividades en el aula de portugués de los cursos profesionales

A pesar de situaciones de fracaso de una parte significativa de los alumnos, a pesar de la contribución de las neurociencias en el ámbito de la psicología, que a lo largo de 25 años establecieron una nueva concepción de aprendizaje y de enseñanza

proporcionándonos nuevos conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro y de la memoria, el cambio se realizará más lentamente que las necesidades sentidas por la sociedad.

Aunque la población escolar presente cambios significativos desde el punto de vista social, económico y cultural, y de las necesidades educativas específicas, la escuela ha perpetuado prácticas pedagógicas de continuidad y de repetición que impiden que los cambios se concreten hacia la construcción de los aprendizajes prescritos en el programa.

En este sentido, le corresponde al profesor elegir las estrategias que hagan viable y faciliten la acción de aprender, para que pueda enseñar en su verdadera acepción, que implica *“una acción especializada, fundada en el conocimiento propio, de hacer que alguien aprenda algo que se pretende y se considera necesario”* (Roldão 2009:14-15).

Así, el profesor debe encontrar estrategias cognitivas y metacognitivas, adecuadas y pertinentes, teniendo en cuenta los conocimientos anteriores del alumno y los objetivos del currículo, debe reflexionar sobre la adecuación de los materiales definidos para la tarea a realizar y tomar decisiones para optimizar los contenidos y las actividades, que permitan al alumno pasar de la dependencia a la práctica guiada y de la práctica guiada a la autonomía.

El nuevo paradigma de construcción de aprendizajes es un desafío de la sociedad actual y necesita un concepto de escuela que aprenda para proporcionar la conexión entre la vida y el aprendizaje, la formación y la profesión, con la intención de crear movimientos continuados de aprendizaje entre la escuela, los contextos de trabajo y la vida de los individuos, que estimulan la búsqueda de nuevas experiencias, aceptando los fracasos para crecer, buscando el éxito en la interacción.

A una escuela que aprende le corresponde un perfil de alumno empeñado y un profesor con el nuevo papel de reflejar sobre la práctica de su enseñanza y de los procesos metodológicos que le permitan analizar y pensar sobre lo que hace, por qué lo hace y con qué objetivos y resultados, razón por la cual los profesores deben formarse para intervenir correctamente en la formación y desarrollo de sus alumnos.

Ante el problema complejo del aprendizaje, las cuestiones que se plantean son: cómo hacen aprender los profesores, cómo se explica el proceso de aprendizaje (cómo

se aprende) así como la habilidad de usar técnicas y estrategias para hacerlo eficiente (Cruz & Fonseca, 2002).

Se debe valorar la capacidad de iniciativa de los alumnos y responsabilizarlos por su preparación, para ello la escuela debe crear oportunidades para la adquisición y el entrenamiento de las diversas destrezas de atención, razonamiento y estudio. La eficacia para pensar y para aprender depende de una habilidad de base genética e innata, por eso se denomina inteligencia, y de los procesos de percepción, aprendizaje, pensamiento y resolución de problemas, habilidad a la que llamamos cognición. Si la escuela no es capaz de hacer que el alumno aprenda y piense, este no podrá obtener éxito en ella.

Cuando surgen disfunciones cognitivas, el profesor debe (i) diseñar estrategias más adecuadas, para corregir los déficits de las funciones cognitivas; (ii) detectar a tiempo la presencia de los déficits en las fases del acto mental (*input*, *output* y factores afectivos y motivacionales) (iii) determinar el tipo de aprendizaje a impartir para superar los aspectos deficitarios.

Un concepto interesante que responde a la situación de incapacidad para aprender es el de la modificabilidad, defendido por Feuerstein (1993). El autor sintetiza este concepto como la capacidad única de que los individuos puedan alterar la estructura de su funcionamiento cognitivo para adaptarse a las exigencias de las situaciones de vida que están en constante cambio. Cada sujeto puede desarrollar las habilidades del pensamiento crítico, lo que implica la capacidad de tratar con nuevas situaciones y rápidos y complejos cambios, lo que requiere también una cierta flexibilidad interna.

Nos referimos también al trabajo de proyecto, al portafolio y al aprendizaje diferenciado como dispositivos pedagógicos que promueven la construcción de nuevos conocimientos y exigen la participación, experimentación, descubrimiento, reflexión, intervención y reconstrucción creativa, observados en la acción, en la indagación y en la formación de los participantes. Este trabajo favorece el aprendizaje significativo, la práctica activa y creativa, como forma de percibir el medio y comprenderlo para transformarlo, imprimiendo intencionalidad a la acción/intervención en el desarrollo del currículo, en contextos informales, formales y no-formales, como espacio de construcción de la ciudadanía y de desarrollo de saberes adaptativos emancipadores (Carvalho Viana, 2011).

Estudio empírico – Capítulo V – Metodología y diseño de la investigación

El capítulo V presenta la metodología y el diseño de la investigación y en ella se incluyen la justificación de la investigación, la contextualización de las escuelas sobre las cuales ha incidido nuestro estudio, el problema y los objetivos de la investigación.

1 – Justificación de la investigación

Como autora del PPCPns impartido en las EPepc y en las escuelas secundarias desde 2004, he querido cerrar un ciclo de trabajo con la evaluación de la implantación del referido programa.

Así, como no hay antecedentes en la investigación, nos proponemos analizar la percepción/opinión de los profesores con respecto al programa y estudiar el impacto que las metodologías, estrategias y actividades propuestas por el texto programático ejercieron en las prácticas pedagógicas de los docentes, teniendo en cuenta el paradigma educativo que subyace al texto programático.

Fue en la relación sistema educativo, metodologías/estrategias y proceso de enseñanza-aprendizaje, incluidos en el cuadro de la revisión curricular de la enseñanza secundaria y de la revisión curricular de la enseñanza profesional, que hemos encontrado el enfoque de nuestra investigación.

2 – Contextualización

Teniendo en cuenta la situación geográfica del municipio (área metropolitana de Lisboa con 18 municipios), hemos registrado su crecimiento demográfico y urbano a partir de los años sesenta del siglo XX después de la construcción de Lisnave, de Siderurgia Nacional y de la construcción del puente sobre el Tajo en 1966, acompañado por el aumento de los transportes colectivos y la consecuente mejora de las conexiones fluviales y difusión de los transportes por carretera, que aseguraron la conexión cotidiana entre las dos orillas del Tajo (Almada-Lisboa-Almada), haciendo con que el municipio se incluyera en las dinámicas demográficas, sociales y económicas de la metrópolis de Lisboa.

Según datos obtenidos en el censo de 2001, el análisis comparativo de la evolución demográfica entre los años 1991 y 2001 permite concluir que el municipio de Almada, con aproximadamente 160.825 habitantes distribuidos por las once feligresías, es el municipio más poblado de la Península de Setúbal y representa el 22,5 % de su población. Este crecimiento se debe a saldos migratorios positivos que tienen origen en

la movilidad residencial intermunicipios y en los movimientos migratorios internacionales que dieron origen a grandes cambios en la estructura del parque escolar de Almada.

De este modo, Almada tiene actualmente diez escuelas secundarias públicas y dos escuelas profesionales de nivel secundario que imparten también la enseñanza profesional, y cuenta con un parque escolar de muchas escuelas destinadas a la enseñanza preescolar y básica.

En lo que respecta a la empleabilidad del municipio, el sector terciario representa el 81% del empleo (INE, datos de 2004) y manifiesta un crecimiento de las empresas de servicios del "sector terciario superior" y de las actividades relacionadas con la cultura, turismo y ocio. El sector secundario (INE, datos de 2004) basado en las industrias transformadoras, de construcción y obras públicas, representa solo el 18% del empleo generado.

Las medianas y grandes empresas desarrollan su actividad sobre todo en los servicios prestados a otras empresas (comunicación y *merchandising*, reparación naval y selección y colocación de personal), pero también en la distribución y comercio, en los transportes por carretera de pasajeros, en la construcción y en el área de los servicios públicos.

El sector de la restauración y hotelería (restaurantes, bares y cafés, en su mayoría) ha sido uno de los mayores empleadores. Este sector está asociado a poca exigencia profesional y escolar pero también al bajo nivel de remuneración y al empleo no cualificado, sobre todo en el área de la construcción civil.

En el área de la restauración y del turismo, se registra también un aumento de la mano de obra descalificada e ilegal, lo que constituye un obstáculo para la oferta de un turismo de calidad que ha crecido como consecuencia de la disminución de la industria naval desde mediados de los años ochenta, recibiendo aproximadamente unos ocho millones de visitantes.

Se destacan también los sectores de la educación, de la salud y acción social y los servicios. No podemos olvidar la contribución de las Tecnologías, I&D, en la creación de valor de las industrias basadas en procesos productivos, basados en alta tecnología.

Hemos comprobado de esta forma que la apuesta tendrá que ser en las áreas que prueban ser las más requeridas para el futuro. Interesa, por lo tanto, que las escuelas tengan una oferta formativa que tenga en cuenta el tejido empresarial, o de lo contrario no habrá empleo para los jóvenes que salen de las escuelas con un curso profesional.

3 – Problema de investigación

Como *pretendemos identificar si hay adhesión o distanciamiento de los profesores de las escuelas del municipio de Almada, con respecto a las propuestas metodológicas e estratégicas del Programa de enseñanza en análisis*, podemos decir que este es el problema de investigación de nuestro estudio.

4 – Objetivos de la investigación

4.1 – Objetivo general

Evaluar el impacto de las propuestas metodológicas y estratégicas del programa de enseñanza de portugués de los cursos profesionales de nivel secundario, en las prácticas pedagógicas de los profesores que imparten estos cursos en las escuelas del municipio de Almada.

4.2 – Objetivos específicos

- Analizar la percepción/opinión de los profesores de las escuelas del municipio de Almada sobre el programa de portugués de los cursos profesionales de nivel secundario en lo que respecta a las metodologías, estrategias y actividades que dan forma al referido programa;
- Identificar las diferentes metodologías, estrategias y actividades que son utilizadas por los profesores participantes;
- Caracterizar las prácticas pedagógicas más frecuentes de los profesores de las escuelas del municipio de Almada que imparten el programa de los cursos profesionales de nivel secundario;
- Concluir si los profesores utilizan las metodologías, estrategias y actividades prescritas por el programa.

Metodologías y opciones metodológicas

Hemos abordado el problema de la investigación científica y, en particular la investigación educativa, como un modo diferente de encarar la realidad social y el comportamiento individual y social. Hemos articulado los diversos elementos metodológicos de los paradigmas de investigación: el positivista (plasmado en la utilización del cuestionario), y el interpretativo y el crítico/sociocrítico para la entrevista y para el grupo de discusión.

En lo que respecta al problema de investigación planteado en nuestro estudio, elegimos el pluralismo metodológico.

Todos estos aspectos condujeron a la selección metodológica de nuestro estudio, que definimos como ecléctica o mixta e integra instrumentos de carácter cuantitativo (el cuestionario) y de carácter cualitativo (entrevistas y grupo de discusión) que no se excluyen entre sí. Las técnicas triangulares utilizadas en las ciencias sociales, utilizando datos cuantitativos y cualitativos, intentan trazar o explicar, de manera más completa, la riqueza y la complejidad del comportamiento humano, estudiándolo a partir de varios puntos de vista (Cohen & Manion, 2002).

En nuestro estudio, la población está constituida por los 45 profesores del municipio de Almada que imparten el PPCPns. Teniendo en cuenta que hemos invitado a 45 profesores de las 12 escuelas del municipio de Almada, población y muestra invitada coinciden.

Al seleccionar uno de los 308 municipios del país, podemos decir que se realizó una selección *al azar simple* (Cohen & Manion, 2002:136), porque hemos elegido Almada de una lista de municipios, en los que, por los cálculos de probabilidad y posibilidad, la muestra deberá tener sujetos con características similares a las del universo como un todo. También, según Cohen & Manion (2002), la muestra fue elegida *por conveniencia* de cercanía geográfica y por ser un municipio con gran densidad poblacional en el área suburbana de Lisboa. Estes supuestos le otorgan representatividad y los resultados se pueden generalizar a toda la población.

De los 45 profesores invitados, solo 40 han respondido al cuestionario, lo que implica que la muestra invitada es mayor que la muestra participante pero esta es igual a la muestra productora de datos o muestra real, que es estadísticamente válida.

El cuestionario pasó por una fase de validación en la que intervinieron *experts* de la universidad de Granada y algunos *experts* portugueses de diferentes formaciones. La 1ª parte incluye los datos personales y profesionales con once elementos, (edad, género, formación, formación profesional inicial, formación profesional continua, años de docencia, años de docencia en la escuela en la que imparte, nivel/niveles de escolaridad que imparte, identificación de la escuela en la que ejerce funciones y caracterización de la escuela: media de alumnos por grupo). La 2ª parte presenta 2 bloques: **Bloque I:** percepción/opinión de los profesores sobre el PPCPNS, escala 1 con 17 elementos; y **Bloque II:** Metodologías/estrategias utilizadas, que contienen 38 elementos distribuidos en 5 escalas (escala 2 – 5 elementos; escala 3 – 8 elementos; escala 4 – 9 elementos; escala 5 – 11 elementos; y escala 6 – 5 elementos). Los bloques I y II responden a una escala de Likert con la graduación de 1 a 4. El bloque I pretende conocer la percepción/opinión de los profesores sobre el PPCPNS: si lo conocen y cómo conocen el programa con respecto a las metodologías, estrategias y actividades que se incluyen en una escala con 17 elementos. El Bloque II pretende obtener respuestas sobre las Metodologías/estrategias utilizadas por los profesores. Implica cinco escalas: escala 2, elementos 18 a 22; escala 3, elementos 23 a 30; escala 4, elementos 31 a 39; escala 5, elementos 40 a 50; escala 6, elementos 51 a 55.

La entrevista es semiestructurada y se presentó a ocho profesores. El guión presenta algunas cuestiones que sirvieron de orientación para formular algunas preguntas. Elegimos elementos orientadores que constituyen dos bloques: **A – Perfil personal y profesional** y **B – Evaluación de las prácticas pedagógicas de los profesores**. Las cuestiones son abiertas y se pretenden respuestas más amplias que muestren elecciones, gustos, emociones, actitudes, expectativas, etc., intentando estudiar objetivamente los contenidos subjetivos de los sujetos (ver anexo 3 del guión de la entrevista).

Para el grupo de discusión, se ha creado un guión cuya estructura es más abierta y menos directiva que el de la entrevista. Participaron cinco profesores de los siete invitados.

Para la construcción de la base de datos del cuestionario y su tratamiento, recurrimos al Programa *SPSS Statistics 17.0 Multilanguage* así como al Programa Microsoft para la elaboración de gráficos.

Realizamos después un primer análisis para probar la consistencia interna del instrumento, aplicando el procedimiento de Alfa Cronbach para cumplir el rigor científico y las características psicométricas de fiabilidad definida como la *constancia y precisión en la medida*. Todas las variables que se pueden comprobar presentan un grado de consistencia bastante elevado y se sitúan entre 0,70 y 0,82, presentando las demás escalas valores intermedios.

Recurrimos al análisis de contenido, como instrumento marcado por una serie de disparidades de formas y adaptable a un campo muy amplio de textos (las diversas entrevistas y el grupo de discusión), (Osgood, 1959, citado por Bardin, 1988:21).

El análisis de contenido se basa en la creencia de que, al usar el proceso de paso de datos brutos a datos organizados a través de la categorización, tenemos acceso a los índices invisibles a nivel de los datos brutos. La categorización nos proporciona, por condensación y resumen, una representación simplificada de los datos brutos.

En lo que respecta a **limitaciones del estudio**, podemos decir que son limitaciones el hecho de no haber impartido nunca los CP; no estar trabajando/impartiendo en este momento; no haber asistido a clases de los profesores para obtener información *in loco* a partir de sus prácticas lectivas; no haber preguntado a los alumnos; no haber preguntado a los coordinadores de disciplina; no haber realizado el análisis de las planificaciones.

Se consideran también limitaciones algunos aspectos que inciden sobre los resultados de este estudio. Falta una tipificación de estrategias para este tipo de alumnos, teniendo en cuenta que acuden a los CP alumnos de proveniencias diferentes.

Recurrimos a la **triangulación metodológica** intermétodos; es decir, al uso de diversos instrumentos: el cuestionario, la entrevista y el grupo de discusión. Los métodos múltiples son adecuados para situaciones en las que hay cierta controversia, como es el caso de la implantación del programa en análisis, por lo que se justifica la triangulación de los datos.

Capítulo VI – Resultados

Los resultados de las variables demográficas caracterizadoras de la muestra del cuestionario están traducidos en las tablas n.º 6 y 7 y en los gráficos n.º 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11. Los valores obtenidos para analizar la consistencia interna de las seis

escalas son buenos y van de 0,80 a la escala 1; 0,70 a la escala 2; 0,73 a la escala 3; 0,77 a la escala 4; 0,82 a la escala 5 y 0,70 a la escala 6.

Con el fin de obtener pruebas adicionales sobre las cualidades psicométricas del cuestionario, hemos calculado las correlaciones entre las diversas escalas del cuestionario, correlaciones que se presentan en la tabla n.º 10. Como se puede comprobar, la escala 1, referente al conocimiento sobre el programa, no se correlaciona con ninguna de las escalas de metodologías. La escala 2, de metodologías generales se correlaciona de forma significativa con las escalas 3, 4, 5 y 6 (metodologías específicas) y estas se correlacionan significativamente entre sí.

La tabla n.º 11 traduce los resultados de los elementos del cuestionario, también representados en los gráficos n.º 12, 13, 14, 15 y 16.

Resumiendo, de la lectura de los resultados podemos decir que los elementos relativos al portafolio presentan los valores más bajos en las escalas 2, 3, 4, 5 y 6 (elemento 22, 1,85; elemento 30, 1,43; elemento 39, 1,77; elemento 50, 1,67; elemento 55, 1,60). En contrapartida, el valor más alto pertenece al elemento 43 de la escala 5 (lectura): “Estimulo la lectura en voz alta”, 3,70; seguido del elemento 41 de la misma escala: “Sugiero la lectura de textos de diversas tipologías”, 3,60.

Los bajos valores obtenidos sobre el portafolio son seguidos por los elementos 20: “Implemento trabajos de proyecto”, 2,23 y el elemento 21: “Recurro a tareas complejas que pretenden la resolución de problemas”, 2,15.

También hay que referir que los elementos relativos a los trabajos de grupo y/o parejas, presentan valores significativamente bajos. El elemento 28, 2,60; elemento 37, 2,70; elemento 48, 2,80; y el elemento 53, 2,58, lo que prueba el poco uso de esta estrategia de trabajo.

Al hacer la media de la ponderación de los resultados de las escalas 3 a 6, relativas a las competencias nucleares, comprobamos que la escala 3 (comprensión/expresión oral) tiene un valor de 2.68; la escala 4 (escritura) tiene un valor de 2.92; la escala 5 (lectura) tiene un valor de 3.14 y la escala 6 (funcionamiento de la lengua) tiene un valor de 2.69. Estos datos permiten llegar a la conclusión de que hay una correlación entre los valores de los elementos de las escalas 3 (comprensión/expresión oral), 4 (escritura), 5 (lectura) y 6 (funcionamiento de la

lengua). Estos resultados comprueban nuestras expectativas: los profesores utilizan menos las metodologías y las estrategias referidas en los elementos relativos a la lengua oral formal y al funcionamiento de la lengua y valoran más las metodologías y las estrategias de la escritura y de la lectura.

Así, podemos decir que la lectura presenta los valores más elevados, seguida de la escritura, de la oralidad y del funcionamiento de la lengua. Este resultado nos permite llegar a la conclusión de que los profesores ponen en práctica más las competencias medidas en la prueba de evaluación externa (examen) en detrimento de la oralidad y del funcionamiento de la lengua.

Los conceptos procesuales incluidos en los elementos 23, 24, 31 y 40 presentan valores altos: elemento 23 (3.00), elemento 24 (2.98), elemento 31 (3.48) y elemento 40 (3.43).

También hemos podido establecer algunas correlaciones entre las variables demográficas y las escalas del cuestionario. Destacamos que el género presenta una correlación significativa con la escala 1 ($r = -0,36, p < 0,05$), presentando los hombres resultados más altos en la escala. La formación en metodologías presenta una correlación significativa con la escala 2 ($r = 0,35, p < 0,05$) y con la escala 3 ($r = 0,33, p < 0,05$). El grupo de edad presenta una correlación negativa y significativa con la escala 5 ($r = -0,33, p < 0,05$).

Sobre las entrevistas, tenemos que resaltar que solo el 37,5% de los profesores hicieron formación en metodologías y ningún profesor hizo formación sobre CP.

Los profesores conocen el programa y sus principios orientadores; sin embargo, las prácticas lectivas divergen en muchos aspectos de lo que se refiere en el texto programático.

En lo que respecta a las metodologías de carácter global, algunos profesores centran el aprendizaje en los métodos expositivos/presentativos, promueven el aprendizaje por modelos, recurren a la memorización por la memorización, identificándose más con el paradigma behaviorista. Otros profesores se identifican con el paradigma constructivista; sin embargo, no siempre accionan estrategias adecuadas para el desarrollo del pensamiento reflexivo que permita al alumno la realización de tareas complejas, y a la resolución de problemas para ser progresivamente más

autónomo. Se promueve poco la técnica de tratamiento de la información, no se recurre al trabajo de proyecto, y escasean las tareas complejas justificando que los alumnos no tienen capacidades para resolver problemas. Solo dos profesores utilizan el portafolio como “dossier” y no en su verdadera acepción. Aunque cinco profesores refieren que recurren a estrategias diversificadas, no especifican dichas estrategias.

En lo que respecta a las metodologías/estrategias de las competencias orales, aunque los profesores refieran que las desarrollan, no mencionan las estrategias utilizadas.

Se producen textos de diversas tipologías del ámbito de la lengua oral formal, sobre todo los de las relaciones de los ámbitos sociales de comunicación y la exposición oral como modelo para la PAP, sin cualquier referencia a los contenidos procesuales. Se promueve el debate sin formalización, la reflexión oral, la escucha activa y se ejercita la interacción verbal, todos ellos inscritos en la competencia oral espontánea a la que se da privilegio en detrimento de la competencia oral formal. Se olvidan otras tipologías referidas en el texto programático.

La competencia de escritura es asumida por los profesores; sin embargo, no se refieren las estrategias adecuadas para su desarrollo y no se recurre a trabajos de grupo y/o parejas para promover la autonomía de dicha competencia. No se accionan estrategias para la toma de notas y no se imparten todas las etapas de los contenidos procesuales de la escritura. Se dinamiza poco el taller de escritura y se utiliza poco el portafolio. Solo algunos profesores accionan estrategias para la superación de dificultades que deberían ser utilizadas si se realizara el taller de escritura.

Todos los profesores manifiestan interés por el desarrollo de la competencia de lectura, sobre todo de la lectura literaria. Sin embargo, no refieren las estrategias utilizadas, no imparten la toma de notas, solo imparten algunos contenidos procesuales y solo dos profesores utilizan el portafolio. Solo un profesor promueve el contrato de lectura.

La competencia del funcionamiento de la lengua es poco referida por los profesores, aunque en el programa surja de forma autónoma y subyace a todas las otras competencias nucleares.

Los profesores refieren la evaluación continua como una práctica, evaluando todo lo que el alumno hace y teniendo en cuenta las competencias transversales; sin embargo, acaban por afirmar que recurren a la evaluación formal al final de cada módulo, no teniendo en cuenta los aprendizajes como evolución y proceso de superación. Se evalúa más lo que se piensa haber enseñado que lo aprendido, asignando una clasificación que es más certificativa/normativa que continua y formativa.

Casi todos los profesores refieren la falta de interés de los alumnos y su deficiente aprendizaje, que pretenden superar promoviendo “aprendizajes” centrados en una interacción verbal espontánea, difícil de evaluar por la falta de instrumentos.

En lo que respecta al **grupo de discusión**, el 37,5% de los profesores tuvieron formación en metodologías pero no en cursos profesionales, conocen el programa pero piensan que no se adecua a estos alumnos por exceso de contenidos, lo que quita tiempo para desarrollar competencias. Así, recurren muchas veces a estrategias más directivas y transmisivas, escamoteando la cuestión de los conocimientos anteriores que, si no se resuelve, impide la construcción del aprendizaje.

Inciden el trabajo en la competencia oral formal y no en la oral espontánea, sin referir los contenidos procesuales. Piensan que solo la oral formal permitirá desarrollar esta competencia como proceso y producto, para poder responder a la PAP.

Para la competencia de escritura, no imparten todos los contenidos procesuales por falta de tiempo. Tener menos alumnos por clase permite a algunas profesoras realizar el taller de escritura para realizar un trabajo de laboratorio (de la lengua y de la escritura) más individualizado.

La lectura es la competencia más privilegiada debido al examen final. Los profesores consideran que deben impartir todos los contenidos declarativos, aunque abduquen de los procesuales o procedimentales como si no perteneciesen al programa. En esta línea de pensamiento, colocan como prioridad los textos literarios y el contexto que tiene que ver con las prácticas habituales de los profesores.

No realizan el contrato de lectura porque dicen que no funciona o por falta de tiempo, por el grado de dificultad de los libros aconsejados, la falta de interés de los alumnos por la lectura, la falta de ganas de los alumnos para hacer cualquier tipo de actividad como tarea ..., perdiéndose la oportunidad de promover el gusto de leer.

La competencia del funcionamiento de la lengua solo se refiere para situar a los alumnos de los PALOP (Países de Lengua Oficial Portuguesa), defendiendo la existencia de un programa de portugués como 2ª lengua.

En lo que respecta a la evaluación, las profesoras dicen que evalúan por competencias y tienen en cuenta los exámenes y todos los logros de los alumnos.

Al triangular los datos de la variable demográfica de “formación en metodología” del cuestionario y de la categoría 1, “formación en metodología del programa” en las entrevistas y en el grupo de discusión, resulta que los sujetos que hicieron formación en metodología utilizan más las metodologías del programa.

Cuanto a la escala 1 del cuestionario “Percepción/opinión sobre el programa, ”la mayoría de los profesores tiene una correcta percepción, del mismo modo que en la categoría 2 de las entrevistas y del grupo de discusión utilizan la terminología del texto programático y se refieren a él con corrección. En el cuestionario, los resultados cuantitativos resultan de la respuesta a 17 elementos y presentan valores entre 3,35 y 2,58. En las entrevistas y en el grupo de discusión deducimos que la mayoría de los sujetos conoce el programa porque maneja su terminología,² lo que no implica su aplicación.

Sobre las “metodologías de carácter global” de la escala 2 del cuestionario y de la categoría 3 de las entrevistas y del grupo de discusión, al triangular los datos, comprobamos que el elemento “utilización de estrategias diversificadas en todos los instrumentos” tiene un valor significativo para todos los profesores. Por orden decreciente, sigue el “uso de métodos y técnicas de búsqueda”³, el trabajo de proyecto (no mencionado por los profesores entrevistados y del grupo de discusión), el “uso de tareas complejas para la resolución de problemas”⁴ y finalmente el “uso de portafolio”.

Con respecto a la “comprensión y expresión oral” de la escala 3 del cuestionario y de la categoría 4 de las entrevistas y del grupo de discusión, constatamos que se

² El programa introduce conceptos que no constan en programas anteriores. Por eso, cuando los profesores se refieren a competencias, contenidos procesuales, aprendizaje significativo, evaluación derivada del aprendizaje, etc., muestran que conocen este programa.

³ El uso de métodos y técnicas de búsqueda, registro y tratamiento de información de la escala 2, surge en las entrevistas y en el grupo de discusión, como la enseñanza de la toma de notas recurriendo a estrategias específicas para el efecto, y en la competencia de escritura y de lectura.

⁴ En las entrevistas y en el grupo de discusión, las tareas complejas se describen como algo muy difícil para estos alumnos.

atribuye un gran peso a la competencia oral espontánea y poco a la oral formal. Se da poca importancia a estrategias para la superación de dificultades y no se promueve mucho el trabajo de grupo y/o parejas. El portafolio se utiliza muy poco.

Sobre la competencia de “Escritura” de la escala 4 del cuestionario y de la categoría 5 de las entrevistas y del grupo de discusión, hemos llegado a la conclusión de que es una competencia que los profesores dicen que desarrollan. No se accionan estrategias para la toma de notas pero se promueve la producción de diversas tipologías de texto, sobre todo los de los ámbitos transaccional y gregario, educativo, social y profesional.

Solo algunos profesores accionan estrategias para superación de dificultades que podrían ser utilizadas si se realizase el taller de escritura. Los profesores afirman impartir los contenidos procesuales; sin embargo, cuando en las entrevistas especificamos las diversas etapas, la planificación no se trabaja alegando que a los alumnos no les gusta. Se dinamiza poco el taller de escritura y no se promueve mucho el trabajo de grupo y/o de pareja. El portafolio se utiliza muy poco.

En cuanto a la “Lectura” de la escala 5 del cuestionario y de la categoría 6 de las entrevistas y del grupo de discusión, comprobamos que es la competencia privilegiada. Dentro de la lectura, se destacan la lectura en voz alta y la lectura literaria. Se imparten algunos de los contenidos procesuales. Con incidencias muy bajas tenemos la “dinamización del contrato de lectura”, la “realización de trabajos de grupo y/o parejas para desarrollar la competencia de lectura” y el “uso del portafolio”.

La escala 6 “funcionamiento de la lengua” del cuestionario presenta valores más bajos que la escritura y que la lectura. También en las entrevistas y en el grupo de discusión se le atribuye poca importancia, a pesar de que se trata de una competencia autónoma que es transversal a todas las demás competencias nucleares.

Los profesores afirman desarrollar las competencias transversales pero no mencionan estrategias específicas para su desarrollo. En algunos casos, desarrollar competencias transversales se restringe a la realización de tareas, a la asiduidad y a la puntualidad.

La evaluación es más certificativa que formativa y al no activar estrategias de superación de dificultades, difícilmente derivará del aprendizaje.

Capítulo VII – Conclusiones y futuras líneas de investigación

1 – Conclusiones

Los resultados obtenidos a través de los tres instrumentos muestran que los profesores “dan” los contenidos como siendo ese el objetivo último de su función para cumplir el programa y pretenden enseñar más de lo que hacen aprender, informando a los alumnos de las causas de un aprendizaje muy incipiente.

Sin embargo, el texto programático es claro cuando propone una metodología cognitivista/constructivista e indica algunas estrategias específicas para desarrollar las competencias. El profesor, como mediador, debe centrar sus opciones en la enseñanza estratégica, buscando el desarrollo de las estructuras cognitivas para que los alumnos aprendan a aprender y a pensar.

Aunque los profesores conozcan el programa, usan más la metodología transmisiva que caracterizamos como práctica presentativa de contenidos declarativos. Se inculca a los alumnos una actitud pasiva, exigiéndoles que memoricen los contenidos expuestos, para después repetirlos como autómatas. De una manera general, los profesores no valoran el trabajo de grupo y/o parejas, el trabajo de proyecto y el portafolio, no invierten en el aprendizaje diferenciado, “enseñando todos como si fuesen uno solo” y parten del principio de que estos alumnos no consiguen realizar tareas complejas. Se hace hincapié en la lectura y proporcionan una serie de conceptos y de informaciones que no son significativos para los alumnos.

Podemos afirmar que los profesores conocen el programa pero no usan las metodologías, las estrategias y las actividades inscritas en él. Esto significa que el cambio de paradigma del texto programático no conduce, obligatoriamente, al cambio de las prácticas pedagógicas de los profesores.

En este sentido, queremos destacar algunas restricciones al éxito de los alumnos de los CP por parte de los profesores: (i) resistencia al cambio; (ii) falta de competencias ajustadas al nuevo perfil del profesor; (iii) ausencia de formación sobre la enseñanza profesional en lo que respecta a metodologías, estrategias y actividades; (iv) bajas expectativas con respecto a los alumnos de los CP; (v) falta de cooperación entre los profesores; (vi) ausencia de la práctica pedagógica diferenciada, del trabajo de proyecto y del uso de estrategias diversificadas; (vii) deficiente implantación de la

estructura modular; (viii) uso de una metodología más transmisiva/presentativa que cognitivista/constructivista; (ix) evaluación más certificativa que formativa.

Estas cuestiones nos llevan a un paradigma utilizado en el aula y a otro paradigma prescrito por el programa:

- ❶ el paradigma transmisivo/presentativo
- ❷ el paradigma cognitivista que atraviesa el texto programático.

Defensores del paradigma transmisivo/presentativo, los profesores se esmeran en “dar” contenidos declarativos, incluyendo en ellos extensas contextualizaciones. Proponen la reducción de contenidos (con respecto al programa de los cursos regulares) ganando tiempo para el desarrollo de competencias lo que, en nuestra opinión, es un acto discriminatorio porque todos los alumnos tiene el derecho de un aprendizaje igual, sin excepciones.

Consideramos como alternativa el paradigma cognitivista que, a través de la estructura modular aplicada a los CP, respeta el ritmo individual del alumno. Así, el alumno puede construir su aprendizaje, debiendo el profesor, como mediador, crear dispositivos pedagógicos que permitan una progresión efectiva, individualizada y flexible, desarrollando así las competencias generales que están consignadas en el texto programático para este ciclo de estudios de los CP.

En este sentido, la mejora de las prácticas educativas tiene que pasar por: i) caracterizar el grupo y hacer un diagnóstico real para poder intervenir eficazmente; ii) identificar problemas y definir prioridades; iii) definir una estrategia educativa global, para el grupo; iv) planificar las actividades lectivas y no lectivas; v) planificar la acción que el consejo de grupo va a desarrollar; vi) establecer los criterios de evaluación del PCG, que se justificará en el Proyecto Curricular de Grupo (PCG). El PCG tiene que ser un proyecto anticipador de una acción concertada que está dirigida a la mejora de la acción educativa, gestionando la actuación de sus participantes. El trabajo del profesor se verá facilitado si usa la **cooperación** con los demás docentes. La eficacia de los resultados dependerá de la sinergia de todas esas características para producir efectos visibles en la comunidad estudiantil.

2 – Futuras líneas de investigación

Este estudio permite una continuación y una profundización en lo que respecta a metodologías, estrategias y actividades defendidas por el paradigma cognitivista, para mejorar el estado del arte en la educación.

Sin embargo, sabemos que por falta de voluntad, el ser humano se resiste al cambio. Pero también es verdad que ese mismo ser humano tiene la capacidad de modificar la estructura de su funcionamiento cognitivo para poder adaptarse a las exigencias de las situaciones, dejándose “modificar” para aprender (Feuerstein, 1993).

En este sentido, proponemos como futura línea de investigación:

❶ La influencia del cambio de paradigma en las prácticas pedagógicas de los profesores

- Comprobar si hay estudios sobre otros paradigmas psicopedagógicos con respecto a las metodologías, estrategias y actividades aplicadas a los CP;
- Deducir si en algún momento un cambio de paradigma ha conducido al cambio de las prácticas pedagógicas de los profesores;

Entendemos que el cambio de paradigma no debe incluirse solo en el decreto que lo promulga sino que es necesario identificarlo en las prácticas pedagógicas de los docentes. Por eso, a pesar de los estudios sobre formación de profesores, entendemos que esta cuestión requiere una futura línea investigativa que promueva la formación de los profesores en la acción-reflexión, que permita actuar en el aula y una reflexión compartida, para modificar el estado de arte de la educación. Consideramos que es importante: i) promover el desarrollo profesional docente, potenciador de la toma de decisiones; ii) estimular el conocimiento y la reflexión en la acción; iii) incentivar una cultura colaborativa, para crear visiones compartidas para una enseñanza de calidad y un aprendizaje eficaz; iv) adoptar la pedagogía constructiva de saberes; v) adoptar el cuadro conceptual del aprendizaje diferenciado; vi) potenciar el éxito de los alumnos basado en una perspectiva del profesionalismo interactivo.

Estos objetivos solo se podrán concretizar a través del proceso de investigación-acción-formación-mejora que incluya a todos los agentes de ese cambio.

❷ Investigación-acción-formación-mejora

Llegamos a la conclusión de que solo podrá haber cambio si los profesores invierten en su formación continua. En este ámbito, es necesario constituir un verdadero

proyecto de investigación sobre su propia enseñanza y la de sus compañeros, observando el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, recogiendo datos para una reflexión conjunta con vistas a diagnosticar y resolver dificultades.

Es con el objetivo de progresar en la profesión y de mejorar las prácticas de enseñanza que presentamos la propuesta **investigación-acción-formación-mejora**, porque consideramos fundamental un cambio en las prácticas docentes que solo se podrá concretizar a través del componente reflexivo y actuante de la investigación-acción, para transformar situaciones concretas y dar respuestas a las necesidades de los alumnos.

Así, los profesores deben investigar para comprender y actuar con autonomía, reflejando sobre su modo de enseñar, para testar la eficacia de sus prácticas educativas. La investigación-acción, en una dinámica cíclica de acción-reflexión, puede transformar los resultados de esa reflexión en *praxis* y esta en nuevos objetos de reflexión, integrando la información obtenida y la apreciación del profesor en formación. Es en el vaivén continuo entre acción y reflexión que se sitúa el potencial de la investigación-acción como estrategia reflexiva que favorezca la emancipación del profesor y la mejora del aprendizaje de los alumnos.

Nenhum aspecto da mente humana é fácil de investigar e, para aqueles que desejam compreender os fundamentos da mente, a consciência é geralmente encarada como o problema dominante. Se a elucidação da mente é a fronteira das ciências da vida, a consciência parece ser o último mistério da elucidação da mente. Todavia, é difícil pensar num desafio mais sedutor para a reflexão e para a investigação. O tema da mente, em geral, e da consciência em particular, permitem ao ser humano exercitar, até mesmo esgotar, o desejo de compreender e a sede de se maravilhar com a sua própria natureza, que Aristóteles reconheceu como inconfundivelmente humanos. Que poderia ser mais difícil de conhecer que conhecer como conhecemos? Que poderia ser mais desconcertante que apercebermo-nos de que é a consciência que torna possíveis e até inevitáveis as nossas perguntas sobre a consciência?

António Damásio, O Sentimento de Si, (2000:22)

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Es fundamental la idea de que el objetivo de la teoría consiste en comprender, y que la teorización es el proceso social humano y humanizador característico mediante el cual nos comprendemos a nosotros mismos y el mundo social en que vivimos. Así, el hecho de “teorizar” forma parte del proceso dialéctico de autotransformación y de cambio social: el proceso a través del cual los individuos se rehacen a sí mismos y, al mismo tiempo, rehacen su vida personal.

Carr, W. (2002)

Es en el dominio de la acción donde tiene lugar realmente la enseñanza en el aula. Los docentes actúan de determinadas maneras en el aula y su conducta produce efectos observables en los alumnos. Los investigadores del proceso-producto han supuesto normalmente que la causalidad es unidireccional, y que la conducta de los docentes en el aula afecta a la conducta de los alumnos.

Wittrock, M.C. (1997)

Introdução – enquadramento e pertinência do estudo

Melhorar a eficiência da formação profissional requer, antes de mais, soluções educativas adequadas à diversidade dos públicos que procuram as diferentes modalidades, ou seja, planos de estudos, conteúdos e metodologias, modelos de ensino e aprendizagem, práticas de avaliação e de certificação que sirvam o trabalho dedicado e o compromisso de todos, que não deixem ninguém para trás, que fomentem em cada aluno e em cada professor/formador, o gosto por aprender e ensinar, a disponibilidade para o esforço, para a progressão, para a entre-ajuda em equipa, para disfrutar a alegria do saber alcançado.

Azevedo, J. (2004)

Introdução – enquadramento e pertinência do estudo

A implementação deste programa deu nova dinâmica ao ensino profissional se tivermos em conta que, pela primeira vez se reflecte seriamente nos objectivos, nos meios e nos modelos de organização desta modalidade de ensino, integrando-o no ensino secundário como uma modalidade de dimensão predominantemente técnica e prática, dirigida à qualificação profissional dos jovens que queiram iniciar a vida activa, cujos diplomados podem também aceder ao prosseguimento de estudos.

Consideramos que os alunos que frequentam estes cursos têm características específicas, alguns com marcas de reprovação, repetência, desistência e abandono escolares, uns com frequência do 9º ano de escolaridade, outros provenientes dos Cursos de Educação e Formação (CEF), de algum modo desmotivados e passivos e que, por isso, necessitam de práticas mais consentâneas com as suas características, pelo que é com eles e para eles que a aprendizagem diferenciada faz sentido, bem como o trabalho de projecto inscrito no ensino estratégico.

Apesar do distanciamento das salas de aula e porque temos a percepção de que as práticas lectivas ainda se centram numa metodologia transmissiva, considerámos a hipóte de procurar respostas através de um estudo descritivo-interpretativo que revelasse a opinião dos professores sobre o programa e o modo como têm vindo a pôr em prática as metodologias e as estratégias inscritas no texto programático, tendo-se escolhido o concelho de Almada por ser o espaço de residência, de docência e de desenvolvimento de actividade na área da formação de professores.

Assim, é nossa intenção fazer uma análise das práticas docentes e a partir das respostas encontradas, obter conclusões que num sentido prospectivo, possam contribuir para a melhoria da aprendizagem da língua materna e do desenvolvimento pessoal, social e profissional dos alunos dos Cursos Profissionais de nível secundário (CPns).

A Introdução faz o enquadramento do estudo, assinalando as razões que presidiram à sua realização.

A I Parte corresponde à fundamentação teórica e faz uma abordagem teórica das questões conceptuais que estão na base deste estudo, problematizando e enquadrando teoricamente o enfoque da análise em quatro capítulos.

O capítulo I começa por traçar uma breve perspectiva histórica do ensino técnico-profissional, em Portugal, desde o século XIX para depois se focalizar na reforma do ensino secundário de 2004, nos princípios, objectivos estratégicos e contextos da reforma em análise, apresentando também o tipo de formação e a oferta formativa que foram contempladas nesta reforma tendo em vista uma formação e aprendizagem diversificadas.

O Capítulo II, depois de introduzir algumas referências a alguns modelos pedagógicos, apresenta as concepções de ensino-aprendizagem no que se refere às finalidades e aos valores veiculados e ao papel do professor e do aluno que vão da escola behaviorista à escola humanista, detendo-se na escola cognitivista por ser esta a escola que mais influenciou a elaboração do programa, ao considerar a construção dos saberes a questão fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

O capítulo III enquadra o Programa de Português dos Cursos Profissionais de nível secundário (PPCPns) no contexto da revisão curricular do ensino secundário de que faz parte integrante, apresentando o programa como o veículo de uma nova concepção de aprendizagem. Destaca a redução de conteúdos literários, a introdução dos conteúdos processuais/procedimentais, a organização do programa em módulos e a valorização de um ensino-aprendizagem por competências, apresentando também uma breve descrição da estrutura, dos objectivos e das orientações metodológicas. Descreve ainda as estratégias e as actividades e o tipo e modalidades de avaliação contemplados no programa.

O capítulo IV dá relevo ao modelo de ensino estratégico do ponto de vista teórico-prático, definindo o conceito de estratégia mostrando depois de que modo a acção estratégica é um percurso intencional e orientador do ensino-aprendizagem, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cognitivo e pessoal do aluno para uma formação qualificante.

Na II Parte, desenvolvemos o Estudo Empírico em três capítulos.

O capítulo V desenvolve a metodologia e o desenho de investigação. Apresenta a justificação, a contextualização do espaço de investigação, o problema, os objectivos, a metodologia da investigação (opções metodológicas, descrição da amostra, instrumentos para recolha de dados, procedimento, tratamento e análise de dados e limitações do estudo) e a triangulação dos dados.

O capítulo VI faz a apresentação e a análise dos resultados descritivos quantitativos (variáveis demográficas, consistência interna, correlações entre escalas do questionário, resultados obtidos nos itens do questionário, correlações entre as escalas do questionário e as variáveis demográficas), seguindo-se a apresentação e a análise de resultados qualitativos da entrevista e do grupo de discussão, terminando com a triangulação dos resultados dos três instrumentos.

O capítulo VII conclui sobre os resultados da investigação, explicitando algumas limitações do estudo e mencionando algumas orientações prospectivas e propostas de melhorias que decorrem dos resultados obtidos.

Terminamos com a bibliografia que actualizámos à medida dos problemas que surgiam e careciam de resolução.

Capítulo I – A reforma do Ensino Secundário de 2004

Não podendo situar-se fora de um determinado contexto político, económico e social, o sistema educativo deve, antes de mais, ser considerado como uma rede de interações complexas, que o obrigam a ter em conta a realidade social envolvente, de forma que este não seja considerado como uma ilha no seio dos restantes sistemas sociais.

Arroteia, J. C. (1991)

As reformas educativas (...) são como furacões que passam, sem chegar a afectar significativamente o núcleo de instrução da aula.

Bolivar *et al.* (2005)

Capítulo I – A reforma do Ensino Secundário de 2004

O interesse do nosso estudo incide sobre o ensino profissional, considerado uma modalidade especial do ensino secundário ao qual se tem subordinado, contribuindo e reforçando, através da sua especificidade, para a prossecução dos objectivos estratégicos enunciados no Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário (DORCES). Com a publicação do Decreto-Lei nº 74/2004,⁵ de 26 de Março e da Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio, o ensino profissional deixou de ser “*uma modalidade especial de educação, para fazer parte integrante da diversidade de ofertas qualificantes de dupla certificação do ensino secundário de educação*”(Orvalho & Alonso, 2009:2998).

Esta reforma do ensino profissional tem características de “*uma mudança em larga escala com carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objectivos educativos (...)*”, como a entende Canário (1992b:198), uma vez que considera uma série de iniciativas que têm largo alcance na natureza da educação, como sejam as mudanças nos currículos, nos conteúdos e nas metodologias, não se limitando a colocar a ênfase nos aspectos legislativos quando, em determinadas conjunturas sócio-políticas, agem como reformadores, ideia defendida por Benavente (1992).

Das medidas inovadoras introduzidas por esta revisão, destaca-se a diversificação educativa, cuja especificidade se adequa à natureza dos CP, procurando-se adaptá-la às motivações, expectativas e aspirações dos alunos e às exigências de desenvolvimento do País no seio da Europa comunitária.

⁵ O Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março foi rectificado pela Declaração de Rectificação nº 44/2004, de 25 de Maio e alterado pelo Decreto-Lei nº 24/2006, de 6 de Fevereiro. A publicação da Portaria nº 798/2006, de 10 de Agosto e do Despacho nº 14758/2004 (2ª série), de 23 de Julho, consolida a possibilidade da oferta de CP nas escolas secundárias públicas e nas escolas do ensino particular e cooperativo de nível secundário de educação, até à data oferecidos por escolas profissionais existentes no país. É então que o ensino profissional deixa de ser uma modalidade especial de educação, para fazer parte integrante da diversidade de ofertas do ensino secundário (Orvalho & Alonso, 2009).

Para compreender os CP tal como hoje os conhecemos, apresentamos uma breve perspectiva histórica, tentando estabelecer alguns paralelismos entre os métodos de reorganização do sistema educacional e os do sistema industrial e comercial que se podem identificar em momentos determinantes da história do País.

1 – O Ensino em Portugal – breve perspectiva histórica

O ensino técnico e profissional desenvolveu-se em Portugal por necessidade do sistema produtivo que emergia da revolução industrial durante o século XIX. Embora subordinado ao ensino secundário como o ensino liceal, não se integrava no ensino clássico e humanista e apresentava grandes diferenças do ponto de vista de conteúdos, de público e dos fins a que se destinava. O ensino liceal estava destinado à classe social mais alta enquanto o ensino técnico se dirigia claramente às classes populares urbanas ou às classes rurais que tinham que se deslocar para os grandes centros urbanos onde as Escolas Técnicas se situavam (Rocha, 1987). Estes princípios de correspondência viriam a repetir-se durante o século XX, como referiremos mais adiante.

No entanto, tem-se atribuído a primeira grande reforma educativa à administração pombalina, podendo aí situar-se a origem do ensino técnico profissional.

João de Azevedo Neves, secretário de estado do Comércio (1918) destaca o contributo do Marquês de Pombal para a efectivação do ensino técnico em Portugal:

*(...) o ensino profissional mereceu ao grande Marquês os cuidados de maior desvêlo, e foi graças a esse ensino que novas indústrias se criaram, surgindo vigorosas e desenvolvendo-se com notável incremento. O primeiro país em que se organizou o ensino de comércio foi Portugal (por alvará de 19 de Maio de 1759) e ao Marquês pertence a honra dessa criação.*⁶ (Neves, 1918: 811)

Com esta reforma cria-se a Aula do Comércio (1759) que pode ter sido a primeira escola oficial de ensino do comércio técnico profissional do mundo, tendo sido seguida pela Aula Náutica, a Aula de Desenho e a Fábrica de Estuques, a Aula Oficial de Gravura Artística, a Aula de Debuxo e Desenho e a Aula Régia de Desenho e Figura

⁶ Esta informação consta do relatório da reforma do ensino técnico de 1918, elaborado por João de Azevedo Neves, Secretário de estado e comércio de então e serve de preâmbulo ao Decreto nº 5029 de 1 de Dezembro. (Diário do Governo nº 263, de 5 de Dezembro de 1918).

ou Aula Pública. Importa salientar que a Aula do Comércio e a Aula Náutica tinham como objectivo estimular a formação de técnicos que pudessem intervir nas actividades económicas do País, dinamizando o papel social da burguesia, para o que contribuiu, igualmente, a política pombalina de apoio às manufacturas. O trabalho desenvolvido pela Aula de Comércio e pela Aula Náutica impulsionou o comércio e promoveu o desenvolvimento de unidades fabris que surgiram por todo o país, o que acabou por proporcionar a ascensão da burguesia comercial e industrial desta época.

Também o desenvolvimento da cultura agrária e o crescimento das artes industriais não podem ser ignorados pois geraram uma economia de transportes que foram criados para estabelecer os diversos circuitos comerciais. Daí, a importância da actividade comercial como meio de valorização do nível de vida das populações.

Com a ausência da corte que fugira para o Brasil e com a influência da Revolução Francesa, surgem grandes tensões na sociedade portuguesa que assiste ao declínio da indústria e, em paralelo, da oferta indispensável de formação dos recursos humanos. Sucedem-se os ministérios sem estabilidade nem firmeza. Em 7 de Maio de 1834 são extintas por decreto as Corporações de Artes e Ofícios, ficando a formação por via corporativa sem controle e passando a formação dos operários e mestres a fazer-se pelo tradicional método *on job training*, ou seja, da prática em exercício, por não haver o ramo industrial no ensino oficial.

É com o Setembrismo (1836) que se realiza uma das mais válidas tentativas para instaurar um novo sistema de ensino, com Passos Manuel como Ministro do Reino e responsável pelas políticas educativas. Criou o Conservatório das Artes e Ofícios de Lisboa (1836) e o Conservatório Portuense de Artes e Ofícios (1837), cujo fim principal era “*a instrução prática em todos os processos industriais*”⁷ e “*promover o estudo das Belas Artes, difundir e aplicar a sua prática às Artes Fabris*”.⁸

Podemos ver na criação dos dois Conservatórios o embrião do ensino técnico em Portugal, reconhecendo Passos Manuel que “*não pode haver ilustração geral e proveitosa sem que as grandes massas de cidadãos (...) possuam os elementos*

⁷Decreto de 18 de Novembro de 1836.

⁸Decreto de 22 de Novembro de 1836.

científicos e técnicos indispensáveis aos usos da vida do estado actual das sociedades”.⁹

Por volta de 1836, estavam criadas as condições para a implantação da indústria moderna em Portugal, definida por uma alteração na natureza das condições materiais de produção, o que configura já uma fase de desenvolvimento industrial que se prolonga até 1850 e que marca uma modificação na orientação económica portuguesa. Em Decreto de 30 de Agosto de 1852, Diário do Governo nº 205 de 1 de Setembro de 1852, legisla-se uma nova reforma em que o Governo assume o desejo de dar uma nova dinâmica a uma área de ensino técnico que pudesse vir a contribuir para o desenvolvimento do capitalismo industrial e financeiro.

Em meados do século XIX houve profundas alterações na sociedade portuguesa resultantes da evolução económica e da estabilidade política, o que veio produzir impacto no ensino que necessitava de ir de par com o processo de industrialização. Nesta medida, em 1852 cria-se o Instituto Industrial de Lisboa que veio contribuir para a formação de profissionais qualificados que pudessem aumentar os níveis de produção.

Em 1853, o Diário do Governo nº 1, de 1 de Janeiro de 1853 dá conta que:

“Os progressos da indústria fabril são recentes na Europa, apesar de serem dos factos mais importantes que se têm registado nos anais das invenções e aperfeiçoamento do espírito humano, e se Portugal não tem sido estranho no aproveitamento desses progressos – se o trabalho fabril aumentou consideravelmente, dando evidentes provas de adiantamento, é tempo de cuidar do ensino que deve dotar a indústria de uma protecção real e esclarecida”.

Numa época em que os recursos financeiros eram escassos e os novos inventos ainda incipientes, o Governo envidou esforços na obtenção de recursos que servissem o objectivo do desenvolvimento, enquanto a instrução e a formação profissional constituíam o seu segundo objectivo.

Na década de 80, paralelamente ao desenvolvimento da indústria, elegem-se as medidas legislativas para a criação e regulamentação do ensino industrial. São criadas por todo o país várias escolas industriais e de desenho industrial que granjearam fama,

⁹ Preâmbulo do Decreto para a criação dos Liceus Nacionais, de 17 de Novembro de 1836.

quer pelos conteúdos programáticos e pedagógicos do currículo, quer pela componente prática do ensino ministrado, quer mesmo pela reconhecida competência e qualidade dos seus professores, alguns deles estrangeiros.

O ensino técnico-profissional só viria a ter mais visibilidade a partir de um conjunto de diplomas de 1884, voltando a ser objecto de uma outra reforma apenas em 1930. Em 1918, o atraso sentido provinha da insuficiência do ensino técnico e essa situação representava um perigo para os desafios que era preciso enfrentar na concorrência aos mercados internacionais. Face a esta conjuntura, João Alberto Pereira de Azevedo Neves referia que era indispensável recuperar o tempo perdido, dotando

*o “país com um ensino técnico perfeitamente adaptado às nossas condições sociais e capaz de, em pouco tempo, produzir operários, industriais e comerciantes suficientemente instruídos, a fim de podermos sustentar, sem sermos esmagados, a luta que vai ter os seus arsenais nas oficinas da indústria e nos escritórios do comércio”*¹⁰

Realizaram-se vários estudos que culminaram na reforma de 1 de Dezembro de 1918, instituída pelo Decreto nº 5029/1918 que se pretendeu afirmar como uma reforma estrutural capaz de virar a página do ensino técnico português e que se manteria ao longo de toda a vigência da I República, até 1930.

O período de 1926 – 1936 é caracterizado por algumas hesitações no que se refere à política educativa e pela preocupação com o desmantelamento de todo o edifício educativo desenvolvido durante o período republicano. Em 1936 é promulgada a reforma do ensino liceal, nome por que passa a designar-se desde então, passando a Direcção Geral do Ensino Secundário a denominar-se Direcção Geral do Ensino Liceal, sob a tutela de Carneiro Pacheco no então designado Ministério da Educação Nacional. O Decreto n.º 27 084, de 14 de Outubro de 1936 vem promulgar o Estatuto do ensino liceal que substituiu o do ensino secundário, cujo artigo 1º referia que o ensino liceal se integrava *“na missão educativa da Família e do Estado e tinha como objectivo o desenvolvimento da personalidade moral e como finalidade específica a aquisição de*

¹⁰ Relatório da Reforma de 1 de Dezembro de 1918. (Diário do Governo nº 263, de 5 de Dezembro de 1918).

uma cultura geral útil à vida,” votando-se o ensino técnico ao abandono até ser regulamentado em 1947.

O tempo que decorre entre 1936 e 1943 marca uma nova fase da história da educação com a construção de edifícios liceais que fazem parte de um plano de «reconstrução nacional» e que serão o orgulho de uma geração,¹¹ para levar por diante os princípios do regime totalitário do Estado Novo através de uma reforma que deveria ser “*o tronco de um sistema pedagógico que procurará desburocratizar todo o ensino e pô-lo, organicamente, ao serviço da unidade moral da Nação*”¹². Esta reforma do ensino tinha como grande objectivo viabilizar a reconstrução nacional, através de um projecto educativo diferenciador do homem e da mulher do Estado Novo, através do qual pretendia consolidar a sua ideologia.

O período de 1936 – 1947 parecia caracterizado por algum imobilismo, no entanto acaba por ser “*um ponto de viragem na política educativa, fortemente marcado pela construção de uma educação nacionalista e autoritária, orientada para o endoutrinamento e inculcação,*¹³ *através da escola, dos valores preconizados pela ideologia do Estado Novo*”¹⁴ que para Mónica, (1978:133) corresponde a uma “*visão salazarista da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável que conduziu a uma concepção diferente do papel da escola: esta não se destinava a ser agência de distribuição profissional ou de detecção do mérito intelectual, mas, sobretudo, de aparelho de doutrinação*”. Segundo Gil (2005), a postura política do Estado Novo, no período compreendido entre 1926 e 1974, relegou o país para um estado de não existir, visível no elevado analfabetismo existente.

Esta ideologia pôde ser veiculada através do uso do livro único, generalizado a todas as disciplinas (Decreto-Lei n.º 36 508 de 17 de Setembro de 1947).¹⁵

¹¹ Sessão de 14 de Dezembro de 1943. Diário das Sessões. Assembleia Nacional. III Legislatura, Lisboa, (46), 46, discurso de António Bartolomeu Gromicho, deputado e reitor do Liceu de Évora.

¹² Preâmbulo do Decreto-lei n.º 27 085, de 14 de Outubro de 1936.

¹³ (...) le mode d’inculcation dominant tend à répondre aux intérêts des classes dominantes (...), (Bourdieu & Passeron, 1970: 61).

¹⁴ <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/951/4/Cap%C3%ADtulo%20II.pdf>

¹⁵ O Decreto-Lei n.º 36 508, de 17 de Setembro de 1947 proíbe também a adopção (nos ensinamentos oficial e particular), “*de livros denominados auxiliares, epítomes ou resumos de matérias dos programas, e o de paráfrases ou traduções dos livros de texto aprovados para as disciplinas de línguas*” (art.º 415.º), com penalidade para editoras e autores que infringam a lei (art.ºs 416.º e 417.º).

Em 1944 muita tinta correu sobre a polémica questão da separação dos sexos ou da coeducação. Sabe-se que a coeducação foi categoricamente rejeitada pela Igreja, reiterada pela comunicação social de então como podemos verificar na notícia publicada no Jornal *Novidades* de 20 de Janeiro do mesmo ano: “*Erros pedagógicos. A coeducação ou o assalto da escola pelo processo soviético*”.

Esta e outras questões foram tema de inúmeras discussões sem nunca se perder a oportunidade de reafirmar que o Governo não se desviaria da rota seguida de “*tudo integrar no plano nacional*” e não prejudicaria a “*hora da educação nacional*”, ou que “*o Estado Novo precisa de uma obra de envergadura pela educação nacional, em ordem à valorização da juventude que tem de receber de nós o facho olímpico da Revolução,*”¹⁶ publicando a tão anunciada reforma em 1947.

No período de 1947 – 1961 presidem à pasta da educação Pires de Lima (1947-1955) e Leite Pinto (1955-1961) e a sua actuação é orientada para as reformas do ensino liceal e técnico e para o combate ao analfabetismo. Abranda a pressão no que se refere à promoção da ideologia do Estado Novo e emergem novas finalidades para a educação, tendo em vista as novas realidades sociais e económicas do pós-guerra, tentando fazer o enquadramento da política educativa nos objectivos do crescimento económico e da industrialização do país e fazendo prevalecer a formação de recursos humanos em detrimento de um ensino centrado na inculcação ideológica.

O propósito do poder político era resolver o problema da formação de nível médio, investindo no ensino técnico e no ensino liceal, cada um com necessidades diferentes, visto que o ensino técnico carecia de novos edifícios para a abertura de novas escolas, enquanto no ensino liceal essa questão já não se colocava por ter sido resolvida anteriormente. Em 17 de Setembro de 1947 é promulgada a reforma do ensino liceal pelo Decreto-Lei nº 36 057 e aprovados os Estatutos pelo Decreto-Lei nº 36 058 do mesmo ano. A reforma do Ensino Técnico Profissional, Industrial e Comercial, veio a ser instituída pelo Decreto-Lei nº 37029 e pela Lei nº 2025 de 19 de Junho de 1947 sendo os Estatutos aprovados em 25 de Agosto de 1948.

Com a Publicação dos Estatutos do Ensino Liceal e Técnico, o ensino secundário apresenta agora de forma mais nítida, duas grandes vias muito diferentes, quer quanto

¹⁶ Sessão de 30 de Janeiro de 1947. Diário das Sessões. Assembleia Nacional. IV Legislatura, Lisboa, (77), 342 e 447.

aos conteúdos de ensino, quer quanto à origem social dos respectivos alunos. O primeiro teria dois graus: um primeiro grau com a duração de dois anos para uma aprendizagem geral e um segundo grau para aprendizagem, formação e aperfeiçoamento profissionais, com a duração máxima de quatro anos. Este ensino possuía cursos nas áreas dos Serviços, Formação Feminina, Indústria e Artes. O ensino liceal estava dividido em três níveis – o 1º Ciclo (com dois anos), seguindo-se o Curso Geral dos Liceus (com três anos) e o Curso Complementar dos Liceus (com dois anos). Dava acesso aos cursos superiores das Universidades e era frequentado por alunos predominantemente oriundos das classes mais altas e de maiores rendimentos, enquanto o ensino técnico era frequentado pelos filhos das famílias de menores rendimentos da população, permitia uma empregabilidade rápida e qualificada e dava acesso aos Institutos Comerciais e aos Institutos Industriais.

Estavam, então, em franco crescimento as indústrias metalúrgicas e metalomecânicas que necessitavam de *mão-de-obra especializada* para dar resposta ao desenvolvimento de uma política de industrialização. O mundo empresarial achava descabidas as matérias de cultura geral, científica, literária e cívica, a Associação Industrial Portuguesa restringia o ensino técnico à iniciação prática e à capacidade de execução e a Câmara Corporativa tinha como certa uma grande incompatibilidade entre a arte de bem limar e o conhecimento da raiz quadrada.

Fazendo-se a apologia apenas dos conhecimentos básicos que não iam muito além do saber ler, escrever e contar, fabricava-se uma força de trabalho pouco instruída, a quem a Escola não preparava para tomar consciência do seu papel na sociedade, limitando-se a veicular a cultura da classe dominante, legitimada pela Escola.

A opção por duas vias de ensino da reforma de 1947 aprofundou as assimetrias já existentes antes da entrada para o liceu ou para as escolas técnicas. Só nos anos 70 seria aprovada a Lei de Bases (a Lei nº 5/73 nunca chegou a ser aplicada) a que deveria obedecer a reforma do sistema educativo conduzida por Veiga Simão, responsável pela pasta da educação. Além de outras alterações em outros níveis de escolaridade, o ensino secundário passaria a funcionar em escolas secundárias polivalentes, admitindo cursos liceais, cursos comerciais e cursos industriais, numa perspectiva de democratização.

Com a revolução de Abril a escola assume a massificação em detrimento de uma escola selectiva e de casta, desaparecem as escolas técnicas/ensino técnico-profissional

e os liceus e unificam-se os dois ensinios, dando lugar às escolas secundárias. Com a unificação do ensino, desaparecem as componentes técnicas e criam-se cursos de carácter geral com currículos unificados sem preocupação com as formações dirigidas ao mundo do trabalho, o que acaba por gerar uma formação indiferenciada, levando as empresas a ministrar toda a formação específica. Em muitos casos, eram os mais experientes que passavam os seus conhecimentos, de forma mecânica e à margem da evolução científica e tecnológica. Esta situação funciona até ao aparecimento das primeiras Escolas Profissionais públicas e privadas criadas pelo Decreto-Lei nº 26/89 com o objectivo de preparar os jovens para o mundo do trabalho, com a participação de entidades promotoras, designadamente autarquias, cooperativas, empresas, sindicatos, associações, entre outros.

Em 1983, com Augusto Seabra, é introduzida a formação profissional no ensino secundário que consigna cursos profissionais de um ano, com estágio profissional de 6 meses e cursos técnico-profissionais de três anos inscritos no ensino secundário, medidas sugeridas pela OCDE depois de um estudo da política educativa portuguesa (1982-1983) que considerava que a formação profissional e técnica tinha sido negligenciada pelas políticas nacionais. Esses cursos respondem à necessidade de mão-de-obra qualificada e à criação de mais emprego para as camadas jovens.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86 de 14 de Outubro e as alterações que se lhe seguiram vêm a constituir-se como pontos de referência para a reorientação da política educativa, cujo pilar fundamental é a preparação dos jovens para a inovação, para a vida activa e para o exercício da cidadania. Anuncia profundas mudanças na Escola em geral, especificando alguns aspectos do ensino profissional e atribui a toda a Escola a tarefa de informar e formar alunos/alunas para as suas potencialidades de realização pessoal, promovendo as aprendizagens que tenham em conta as diferenças individuais de cada um, a fim de os favorecer na aquisição de conhecimentos, no aperfeiçoamento das capacidades e no reconhecimento de valores. Passa a integrar as alterações introduzidas pela Lei nº 115/1997, de 19 de Setembro e as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, sendo republicada e renumerada na sua totalidade.

A Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, como versão nova consolidada, será o nosso ponto de referência para a análise de alguns itens que se relacionam com o ensino

profissional. Referiremos alguns dos princípios organizativos, os objectivos e os princípios gerais onde se inscrevem, sobretudo, os cursos orientados para a vida activa.

Salientamos aqui a sua verdadeira importância na sensibilização de toda a comunidade educativa para as alterações introduzidas e na reestruturação do sistema educativo nacional, na construção de uma nova escola e de um aluno diferente, chamado a reflectir para poder intervir activamente, como consta do artigo 3º. A LBSE vem assegurar o direito à *“igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional”*¹⁷, de forma a favorecer o desenvolvimento da *“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”*.¹⁸

O artigo 2º, por sua vez, especifica que o sistema educativo deve promover a democratização do ensino, garantindo a todos a efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, o direito à liberdade e à diferença, cabendo ao Estado a responsabilidade dessa garantia, bem como da correcção das assimetrias no caminho de uma igualdade no acesso à educação, à cultura e à ciência.

Os objectivos definidos no artigo 9º aplicam-se a todo o ensino secundário, no entanto, as alíneas a) e) e f) traduzem algumas especificidades do ensino profissional. Para ingressar no mundo do trabalho, é fundamental desenvolver o raciocínio, a reflexão e a curiosidade científica e aprofundar os elementos fundamentais de uma vasta cultura que constituam um suporte cognitivo e metodológico para ingressar na vida activa. De igual modo, é necessário criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, que capacitem os jovens de mecanismos que os ajudem a enfrentar todo o tipo de mudanças.

O artigo 10º, no seu ponto 3, centra-se na organização dos cursos “orientados para a vida activa” e na dos cursos orientados para “prosseguimento de estudos”, esclarecendo que as componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e

¹⁷ Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, Artigo 3º (Princípios organizativos), alínea e).

¹⁴ Ibidem

profissionalizante e de língua e cultura portuguesas que ambos comportam serão adequadas à natureza dos diversos cursos. A equiparação aqui explicitada vem de par com a diversidade, atribuindo ao ensino profissional alguma dignidade que nunca lhe fora concedida até então.

Dos objectivos definidos pela LBSE resultaram vários avanços no sistema educativo português, de que destacamos a criação de escolas profissionais de ensino particular e cooperativo, ao abrigo do Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro, que vieram a funcionar como estruturas próprias de ensino e formação com o objectivo de preparar os jovens para o mundo do trabalho. A sua experiência assenta no diagnóstico das necessidades locais de formação, pondo em acção planos curriculares construídos de forma equilibrada para poderem responder às necessidades das empresas e do tecido económico e social.¹⁹

Fazendo uso da autonomia pedagógica, administrativa/financeira e de uma estrutura funcional flexível, estas escolas promoveram a abertura de cursos em articulação com as empresas dos sectores onde se inseriam, tendo determinado previamente as necessidades de formação mais prementes e perspectivado os índices de empregabilidade, cujo referencial foi o desenvolvimento regional e a sua inserção no plano nacional. Além disso, colocaram também no leque das prioridades as aspirações, as expectativas e as motivações dos jovens, através de ofertas diversificadas de formação.

Para os CP desenhou-se um currículo com dupla certificação, escolar e profissional, mantendo-se um cenário de estagnação, visto que a oferta destas escolas não cobria as necessidades do país, impedindo muitos jovens de acederem a carreiras profissionalizantes e ao emprego. Este modelo vem a ser replicado nas escolas secundárias públicas em 2004, constituindo assim o referencial das políticas de educação e formação de natureza qualificante.

A expansão do modelo de formação das EP nas escolas secundárias públicas é a resposta ao imperativo nacional de colocar Portugal ao nível dos países da União Europeia no que se refere aos percursos de qualificação de nível secundário. É o

¹⁹ “O ensino é constantemente influenciado e adaptado pela evolução cultural, económica e social. Está ligado, de forma complexa, ao desenvolvimento económico e social, e a sua contribuição para este desenvolvimento faz parte das pesadas tarefas que lhe são cometidas” (OCDE, 1989: 11).

Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março que vem consignar a expansão dos CP às escolas secundárias públicas, criando medidas concretas de resposta aos níveis do insucesso e do abandono escolares que grassavam no ensino secundário e respondendo, de certo modo, às exigências da OCDE para a qualificação de jovens e adultos portugueses.

De assinalar, o reconhecimento da utilidade dos CP por parte dos agentes de ensino público:

- boa receptividade à oferta dinamizada;
- apropriação dessa dinâmica por parte das escolas;
- atractividade gradual dos cursos para as escolas e para os jovens, com exemplos de sucesso de integração no mercado de trabalho na medida em que a oferta vai ao encontro das motivações dos jovens e permite o desenvolvimento de competências fundamentais para o ingresso na vida activa.²⁰

No ano da sua criação havia 1.817 alunos a frequentar as EP, distribuídos por mais de 17 áreas de formação, ascendendo a 30 098 no ano lectivo de 2002/2003²¹. Embora demonstrativo de um grande crescimento, é manifestamente insuficiente face à população que procura qualificação profissional para aceder ao emprego.

A diminuta taxa de frequência de formações vocacionais, comparada com a que se verifica em outros países da U.E, aliada à elevada taxa de empregabilidade proporcionada pelo ensino profissional, reforçam o objectivo principal enunciado no programa do Governo de *“consolidação de um novo equilíbrio entre a oferta do ensino secundário geral por um lado, e a oferta do ensino secundário tecnológico e profissional por outro, em termos mais adequados aos modelos de realização profissional requeridos pelas sociedades modernas”*.²²

O objectivo que leva à disseminação do modelo de formação das EP nas escolas secundárias públicas em 2004/2005 permite um crescimento ainda tímido no ano lectivo

²⁰ Relatório do Estudo de Avaliação Externa do Impacto dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações (2009), realizado pelo IESE para a Agência Nacional para a Qualificação, I.P., de 31 de Maio de 2011.

²¹ Quadro nº 4, DORCEP (2003: 14).

²² DORCEP (2003:9).

de 2005/2006, 11,6 % contra 88,4 % nas EP de ensino particular e cooperativo, tendo atingido 58,6% em 2009/2010, contra 41,4 % nas EP. No entanto, este cenário não resulta na perda de alunos para as EP, denotando um crescimento de 37,9%, entre 2005/06 e 2009/2010, através do efeito de *spill over* para o ensino particular e cooperativo que arrastou consigo o aumento de matriculados nas EP e permitiu atingir o maior número de alunos nos 21 anos da sua existência. Esta medida superou as expectativas do XVII Governo Constitucional²³ que contava que em 2010 as vagas em vias profissionalizantes atingissem metade do total de vagas ao nível secundário.

No que se refere às trajectórias de escolaridade dos alunos, cerca de 86% dos diplomados dos CPns concluiu o curso em três anos, o que está dentro dos parâmetros normais tal como acontece em outras modalidades do ensino secundário. O estudo²⁴ feito pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) encontrou nestes alunos um grau de satisfação mais elevado, apreciando mais positivamente a sua passagem pelo secundário que os diplomados dos cursos científico-humanísticos e dos cursos tecnológicos.

Segundo o mesmo estudo da ANQ, no plano do emprego, em 2008/2009, os diplomados do ensino profissional integraram-se mais facilmente no mercado de trabalho que os diplomados dos cursos científico-humanísticos, apesar do aumento de desemprego decorrente do colapso económico-financeiro global de 2007/2009.

Desde a promulgação da LBSE que assistimos a mudanças constantes no sistema educativo e a algum mal-estar que tem afectado as formas de estruturar as práticas educativas nas escolas, sobretudo no que se refere aos processos de desenvolvimento curricular e às práticas de gestão que lhe estão inerentes. Ao longo da década de 90, esta e outras questões desencadearam na Escola uma viva discussão em torno de conceitos e da forma de pôr em prática as orientações educativas prescritas pelos diplomas legais. Face a esta situação, a Administração desenvolve a ideia de elaborar novos programas, abdica do anterior paradigma assente no ensino por conteúdos e promove o paradigma de ensino-aprendizagem por competências em que o aluno pode desenvolver um conjunto de competências essenciais de acordo com as suas potencialidades,

²³ Este Governo tomou posse a 12 de Março de 2005 e cessou funções a 26 de Outubro de 2009.

²⁴ Relatório do Estudo de Avaliação Externa do Impacto dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações (2009), realizado pelo IESE para a Agência Nacional para a Qualificação, I.P., de 31 de Maio de 2011.

promovendo-se o direito a uma aprendizagem real e efectiva, através da apropriação de saberes com sentido.

Nos anos subsequentes, foram detectadas algumas insuficiências e desajustamentos dos novos programas o que viria a ser confirmado após a realização dos primeiros exames nacionais no ensino secundário. Em consequência, o Ministério da Educação decidiu concretizar, entre 1997 e 1998, uma série de iniciativas como sejam “o lançamento da *Revisão Participada do Currículo, a distribuição pública do Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário e, sobretudo, a sua apresentação e discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE) e num número significativo de iniciativas promovidas por escolas secundárias, por associações profissionais de professores e por sociedades científicas*” que “*assumiram especial relevância em todo o processo de revisão curricular*”.²⁵

No decurso deste debate alargado, o Ministério da Educação (ME), através do DES, publica o documento *Desenvolver, Consolidar, Orientar*, onde se assinala (i) a fraca identidade do ensino secundário; (ii) a reduzida percentagem de frequência de estudantes deste nível de ensino; (iii) o desequilíbrio entre vias e modalidades de educação e formação; (iv) as fragilidades das escolas profissionais do ponto de vista institucional e financeiro; (v) a inadequação da orientação escolar e profissional (DES: 1997).

A 18 de Janeiro, é publicada a Revisão Curricular do Ensino Secundário pelo Decreto-Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro que não conseguiu vigorar e viria a ser suspensa em 2002, pelo Decreto-Lei nº 156/2002 de 20 de Junho.

O debate alargado dá origem a dois documentos – o Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário (DORCES) e o Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional (DORCEP), ambos postos à discussão pública em Abril de 2003, tendo sido criado “*espaço para um vasto conjunto de iniciativas, visando o esclarecimento e o debate e permitindo a participação de professores, investigadores, individualidades dos mais diversos sectores da sociedade*”

²⁵ Preâmbulo do Decreto-Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro.

portuguesa, associações profissionais, sociedades científicas e organizações sindicais e empresariais”.²⁶

O DORCEP insere-se numa perspectiva de mudança a que a presente conjuntura obriga²⁷ e implica uma reflexão, não apenas sobre a recente experiência do ensino profissional, mas “*sobre o que queremos do ensino profissional, que objectivos queremos atingir, com que meios, com base em que modelos de organização.*”²⁸ A procura crescente dos CP e os elevados índices de empregabilidade dos formandos foram, para o Governo, bons indicadores para relançar esta discussão e foi do capital de experiência dessas escolas que se retiraram as ideias centrais do desenho curricular que agora se apresenta, procurando encontrar um sentido para o desenvolvimento desta modalidade de ensino e um modelo que garantisse a sua sustentabilidade no futuro.

Em 26 de Março, o Decreto-Lei nº 74/2004 vem legislar a Revisão Curricular do Ensino Secundário onde se integra também o ensino profissional e encerra-se um longo processo iniciado em 1989.

2 – O Ensino Profissional e a reforma curricular de 2004

A qualidade do ensino e da formação tem constituído uma prioridade política para os Estados-Membros da U.E, considerando que a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências são condições básicas para a cidadania activa, o emprego e a coesão social. Neste sentido, requer-se uma educação de qualidade, onde a aprendizagem ao longo da vida seja uma realidade, de forma a dar resposta ao mercado de trabalho e à livre circulação dos trabalhadores da União Europeia.²⁹

Como medida de reorientação estratégica, a educação e a formação têm, assim, um papel fundamental na consecução do objectivo do pleno emprego através do desenvolvimento da economia do conhecimento.

²⁶ Preâmbulo do Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março.

²⁷ Introdução do DORCEP: A perspectiva de mudança impõe-se pelo êxito de uma boa parte das EP, pelo anúncio de um modelo de financiamento assente em fundos comunitários e pelos constrangimentos orçamentais que limitam um envolvimento mais alargado do Ministério da Educação, do então Ministro da Educação, David Justino.

²⁸ Introdução do DORCEP (2003).

²⁹ Relatório Europeu sobre a qualidade do Ensino Básico e Secundário, dezasseis indicadores de qualidade, Maio de 2000.

No âmbito de uma política de educação, a reforma de 2004 veicula uma aposta do Governo “*em obter resultados, efectivos e sustentados na formação e na qualificação dos jovens portugueses para os desafios da contemporaneidade e para as exigências do desenvolvimento pessoal e social*” (Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março).

Os CP inserem-se nesta política de mudança e é neste contexto que, em 2006, se situa o discurso do presidente da Associação Nacional do Ensino Profissional (ANESPO). Segundo Luís Presa, as EP comprometem-se com a qualificação dos jovens e com a redução do insucesso escolar, de forma a reduzir também o atraso estrutural das políticas de educação e formação em relação aos restantes países da Europa. Nesta medida, as EP enquanto “*verdadeiros projectos educativos, devem ser ouvidas em matéria de regulação dos normativos aplicáveis, devem continuar a apostar na sua matriz distintiva assente na estrutura modular e nas margens de autonomia que têm permitido dar resposta com êxito às solicitações sociais e económicas,*” uma vez que essas escolas estão disponíveis para incrementar “*os percursos de educação e formação dos jovens, dos adultos empregados, desempregados ou à procura do primeiro emprego; diversificar as ofertas formativas nos diversos níveis de formação e validar e certificar competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida*”.³⁰

Destacou ainda a Formação em Contexto de Trabalho que não se limita a conferir um nível secundário de educação mas contribui, igualmente, para o desenvolvimento de competências pessoais e técnicas para que os jovens que frequentam os CP possam exercer uma profissão, indo ao encontro das necessidades reais das empresas.

A valorização dos conteúdos directamente ligados ao mundo do trabalho permitiu ao ensino profissional obter taxas de empregabilidade da ordem dos 80 %, dependendo dos sectores de actividade, de que se destacam a hotelaria, a informática e a electrónica, e a construção civil, embora praticamente todos os cursos tivessem uma boa aceitação por parte dos empregadores.

No ano lectivo de 2008/2009, ano da comemoração dos 20 anos do ensino profissional em Portugal, o número de alunos que frequentavam este tipo de cursos

³⁰ Discurso de Luís Presas, *Jornadas Pedagógicas Nacionais* da ANESPO, na Casa da Cultura e das Artes de Famalicão. (2006).

ascendia a 93.438, sendo de 60,3 % os inscritos em escolas secundárias públicas e os restantes em escolas de ensino particular e cooperativo. O presidente da Associação Nacional do Ensino Profissional considera estes resultados ainda muito reduzidos e assinala que "*Estamos ainda muito longe dos níveis atingidos nos países do Norte da Europa, onde 70 a 80 por cento dos jovens no ensino secundário escolhem um percurso de formação qualificante*" (Luís Presa, presidente da ANESPO, em declarações à agência Lusa).

Segundo a ministra que tutelou a pasta da educação entre 2005 e 2009, Maria de Lurdes Rodrigues, "*o êxito do ensino profissional tem ainda uma outra faceta: a de manter na escola jovens que não pretendiam prosseguir os estudos do Ensino Superior e, para os quais, durante muitos anos, o País não oferecia resposta*".³¹

Com efeito, a percentagem de alunos que em Portugal frequentava as vias vocacionais em 2002 era de 27,8% quando se situava entre 33,5% para a Espanha e 68,3% para os Países Baixos, sendo a média dos países da União Europeia de 55,8%.³² No mesmo ano, frequentavam o ensino secundário 72,2% contra 27,8 % no ensino profissional, o que nos leva a concluir que prevaleceram os cursos orientados para o prosseguimento de estudos sobre os da via profissionalizante. Esta situação gerou um excesso de licenciaturas em áreas sem saídas profissionais e sem emprego qualificado e uma falta de mão-de-obra sem qualificação à saída do ensino secundário, empurrada pela necessidade de ter rendimentos precoces em trabalho precário. O resultado foi a escassez de profissionais qualificados, de técnicos e de quadros médios, cuja percentagem na população activa portuguesa é inferior à de quadros superiores, colocando o País numa situação de carência de várias dezenas de milhar de quadros médios e profissionais especializados.

Assim, torna-se imperioso formar profissionais intermédios que emergjam do *take off* da Terceira Vaga e que possam ser considerados, segundo Drucker (2001), *tecnólogos do conhecimento*. Trata-se de quadros e profissionais com competências e *funções mistas*. São, por isso, uma componente da classe social mais vasta dos *trabalhadores do conhecimento*, como os designa Drucker (2001). A sua formação *técnica*, a aquisição de competências operacionais especializadas, não pode ser, por

³¹ Jornal de Notícias de 04/01/2009.

³² DORCEP, 2003.

isso, desligada deste aspecto central – a capacidade autónoma de aplicar o conhecimento.

Os CP vêm dar resposta às necessidades sentidas, uma vez que são um dos percursos do nível secundário de educação, caracterizado por uma forte ligação com o mundo profissional. Tendo em conta o seu perfil pessoal, a aprendizagem realizada nestes cursos valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o sector empresarial local.

Estes cursos são percursos que cumprem vários objectivos:

- contribuem para que se desenvolvam competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão;
- privilegiam as ofertas formativas que correspondem às necessidades de trabalho locais e regionais;
- preparam para aceder a formações pós-secundárias ou ao ensino superior, se for esse o seu desejo.

Têm uma estrutura curricular organizada por módulos, o que permite maior flexibilidade e respeito pelos seus ritmos de aprendizagem.

Apresentamos, em seguida, a matriz curricular dos CP.

▪ **Matriz curricular dos cursos profissionais**

Da matriz curricular constam três áreas: Componente de Formação Sociocultural, Componente de Formação Científica e Componente de Formação Técnica.

- ♦ Componente de Formação Sociocultural (CFS), com 1 000 horas lectivas distribuídas pelas disciplinas:
 - ♦ Português
 - ♦ Língua Estrangeira ³³

³³ O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará, obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.

- Área de Integração
 - Tecnologias de Informação e Comunicação
 - Educação Física
- ◆ Componente de Formação Científica (CFC), com 500 horas lectivas distribuídas por:
- Duas a três disciplinas científicas de base, em função das qualificações profissionais a adquirir ou das saídas profissionais visadas;
- ◆ Componente de Formação Técnica (CFT), com 1 600 horas distribuídas por:
- Três a quatro disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática estruturantes da qualificação profissional visada;
 - Formação em Contexto de Trabalho (FCT) que visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir.

A carga horária perfaz 3 100 horas ao longo de todo o ciclo de formação, distribuídas pelos três anos do curso, a gerir pela escola, no âmbito da autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual, de forma a otimizar a gestão modular e a FCT.

Na CFS todas as disciplinas têm carácter obrigatório para todos os alunos.

Os programas das disciplinas das CFS e da CFC regem-se por estrutura modular e são da responsabilidade do Ministério de Educação. Compete às escolas proporem os programas das disciplinas da componente de formação técnica, tendo em conta o estabelecido no referencial de formação da família profissional em que se enquadra o respectivo curso.

A FCT visa o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil de desempenho à saída do curso frequentado pelo aluno e pode ter duração, organização e características variáveis. Realiza-se em posto de trabalho, em empresas ou noutras organizações sob a forma de experiência de

trabalho por períodos de duração variável ou sob a forma de estágio em etapas intermédias ou no final do curso. Esta formação também pode assumir a forma de simulação de um conjunto de actividades profissionais relevantes para o perfil de saída do curso em condições similares à do contexto de trabalho.

A organização e o desenvolvimento desta formação obedecem a um plano elaborado pelas partes envolvidas e é assinado pelo órgão competente da escola, pela entidade de acolhimento, pelo aluno ou pelo encarregado de educação se o aluno for menor de idade. Fazem parte integrante do contrato, o plano, os objectivos, o conteúdo da formação, a programação, o período, o horário e local de realização das actividades, as formas de monitorização e acompanhamento do aluno, os direitos e os deveres dos intervenientes, da escola e da entidade onde se realiza a formação que deve propor actividades profissionais compatíveis e adequadas ao perfil de acolhimento.

Para desenvolver integralmente o aluno, há que considerar o Projecto Curricular de Turma (PCT), em interacção com o Projecto Curricular de Escola (PCE) e com o Projecto Educativo de Escola (PEE).

O PCT constitui-se como projecto antecipador de uma acção organizada e coerente que tem em vista o sucesso dos alunos.³⁴ Deve definir claramente os perfis de mudança desejados na turma e traduz a intenção ou sentido a dar à acção e à organização coerente dessa acção. É o documento-guia das aprendizagens a desenvolver na turma, de acordo com as suas características e define como se constrói o currículo dos alunos de cada turma, de forma a gerar aprendizagens significativas e proporcionar uma formação global dos discentes e uma construção interdisciplinar e integrada dos saberes. Pode ser o ponto de partida para o sucesso da turma, definindo metas, orientando acções, estabelecendo processos de monitorização e avaliação. Tal como o PCE, fomenta a reflexão e a análise dos processos de aprender e de fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo entre os docentes (Leite, 2000).

³⁴ O PCT estabelece a linha de actuação comum entre todos os professores, de forma a potenciar a eficácia da acção educativa, definindo o modo como devem actuar todos os professores de todas as disciplinas: competências a desenvolver, sequencialização de conteúdos, métodos e formas de organização do trabalho, critérios de actuação em sala de aula, procedimentos de avaliação. Planifica a intervenção educativa de acordo com as características, necessidades, expectativas, saberes anteriores, interesses, etc., e centra a acção educativa em aprendizagens significativas, define modos de articulação horizontal entre as várias disciplinas e a integração dos conhecimentos, resolve os problemas da turma e procede à diferenciação pedagógica dos alunos da turma.

No início do ano lectivo em sede de conselho de turma, os professores reúnem para analisar a situação da turma e (i) identificar as características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem; (ii) planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula, (iii) identificar diferentes ritmos de aprendizagem e as necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, tendo em vista a sua superação; (iv) assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas; (v) adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam a aprendizagem dos alunos; (vi) conceber e delinear actividades como complemento do currículo proposto, para desenhar o PCT e os seus objectivos.

Espera-se, assim, uma acção produtiva de sucesso, nunca acabada, em constante transformação, visto que o seu público-alvo é um grupo de pessoas em constante mudança. Neste sentido, o que são constrangimentos ao desenvolvimento da aprendizagem podem ser o ponto de partida para melhorias significativas e necessárias para termos alunos mais competentes.

▪ **Avaliação**

No seu artigo 10º, o Decreto-Lei nº 74/2004 define a avaliação como processo regulador das aprendizagens que orienta o percurso escolar e certifica as diversas aquisições realizadas pelos alunos. Tem o objectivo de aferir conhecimentos, competências e capacidades e de verificar o grau dos objectivos globalmente fixados para o nível secundário, bem como para os cursos e as disciplinas nele integrados.

O curso está organizado por módulos e essa estrutura pode facilitar a superação de dificuldades na consecução dos objectivos da formação, permitindo aos alunos a capacidade de participarem na gestão das suas aprendizagens, através da negociação com o professor.

O processo de avaliação em estrutura modular é contínuo, permanente e flexível, essencialmente formativo e diagnóstico, capaz de dinamizar uma relação pedagógica no decurso das aprendizagens que permita desenvolver capacidades. Este processo permite

compatibilizar a diversidade e os ritmos próprios de cada aluno, orientando as suas aprendizagens em função das competências a adquirir ou a reforçar em cada módulo, tornando-se indutor de um percurso de auto-realização profissional (individual e pessoal) que se antecipa e projecta através da realização da Prova de Aptidão Profissional (PAP).³⁵

A regulação da avaliação do ensino profissional é feita pela portaria 550-C/2004 de que a seguir damos conta:

♦ **A avaliação incide:**

- a) sobre as aprendizagens previstas nos programas das disciplinas de todas as componentes de formação e no plano da FCT;
- b) sobre as competências identificadas no perfil de desempenho à saída do curso.

♦ **A avaliação assume carácter diagnóstico, formativo e sumativo e visa:**

- a) informar o aluno e o encarregado de educação, quando for o caso, sobre os progressos, as dificuldades e os resultados obtidos na aprendizagem, esclarecendo as causas de sucesso ou insucesso;
- b) adequar e diferenciar as estratégias de ensino, estimulando o desenvolvimento global do aluno nas áreas cognitiva, afectiva, relacional, social e psicomotora;
- c) certificar os conhecimentos e competências adquiridos;
- d) contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e reforço da confiança social no seu funcionamento.

♦ **Avaliação formativa**

A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, aluno, encarregado de educação e outras entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens tendo em vista a definição e o ajustamento de processos e estratégias.

³⁵ DORCEP (2003).

♦ **Avaliação sumativa**

A avaliação sumativa tem como função classificar e certificar utilizando para isso um juízo globalizante sobre as aprendizagens efectivas e as competências desenvolvidas pelos alunos e inclui:

- a) a avaliação sumativa interna;
- b) a avaliação sumativa externa quando o aluno quiser prosseguir os estudos.

A avaliação sumativa expressa-se na escala de 0 a 20 valores e a notação formal de cada módulo a publicar em pauta só terá lugar quando o aluno atingir a classificação mínima de 10 valores.

♦ **Momentos de avaliação**

A avaliação sumativa interna ocorre no final de cada módulo, com a intervenção do professor e do aluno, e após a conclusão do conjunto de módulos de cada disciplina, em reunião de conselho de turma presidida pelo orientador educativo da turma ou director de turma que deverá reunir, pelo menos, três vezes em cada ano lectivo. A avaliação realizada em conselho de turma é submetida à ratificação da direcção pedagógica ou da direcção executiva, de acordo com o regime jurídico aplicável.

Cabe ao professor organizar e proporcionar a avaliação sumativa de cada módulo, de acordo com os ritmos de aprendizagem dos alunos, dando oportunidade a que cada aluno ou grupo de alunos possa estabelecer um acordo com o professor para a avaliação do módulo, devendo a avaliação de cada módulo exprimir a conjugação da auto-avaliação e heteroavaliação dos alunos e da avaliação realizada pelo professor, em função da qual se ajustam estratégias de ensino-aprendizagem e se acordam novos processos e tempos para a avaliação do módulo.

♦ **Função do orientador educativo/director de turma no processo de formação/avaliação**

O orientador educativo é a figura criada pela legislação e que ainda funciona nas EP que tem a função de informar o aluno e o encarregado de educação sobre o seu percurso formativo, de proceder à avaliação qualitativa do seu perfil de progressão através da elaboração de um relatório descritivo. No entanto, nas escolas secundárias públicas é o director de turma que assume as funções do orientador educativo. O relatório descritivo deve conter parâmetros como a capacidade de aquisição e de aplicação dos conhecimentos, de iniciativa, de comunicação, de trabalho em equipa e de cooperação com os outros, de articulação com o meio e de concretização de projectos, anexando uma síntese das principais dificuldades evidenciadas por cada aluno, indicando também actividades de remediação e enriquecimento. O mesmo relatório deve descrever o seu perfil de evolução, fundamentado na avaliação de cada módulo e na progressão registada em cada disciplina.

O papel do orientador/director de turma não deve resumir-se à elaboração do relatório descritivo sobre a progressão do aluno mas, juntamente com o director de curso e o órgão de direcção pedagógica, é fundamental que promova junto dos professores da turma a elaboração do PCT. Depois de identificar as necessidades dos alunos da turma, a equipa deve pôr em prática uma acção concertada que forneça a cada aluno um *feedback* em tempo útil de forma a superar as dificuldades e obter êxito na sua formação.

♦ Critérios e procedimentos de avaliação

No início das actividades escolares, depois de ouvidos os professores, os representantes dos alunos e as estruturas de gestão pedagógica intermédia, nomeadamente o director de curso e o orientador educativo/director de turma, o órgão de direcção pedagógica define os critérios e os procedimentos a aplicar tendo em conta a dimensão integradora da avaliação, designadamente:

- a) as condições de desenvolvimento personalizado do processo de ensino-aprendizagem;
- b) a dimensão transdisciplinar das actividades a desenvolver;
- c) as competências identificadas no perfil de desempenho à saída do curso.
- d) as estratégias de apoio educativo diferenciado;

- e) a participação dos alunos em projectos de ligação entre a escola, a comunidade e o mundo do trabalho.

♦ **Prova de Aptidão Profissional e Formação em Contexto de Trabalho**

A PAP consiste na apresentação e defesa de um projecto, consubstanciado num produto, numa intervenção ou numa actuação, consoante a natureza dos cursos e de um relatório final de realização e apreciação crítica demonstrativo de saberes e competências profissionais adquiridas ao longo da formação e estruturante do futuro profissional do aluno. O tema da PAP há-de estar relacionado com questões desenvolvidas pelo aluno em contexto de trabalho e realiza-se sob orientação e acompanhamento de um ou mais professores. Este projecto pode ser elaborado em equipa desde que a contribuição individual possa ser avaliada em todas as suas fases e momentos de concretização.

Esta prova tem carácter sumativo final e é mobilizadora de saberes e competências adquiridos ao longo da formação e com avaliação de um júri externo de composição tripartida.³⁶

A classificação da FCT é autónoma e integra o cálculo da média final do curso.

A classificação das disciplinas da FCT e da PAP expressa-se na escala de 0 a 20 valores.

A classificação final de cada disciplina obtém-se pela média aritmética simples, arredondada às unidades, das classificações obtidas em cada módulo.

♦ **Aprovação, conclusão e certificação**

A aprovação em cada disciplina na FCT e na PAP depende da obtenção de uma classificação igual ou superior a 10 valores. A aprovação na disciplina terá em conta, consoante o caso, a classificação final obtida:

- a) na avaliação sumativa interna;

³⁶ DORCEP (2003).

- b) na ponderação das classificações obtidas na avaliação sumativa interna e no exame nacional, nas situações em que haja lugar à sua realização, nos termos estabelecidos no artigo 31º.

A progressão nas disciplinas depende da obtenção em cada um dos respectivos módulos de uma classificação igual ou superior a 10 valores. No âmbito da sua autonomia pedagógica, a escola define as modalidades especiais de progressão modular, nomeadamente quando, por motivos não imputáveis à escola, o aluno não cumpriu, nos prazos previamente definidos, os objectivos de aprendizagem previstos.

A conclusão com aproveitamento de um curso profissional obtém-se pela aprovação em todas as disciplinas do curso, na FCT e na PAP.

A classificação final do curso obtém-se a partir das classificações das disciplinas, da FCT e da PAP e mediante a fórmula:

$$CF=[2MCD+(0,3FCT+0,7PAP)]/3^{37}$$

Quando houver lugar a avaliação sumativa externa, a classificação final das disciplinas a ela sujeitas é o resultado da média ponderada, com arredondamento às unidades, da classificação obtida em resultado da avaliação sumativa interna da disciplina e da classificação obtida no exame.

A conclusão de um curso profissional de nível secundário é certificada através da emissão de um diploma que reconhece a conclusão do nível secundário de educação, indicando o curso concluído e um certificado de qualificação profissional de nível 3 que indica a média final do curso e discrimina as disciplinas do plano de estudos e respectivas classificações, a designação do projecto e a classificação obtida na PAP, bem como a duração e a classificação da FCT.

2.1 – Princípios, objectivos estratégicos e contextos

³⁷ CF=classificação final do curso, arredondada às unidades;

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

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

PAP=classificação da prova de aptidão profissional, arredondada às décimas.

2.1.1 – Princípios orientadores

Os princípios enunciados no Artigo 4º do Decreto-Lei nº 74/2004 estabelecem uma série de orientações que pretendem contribuir para a organização e gestão do currículo de forma a dar uma resposta aos problemas da comunidade educativa. Destacamos apenas três dos onze princípios orientadores aqui explicitados que vão ser complementados pelos princípios orientadores consignados na Portaria nº 550-C/2004 de 21 de Maio.

Artigo 4º.

Princípios orientadores

A organização e a gestão do currículo do nível secundário de educação subordinam-se a onze princípios orientadores de que destacamos apenas três:

- a) Articulação com o ciclo de escolaridade anterior, entre formações de nível secundário, com o ensino superior e entre as necessidades de desenvolvimento individual e as exigências impostas por estratégias de desenvolvimento do País;
- b) Flexibilidade na construção de percursos formativos;
- e) Transversalidade da educação para a cidadania e da valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares;

Dar-se-á destaque aos dados relativos ao ensino profissional que é o enfoque do nosso estudo. Apraz-nos registar que os princípios orientadores subjazem a todos os cursos do ensino secundário, como podemos concluir da leitura do Artigo 1º que estipula que se apliquem as disposições constantes do presente diploma “*aos cursos de nível secundário, nomeadamente aos cursos científico-humanísticos, aos cursos tecnológicos e aos cursos artísticos especializados, incluindo os do ensino recorrente, bem como aos cursos profissionais (...)*” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 74/2004), o que confere aos CP um estatuto de igualdade face a todos os aí mencionados. Apesar de tudo, iremos abordar apenas os princípios que considerámos mais importantes para estes cursos, como sejam os enunciados nas alíneas a), b), e).

O diploma, na sua alínea **a)** estabelece que se faça **a articulação com o ciclo de escolaridade anterior, entre formações de nível secundário, com o ensino superior e entre as necessidades de desenvolvimento individual e as exigências impostas por estratégias de desenvolvimento do País**. É óbvio que ao ensino básico sucede o ensino

secundário e a este o ensino superior. Na nossa óptima, a questão da articulação vai mais longe e por isso consideramos que a articulação aqui proposta remete para o conceito de aprendizagem que está alicerçado no conhecimento anteriormente adquirido. Além disso, uma correcta articulação pode reduzir as taxas de insucesso escolar, sobretudo no 1º ano que, como ano inicial deste ciclo de estudos dos CP, tem tido uma taxa elevada de abandono e insucesso escolares. Ainda que consideremos o princípio de uma pedagogia diferenciada para um processo de inclusão e de sucesso, não é de excluir uma espécie de pré-requisitos para cada ano de escolaridade como meio de orientar professor e alunos para as aprendizagens subsequentes, sempre decorrentes dos conhecimentos anteriores.

Pode aplicar-se o princípio da flexibilidade inscrito no Artigo 4º (Princípios orientadores), alínea **b) Flexibilidade na construção de percursos formativos**, visto que os momentos de realização da avaliação sumativa no final de cada módulo são flexíveis e resultam do acordo entre cada aluno ou grupo de alunos e o professor e pode efectuar-se de acordo com as suas realizações e os seus ritmos de aprendizagem. Além disso, no início de cada ano lectivo, o aluno pode ainda requerer a avaliação dos módulos em que não teve aprovação no ano lectivo anterior. De referir que há também flexibilidade de carga horária, conforme consta do nº1 do artigo 34º das disposições finais e transitórias “*A gestão flexível e otimizada da carga horária estabelecida para o desenvolvimento do plano de estudos deverá salvaguardar o necessário equilíbrio anual, semanal e diário, (...)*” sem deixar de respeitar o calendário escolar proposto pelo Ministério da Educação, sem prejuízo das interrupções das actividades escolares no período do Natal, Páscoa e no período de 22 dias entre 1 de Julho e 15 de Setembro. Sempre que o aluno requeira a realização sumativa externa (exame) para poder prosseguir estudos, as actividades lectivas, as actividades de formação e a avaliação sumativa interna para a conclusão do plano de estudos devem estar concluídas em tempo útil, compatível com a realização da avaliação sumativa externa (exame), de forma a permitir que o aluno possa dar continuidade ao percurso formativo pretendido. Encontramos flexibilidade na própria estrutura modular que caracteriza estes cursos, o que permite integrar formandos com níveis de formação e características diferentes, o que responde a dois pressupostos subjacentes ao desenvolvimento das aprendizagens: orientação personalizada e diferenciada e carácter formativo da avaliação.

Aplicar o **princípio de transversalidade inscrito na alínea e)** do artigo 4º do Decreto-Lei nº 74/2004 implica fazer da Língua Portuguesa o veículo da maioria das áreas disciplinares, exigindo dos professores um trabalho específico que contribua significativamente para um maior nível de proficiência linguística e para mais sucesso dos alunos em todas as áreas curriculares. A língua é, assim, língua de ensino e de aprendizagem.

No entanto, este princípio está longe de se concretizar na sua essência e as dificuldades de operacionalização residem na posição assumida pelos docentes que remetem para a carência de formação sobre este assunto, a resistência ao trabalho colaborativo, a sobrecarga horária que hoje é atribuída ao pessoal docente, o número excessivo de alunos por turma e um excesso de conteúdos a leccionar, entre outros.

Outra área a que se deve aplicar o princípio da transversalidade é o desenvolvimento da competência de **formação para a cidadania**. Desenvolveremos esta ideia quando falarmos das alíneas a) e f) do Artigo 8º da Portaria nº 550-C.

Apresentamos, de seguida, os princípios orientadores da portaria nº 550-C, alguns dos quais específicos dos CP.

Organização e gestão do currículo

Artigo 8º.

Princípios orientadores

A organização e a gestão do currículo dos CP de nível secundário subordinam-se, em geral, aos princípios orientadores definidos para a generalidade das formações do nível secundário de educação e, em especial, ainda aos seguintes princípios:

- a) Desenvolvimento das competências vocacionais dos jovens, alicerçadas num conjunto de saberes humanísticos, científicos e técnicos, que lhes permitam uma efectiva inserção no mundo do trabalho e o exercício responsável de uma cidadania activa;
- b) Adequação da oferta formativa aos perfis profissionais actuais e emergentes, no quadro de uma identificação de áreas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento económico e social do País, num contexto de globalização;
- c) Racionalização da oferta de cursos profissionalmente qualificantes através da publicação de referenciais de formação;

- d) Reforço da estrutura modular dos conteúdos da formação como característica diferenciadora da organização curricular dos cursos e do processo de avaliação das aprendizagens;
- e) Valorização da formação técnica e prática da aprendizagem;
- f) Valorização da aprendizagem das tecnologias da informação e comunicação, aprofundando, nomeadamente, a formação em torno de ferramentas de produtividade que sustentem as tecnologias específicas de cada curso e o exercício da cidadania;
- g) Reconhecimento e reforço da autonomia da escola, com vista à definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;
- h) Potenciação da ligação entre a escola e as instituições económicas, financeiras, profissionais, associativas, sociais ou culturais, designadamente, do tecido económico e social local e regional;
- i) Preparação para o exercício profissional qualificado, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Todos os princípios aqui enunciados são de capital importância por serem específicos para os CP.

Diríamos que o essencial da **alínea a)** é o exercício da cidadania activa como base para uma efectiva inserção no mundo do trabalho, pelo que é necessário desenvolver competências vocacionais alicerçadas em conhecimentos que vão da CFS à CFT, passando pela CFC e pela FCT. A competência de formação para a cidadania é de ordem pessoal e social, estrutura a identidade e contribui para o desenvolvimento de estratégias de cooperação. Está relacionada com as dimensões cognitivas e socioafectivas da aprendizagem e traduz-se pelas capacidades de cooperação e afirmação dos seus próprios valores no respeito pelo outro, fazendo também apelo a certas atitudes de relacionamento, de compromisso e de entre-ajuda.

As alíneas **b) Adequação da oferta formativa aos perfis profissionais actuais e emergentes, no quadro de uma identificação de áreas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento económico e social do País, num contexto de globalização e c) Racionalização da oferta de cursos profissionalmente qualificantes através da**

publicação de referenciais de formação são uma espécie de alerta às instituições e aos alunos. É preciso que a oferta formativa seja adequada aos perfis profissionais actuais e emergentes, tendo em vista o desenvolvimento económico e social do País, num contexto de globalização, racionalizando as ofertas para que, em final de formação, os alunos possam ter um emprego. Podemos considerar que estas medidas visam colmatar a situação de desemprego que ora se vive, no entanto, podem condicionar os alunos nas suas escolhas vocacionais.

No que se refere à alínea **d) Reforço da estrutura modular dos conteúdos da formação como característica diferenciadora da organização curricular dos cursos e do processo de avaliação das aprendizagens**, chama-se a atenção para a organização por módulos, entendidos como unidades significativas de aprendizagem autónomas, de natureza e duração variáveis que, no seu conjunto, constituem uma Estrutura Modular caracterizadora e diferenciadora do ensino profissional, quer ao nível da organização curricular dos cursos, quer do processo de avaliação. Este tipo de organização permite integrar formandos com níveis de formação e características diferentes e responde a alguns pressupostos subjacentes à aprendizagem diferenciada: (i) orientação educativa diferenciada; (ii) apoio personalizado; (iii) significado formativo da avaliação (Orvalho & Alonso, 2009).

A valorização da formação técnica e prática referida na alínea e) é mais uma das marcas distintivas destes cursos. As disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática, bem como a FCT são de natureza técnica e prática e distribuem-se por 1600 horas o que equivale a mais de 50% da carga horária total dos cursos.

Além disso, a CFC incorpora 2 a 3 disciplinas científicas de base, em função das qualificações profissionais a adquirir. Face à diversidade conseguida através das três componentes de formação: a sociocultural, a científica e a técnica, é plausível a integração das dimensões teórica e prática dos saberes entre as disciplinas da formação sociocultural, da formação científica e da formação técnica e/ou da FCT. Sabe-se também que na PAP os alunos elaboram um projecto, consubstanciado num produto final, (material ou intelectual) e um relatório final de realização e apreciação crítica como prova das competências profissionais desenvolvidas ao longo da formação. Esse projecto tem como tema um problema perspectivado pelo aluno em estreita ligação com a FCT e sob a orientação e acompanhamento de um ou mais professores.

Igualmente importante, é a **valorização da aprendizagem das tecnologias da informação e comunicação, alínea f)** que não se esgotam na ligação à *Internet* mas implica hoje a pesquisa, selecção e organização de informação que deve ser transformada em conhecimento mobilizável. O importante é que o recurso às tecnologias da informação e comunicação possa potenciar ambientes de aprendizagem diversificados e produzir novos conteúdos informativos. É sabido que a tecnologia não pode, por si só, colmatar as dificuldades sentidas pelos sistemas educativos, mas pode potenciar as estratégias de ensino-aprendizagem que comumente se utilizam no dia-a-dia das nossas escolas. O *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal* chama a atenção para as enormes potencialidades que as novas tecnologias de informação e comunicação têm em áreas muito diversificadas:

- facilitam o exercício de direitos fundamentais, proporcionando acesso directo à informação e novas modalidades de diálogo social, tanto à escala nacional como regional e local;
- melhoram as condições de participação dos cidadãos na tomada de decisões, abrindo novas dimensões à liberdade de expressão e a todos os direitos de intervenção democrática;
- dão aos órgãos de poder novos instrumentos de relacionamento directo com os cidadãos, reforçando a transparência, prestando novos serviços, contrariando discriminações sociais e regionais;
- viabilizam importantes modalidades de intervenção na esfera internacional, designadamente no mundo lusófono.³⁸

A sociedade da informação assume hoje uma importância crescente na vida colectiva actual e introduz uma nova dimensão no modelo das sociedades modernas. Pode contribuir para a melhoria do bem-estar dos cidadãos, facilitando a inovação do ensino e da formação profissional a favor de uma qualificação profissional mais elevada, do acesso ao saber, do desenvolvimento de novas actividades e do aumento da oferta de emprego.³⁹ Educar em plena sociedade da informação implica o domínio das tecnologias de informação e comunicação, criando competências abrangentes que

³⁸ *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. (1997). Lisboa: Missão para a Sociedade da Informação. Lisboa, Ministério da Cultura e da Tecnologia: 14.

³⁹ *Ibidem*, Nota prévia: 8.

capacitem os indivíduos de forma a agir com efectividade na produção de bens e serviços e a tomar decisões baseadas no conhecimento.

Sobre a autonomia, a portaria 550-C propõe na alínea g) **o reconhecimento e reforço da autonomia da escola, com vista à definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo.**

Como um dos princípios que tem norteados a educação desde a revolução de Abril, a autonomia evoluiu a partir da descentralização e participação democrática para o campo da liberdade e eficácia da gestão escolar. A LBSE é o primeiro diploma a dar crédito à autonomia das escolas e enuncia como princípio organizativo a descentralização, a desconcentração e diversificação de estruturas e acções educativas de forma a *“proporcionar uma correcta adequação das realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes* (Artigo 3º alínea g). Em 3 de Fevereiro de 1989, o nº 2 do Artigo 2º do Decreto-Lei nº 43 do mesmo ano define autonomia da escola como *“a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”*(...), conceito que viria a ser alterado pelo nº 1 do artigo 3º do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio e mais tarde pelo nº 1 do artigo 8º do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril.

Independentemente da evolução do conceito e das várias perspectivas do que deve ser a autonomia, vamos orientar-nos pela definição proposta pelo Decreto-Lei nº43/89 de 3 de Fevereiro, no nº 2 do Artigo 2º, já citada, cuja orientação se aproxima do estabelecido na alínea g) atrás enunciada.

Num contexto de modernização conhecido como “nova gestão pública”, a Administração pretendeu aplicar os princípios do sector privado à gestão dos serviços públicos, fazendo da autonomia um instrumento de mudança. Com a avaliação das escolas, o processo de autonomia ganhou o sentido de preservar *“o serviço público de educação, imprimindo-lhe, no entanto, maior eficiência, eficácia, flexibilidade e capacidade de resposta aos problemas emergentes”* (Formosinho *et al.*, 2010: 65).

Nesta medida, a Escola deve apostar na qualidade do ensino-aprendizagem, mobilizando todos os recursos na procura de soluções que se adequem aos contextos reais da comunidade educativa, de forma a propiciar uma formação com sentido que

incorpore a diversidade de situações e a flexibilização de percursos e meios de formação. É nesta concepção de autonomia que se integra o projecto educativo de escola que, enquanto projecto, deve pretender inovar para transformar, (Leite, C., 1997), não se esgotando na proposta de “*estéticas relações de boas intenções*” mas definindo claramente os “*perfis de mudança*” pretendidos, (Escudero Muñoz, 1988). O projecto educativo deve ser orientador da tomada de decisões, definindo metas e identificando áreas de intervenção e opções estratégicas em função de diagnósticos realizados e dos princípios e valores definidos e partilhados pela comunidade, situando-se entre a utopia e a tecnocracia, ou seja, entre o desejo/sonho da realização e a programação dos meios para o pôr em acção. Como esclarece Escudero Muñoz (1988) “*Esta relación entre la escuela como organización y la innovación educativa ha de ser contemplada y justificada tanto en el plano de la argumentación teórica como en el del funcionamiento y vida institucional de las escuelas como espacios educativos. Ha de proyectarse, al tiempo, en la articulación de la política educativa de un país y en las prácticas escolares y educativas que ocurren en las aulas*”.

Em função do regime de autonomia, a escola pode tomar decisões quanto às suas estruturas de orientação educativa, adequando-as aos desafios que hoje se colocam. Esse regime permite rendibilizar os recursos humanos e materiais, estabelecer prioridades e objectivos ao cooperar com professores, pais e outros elementos da comunidade educativa, como sejam, outras escolas, autarquias, organizações do tecido económico e empresarial, de forma a criar condições para que os processos de ensino e aprendizagem decorram em contextos educativos amplos e diversificados, com maior ligação às realidades sociais exteriores à escola.⁴⁰

Neste sentido, deve o projecto educativo ser o instrumento de inovação/renovação e de aumento de eficácia e qualidade da Escola enquanto comunidade educativa (Broch & Cros, 1991).

A alínea **h) Potenciação da ligação entre a escola e as instituições económicas, financeiras, profissionais, associativas, sociais ou culturais, designadamente, do tecido económico e social local e regional,**⁴¹ remete para a

⁴⁰ Preâmbulo do Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro.

⁴¹ Podemos dizer que “*as Escolas Profissionais surgem de uma negociação inicial entre os promotores (...), depois entre os promotores e o Estado e finalmente entre a escola e o Estado*. Resultam de partenariados sócio-educativos com capacidade de identificação de projectos educativos ao nível local e

ligação entre a escola e as instituições económicas, financeiras, profissionais, associativas, sociais ou culturais, especialmente do tecido económico e social local e regional. Algumas das instituições garantem o financiamento dos encargos inerentes aos formandos e formadores e com todo o pessoal afecto ao projecto formativo, com alugueres e amortizações, com preparação, acompanhamento e avaliação, com a promoção de encontros e seminários temáticos.⁴² Outras participam aportando conhecimentos para uma formação específica e técnica mas também pessoal, social e cultural para a construção de um ser integral capaz de enfrentar os desafios da contemporaneidade. Para um funcionamento eficaz é preciso criar parcerias e protocolos com várias entidades (Juntas de Freguesia, Câmaras Municipais, Jardins de Infância, Instituto da Juventude, Santa Casa da Misericórdia, empresas privadas...), de modo a concretizar, por exemplo, algumas áreas de formação técnica com equipamentos específicos, FCT ou realização de outras actividades formativas, cedência de equipamentos por empresas, ao abrigo do mecenato, etc.

A alínea i) **Preparação para o exercício profissional qualificado, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida** tem como fundamento o conceito de aprendizagem ao longo da vida como requisito obrigatório para todos. No prefácio do Relatório para a UNESCO (1996:12), Delors afirma que “*A Comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações*”. O mesmo documento (pp. 18-20)⁴³ considera que “*O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI*” acrescentando que é preciso “*Colocar a educação ao longo de toda a vida no coração da sociedade*”: “*aprender a conhecer*”, (...) “*aprender a fazer*” (...) e “*aprender a ser*”. O posicionamento de Delors reitera a formação ao longo da vida e as recomendações que constam do prefácio do Relatório “*continuam a ter grande actualidade, dado que o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de*

geradores de novos recursos educativos. Parcerias sócio-educativas que contextualizam o desenvolvimento do projecto educativo da escola” (Marques,1991: 173).

⁴² Despacho Normativo nº 4-A/2008, de 24 de Janeiro.

⁴³ Delors, J., (1996). Prefácio do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. In *Educação, Um Tesouro a Descobrir*.

autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino colectivo”.

2.1.2 – O contexto nacional e os objectivos estratégicos para a educação e formação

O grande objectivo da revisão explicitado no Decreto-Lei 74/2002 é o de adequar melhor o currículo às finalidades consignadas na LBSE e ao processo de mudança que se verifica a nível nacional e internacional.

No quadro da estratégia de qualificação da população portuguesa, pretende-se promover a generalização do nível secundário como patamar mínimo de qualificação, procurando uma resposta inequívoca aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento, apostando na formação em tecnologias da informação e comunicação, de forma a assegurar a articulação progressiva entre políticas de educação e formação, potenciando a diversidade e qualidade das ofertas formativas e promovendo a autonomia das escolas. O DORCEP enuncia cinco objectivos estratégicos para a educação e a formação e coloca a tónica na *“articulação entre a política nacional de educação e a política nacional de formação vocacional, preparando e executando ambas de forma integrada com o objectivo de assegurar aos alunos e formandos ao longo da vida uma formação plena e a obtenção das aprendizagens e competências necessárias quer ao prosseguimento de estudos, quer à integração estável na vida activa”*⁴⁴

São objectivos do Ensino Profissional, tal como o DORCEP os apresenta:

- 1 – o aumento da qualidade das aprendizagens, respeitando a pluralidade e o equilíbrio dos fundamentos que as regem: a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento das competências vocacionais, a capacidade de pensar autónoma e cientificamente os problemas, a assunção de uma cultura de participação e responsabilidade, a tomada de consciência das opções que potenciem a liberdade e desenvolvimento dos alunos enquanto indivíduos e cidadãos. Depois do crescimento da oferta de educação, deve-se investir na qualificação. Procura-se também *obter resultados efectivos e sustentados na formação e qualificação dos jovens* para que estejam aptos para

⁴⁴ DORCEP (2003:16).

enfrentar os desafios da contemporaneidade e para as exigências do desenvolvimento pessoal e social;

- 2 – o combate ao insucesso e abandono escolares, enquanto factores preocupantes de discriminação social e cultural, incentivando os jovens a prosseguir a sua educação/formação, procurando percursos formativos alternativos, flexíveis que lhes facultem a mobilidade entre cursos e que, face a motivações diferentes, lhes permitam diversidade de respostas e lhes potenciem a igualdade de oportunidades;
- 3 – uma resposta clara aos desafios colocados pela sociedade da informação e do conhecimento, só possível *através de um investimento sustentado na formação em tecnologias da informação e comunicação*, garantindo o domínio de um conjunto de conhecimentos e técnicas, capazes de desenvolver as competências no âmbito da informação e do conhecimento. O ensino das Tecnologias de Informação e Comunicação é um imperativo educativo, social e cultural e deve ser obrigatório;
- 4 – *articulação progressiva entre as políticas de educação e de formação, e a sociedade em geral*, de forma a responder às necessidades do mercado de trabalho sem prejuízo da formação global do indivíduo, reforçando a diversidade e a qualidade das ofertas e das opções vocacionais, designadamente através da prática, que promovam a Informação, a Orientação e o Aconselhamento, facultando a permeabilidade entre as diversas ofertas, o que contribuirá para a mobilidade profissional e geográfica dos diplomados do ensino profissional;
- 5 – *reforço da autonomia das escolas, enquanto garante da afirmação da sua individualidade e da expressão social e cultural das comunidades em que se inserem e que servem*. Este princípio exige a participação e partilha de responsabilidades de toda a comunidade na gestão e definição das grandes opções que devem constar dos respectivos projectos educativos, e na gestão eficaz de diferentes percursos formativos, integrados nas várias modalidades de educação e formação.

É também objectivo estratégico de uma Europa do conhecimento construir um espaço europeu de aprendizagem para todos os cidadãos que concorra para diminuir as desigualdades e prevenir a marginalização.

Todos estes objectivos estão consignados nos princípios orientadores da Portaria 550-C/2004 que regula o ensino profissional.

Face ao enquadramento estratégico atrás descrito, preconiza-se um ensino profissional com identidade própria, sem prejuízo da harmonização entre os diversos percursos profissionalmente qualificantes, a reformulação da oferta formativa do ensino profissional adequada aos perfis profissionais actuais e emergentes e a definição de uma matriz curricular que se aproxima das matrizes das outras modalidades de ensino secundário.

Para o cumprimento destes objectivos, é crucial a intervenção da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) que deve envidar esforços no sentido da concretização das metas definidas e da promoção da qualidade da educação e da formação profissional.

Assim, a Iniciativa Novas Oportunidades dependente da ANQ contempla dois eixos distintos: um que estrutura vias profissionalizantes de qualificação para os jovens e um outro orientado para a população adulta que não concluiu o ensino secundário. O eixo jovens, entendido como uma oportunidade nova de qualificação, abrange vários cursos dos quais destacamos os CP.

O eixo adultos dirige-se à população activa, empregada ou desempregada, e constitui-se como uma nova oportunidade para quem tenha interrompido e queira recomençar um percurso de qualificação. Esta oportunidade concretiza-se através de percursos de educação e formação ou de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) desenvolvidos na Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades.

A ANQ é um instituto público integrado na administração indirecta do Estado, sob a tutela dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade Social, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das atribuições que a seguir enunciamos:

- desenvolver e gerir o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, de âmbito escolar e profissional, assegurando a coordenação da correspondente rede de estruturas, bem como o acompanhamento, a

monitorização, a avaliação e a regulação do sistema, em estreita colaboração com as demais entidades que integram o Sistema Nacional de Qualificações;

- coordenar, dinamizar e gerir a oferta de educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos, bem como a rede de entidades responsáveis pela aplicação dos correspondentes dispositivos de informação e orientação, assegurando a complementaridade dos sistemas de educação e formação profissional e a qualidade das referidas ofertas;
- garantir o acompanhamento, a monitorização, a avaliação e a regulação da oferta de educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos;
- coordenar e promover a concepção de percursos, o desenvolvimento curricular e as metodologias e materiais específicos para a educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos;
- estabelecer, no âmbito das suas atribuições e sem prejuízo das atribuições próprias do Ministério dos Negócios Estrangeiros, relações de cooperação ou associação com outros actores e entidades, públicos e privados, nacionais ou estrangeiros, designadamente com vista a fomentar o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida;
- contribuir para o desenvolvimento, a nível europeu, de intercâmbios e mecanismos de cooperação, assim como da mobilidade entre sistemas de ensino e formação profissional de jovens e adultos;
- promover, por meio dos dispositivos e estruturas correspondentes, em particular através da concepção e actualização em permanência do Catálogo Nacional de Qualificações, a identificação, a produção e a comparabilidade nacional e internacional das qualificações essenciais para a competitividade e modernização da economia, mobilizando, para o efeito, a comunidade científica, o mundo empresarial e outras instituições, estruturas e serviços de educação e formação profissional de jovens e adultos;
- promover a avaliação integrada das modalidades de qualificação que coordena;
- contribuir, no quadro das suas atribuições, para o desenvolvimento e o aprofundamento do Sistema de Regulação do Acesso a Profissões;

- participar no desenvolvimento de referenciais de formação inicial e contínua de professores, formadores e outros profissionais envolvidos na oferta de educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos, assim como na operacionalização do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, em estreita colaboração com organizações de formação de professores e formadores, nomeadamente instituições do ensino superior.

A ANQ tem a missão de coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, de forma a cumprir os objectivos definidos para uma melhoria dos métodos de ensino e aprendizagem.

2.2 – Formação e aprendizagens diversificadas – oferta formativa e contextos

Existe no concelho de Almada uma oferta formativa diversificada que decorre de vários factores, a saber:

- o interesse/procura dos alunos;
- a taxa de empregabilidade;
- os recursos humanos e técnicos e os espaços das escolas, sobretudo das escolas secundárias.⁴⁵

Tendo em conta os pressupostos anteriores, nos anos lectivos de 2010/2011 e 2011/2012⁴⁶, a oferta formativa das escolas do concelho de Almada é a seguinte:

⁴⁵ As escolas secundárias recebem cursos de acordo com os recursos técnicos, os recursos humanos e o espaço físico de que dispõem, respeitando a morada dos requerentes, tendo em conta que as escolas secundárias também têm alunos de outros cursos de nível secundário e alunos do ensino básico, cuja distribuição é feita tendo sempre em atenção o local de residência.

⁴⁶ De salientar que estes cursos funcionaram durante os anos lectivos de 2010/2011 e 2011/2012, sendo que alguns já tinham funcionado no ano lectivo anterior e irão prolongar-se até os alunos acabarem os módulos do ciclo de três anos e outros cursos podem ter sido repetidos por terem muitos pedidos ou por oferecerem mais garantias de emprego. Tudo depende das inscrições, dos pedidos de curso dos alunos, dos recursos humanos, técnicos e físicos de cada escola.

- ◆ Escola Secundária Francisco Simões:
 - Animador cultural
 - Técnico de apoio e gestão desportiva
 - Técnico de gestão e programação de sistemas informáticos
 - Técnico de multimédia
 - Técnico de turismo

- ◆ Escola Secundária Anselmo de Andrade
 - Animador cultural
 - Artes do espectáculo – interpretação
 - Técnico de gestão

- ◆ Escola Secundária Professor Ruy Luís Gomes
 - Técnico de fotografia
 - Técnico de marketing
 - Técnico de secretariado

- ◆ Escola Secundária António Gedeão
 - Animador cultural
 - Técnico de apoio à infância

- ◆ Escola Secundária Cacilhas-Tejo
 - Técnico de apoio à gestão desportiva
 - Técnico de banca e seguros
 - Técnico de design gráfico
 - Técnico de gestão e programação de sistemas informáticos
 - Técnico de informática de gestão
 - Técnico de marketing

- ◆ Escola Secundária Daniel Sampaio
 - Técnico de apoio à infância
 - Técnico de informática de gestão
 - Técnico de turismo
 - Técnico de gestão e programação de sistemas informáticos

- ◆ Escola Secundária Emídio Navarro⁴⁷
 - Técnico de electrónica, automação e computadores
 - Técnico de energias renováveis
 - Técnico de manutenção industrial – electromecânica
 - Técnico de mecatrónica

- ◆ Escola Secundária Fernão Mendes Pinto
 - Técnico de design gráfico
 - Técnico de organização de eventos
 - Técnico de turismo

- ◆ Escola Secundária de Monte de Caparica
 - Técnico de análise laboratorial
 - Técnico de apoio à infância
 - Técnico de comércio
 - Técnico de comunicação – marketing, relações públicas e publicidade
 - Técnico de contabilidade
 - Técnico de gestão e programação de sistemas informáticos
 - Técnico de multimédia
 - Técnico de turismo

- ◆ Escola Secundária Romeu Correia
 - Técnico de apoio psicossocial
 - Técnico de comércio
 - Técnico de comunicação – marketing, relações públicas e publicidade

- ◆ Escola Profissional de Almada⁴⁸

⁴⁷ A escola secundária Emídio Navarro constitui um dos primeiros ascendentes do ensino oficial secundário no concelho de Almada, cujo crescimento acompanhou a evolução demográfica vertiginosa nas décadas de cinquenta, sessenta e setenta. A primeira escola industrial e comercial de Almada foi criada em 1955. Teve vários desdobramentos até a Escola Industrial e Comercial de Emídio Navarro ocupar as suas actuais instalações, na Rua Luís Queirós em 1960 e até aos anos 70 ofereceu os cursos relacionados com electricidade/electrónica (que foi dominante) e com mecânica/mecanotecnia, tendo criado espaços oficiais para as aulas práticas dos cursos. Adoptou a designação de Escola Secundária Emídio Navarro em Abril de 1974 e hoje chamou a si estes cursos técnicos por ter ainda os espaços oficiais onde pode ministrar as aulas práticas dos cursos mencionados.

⁴⁸ Esta EP de ensino particular e cooperativo tem a tradição de CP deste tipo pois desde a sua fundação que oferece formação, preferencialmente técnica, visto que começou a ministrar os seus cursos no espaço que pertencera à Escola da Lisnave que funcionou durante a existência da indústria naval LISNAVE.

Técnico de contabilidade
Técnico de electrónica, automação e comando
Técnico de energias renováveis
Técnico de manutenção industrial – electromecânica
Técnico de manutenção industrial – mecatrónica automóvel

♦ EPED

Animador sociocultural
Técnico de análise laboratorial
Técnico de electrónica e telecomunicações
Técnico de gestão
Técnico de gestão do ambiente
Técnico de gestão e programação de sistemas informáticos

Estes cursos distribuem-se do seguinte modo:

Animador sociocultural	<ul style="list-style-type: none">. Escola Secundária Francisco Simões. Escola Secundária Anselmo de Andrade. Escola Secundária António Gedeão. EPED
Técnico de apoio à gestão desportiva	<ul style="list-style-type: none">. Escola Secundária Francisco Simões. Escola Secundária Cacilhas-Tejo
Técnico de gestão e programação de sistemas informáticos	<ul style="list-style-type: none">. Escola secundária Francisco Simões. Escola Secundária Cacilhas-Tejo. EPED. Escola Secundária Daniel Sampaio. Escola Secundária de Monte de Caparica
Técnico de Turismo	<ul style="list-style-type: none">. Escola Secundária Francisco Simões. Escola Secundária Daniel Sampaio. Escola Secundária Fernão Mendes Pinto. Escola Secundária de Monte de Caparica
Técnico de apoio à infância	<ul style="list-style-type: none">. Escola Secundária de Monte de Caparica. Escola Secundária Daniel Sampaio. Escola Secundária António Gedeão
Técnico de multimédia	<ul style="list-style-type: none">. Escola Secundária de Monte de Caparica. Escola Secundária Francisco Simões
Técnico de marketing	<ul style="list-style-type: none">. Escola Secundária Professor Ruy Luís Gomes. Escola Secundária Cacilhas-Tejo

Técnico de contabilidade	<ul style="list-style-type: none">. Escola Secundária de Monte de Caparica. Escola Profissional de Almada
Técnico de Energias renováveis	<ul style="list-style-type: none">. Escola Secundária Emídio Navarro. Escola Profissional de Almada
Técnico de gestão	<ul style="list-style-type: none">. Escola Secundária Anselmo de Andrade. EPED
Técnico de informática de gestão	<ul style="list-style-type: none">. Escola Secundária Daniel Sampaio. Escola Secundária Cacilhas-Tejo
Técnico de design gráfico	<ul style="list-style-type: none">. Escola Secundária Fernão Mendes Pinto. Escola Secundária Cacilhas-Tejo
Técnico de análise laboratorial	<ul style="list-style-type: none">. Escola Secundária de Monte de Caparica. EPED
Técnico de comércio	<ul style="list-style-type: none">. Escola Secundária de Monte de Caparica. Escola Secundária Romeu Correia
Técnico de comunicação – marketing, relações públicas e publicidade	<ul style="list-style-type: none">. Escola Secundária de Monte de Caparica. Escola Secundária Romeu Correia
Técnico de manutenção industrial - electromecânica	<ul style="list-style-type: none">. Escola Secundária Emídio Navarro. Escola Profissional de Almada
Técnico de secretariado	<ul style="list-style-type: none">. Escola Secundária Professor Ruy Luís Gomes
Técnico de banca e seguros	<ul style="list-style-type: none">. Escola Secundária Cacilhas-Tejo
Técnico de apoio psicossocial	<ul style="list-style-type: none">. Escola Secundária Romeu Correia
Artes do espectáculo – interpretação	<ul style="list-style-type: none">. Escola Secundária Anselmo de Andrade
Técnico de fotografia	<ul style="list-style-type: none">. Escola Secundária Professor Ruy Luís Gomes
Técnico de gestão de ambiente	<ul style="list-style-type: none">. EPED

Técnico de organização de eventos	. Escola Secundária Fernão Mendes Pinto
Técnico de mecatrónica	. Escola Secundária Emídio Navarro
Técnico de manutenção industrial – mecatrónica automóvel	. Escola Profissional de Almada
Técnico de electrónica, automação e comando	. Escola Profissional de Almada
Técnico de electrónica, automação e computadores	. Escola Secundária de Emídio Navarro
Técnico de electrónica e telecomunicações	. EPED

Funcionando durante os anos lectivos 2010/2011 e 2011/2012, alguns cursos poderão voltar a constar da oferta formativa, ou poderão simplesmente terminar.

Alguns cursos podem continuar a ser incrementados se os alunos continuarem a inscrever-se enquanto se vislumbrar uma certa garantia de emprego (turismo, informática, comércio, apoio à infância...). No entanto, não há uma base de dados que possa sustentar esta opinião. A análise das necessidades é feita pelos coordenadores dos cursos na relação estabelecida com as empresas que oferecem estágios aos alunos e pela psicóloga da escola, quando existe. A oferta dos cursos passa, impreterivelmente, pelas ofertas dos estágios feitos em empresas locais e pelas condições das escolas, sendo que os recursos humanos, técnicos e físicos condicionam grandemente a distribuição dos cursos pelas escolas do concelho que entre si harmonizam essa distribuição.

Neste momento, importa adoptar políticas que visem resolver questões centrais como:

- a elaboração de estudos que identifiquem as necessidades de formação requeridas pelas empresas e pelo tecido económico e social, em geral;

- a implementação de serviços de orientação escolar e profissional que concorram para ajudar os alunos e os pais na difícil tarefa de encontrar os melhores percursos de educação e/ou formação;
- a construção de uma rede de Escolas, públicas e particulares/cooperativas que disponibilize, de forma estruturada, ofertas educativas e formativas que sejam consistentes com os objectivos nacionais e da União Europeia que apontam como meta a integração de 70% de jovens em percursos de formação até 2020.⁴⁹

Em parceria, podem estabelecer-se contributos de cada parte envolvida. As EP e as escolas secundárias, devem:

- estabelecer contactos informais com o tecido produtivo local.
- fazer o levantamento prospectivo do mercado;
- recolher informação sobre as necessidades de trabalho;
- informar-se sobre a qualidade da oferta, a partir da inquirição directa dos empresários, na perspectiva de avaliar a formação em contexto de trabalho;
- recolher indicadores sobre a capacidade de absorção do mercado em relação a cada curso;
- estudar a adequação dos cursos às necessidades da região e dos conteúdos abordados, permitindo promover ajustamentos no plano da oferta e no programa dos cursos.
- fazer corresponder a oferta à procura manifestada pelo mercado de trabalho;
- fazer o acompanhamento da trajectória dos diplomados para apoio à colocação no mercado de trabalho, o que permite acompanhar as taxas de empregabilidade em cada curso;

O contributo da ANQ deve ser:

⁴⁹ Conselheiro José Luís Presa – Conselho Nacional de Educação, s/d.

- produzir informação de cariz orientador, útil para efeitos do planeamento da oferta, sobre sectores de actividade em crescimento no território nacional, sobre o padrão de procura das ofertas existentes e informações decorrentes de estudos prospectivos e organizar uma base de dados que oriente, com mais segurança, a oferta formativa;
- divulgar essa informação junto das escolas.

Espera-se que as estruturas governamentais, as empresas, os diversos intervenientes saibam corresponder ao que delas se espera neste domínio.⁵⁰ Estamos convencidos que a conjugação de esforços entre estas instituições poderá contribuir para a melhoria dos resultados nesta modalidade de ensino que fará toda a diferença no avanço da escola enquanto instituição e da sociedade do século XXI. É assim imperativo que a população trabalhadora seja criativa e produtiva, quer na área do emprego, quer na área do empreendedorismo, devendo a Escola contribuir para o desenvolvimento do espírito criativo e do sentido crítico, indispensáveis à modernização dos sistemas produtivos, à melhoria do bem-estar social e ao exercício pleno da cidadania.

⁵⁰ Pascoal, A. (2002), Director Pedagógico do INETESE – Instituto de Educação Técnica de Seguros.

Capítulo II – A disciplina de Português dos Cursos Profissionais de nível secundário à luz das teorias que enformam o programa

Numa concepção de aluno como sujeito activo (...) a aprendizagem tem de ser vista como um processo de apropriação dos saberes que se inter-relacionam com os conhecimentos adquiridos, num processo complexo de construção e reconstrução.

Este processo, concordante com as concepções construtivistas, desenrola-se e desenvolve-se na interacção social que tem lugar na sala de aula, entre o aluno e o professor e entre alunos (...)

Figueiredo, O. (2004)

Capítulo II – A disciplina de Português dos Cursos Profissionais de nível secundário à luz das teorias que enformam o programa

1 – Da Escola Behaviorista à Escola Humanista

1.1 – Modelos pedagógicos

As orientações metodológicas e curriculares, as práticas pedagógicas e os paradigmas de investigação, fundamentam-se nas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento e o seu suporte conceptual está na Filosofia e na Psicologia, razão por que as diferentes tipologias epistemológicas, as diversas correntes pedagógicas e as categorizações psicopedagógicas que daí emergem, não são absolutamente coincidentes.

A literatura remete-nos para diversas tipologias de orientações epistemológicas da Psicologia Educacional, umas de cariz mais filosófico, outras que privilegiam paradigmas de orientação psicológica.

Existem várias definições do que podemos chamar correntes pedagógicas. Além de modelos de ensino (Joyce & Weil: 1996) e modelos pedagógicos (Legendre: 1993) há designações diversas tais como paradigma educacional e quadro conceptual. Tome esta ou outra definição, a inspiração está na filosofia/ideologia educacional que determina e delimita as acções levadas a cabo pela Escola (práticas pedagógicas) bem como os resultados esperados (expectativas do sistema).

Cada corrente pedagógica corresponde a um quadro teórico (paradigma educacional) e ideológico (paradigma sociocultural) que determina a orientação geral dada ao processo ensino-aprendizagem num sistema educacional, os valores veiculados, as práticas pedagógicas e os resultados esperados. De um modo geral, cada corrente influencia as finalidades e os objectivos da Escola, as estratégias e as metodologias a utilizar, a avaliação das aprendizagens, bem como o papel atribuído aos diferentes

agentes de educação. Um ensino eficaz requer uma teoria de aprendizagem que defina a sua linha de orientação filosófica, um corpo conceptual no que se refere à aprendizagem, requer também uma definição de motivação, de memória, de dificuldade de aprendizagem, de avaliação, para poder actuar de forma a atingir os resultados esperados.

Contudo, as tipologias apresentadas pelos vários autores não se correspondem totalmente, uma vez que umas propõem correntes que traduzem, fundamentalmente, ideologias educativas, outras centram-se no estilo de ensino, outras ainda no conteúdo dos programas de ensino.

Cobb (1996) sustenta as teorias comportamentalistas vs perspectivas alternativas e antagónicas, inserindo nas perspectivas alternativas a teoria cognitivista (cognitivista/construtivista) que preconiza a construção activa dos sujeitos. Este tipo de construtivismo realça o individualismo e uma tendência sociocultural, designada por construtivismo sociocultural de que salienta a natureza social e cultural situada da actividade, afastando-se assim das perspectivas cognitivas puras.

Boavida (1996), Jonassen (1991) e Lefrancois (1988) têm alguns pontos em comum, apenas com pequenas *nuances*. Boavida (1996) considera as perspectivas tradicionais (racionalistas e *behavioristas*) vs perspectivas modernas (cognitivistas e construtivistas), enquanto Jonassen (1991) as apresenta como teses *behavioristas* (objectivismo) vs teses construtivistas/cognitivistas e Lefrancois (1988), teorias *behavioristas* vs teorias cognitivistas da aprendizagem.

Por seu lado, Rojas (1998) considera cinco paradigmas psicológicos com implicações educativas entre a década de 60 e a de 80: o paradigma comportamentalista, o humanista, o cognitivista, o construtivista e o sociocultural que poderão responder pelas concepções de ensino, de professor, de aprendizagem, de estratégias didácticas e de avaliação.

Uma característica comum aos modelos atrás referidos é a referência explícita ou implícita às três escolas psicopedagógicas – paradigma comportamentalista ou *conductista* (corrente *behaviorista*), paradigma cognitivista (corrente cognitivista e corrente construtivista) e paradigma humanista (corrente humanista e corrente transpessoal).

Para o paradigma comportamentalista ou *conductista* contamos com o contributo de Thorndike e Skinner; o paradigma cognitivista ou de orientação cognitivista ou de processamento da informação assenta nos trabalhos de Gagné, Ausubel e Bruner, (anos 60) e de outros autores de inspiração piagetiana, (anos 70); no que se refere ao paradigma humanista referiremos Rogers para a corrente humanista e Freire, Krishnamurti e Steiner para a corrente transpessoal.

O paradigma comportamentalista também chamado de *behaviorismo*, cuja denominação adveio do termo inglês *behaviour* ou do termo americano *behavior*, também foi chamado de psicologia do comportamento e fez do comportamento observável o próprio objecto da psicologia, sendo o meio onde o indivíduo se situa o elemento que determina e explica a conduta humana.

O paradigma cognitivista inscreve-se na tradição racionalista e a sua problemática fundamental é o estudo das representações cognitivas⁵¹ e dos processos cognitivos na construção e aquisição do conhecimento, onde se inscrevem o construtivismo pedagógico de Piaget, o socioconstrutivismo de Vygotsky⁵², a construção de significação da tese central de Bruner e a aprendizagem activa e significativa de Ausubel.

O paradigma Humanista integra a corrente humanista propriamente dita e a transpessoal. Os fundamentos da corrente humanista giram em torno de duas componentes fundamentais: o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento social que vêm a ser completadas pelas duas componentes de cidadania e espiritual da corrente transpessoal.

1.1.1 – A concepção *behaviorista* do ensino-aprendizagem

O que pode a psicologia ensinar-nos sobre os processos utilizados pelos indivíduos para desenvolver processos de aprendizagem?

⁵¹ Representações mentais do conhecimento ou esquemas, *scripts*, planos, mapas cognitivos mentais, designações diferenciadas, consoante os seus autores.

⁵² Segundo vários autores, muitas das ideias do paradigma sociocultural foram assimiladas e “amalgamadas”, ou advêm de outros paradigmas como, por exemplo, o paradigma cognitivo (ex. ensino recíproco), ou são compatíveis com a própria perspectiva construtivista, (Rojas, 1998:145).

Das variadas formas de aprendizagem, a habituação é talvez uma das mais simples. Na habituação, o *organismo*⁵³ aprende um dado estímulo encontrado numa situação anterior. Por habituação aprendemos a reconhecer um acontecimento como sendo familiar embora não aprendamos nada sobre as relações entre esse acontecimento e quaisquer outras circunstâncias. Para aprendermos as relações entre acontecimentos que entre si estão ligados temporal e espacialmente, estabelecemos associações. A importância das associações na aprendizagem e no pensamento humano é reconhecida desde a época dos filósofos gregos mas o estudo experimental das associações só se iniciou nos finais do séc. XIX. No século XX (1849-1936), Pavlov deu um importante contributo graças aos trabalhos sobre condicionamento como um meio de alargar o conceito de reflexo ao domínio da aprendizagem, em que o *organismo* aprende acerca da associação entre dois estímulos. As descobertas empíricas de Pavlov vêm a ser refutadas por outros cientistas, no entanto, constituem os alicerces de teorias posteriores e de alguns aspectos da aprendizagem (Gleitman, 2002).

Por sua vez, nos EUA, os estudos de Thorndike sobre o estudo experimental do comportamento instrumental concluem que na vida do indivíduo, a aprendizagem fornece outro mecanismo adaptativo através da “lei do efeito” que determina que as respostas que originam resultados desejados são mais susceptíveis de se repetirem, defendendo a teoria da aprendizagem por experimentação e erro. Isto obriga a um processo de selecção das reacções... através da eliminação das reacções inadequadas pelo mal-estar e através da selecção positiva das reacções adequadas pelo prazer. (Coutinho, 2006) e (Gleitman, 2002).

Estas ideias vieram a ser retomadas por Skinner (1904-1990)⁵⁴ que tratou o estudo da aprendizagem como ciência empírica e positiva (Coutinho, 2006), acreditando

⁵³ Gleitman (2002) chama *organismo* a tudo o que responde a um estímulo.

⁵⁴ Skinner estabeleceu uma nítida distinção entre o condicionamento clássico e o condicionamento instrumental ou operante. No primeiro, o animal evoca o EC e a salivação é provocada pelo exterior. No segundo as reacções são emitidas do interior e são voluntárias. O indivíduo opera uma escolha, mesmo que essa escolha seja determinada pela consequência que o meio lhe oferece. Às respostas instrumentais chama-lhes operantes pois operam no ambiente para gerar uma mudança que conduz à recompensa. As contingências de reforço desempenham um papel crucial. A probabilidade de resposta aumenta com o número crescente de reforços e a resposta extingue-se quando o reforço é suspenso. Mais ainda, a resposta será tanto mais fortalecida, quanto menos adiada for a apresentação do reforço.

que as concepções relativas aos efeitos do condicionamento operante⁵⁵ poderiam estender-se à aprendizagem dos humanos. A resposta instrumental ou operante é emitida pelo *organismo* como se fosse voluntária, podendo ser fortalecida pelo reforço ministrado pela apresentação de estímulos apetitivos ou pela remoção ou prevenção de estímulos aversivos (Gleitman, 2002:196-197). O reforço encoraja a ocorrência dos comportamentos apropriados e desencoraja a ocorrência de respostas não desejadas.

Segundo Burton, Moore & Magliaro, 1996, Cooper: 1993, Skinner, 1968, Vignaux: 1991 e Burton *et al.*, 1996, citados por Coutinho (2006:155-156), a teoria do reforço aplicada ao ensino conduziu ao que se intitulou “ensino programado” e parte dos seguintes pressupostos:

- a aprendizagem, entendida como uma mudança no comportamento que deriva da associação entre o estímulo e a resposta – *comportamentalismo* (Burton, Moore & Magliaro, 1996);
- para analisar o comportamento humano é preciso observar as acções exteriores – *objectivismo* (Cooper, 1993);
- os processos mentais internos, a existirem, não interferem nem originam o comportamento – *antimentalismo* (Cooper, 1993);
- a aprendizagem não é uma qualidade inerente ao sujeito mas antes o resultado das experiências adquiridas na interacção com o meio ambiente – *ambientalismo* (Cooper, 1993);
- adquirir conhecimento implica actividade em que o sujeito que aprende tem de fazer e experimentar por tentativa e erro: “quem aprende não absorve passivamente o conhecimento do mundo que o rodeia, mas tem de desempenhar um papel activo em todo o processo” (Skinner, 1968);
- a aprendizagem é o produto de conexões entre os estímulos de instrução e as respostas do aluno – *conexionismo* (Vignaux, 1991; Burton *et al.*, 1996);
- pelo reforço (imediate) dos comportamentos desejados promovem-se as mudanças de comportamento e a aprendizagem (Skinner, 1968).

⁵⁵ Skinner dá o nome de operantes às respostas instrumentais que operam no ambiente para realizar uma mudança que leva à recompensa. A tendência para emitir as respostas operantes é fortalecida pelas respectivas consequências (Skinner, 1938, citado por Gleitman, 2002: 153).

Ainda segundo Coutinho (2006: 156-157), a aplicação destes pressupostos ao processo de ensino-aprendizagem resultaram num modelo que apresenta as seguintes características:

- há uma ordem natural nos conteúdos a ministrar que devem ser sequencializados;⁵⁶
- a aprendizagem processa-se por sequências que vão do mais simples ao mais complexo; o sujeito vai ultrapassando cada um dos elos das sequências de comportamentos que conduzem ao resultado esperado;
- a cada passo o aluno é solicitado a produzir uma resposta e é imediatamente informado da respectiva validade;⁵⁷
- é o “reforço” que contribui para manter os níveis de expectativas necessários à progressão do aluno até atingir os padrões de comportamentos mais complexos.

Resumindo, apenas se tem em conta o comportamento observável, recusando a existência de actividade autónoma da mente e/ou do papel das operações mentais, por não poderem ser directamente observáveis. O que não é observável, não existe. O que existe é apenas a realidade objectiva que é retida e reproduzida literalmente.

Nesta perspectiva, sublinha-se o papel do ambiente e da aprendizagem e os indivíduos devem ser estudadas numa forma objectiva e a partir do exterior. Só adquire o conhecimento a partir dos sentidos, por condicionamento clássico ou operante, em que o reforço desempenha um papel fundamental. O sujeito que aprende é considerado uma *tábua rasa* que recebe passivamente a informação exterior e aprende pela experiência.

Baseado no princípio de que o *organismo* reage a um estímulo externo e a aprendizagem se processa progressivamente através das acções do sujeito, recorreu-se a uma variedade de meios tecnológicos que constituíam fontes adicionais de estímulos que produziam fontes adicionais de respostas. Foi o período em que se recorreu abundantemente a meios áudio orais, audiovisuais... No entanto, o recurso a esta tecnologia não trouxe um grande contributo no sentido da resolução dos problemas

⁵⁶ Na prática, isto correspondia às unidades didácticas.

⁵⁷ Esperava-se uma resposta correcta, o que implicava que se olhava ao produto e não ao processo. A aceitação da resposta funcionava como reforço para poder avançar.

educativos.

Podemos dizer que o *behaviorismo*, ao reduzir a interpretação do comportamento à fórmula E-R, não explica muitos dos comportamentos, sobretudo os de maior complexidade e os que são específicos dos humanos, como a linguagem, as emoções, o pensamento, os sentimentos, as reacções, etc. De salientar ainda que, perante a observação do mesmo facto ou acontecimento (Estímulo), num determinado momento, vários sujeitos que observam podem reagir (Respostas) diferentemente e cada um pode ter uma reacção diferente da anterior quando observarem um facto ou acontecimento similar num outro momento. Por outro lado, perante situações diferentes um único sujeito pode desencadear o mesmo tipo de reacções (uma criança chora quando cai, quando lhe recusam um gelado, quando perde um brinquedo).

A fórmula dos *behavioristas* é, como vimos, muito redutora, podendo servir para explicar apenas alguns comportamentos dos animais mas não a essência da aprendizagem humana.

Que impacto teve o *behaviorismo* nas finalidades e nos valores que a instituição escolar persegue? Quais as influências das teorias do comportamento na concepção de aprendizagem e de ensino? Num modelo com estas influências, que papel é atribuído ao professor e ao aluno?

1.1.1.1 – A finalidade da Escola e os valores veiculados

As investigações sobre esta temática centraram-se na aquisição, manutenção e generalização de respostas, perspectiva que assume que a aprendizagem se realiza através de mecanismos associativos por parte de um sujeito passivo em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. Os comportamentos aprendidos resultam de contingências do meio, negando o contributo de variáveis cognitivas e motivacionais. Esta postura traduz uma visão redutora do comportamento humano por ter como finalidade o seu condicionamento (condicionamento clássico e condicionamento operante), tornando os homens seres submissos, obedientes, conformes ao modelo.

Tem-se associado o *behaviorismo* a uma atitude fria, manipuladora e mesmo desumana dos experimentadores e não se aceita de bom grado que uma teoria aplicada a animais em laboratório fosse aplicada aos humanos.

Para resolver problemas de comportamentos inadequados ou o desenvolvimento de um novo comportamento, utilizavam-se técnicas de modificação do comportamento recorrendo ao reforço (positivo ou negativo) ou ao castigo, nem sempre com os resultados desejáveis. Ao pretender-se uma mudança de comportamento, pretendia-se um melhor ambiente de aprendizagem na aula.

Ao acenar-lhes com a cenoura (reforço) e com o pau (punição) para atingirem os seus fins, podia-se correr o risco da dependência do reforço.

As técnicas de modificação do comportamento levaram Lusignan (2001) a colocar o *behaviorismo* na linha das abordagens autoritárias e intervencionistas da gestão da aula, ao sobrepor o ensino à aprendizagem.

O ensino centra-se na repetição de modelos fazendo-se o controle das contingências de reforço sem ter em conta variáveis de nível cognitivo e de motivação o que se traduz numa aprendizagem mecanicista que associa estímulo-resposta e resposta consequência. Fornece-se a informação e organizam-se as contingências de reforço que melhor contribuam para a aquisição de respostas e para os comportamentos desejados. Aplicadas ao ensino e à aprendizagem, estas técnicas servem para estabelecer e manter um bom clima de trabalho e um ambiente favorável ao ensino (transmissão de saberes) e podem favorecer a aprendizagem de memorização de conhecimentos, mas dificilmente poderão contribuir para o desenvolvimento de competências mais complexas como a criatividade e a autonomia.

A transmissão de um saber pré-estabelecido é a principal finalidade da escola com vista ao mercado de trabalho ao mesmo tempo que se visa a formação dos alunos, através da aquisição de comportamentos observáveis e mensuráveis necessários à sua adaptação social, conducentes a uma participação útil e otimizada no mercado de trabalho. No que se refere aos valores, a escola veicula a adaptação e a conformidade social, bem como a rapidez e a eficácia do sistema de ensino. Neste sentido, é preciso que a aula decorra num ambiente de comportamentos adequados e aceitáveis que permita ao aluno ouvir o que o professor transmite. Os conteúdos dos programas são

fragmentados em *unidades* e *sub-unidades* para se poder fazer, mais facilmente, o *feedback* das matérias e se poder recorrer com mais frequência à técnica do reforço.

O conceito *behaviorista* de aprendizagem herdou as concepções mecanicistas do condicionamento clássico em que um determinado estímulo implica uma determinada resposta e do condicionamento operante em que uma determinada resposta tem uma consequência que lhe corresponde. É definida em função do produto (a resposta correcta) e a sua eficácia depende das contingências fornecidas pelo meio, do material programado e dos conhecimentos anteriores para uma determinada tarefa ou fase de identificação do problema. O conceito de aprendizagem implica a mudança do comportamento que é consequência de uma experiência, processo inferido não directamente observável que se atribui à experiência sensorial e como consequência de experiências repetidas do sujeito numa determinada situação, tendo em conta que esta mudança de comportamento não pode ser explicada pelas tendências inatas do sujeito. Por questões metodológicas, sempre se abstraíram da *caixa negra*, ou seja do cérebro e da vida mental por não poderem observar os fenómenos que vão da percepção dos estímulos à resposta dada.

É fundamental precisar o sentido de aprendizagem escolar. Para a escola *behaviorista* os saberes advêm da soma de conhecimentos fragmentados, a aprendizagem é mais produto que processo e a sua eficácia depende das contingências do meio, não existindo qualquer hipótese de uma construção de saberes através da metacognição.

Podemos dizer que, ao propor uma análise e uma modificação do comportamento, o educador está a aplicar um julgamento de valor unilateral sem que o aluno possa deixar de aceitar ou mesmo discutir, apenas a ter que sujeitar-se. Este modelo de Escola opõe-se ao que hoje alguns autores, como Lusignan (2001), preconizam – uma gestão participativa e democrática, do professor e do aluno, que visa uma pedagogia de participação e autonomia. O professor desempenha o papel central pois detém os conhecimentos que transmite e os alunos memorizam-nos para os reproduzir, sem avaliar, questionar, pôr em causa, justificar, o que é incompatível com o desenvolvimento de competências tal como hoje as entendemos. Assim, esta abordagem pode definir-se como um conjunto de unidades fechadas sobre si com o mesmo grau de complexidade a que o aluno não consegue atribuir um sentido global e

progressivamente mais complexo, conceito que se opõe ao de aprendizagem construtiva e activa resultante da actividade de processamento da informação realizada pelo próprio sujeito que aprende.⁵⁸

Os trabalhos de inspiração behaviorista levados a cabo por Bloom (1976) vieram permitir um maior desenvolvimento da *pedagogia para a maestria* que pretendeu demonstrar que o factor mais determinante das aprendizagens futuras não é a inteligência ou a motivação mas o grau de domínio das aprendizagens anteriores às aprendizagens futuras. O aluno é convidado a adoptar crenças positivas e a definir previamente os objectivos de aprendizagem, devendo as aprendizagens ser as mais pertinentes para o desenvolvimento do seu potencial humano. Rapidamente se considerou que este modelo podia propiciar a quase todos os alunos o domínio dos conteúdos ensinados nos programas de estudo se houvesse condições apropriadas de ensino (Huberman, 1988). Esta posição leva a considerar a importância de assegurar o desenvolvimento das aprendizagens anteriores e oferecer um ensino de qualidade.

1.1.1.2 – O papel do professor e do aluno

Skinner vê o professor como uma espécie de engenheiro do comportamento, uma vez que pode modificar esse comportamento, pelo menos do ponto de vista teórico. Ocupa lugar de destaque, é o responsável pela planificação minuciosa da programação das unidades e sub-unidades de ensino e administra as contingências de reforço que lhe estão associadas (reforço positivo e reforço negativo). Define os objectivos e cria actividades tão complexas quanto os objectivos definidos, dando pouco lugar à criatividade do aluno. O professor preocupa-se pouco com a qualidade da aprendizagem e muito com aspectos quantitativos da aprendizagem, privilegiando a resposta correcta e igual ao modelo ou à definição dada pelo professor (quanto mais o aluno memoriza o que o professor diz na aula, melhores resultados obtém). Associado à perspectiva behaviorista ou comportamental da aprendizagem, o ensino por transmissão centra-se

⁵⁸ Segundo Tardif (1992), a aprendizagem abrange os conhecimentos teóricos, as estratégias cognitivas e metacognitivas, os conhecimentos declarativos e processuais sendo o aluno a estabelecer as ligações entre as novas informações que aprende a processar e os conhecimentos anteriores, o que requer a organização constante dos conhecimentos.

nas exposições orais do professor que transmite ideias (estímulos) aos alunos, solicitando-lhes apenas que os acumulem, armazenem para depois os repetirem quando solicitados (Santos & Praia, 1992).

A aula centra-se no professor responsável pela planificação do ensino e pela gestão das contingências de reforço (recompensas e punições). Como detentor de mais conhecimentos, exerce a sua autoridade na transmissão desses conhecimentos. Apresenta os conteúdos traduzidos em “matérias obrigatórias” definidas no programa, procurando os resultados em testes que servem para atribuir uma classificação. As actividades são exercícios de repetição ou de demonstração e preenchem uma parte significativa da aula. Ensina-se por modelos, treina-se para a memorização e o professor observa os alunos para verificar o que aprendeu para classificar, quer seja em teste ou em “chamadas orais”.

O aluno é essencialmente passivo, acrítico, reage aos estímulos fornecidos pelo meio escolar, conforma-se com as regras pré-estabelecidas pelo sistema, sendo a sua motivação controlada pelos reforços de natureza externa. Não pode ter um comportamento inadequado (o que é observável e mensurável) mas pode estar desatento ou desconcentrado (o que pode não ser observável nem mensurável). Pode memorizar os saberes transmitidos e procurar as respostas correctas que o professor pretende para poder ter a reforço esperado.

O aluno funciona como um mero receptáculo a quem o professor faz chegar uma quantidade significativa de informação e a sua actividade mental pode não ir além de acumular, armazenar e reproduzir. Tem um papel subalterno, depende do professor, não intervém no seu processo de aprendizagem nem de avaliação. Apesar de se respeitarem os seus ritmos individuais, não se atribui muita importância à curiosidade e a motivação advém muito mais do exterior através do reforço que da vontade. Do mesmo modo, não desenvolve nem criatividade nem autonomia. Neste sentido, o aluno espera a informação fornecida pelo professor que nem sempre regista por escrito.

1.1.2 – A concepção cognitivista e construtivista do ensino-aprendizagem

Apesar de ambas se inscreverem na escola cognitivista, a corrente cognitivista difere da corrente construtivista, sobretudo no que se refere à área da educação, embora

o ponto de partida comum seja a cognição. É assim que Gleitman (2002:200) nos apresenta um texto introdutório sobre a cognição:

*(...) uma (outra) perspectiva do **funcionamento mental** que se interroga sobre o que conhecem os organismos e como chegam a conhecer.*

*O homem e o animal são susceptíveis de **conhecimento** embora, na nossa espécie, o acto de **conhecer** ou a **cognição** esteja muito mais aperfeiçoado. Conhecemos o mundo que nos cerca, **percebendo** objectos e acontecimentos presentes no nosso aqui e agora (...). Conhecemos também acontecimentos do nosso passado, alguns dos quais pelo menos estão conservados na **memória** e podem ser recuperados em qualquer momento. (...). O conhecimento pode ser **transformado** e **organizado** pelo **pensamento**; podemos de alguma maneira perscrutar e analisar as nossas experiências para surgir com **noções novas** e muitas vezes **abstractas**, (...). Podemos, finalmente, comunicar o conhecimento a outrem pelo uso da **linguagem**, uma capacidade exclusivamente humana que permite acumular conhecimento de geração em geração, edificando cada qual sobre as descobertas da anterior.*

No texto de Gleitman (2002), foram assinalados os termos que parecem fazer sentido na área da Psicologia cognitiva: funcionamento mental, conhecem, conhecer e conhecimento, cognição, percebendo (percepcionando), memória, transformado e organizado, pensamento, noções novas, abstractas e linguagem. Este léxico remete-nos para os princípios básicos do cognitivismo – percepcionamos os objectos e os acontecimentos que se apresentam aos nossos sentidos mas essas imagens apagar-se-iam se o nosso sistema nervoso não utilizasse um código⁵⁹ sensorial através do qual representa simbolicamente cada objecto, cada acontecimento, cada experiência sensorial que deixou um traço mnésico no sistema mental, fornecendo-nos *o que é* o pensamento e o conhecimento para o armazenar e conservar de forma mais ou menos permanente para utilização subsequente. A cognição é, assim, encarada como a compreensão dos processos internos da aprendizagem e o resultado da actividade interna são os conhecimentos, as representações e o saber-fazer consciente. Raynal & Rieunier (1997) chamam estrutura cognitiva à organização dos conteúdos da cognição no cérebro

⁵⁹ Um código é um sistema de regras, segundo as quais a informação é transformada de um conjunto de símbolos em outro. O sistema nervoso traduz as várias propriedades do estímulo em características do impulso nervoso (Gleitman, 2005:216).

humano, que Smith (1979) tinha definido como um sistema de categorias, um conjunto de regras e de redes de relações. Podemos dizer que, sobretudo do ponto de vista psicológico, a estrutura cognitiva é o conjunto dos saberes (declarativos, procedimentais ou processuais) tratados e armazenados na memória a longo prazo que podem ser recuperados e reutilizados no momento de uma nova aprendizagem, com os quais estabelecem uma relação para enriquecer a própria estrutura cognitiva. Corresponde, assim, ao conjunto de tudo o que o aprendente sabe, incluindo as regras e as estratégias aprendidas e utilizadas para o processamento da informação recebida, o armazenamento e a sua utilização em novas situações e, nesta medida, o aluno é encarado como um processador de informação. Só deste modo o aluno poderá activar os conhecimentos anteriormente adquiridos para os transferir para novas situações de aprendizagem.

Além d’o *que* se aprende (a cognição), a corrente cognitivista colocou as suas prioridades no *como* da aprendizagem: Como se aprende em meio escolar? Quais os processos internos que presidem à aprendizagem do aluno? Que se passa entre a percepção dos estímulos enviados pelo meio (processamento da informação) e a resposta que ele próprio realiza? Que se opunha ao *quanto* dos *behavioristas*?

O que se opõe ao *quanto* dos *behavioristas* é o *como* dos cognitivistas. A corrente cognitivista prevê que se compreendam os processos internos que ocorrem entre a percepção dos estímulos recebidos a partir do meio que envolve o aprendente e a resposta que o aluno realiza quando da resolução de um dado problema, no entanto descarta os aspectos motivacionais e emocionais igualmente presentes e relevantes no processo de aprendizagem. Perante uma tarefa, quando os alunos questionam, estabelecem ligações com os conhecimentos anteriores, exploram, colocam hipóteses, procuram novas informações e fazem o tratamento dessas informações, validando-as, integrando-as, modificando as suas representações a fim de as ajustar às necessidades da nova situação, estamos ao nível d’o *como* da aprendizagem, uma vez que há a preocupação com o desenvolvimento de estratégias cognitivas (de memorização, de compreensão em leitura, etc) e com o próprio processo de aprendizagem (estratégias metacognitivas).

Por sua vez, a corrente construtivista defende que os conhecimentos são construídos pelo indivíduo através de acções que ele próprio exerce sobre os objectos e que, enquanto sujeito, interioriza, construindo esquemas que se inscrevem no cérebro.

Esses esquemas organizam-se depois em estruturas operatórias permitindo ao indivíduo responder de maneira satisfatória a uma situação (Raynal & Rieunier, 1997). No entanto, segundo Brandt & Perkins (2000), citado por Vienneau (2005: 171), há “*un constructivisme qui privilégie le rôle actif de l’apprenant-penseur, un constructivisme qui privilégie la dimension sociale dans la co-construction des connaissances et un constructivisme qui privilégie le rôle créatif de l’apprenant dans la construction de tout savoir*”. Estes três níveis remetem para um aprendente activo, um aprendente social e um aprendente criativo embora todos os construtivistas tenham globalmente em conta o primeiro nível – aprendente activo – como base do construtivismo pedagógico que emerge de Piaget que considerava o aprendente activo e autónomo como o construtor activo dos seus conhecimentos através de experiências em ambiente escolar e em situações reais da vida. Nesta ordem de ideias, o indivíduo que aprende tem que ser actor e não espectador das suas situações de aprendizagem. Quanto ao aprendente social inscreve-se no socioconstrutivismo de Vygotsky⁶⁰ para quem a aprendizagem é, além de um processo activo que necessita do compromisso cognitivo do aprendente, é também uma co-construção onde existe a mediação de um adulto. O aprendente criativo é o que tenta criar todo o conhecimento de que tenta apropriar-se, mas este nível constitui a concepção mais radical do construtivismo e pode considerar-se já um construtivismo epistemológico.

Ainda conforme as concepções construtivistas do ensino-aprendizagem centradas no aprendente, convictas que é o aprendente que deve descobrir os seus novos saberes, aprendendo também a transformá-los para os integrar, a aprendizagem por descoberta de Bruner propicia a construção dos saberes recorrendo ao professor cujo papel é fornecer cenários de aprendizagem que permitam a descoberta e a integração desses saberes (Vienneau, 2005).

⁶⁰ O adulto é o mediador que acelera o desenvolvimento da criança e para que essa mediação seja eficaz, deve ter em conta a zona *proximal* de desenvolvimento do sujeito que aprende. Segundo Vygotsky este conceito “*ce n’est autre chose que la distance entre le niveau actuel de développement déterminé par la capacité de résoudre indépendamment un problème, et le niveau de développement potentiel, déterminé à travers la solution d’un problème sans guidance d’un autre ou en collaboration avec un autre compagnon plus capable*” que se apresenta como uma definição prospectiva do desenvolvimento do sujeito, que pode ser considerada como a zona de aprendizagens difíceis mas acessíveis, graças à mediação ou à interacção de tutela (Vygotsky, 1930, citado por Sousa, 2005:50).

Deste modo, coloca o aprendente na situação de resolver um problema significativo através da formulação de hipóteses, da procura de informação e da construção de uma resposta. Quando numa situação de aprendizagem se depara um problema, o professor pode estimular o pensamento intuitivo e analítico para que sejam os alunos a descobrir a solução do problema, fazendo observações pertinentes, formulando hipóteses e encontrando a solução. O professor deve orientar o processo com perguntas pertinentes que, não sendo a solução para o problema, encaminham o aluno para a descoberta, em vez de ser ele a transmitir uma explicação acabada. Tem a vantagem de colocar o aluno numa situação de auto-aprendizagem, descobrindo, ele mesmo, as regras e os conceitos, ensinando-o a aprender como aprender, a criar auto-motivação, a fortalecer o auto-conceito e a responsabilizar o aluno pela sua própria aprendizagem, de forma a utilizar a metacognição para poder transferir e mobilizar conhecimentos anteriormente adquiridos.

▪ **A construção da aprendizagem**

Do ponto de vista construtivista, a aprendizagem é um processo interno não directamente observável, cuja construção implica um compromisso cognitivo e afectivo de quem aprende, é um processo interactivo cuja mediação se faz entre aquele que aprende e os conteúdos de aprendizagem ou entre professor e aluno, é uma construção constante que tem por base os conhecimentos anteriores, é ainda produto de uma cultura e multidimensional.

Segundo Martineau (1998), aprender é ligar a informação recebida com saberes já existentes, modificando a estrutura cognitiva, é organizar os conhecimentos para melhor os utilizar quando necessário, é fazer a ligação de novos conhecimentos àquilo em que se acredita, ao que se é, é dar sentido à novidade, é modificar o equipamento mental, é tratar a informação.

Segundo De Vecchi (1992 : 121), para integrar os novos conhecimentos na estrutura cognitiva é preciso *“que l’élève décompose le savoir fourni et qu’il le reconstruise à sa manière, afin de le faire entrer dans sa structure cognitive. Le maître (...) doit laisser à l’élève la possibilité (donc le temps !) de construire sa maison-savoir”* enquanto Morissette (2002) entende que o aluno pode construir ele próprio os seus

saberes mas terá que se comprometer cognitivamente e afectivamente, o que implica que o aluno tem que querer e gostar de aprender.

Por sua vez, o professor deve preparar e accionar qualquer situação de aprendizagem, construindo dispositivos que permitam ao aluno dar seguimento à sua própria actividade e efectuar também as operações mentais necessárias às aprendizagens que lhes são propostas, Barth (2002). A construção dos saberes implica vários processos e mecanismos cognitivos e estratégias diversificadas que vão do **(i) tratamento da informação**, à **(ii) aprendizagem significativa** e **(iii) à metacognição, transferência das aprendizagens e resolução de problemas**, de forma a **(iv) desenvolver competências**.

(i) o tratamento da informação

A concepção cognitivista da aprendizagem considera que as pessoas são seres activos que iniciam experiências que conduzem à aprendizagem, procurando informação para resolver problemas e reorganizando o que já sabem para obter uma nova aprendizagem (Woolfolk & McCune, 1980/86:221)

A entrada em vigor das teorias cognitivas em educação, na década de 70, permitiu conceber um modelo teórico para o tratamento da informação que favorecesse o registo sensorial, o trabalho da memória a curto termo, a memorização e a recuperação da informação armazenada na memória de longo prazo, de forma a desenvolver a aprendizagem. Propunha-se descrever as etapas sucessivas e quase simultâneas do tratamento dos estímulos sensoriais que pudesse ir até à emissão da resposta. Quando se percebesse o que se passava entre os estímulos captados e a resposta, perceber-se-ia como funcionava o que antes se tinha chamado a *caixa negra*, ou seja o cérebro, lugar do pensamento e do inconsciente, afinal muito mais complexo que a própria máquina.

Sabe-se que a maior parte dos estímulos se apaga num quarto de segundo,⁶¹ permanecendo apenas aqueles a que escolhemos dar atenção (atenção selectiva), o que

⁶¹ A memória de curto termo tem sido vista como um armazém passivo e temporário do que estamos a pensar ou pelo menos de que estamos conscientes naquele momento e a informação nela contida tem de ser processada rapidamente, sob pena de se perder. (Das & Neglieri, 1994; Aparício, 1993; Fernández, Cuevas & Olivier, 1993; Sprinthall & Sprinthall, 1993; Chaplin, 1989, citados por Cruz & Fonseca, 2002).

permite concluir que a atenção é uma condição *essencial* para uma aprendizagem voluntária. O aluno pode recorrer a estratégias que facilitem o tratamento da informação de forma a reter mais estímulos – estratégias organizacionais, de elaboração ou de associação, mnemónicas, de repetição, activação dos conhecimentos anteriores, etc., para melhorar os níveis de retenção de conhecimentos. Logo que os estímulos registados pelos sentidos chegam à memória primária (ou memória de trabalho) são objecto de tratamento, sendo que apenas 7 itens recebem tratamento na memória de curto termo,⁶² salvo quando se recorre a estratégias específicas para uma melhor memorização.

É mais facilmente memorizada a informação⁶³ a que se pode atribuir um sentido, ou seja a informação que podemos ligar a uma rede de informação pré-existente (organizador prévio teorizado por Ausubel). Ao accionar os conhecimentos anteriores, a nova informação recebida na memória sensorial poderá ser seleccionada e reenviada para a memória de curto termo – a memória episódica que corresponde à memória dos acontecimentos que vivenciamos, a memória semântica que é a memória dos conhecimentos declarativos e procedimentais e a memória motriz ou do saber como fazer (andar de bicicleta, escrever, ligar um computador, etc).

A informação será organizada e representada na memória de longo termo sob a forma de quadros, scripts, organizadores gráficos, redes e/ou hierarquia de conceitos e representação em esquema, para que seja mais fácil recuperá-la quando for necessário. Para lá da quantidade de conhecimentos pré-existentes na memória de longo termo, o que mais influencia a aprendizagem escolar é a qualidade da organização e da representação dos conhecimentos armazenados na memória de longo termo.

O modelo de tratamento da informação tem implicações no processo de ensino-aprendizagem uma vez que ajuda a memorizar a informação, a tratá-la e a organizá-la para ser transferida em qualquer momento de aprendizagem. Quanto mais for utilizada

⁶² A capacidade de tratamento da memória de curto termo é, em média, de 7 itens (+/- 2), (Morissette: 2002), sendo que para Cruz & Fonseca (2002: 120), essa capacidade varia entre 4 e 7 itens. A nossa percepção é influenciada pelo estado mental – fadiga, ansiedade, etc.

⁶³ A informação é recebida no sistema de processamento, é combinada com informações anteriores já existentes na base de conhecimentos prévios e com o plano em curso, sendo depois armazenada para uso posterior, visto que esta nova informação é adicionada à base de conhecimentos do indivíduo. O sistema de processamento é também referido como sistema de codificação, uma vez que codifica a informação recebida, recodifica-a de acordo com a exigência da tarefa e armazena-a de um modo codificado para uso posterior (Das, Naglieri & Kirby, citados por Cruz & Fonseca, 2002).

mais fácil é de ser recuperada. Lembrar conhecimentos anteriores favorece a ancoragem (ligação ao subsunçor)⁶⁴ de novos conhecimentos e uma boa organização da informação colocada na memória de longo termo facilita o trabalho da memória. Para a resolução de um problema, o indivíduo deve determinar um plano e procurar na sua base de conhecimentos a abordagem adequada ou modificar o plano para alcançar uma melhor abordagem, repetindo a etapa até que a tarefa esteja concluída.⁶⁵

(ii) aprendizagem significativa

A teoria da aprendizagem significativa é uma teoria construtivista associada ao construtivismo humano que recebeu do construtivismo cognitivo e do cultural a ideia que cada indivíduo é um ser cognitivamente único que “*constrói o seu conhecimento manipulando ao mesmo tempo os objectos de estudo e as fontes culturais que o ajudam a interagir com esses objectos*” (Valadares & Moreira, 2009: 11).

Atribui-se a Ausubel, nos anos 60, a teoria psicológica da aprendizagem significativa aplicada ao processo educacional. Esta teoria reporta-se à aprendizagem do ser humano em meio escolar e aos mecanismos através dos quais se processa a aquisição e a retenção dos significados, colocando a ênfase na aprendizagem escolar, na natureza dessa aprendizagem, nas condições requeridas para que possa ocorrer, nos resultados e na sua avaliação. A aprendizagem significativa é, segundo o autor, o mecanismo humano em que as ideias e as informações se podem adquirir e armazenar através de uma relação com a estrutura cognitiva do sujeito que aprende, nela se integrando (Ausubel, 1968).⁶⁶ Barth (2002 :35) refere que:

⁶⁴ Segundo Ausubel, os subsunçores são estruturas específicas de conhecimento, mais ou menos abrangentes, de acordo com a frequência com que ocorre a aprendizagem significativa em conjunto com um dado subsunçor. A aprendizagem significativa só ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos relevantes, os subsunçores, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendente.

⁶⁵ “A *planificação envolve os aspectos mais complexos do comportamento humano, bem como a globalidade dos processos pelos quais a actividade é governada*”. Das (1994a, citado por Cruz & Fonseca, 2002:133)

⁶⁶ Para a teoria ausubeliana, o factor importante que influencia a aprendizagem é o que aluno já sabe. Leia-se a célebre afirmação que é epígrafe do seu livro *Educational psychology: a cognitive view*, de 1968: Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria que o factor mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe. O professor deve ter isto em conta e ensinar em conformidade. Os conceitos relevantes que fazem parte da sua estrutura cognitiva denominam-se subsunçores.

“ce qu’un individu sait déjà – ainsi que la façon dont il le sait – va influencer la manière dont il pourra réagir devant une réalité nouvelle. Ce n’est pas le contenu exposé qui informe d’abord l’apprenant, mais ce qu’il sait qui lui permet de donner une signification au contenu exposé. En conséquence, ce qu’on propose à l’apprenant, comme «support de pensée» (en vue d’apprendre), doit s’articuler avec son répertoire cognitif existant”.

Ainda sobre esta questão, Jonnaert & Vander Borcht (1999: 323) considera que o aluno não deve menosprezar os seus próprios conhecimentos nem (...) *“les rejeter, les déstabiliser en les considérant comme un obstacle à son cheminement dans la construction de connaissances. Il en a besoin! C’est sur la base de ses connaissances plus anciennes qu’il peut en construire de nouvelles.”*

Nesta óptica, o que mais importa não é apenas a clareza da mensagem do professor mas também a capacidade que essa mensagem tem de despoletar alguma correspondência com o que se encontra no repertório cognitivo do aluno, para o que se deve ter em conta o seu potencial cognitivo e afectivo e o suporte pedagógico que pode otimizar esta relação entre o potencial do *organismo*⁶⁷ e o meio, ou seja, o que veicula o conteúdo a transmitir (Barth, 2002).

A estrutura cognitiva, enquanto rede de conceitos organizados de modo hierárquico, tem variáveis a assinalar como sejam a disponibilidade de ideias pré-existentes num nível adequado de inclusividade, generalidade e abstracção (Ausubel, 1980). É no decurso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito.

A teoria da aprendizagem significativa é um processo substantivo e não arbitrário. Substantivo porque ocorre de uma forma não literal quando o sujeito relaciona o significado do conceito. Logo que o novo conhecimento assume significado para o sujeito, entra em jogo a componente idiosincrática da significação. Quando a aprendizagem não atribui significados pessoais e não se estabelece uma relação com o subsunçor adequado e previamente existente na estrutura cognitiva, é mecânica e não significativa, memorística e repetitiva. Assim, o novo conhecimento é armazenado de modo arbitrário e literal na mente do sujeito que durante um curto espaço de tempo

⁶⁷ Conceito de *organismo* como Gleitman o entende.

pode reproduzir o que aprendeu mecanicamente mas não produziu significado pessoal. É não arbitrário porque só ocorre quando uma nova informação com estrutura lógica interage com os subsunçores, isto é, com os conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito. À medida que as novas ideias adquirem novos significados para o sujeito, também vão ocorrendo transformações nos subsunçores da estrutura cognitiva. Assim, quando o subsunçor assimila uma nova ideia significativa, o resultado é um produto interaccional em que ambos se influenciam e se modificam mutuamente (Valadares & Moreira, 2009). Deste modo, os subsunçores vão-se diferenciando progressivamente uns dos outros, ficam mais integrados uns com os outros e mais elaborados e estáveis, de forma a servirem de base a novas aprendizagens, o que constitui um processo de construção e reconstrução, ao enriquecer as concepções do sujeito.

Não havendo subsunçores adequados e anteriores à aprendizagem (ou quando há subsunçores mas o sujeito não percebe a relação entre eles e o novo conhecimento) uma nova aprendizagem só poderá ocorrer depois de introduzir “*subsunçores adequados e torná-los parte da estrutura cognitiva existente antes da apresentação da tarefa de aprendizagem*” (Ausubel, 2003:65). Este organizador avançado, como lhe chama, é o material introdutório que antecede a situação de aprendizagem enquanto estrutura inicial de conhecimentos de nível mais elevado de abstracção, generalidade e inclusão do que o conteúdo a aprender e que faz a ponte cognitiva entre o que já aprendeu anteriormente e o que vai aprender.

O conceito da teoria da aprendizagem significativa pode considerar-se supra teórico e, por isso, ser compatível com outras teorias construtivistas como sejam a de Piaget, Vygotsky e Kelly e com a teoria dos campos conceptuais de Vergnaud.⁶⁸

Para Piaget, os esquemas (ou reflexos) e as estruturas estão em permanente mudança tal como os subsunçores ausubelianos, ocorrendo em ambos uma interacção entre a estrutura interna do sujeito e o meio exterior. A estrutura cognitiva em Ausubel corresponde à estrutura psicológica em Piaget, cuja assimilação permite que os dados das experiências se integrem nos esquemas do sujeito, desencadeando uma componente afectiva, o que lhe retira as características de um processo puramente cognitivo. Além da assimilação, há também o processo de acomodação que consiste numa modificação

⁶⁸ Valadares & Moreira, (2009).

da estrutura psicológica devido à interacção entre o sujeito e o estímulo do exterior. Existe alguma adaptação dos esquemas e estruturas do sujeito ao ambiente. No entanto, quando surge alguma perturbação provocada pelo meio que o sujeito progressivamente interioriza causando desequilíbrio, surge em consequência uma reacção compensadora que procura novo equilíbrio, gerando-se um processo de assimilação, acomodação e equilibração (majorante), ou seja, uma forma mais avançada de pensar e que resulta de algumas reestruturações internas, contribuindo assim para o desenvolvimento.⁶⁹

Para Vygostsky, a aprendizagem processa-se por mediação de um adulto ou de um aluno mais velho, sendo o crescimento mental uma consequência da interacção social. Preconiza que a linguagem, enquanto sistema de signos (indicadores, icónicos e simbólicos), pode ser bem aprendido por recepção activa (e não por descoberta como preconizou Bruner) do mesmo modo que Ausubel sublinha que a linguagem verbal, enquanto sistema de signos, se processa por recepção significativa.⁷⁰

Kelly (1955) propõe o conceito de constructo,⁷¹ sendo o sistema de constructos algo semelhante ao conceito de estrutura cognitiva, podendo assemelhar-se os constructos aos subsunçores de Ausubel em que ambos estão organizados hierarquicamente e fazem parte de sistemas teórico-conceptuais.

A teoria dos campos conceptuais de Vergnaud e a teoria da aprendizagem significativa coincidem pelo facto de ambas considerarem a significância da aprendizagem um processo progressivo que necessita de tempo para se concretizar. (Caballero, 2003). Ambas dão importância à mente do sujeito que recorre a esquemas em Vergnaud e a subsunçores em Ausubel. Os pressupostos de Vergnaud, como fundamentos psicológicos da cognição, proporcionam a compreensão do conceito de aprendizagem significativa e o modo como se efectua.⁷²

A teoria da aprendizagem significativa tem implicações no processo de ensino-aprendizagem. Efectivamente, a aprendizagem significativa tem vantagens notórias, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas

⁶⁹ Valadares & Moreira, (2009); Lourenço, O. (2005).

⁷⁰ Lourenço, O. (2005); Sousa C. (2005).

⁷¹ O conceito de constructo traduz o ponto de vista que cada indivíduo construiu sobre o mundo.

⁷² Valadares & Moreira (2009).

aprendizagens, factores que a delimitam como sendo a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os alunos.

De salientar algumas vantagens da aprendizagem significativa proposta por Ausubel, em detrimento da aprendizagem mecânica:

- os conhecimentos adquiridos de modo significativo ficam retidos por mais tempo e podem ser lembrados mais facilmente;
- as informações assimiladas aumentam o número de subsunçores e, por consequência, a quantidade de aquisição significativa de novos conhecimentos;
- as informações esquecidas, após ter ocorrido a assimilação, ainda deixam um efeito residual no conceito assimilado e em todo o quadro de conceitos relacionados;
- as informações apreendidas significativamente podem ser aplicadas numa enorme variedade de novos problemas e contextos.

Os princípios ausubelianos em que se sustenta a aprendizagem significativa são: **diferenciação progressiva** (como princípio programático segundo o qual as ideias mais gerais e inclusivas da matéria de ensino devem ser apresentadas desde o início da instrução e progressivamente diferenciadas em termos de detalhes e especificidade), **reconciliação integradora** (consiste em explorar as relações entre conceitos e proposições, chamando a atenção para diferenças e semelhanças e reconciliando inconsistências reais e aparentes), **organização sequencial** (consiste em sequenciar os tópicos ou unidades de estudo, de maneira tão coerente quando possível com as relações de dependência naturalmente existentes entre eles na matéria de ensino) e **consolidação** (depois de respeitada a progressividade da aprendizagem significativa, insistir no domínio do que está sendo estudado antes de se introduzirem novos conhecimentos). (Moreira: 2005) acrescenta alguns princípios para que a aprendizagem significativa se torne crítica:

- **questionamento relevante, apropriado e substantivo** permite aprender a aprender (em detrimento de resposta feitas e acabadas que não traduzem uma aprendizagem significativa crítica);

- **aprendizagem pelo erro** (o homem aprende corrigindo os erros);
- **diversidade de materiais** representa muito melhor a produção do conhecimento humano;
- **diversificação de estratégias** (eliminar o quadro e giz como elemento simbólico das metodologias transmissivas e utilizar estratégias instrucionais de participação activa do sujeito).
- **sujeito aprendente que percebe o mundo e o representa** (percepciona os significados dos objectos/acontecimentos e representa-os a partir da interacção com eles depois de construir os seus modelos mentais);
- **conhecimento como linguagem** (aprender um conteúdo de maneira significativa é aprender a sua linguagem e a negociação de significados é feita através da linguagem humana);
- **consciência semântica** (os significados das palavras foram atribuídos pelas pessoas mas esses significados têm a ver com a sua experiência);
- **desaprendizagem** (é preciso saber esquecer conceitos e estratégias que são irrelevantes para a sobrevivência num mundo em transformação ou eliminar um conflito cognitivo);⁷³
- **incerteza do conhecimento** (aprender que as perguntas são instrumentos de percepção e que definições e metáforas são instrumentos para pensar);

A teoria da aprendizagem significativa reporta-se, como já dissemos, à aquisição de um corpo de conhecimentos em situação de ensino-aprendizagem, devendo escolher-se ambientes que facilitem essa aquisição. Assim, sem prejuízo da reflexão individual, deve o professor propor tarefas desafiantes cuja relevância seja reconhecida pelos alunos, considerar os conhecimentos prévios dos alunos, ter em consideração que os seus pontos de vista podem ser janelas de aprendizagem, propor trabalho cooperativo cujo espaço

⁷³ Existe conflito cognitivo quando há uma contradição entre saberes provenientes de várias fontes ou adquiridos em momentos diferentes e que o indivíduo pretende utilizar para agir sobre o meio ou para realizar uma tarefa e é a resolução do conflito cognitivo que vai despoletar o processo de aprendizagem.

partilhado pode ser espaço de construção, modificação e integração de ideias, sem esquecer uma avaliação essencialmente formativa.

Ao aluno cabe a gestão responsável da sua aprendizagem pelo que deve ser activo e pesquisador usando de uma atitude permanente na procura do saber. É da sua responsabilidade a aprendizagem ao longo da vida, devendo procurar o conhecimento de que necessita refutando uma atitude de acomodação. Deve igualmente ser um aluno intencional que caminha por metas e objectivos, num processo construtivo de aprendizagem, cooperante, dialogante e reflexivo, cultivando também as relações interpessoais para boas relações educativas.

(iii) A metacognição, a transferência das aprendizagens e a resolução de problemas

A metacognição, a transferência das aprendizagens e a resolução de problemas são três áreas preferenciais e comuns aos cognitivistas e aos construtivistas e que se relacionam entre si.

A metacognição é a cognição da cognição, ou seja a faculdade de conhecer como se pensa. É um processo de interiorização de estratégias de auto-regulação que permite ao aluno consciencializar-se e controlar os seus processos de raciocínio. Alarcão (1996) entende a metacognição como o pensar sobre o pensar e que deve ser objecto de ensino. Cabe ao professor encontrar estratégias que permitam que o aluno aprenda *“a reconhecer e controlar conscientemente as competências do pensar que gradualmente vai construindo”* (Santos, 1991:111).

As experiências metacognitivas relacionam-se com o campo afectivo e podemos dizer que são impressões conscientes que se manifestam enquanto decorre o processo cognitivo. Geralmente têm a ver com “o sentimento” consciente do grau de sucesso apercebido, durante a execução de tarefas e sobre os factores e o modo como afectam o resultado dos procedimentos cognitivos.

De acordo com Paris, Lipson e Wixson (1983) o conhecimento metacognitivo apresenta três tipos:

- declarativo, a tomada de consciência de saber algo;
- processual, o conhecimento do modo de realizar uma tarefa;

- contextual, o conhecimento do quando e como usar uma estratégia.

O aluno desenvolve a metacognição à medida que se torna mais consciente dos seus processos de pensamento, compreende e escolhe mais facilmente aqueles que deverá usar numa determinada tarefa e, como tal, tem a possibilidade de os controlar (Costa, 1984). Quanto mais consciente estiver da natureza e do processo de aprender, mais modificará as suas atitudes e procedimentos em relação ao modo como aprende (Baird & White, 1982).

Neste processo de aprendizagem da metacognição, deve ser assegurada uma mediação activa e contínua das estratégias cognitivas e metacognitivas, nomeando-as, explicando-as e comentando-as. Lafortune, Jacob & Hébert (2000:53), referem que o professor deve *ser capaz de reconhecer os cliques metacognitivos dos seus alunos e de lhes suscitar uma tomada de consciência*. O erro é um bom ponto de partida para gerar uma reflexão metacognitiva e reforçar as estratégias de resolução utilizadas, apesar de não se ter obtido uma resposta final correcta. Avaliar as estratégias utilizadas é outro meio de desenvolver a metacognição, tomando consciência da pertinência e eficácia do seu uso para uma melhor interiorização, de forma a reutilizá-las ou refutá-las numa nova situação. A memória a longo termo faz o armazenamento de conhecimentos, estratégias cognitivas e metacognitivas, devidamente organizados, podendo o aluno recorrer conscientemente a uma determinada estratégia sempre que lhe seja útil numa nova situação ou rejeitá-la por ter consciência que não serve num dado momento.

Pensar requer esforço mas necessita também do contributo de factores afectivos como valores, motivações, atitudes para tornar uma acção difícil (o acto de pensar) num hábito, desenvolvendo a auto-estima e a auto-imagem capazes de superar as dificuldades encontradas e prosseguir na execução da tarefa (Alarcão, 1996).

Na perspectiva cognitivista, o desenvolvimento das estratégias metacognitivas deve ser a principal preocupação da intervenção educativa, visto que a metacognição tem o objectivo de alargar o campo de consciência do aluno e, por conseguinte, a capacidade de reutilizar o que sabe em contextos diferentes (Barth, 2002).

Metacognição e transferência andam de mãos dadas. Lafortune, Jacob & Hébert (2000) afirmam que o aluno metacognitivo é capaz de estabelecer as ligações entre os conteúdos de aprendizagem e de transferir os conhecimentos, habilidades e atitudes.

A transferência das aprendizagens, segundo Raynal & Rieunier (1997: 367), é o *fenómeno mais importante do discurso cognitivista mas também o mais mal conhecido do processo de aprendizagem*. A capacidade de aprender a aprender e a autonomia cognitiva vão de par com a capacidade de transferir os conhecimentos anteriormente adquiridos e as estratégias já utilizadas para uma nova aprendizagem, ou seja, é a aplicação de um conhecimento ou de uma habilidade a um novo contexto que permite resolver um problema. Tardif considera que *“le transfert ne constitue pas seulement la phase terminale de l'apprentissage, mais qu'il est présent tout au long de l'apprentissage”* (Tardif, 1999:64-65).

Para Perkins & Salomon (1988) há dois tipos de transferência: uma automática e espontânea e outra mais reflectida. A primeira ocorre quando se automatizam o conhecimento e as competências para as situações que são similares à nova situação de aprendizagem. A segunda tende a ocorrer quando a experiência de aprendizagem encoraja os alunos a pensar, procurando oportunidades para aplicar o conhecimento anterior, a monitorar o seu pensamento e a escolher estratégias para abordar os problemas e as tarefas. Nisbet (1989:36) explica que esta última implica uma escolha consciente *“uma descontextualização e uma reestruturação activas (...) a abstracção deliberada e consciente de um princípio, uma gestão metacognitiva, e uma aplicação a um contexto diferente”*.

Ambos os tipos de transferência são necessárias no percurso escolar, devendo:

“o ensino organizar dois tipos de estratégias intencionalmente dirigidas à sua promoção. Para além de estimular os alunos a antecipar estratégias, a generalizar conceitos, a usar analogias e a resolver problemas ou tarefas semelhantes, a reflexão metacognitiva é considerada como uma estratégia fundamental para promover uma transferência mais complexa e afastada do contexto inicial” (Salema, 1995:65).

A resolução de problemas relaciona-se igualmente com o aprender a pensar. Falamos de uma situação-problema quando o aluno já não dispõe de procedimentos suficientes para resolver uma situação que nunca encontrara anteriormente mas pretende resolvê-la. É considerada uma actividade intelectual superior, pois mobiliza todas as faculdades intelectuais e afectivas do indivíduo: a memória, a percepção, o raciocínio, a

conceptualização, a linguagem, a motivação, a confiança em si, a capacidade de resolver uma situação, etc.

Esta metodologia tem sido associada a várias estratégias de ensino e a vários modelos e existe mesmo uma abordagem por problemas que visa colocar a sua resolução no centro do processo de ensino-aprendizagem, em que o elemento-chave das tarefas propostas é a situação-problema (Morissette, 2002). Interessa pois que o professor leve o aluno a pensar produtivamente para desenvolver o raciocínio, elaborando um plano, tentando uma estratégia de acordo com a sua intuição, testando essa estratégia para verificar se chegou à solução pretendida e escolher outra se for caso disso. Este tipo de metodologia coloca o aluno em situação real de aprendizagem, desperta a curiosidade, desenvolve a criatividade e o espírito de iniciativa e prepara-o para enfrentar situações escolares diversas e situações do seu quotidiano. Esse processo de criar no aluno hábitos de resolver problemas pode motivá-lo a envolver-se em situações novas e diferentes. Consistindo esta abordagem num processo de aplicação de conhecimentos adquiridos previamente a situações novas e não familiares, requer determinadas competências, de que destacamos a identificação de pormenores importantes, a flexibilidade do pensamento, a perseverança, a avaliação da razoabilidade da resposta. Segundo Echeverria *et al.*, (1998) ensinar os alunos a resolver problemas, significa dotá-los da capacidade de aprender a aprender, criando-lhes hábitos para encontrarem as respostas às perguntas que os inquietam, em vez de esperarem uma resposta que outros elaboraram. Ainda segundo os mesmos autores (1998: 39-40):

O uso de estratégias mais sofisticadas para a solução de problemas exigiria, então, em determinados contextos escolares e não escolares, a superação ou o abandono dessas formas simples ou intuitivas de raciocínio. (...) Em muitos aspectos, resolver um problema (...) requer a adopção de estratégias e procedimentos opostos à intuição ou às regras heurísticas habitualmente empregadas em contexto informais. Por isso, o ensino da solução de problemas deve promover e consolidar o uso de novas formas de raciocínio nas diferentes áreas do currículo”.

A resolução de problemas na construção de saberes é de importância capital, por permitir desenvolver o conhecimento conceptual, o conhecimento processual e as competências que o aluno tem de mobilizar quando enfrenta problemas no seu

quotidiano (seleccionar, prever, recolher informação, planear, formular hipóteses, controlar variáveis). É pois fundamental que o aluno aprenda a desenvolver a metacognição, aprenda a mobilizar e transferir conhecimentos de forma a resolver problemas em contexto escolar e em situação profissional, social e pessoal. Os fundamentos do recurso a estratégias de resolução de problemas em sala de aula estão no facto de se acreditar que a procura da solução para um determinado problema contribui para a sua resolução, desenvolvendo em simultâneo, capacidades cognitivas. Se o aluno souber identificar os processos que utiliza para a resolução de problemas, poderá controlar os processos, aplicá-los em outras ocasiões e avaliar a sua eficácia (Novais & Cruz, 1989).

(iv) o desenvolvimento de competências

O tema tem sido assunto de aceras polémicas, alegando que o desenvolvimento de competências retira lugar aos saberes.

A oposição entre saberes e competências não tem razão de ser, pois os saberes constituem o fundamento das competências. Investir no desenvolvimento de competências não desvaloriza os saberes mas confere-lhes um valor adicional.

Não falamos de competência no sentido que Chomsky lhe atribui, ou seja, faculdade inata de natureza biológica, formal e emergente de aprendizagens, mas competência no sentido de mobilização de conhecimentos e capacidades para a resolução de problemas.

Segundo Perrenoud (2001), a competência tem um sentido amplo e integra conhecimentos, capacidades e atitudes em interacção, em situações de complexidade crescente, podendo assumir-se como um saber em acção. Esclarece ainda que os saberes são uma componente cultural que cabe à escola “transmitir”, contudo é preciso questionar como é que esses saberes se constroem, se conservam, se articulam, se transferem, se generalizam, se esquecem ou se enriquecem na mente do indivíduo. A competência integra e transcende o saber e o saber-fazer de ordem intelectual associados a todos os conteúdos, integrando simultaneamente um certo número de atitudes e de valores associados aos saberes do foro pessoal do aluno (saber-ser), ou seja um saber-agir assente na mobilização e na utilização eficazes de um conjunto de recursos. O mesmo autor (1999a) refere que não há competência se faltarem os recursos

a mobilizar, e se os recursos estiverem presentes mas não forem mobilizados em tempo útil e conscientemente, é como se não existissem.

Para Roldão (2008a: 16) competência é a capacidade de “*usar adequadamente os conhecimentos – para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir – nesses diferentes domínios do saber e, conseqüentemente, na vida social, pessoal e profissional*” e acrescenta (Roldão, 2005) que funciona como organizador curricular do conhecimento, por oposição a simples sequências de temas ou listas de conteúdos, é mobilizador dos diferentes conhecimentos das disciplinas em torno da sua construção e transformação de corpos estáticos de saberes em saberes-em-uso.

Para Perrenoud (1999a, 2000, 2001 e 2002), é também a faculdade de solucionar com pertinência e eficácia uma série de novas situações mobilizando e associando um conjunto de recursos ou esquemas mentais, ou seja uma aptidão construída pelo sujeito para dominar um conjunto de situações e de processos mais ou menos complexos e agir em consciência, sendo necessário:

- dispor de saberes e informações, capacidades, atitudes e valores, enfim de uma diversidade de material que o indivíduo guardou na memória de longo prazo;
- mobilizar e pô-los em sinergia, no momento oportuno, pertinente e adequadamente para responder à nova aprendizagem.

Eis algumas definições de competência:

- capacidade de agilizar um conjunto organizado de saberes, de saber-fazer e de atitudes para realizar tarefas (Decreto de Julho de 1997, citado por Morissette, 2002:79);
- saber-agir com base na mobilização e utilização eficaz de um conjunto de recursos (Legendre, 2000, citada por Morissette, 2002:79)
- saber realizar uma tarefa (Rey, 2001, citado por Morissette, 2002:79)

A competência pressupõe saberes que o sujeito detém para mobilizar e transferir em novas situações, de acordo com o grau de autonomia que adquiriu. Perrenoud (2001:31) diz-nos que “*uma competência permite enfrentar regular e adequadamente um grupo de tarefas e de situações, apelando a noções, conhecimentos, informações,*

procedimentos, métodos, técnicas, bem como outras competências mais específicas” que o sujeito tem que saber mobilizar no momento oportuno, de modo pertinente (Le Boterf, 1994).⁷⁴

Este paradigma é também defendido por Vienneau (2005), ao inspirar-se na nova concepção de aprendizagem e na missão da escola para o século XXI, defendendo aprendizagem como essencial à formação dos jovens em matéria de competências.

Como vimos, a abordagem por competências não menospreza os saberes, antes acentua uma aquisição de saberes alargados, pertinentes, duradouros, mobilizáveis e transferíveis para a vida e para o trabalho, bem como a articulação dos saberes com as situações práticas, agindo para lá da escola e recorrendo a situações complexas do pensar, analisar, interpretar, antecipar, decidir, regular, negociar (Perrenoud: 2001). Só existe competência na acção e é a acção que a exprime e a demonstra.

De salientar que para aprender e formar-se é preciso transferir permanentemente como refere Develay (1996: 20):

“Les raisonnements inductif, déductif et analogique, la disposition à construire une habilité, à relier cette habilité à d’autres habilités, la possibilité de trouver du sens dans une situation, proviennent de la capacité à transférer. Il y a du transfert au cours d’un apprentissage depuis l’expression des représentations des élèves jusqu’à la réutilisation dans un contexte d’une habilité acquise”.

Este tipo de abordagem transforma uma parte dos saberes em recursos para resolver problemas, realizar projectos, tomar decisões, confrontando o aluno com situações inéditas que contribuem para a sua verdadeira autonomia.

Segundo Perrenoud (2002), desenvolver competências exige tempo de trabalho na sala de aula, o que obriga a fazer concessões quanto à extensão dos conteúdos curriculares, levando-nos a pensar que é preciso ter mais tempo para pôr em acção a mobilização e a transferência dos saberes adquiridos. No dia-a-dia das escolas, por impossibilidade de conciliação, o professor enfrenta uma situação dilemática – “cumprir

⁷⁴ Le Boterf, (1994: 16-18), refere que *“a competência não reside nos recursos a mobilizar (conhecimentos, capacidades,...) mas na própria mobilização desses recursos. A competência é da ordem do «saber mobilizar». (...) Ela não é da ordem da simples aplicação, mas da ordem da construção”.* (Tradução nossa)

o programa”⁷⁵ ou desenvolver competências? Mantêm-se programas excessivamente extensos, com a única preocupação de preparar os alunos para a utilização de saberes que traduzam bons resultados nos exames ou ministram-se menos saberes ganhando tempo para a prática da mobilização e da transposição para que os alunos possam resolver problemas, tomar decisões, executar projectos? ⁷⁶

Face a esta problemática e perante o espectro do exame, escolhe-se muitas vezes “cumprir o programa” recorrendo a metodologias transmissivas que valorizam conteúdos acumulados com os quais os alunos não sabem agir, nem fazer qualquer operação mais complexa, nem resolver qualquer tipo de situação. De facto, muitos alunos têm dificuldade em aprender coisas difíceis se não compreendem “para que servem”. O que é desejável é que o aluno saiba mobilizar adequadamente os conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los em novas aprendizagens, apropriando-se de uma cultura onde possa sentir-se membro activo da sociedade em que vive.

1.1.2.1 – A finalidade da Escola e os valores veiculados

A corrente cognitivista dá primazia ao aluno e considera que a Escola deve promover a aprendizagem através de uma série de operações de processamento da informação que contribuem para a aquisição de conhecimentos declarativos e processuais, o que enriquece a estrutura cognitiva do aluno. A estrutura cognitiva comporta tudo o que o aluno aprendeu – as regras e as estratégias aprendidas e utilizadas no processamento da informação recebida, o armazenamento e a sua utilização em novas situações que se traduzem em novos conhecimentos.

Tendo em linha de conta estes pressupostos, a corrente construtivista vem trazer mais um contributo salientando que a aprendizagem é um processo contínuo de co-construção de sentido e que o aluno pode, de forma autónoma, resolver os problemas que se lhe deparam no seu dia-a-dia, recorrendo a estratégias cognitivas e metacognitivas. De assinalar que a teoria da resolução de problemas só pode funcionar

⁷⁵ Roldão (2008a:29) esclarece que o “*programa não se cumpre, o que tem que se cumprir é o currículo, a aprendizagem para cuja consecução ele foi organizado*”.

⁷⁶ Perrenoud, (2002). O que fazer da ambiguidade dos programas escolares orientados para as competências? *Pátio. Revista pedagógica* 23, Set-Out, pp. 8-11.

se tivermos em conta o modelo de processamento de informação e ambos subjazem à escola cognitivista.

No que se refere aos valores veiculados pela Escola, referimos aqueles que influenciam directamente a concepção da finalidade atribuída à Escola:

- o carácter único do aluno enquanto aprendiz;
- o desenvolvimento da autonomia cognitiva do aluno;
- a cooperação no processo de co-construção dos conhecimentos.

O carácter único do aluno enquanto aprendiz. A escola cognitivista considera que cada pessoa é um ser único que adquiriu conhecimentos ao longo da sua experiência que irão condicionar, obrigatoriamente, a sua aprendizagem futura. É este o fundamento que justifica a aprendizagem diferenciada.

O desenvolvimento da **autonomia cognitiva**, através do treino de estratégias de aprendizagem, teve um novo *élan* a partir dos trabalhos desenvolvidos pela corrente cognitivista mas, sobretudo, pela corrente construtivista que fez da autonomia cognitiva a finalidade principal da Escola – desenvolver nos alunos a capacidade de resolver problemas de maneira autónoma.

A **cooperação no processo de co-construção dos conhecimentos** entre pares é um valor a que a escola cognitivista deu também especial relevo, não apenas por contribuir para o desenvolvimento pessoal e afectivo do aluno, mas por favorecer a construção do saber. Este processo cooperativo permite ao aluno verificar e aprofundar a compreensão, confrontar as suas percepções do mundo e desenvolver o pensamento crítico.

A Escola de modelo cognitivista, enquanto instituição com um projecto educativo para cumprir, deverá organizar situações de aprendizagem ancoradas no quotidiano e na realidade social dos alunos, promovendo aprendizagens significativas. Deve valorizar igualmente a autonomia cognitiva, as interacções de cooperação que permitem desenvolver a capacidade de resolver problemas de forma autónoma e responsável, ao mesmo tempo que deverá ser capaz de reconhecer o carácter único de cada aprendiz enquanto aluno e enquanto pessoa, ter em conta as suas características pessoais e o seu modo de aprender, de forma a proporcionar-lhe uma aprendizagem

diferenciada e um desenvolvimento *optimal*. O conceito multidimensional de aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico, o desenvolvimento integral do aluno enquanto pessoa, a cooperação e a segurança, são princípios a assinalar no modelo cognitivista-constructivista.

1.1.2.2 – O papel do professor e do aluno

Ao longo das últimas décadas, a Escola assumiu que o professor tinha a função de transmitir conhecimentos e é nos anos 90 que as correntes cognitivista e constructivista nos chamam a atenção para uma metodologia centrada na aprendizagem e nos aprendentes o que implica uma modificação imperativa do papel do professor e do aluno.

Não podendo intervir directamente na maturação biológica e neurofísica, o professor pode contribuir para o favorecimento do desenvolvimento intelectual dos alunos através de experiências directas no meio escolar que proporcionem interações sociais entre pares. É o facilitador das aprendizagens, o regulador do processo de gestão das aprendizagens do aluno e do grupo e tem o papel de gerir as metodologias e as estratégias para melhorar o seu nível de desempenho. É também responsável pela planificação de situações de aprendizagem significativas, de actividades e de estratégias de aprendizagem para resolver tarefas complexas e situações-problema que devem decorrer das vivências e dos interesses dos alunos. Deve ensinar menos para que os alunos aprendam mais.

Deve ainda ter em conta “o como o aluno aprende” para o orientar na aprendizagem, podendo intervir indirectamente, integrando actividades de aprendizagem num ambiente de confiança, de segurança e de cooperação, de forma a criar um clima propício à aprendizagem, propondo tarefas que não sejam tão simples que não permitam que os alunos aprendam mais do que já sabiam nem tão complexas que os desmotivem e os façam desistir. Deve, no entanto, suscitar conflitos cognitivos que destabilizem as representações dos alunos e os coloquem no contexto de uma nova aprendizagem.⁷⁷

⁷⁷ O professor cria um conflito cognitivo quando coloca o aluno perante uma situação em que os seus conhecimentos não são suficientes para concretizar uma tarefa solicitada. Este conflito cognitivo

Quanto mais favorável for o ambiente e mais interações significativas houver, mais o aluno se torna consciente do que faz, de como faz, a que estratégias recorre para resolver o problema que lhe é colocado, aprendendo assim a pensar e a concretizar a sua autonomia.

Atendendo a este papel de professor, não podemos conceber um aluno passivo, acomodado, desligado do espaço-aula onde o professor expõe as matérias. Este não deve ser o aluno de hoje. O que se pretende é um aluno motivado, participativo e interactivo. Deve comprometer-se com a sua aprendizagem para ter melhor *performance*, deve alimentar o desejo de aprender e cooperar com os seus pares de forma a constituir uma verdadeira comunidade de aprendentes. Pode ter dificuldades mas também pode superá-las, pode errar e aprender com os erros num contínuo trabalho de reelaboração que lhe permita desenvolver as competências.

Espera-se que o aluno se comprometa no plano afectivo e no plano cognitivo na construção dos saberes, propondo-se realizar tarefas mais complexas que o impliquem, aprendendo a trabalhar em equipa e por projectos, tomando decisões, reflectindo, justificando, reformulando. É ele o responsável pelas próprias aprendizagens, pode ser modelo, ajudar os seus pares e aprender com eles, interagindo. A sua motivação é interna e, por isso, tem vontade de aprender e de contribuir para a aprendizagem dos outros.

Nesta medida, o aluno aprende a tratar a informação a que tem acesso para depois transferir os conhecimentos armazenados e organizados na memória a longo termo, estabelecendo ligações correctas e pertinentes entre as informações que o problema comporta e as informações armazenadas de que o aluno dispõe para o resolver.

Perante uma tarefa, o aluno deve questionar-se, estabelecer ligações com os conhecimentos anteriores, explorar, colocar hipóteses, procurar novas informações, validá-las, integrá-las, modificar as suas representações a fim de as ajustar às necessidades da nova situação. Enquanto co-construtor de sentido, constrói com o outro os seus saberes, resolvendo conflitos cognitivos de forma a desenvolver novas

desestabiliza os seus conhecimentos e impõe o desenvolvimento de novas aprendizagens (Morissette, 2002:23)

aprendizagens. A sua aprendizagem depende do grau de controle cognitivo e metacognitivo que pode exercer e que define em função das suas habilidades cognitivas.

1.1.3 – A concepção humanista e transpessoal do ensino-aprendizagem

Os fundamentos da corrente humanista giram em torno de duas componentes fundamentais: o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento social.

O princípio subjacente ao humanismo em psicologia surgiu para dignificar o homem, enfatizou o estudo e a promoção dos processos integrais da pessoa que deve ser estudada no seu contexto interpessoal e social, preocupando-se em entender a natureza e a existência humanas. Tem como grande objectivo realçar o lado positivo do homem que, para lá da sua condição de organismo biológico, é um ser humano com potencial de crescimento e auto-realização⁷⁸ que pensa, sente, tem capacidade de mudança, logo pode controlar, mudar e decidir caminhar para o bem-estar. Além da valorização pessoal, salienta a aceitação incondicional do outro, a liberdade de escolha, a expressão pessoal, a criatividade e as relações humanas.

As componentes do desenvolvimento pessoal e social da corrente humanista são complementadas pelas componentes de cidadania e espiritual da corrente transpessoal. A corrente transpessoal integra mas transcende pois ultrapassa a dimensão pessoal visada pelo humanismo, acrescentando-lhe uma dimensão planetária do indivíduo, enquanto pessoa e cidadão que participa na construção de um mundo melhor. Esta componente dita espiritual remete-nos para consciência cósmica, alma colectiva, para a relação entre o homem e o universo, relação essa que o leva a interrogar-se sobre si mesmo e sobre o sentido último da vida e que responde, segundo Caouette (1992:35) *à necessidade imperativa de se situar no tempo e no espaço, de captar a sua relação pessoal, ontológica com o universo, com o cosmos e também com uma energia absoluta, ao mesmo tempo consciência e amor*. Os fundamentos da corrente transpessoal centram-se na dimensão de cidadania e na dimensão espiritual. A cidadania

⁷⁸ Rogers (1976 e 1983) foi defensor do conceito de liberdade e tinha uma visão optimista baseada no princípio que todo o ser gosta de aprender para se auto-realizar. Nesta medida, defendeu uma abordagem não directiva.

encontra o principal defensor em Freire⁷⁹, a dimensão espiritual em Krishnamurti⁸⁰ e Steiner.⁸¹

A concepção humanista e transpessoal do ensino-aprendizagem não se afasta dos princípios que estão na base da psicologia humanista. Shaffer (1978), citado por Bowd, McDougall & Yewchuk (1998: 97-98), assinala alguns princípios que exercem uma influência directa sobre o modo de conceber a aprendizagem e o ensino: (i) a tónica colocada sobre o ser integral (abordagem holística); (ii) a valorização da experiência individual (abordagem fenomenológica), (iii) a valorização da liberdade humana e da capacidade de escolha, (perspectiva de aprendizagem multidimensional) e (iv) a crença no potencial humano que se crê não ter limites.

Especificamente no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, a corrente humanista valoriza o desenvolvimento pessoal, a afectividade, a empatia, o respeito pelo aluno e defende uma pedagogia de participação e autonomia que favorece a mobilização e a transferência dos saberes tendo em vista o desenvolvimento da pessoa humana enquanto ser único e livre que gosta de se realizar. Ao nível das estratégias, destaca a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem por projectos, o que nos permite estabelecer um certo paralelismo de meios que favorecem, em simultâneo, o desenvolvimento da autonomia cognitiva da corrente cognitivista, a capacidade para resolver problemas da corrente construtivista e o desenvolvimento pessoal e social da corrente humanista.

⁷⁹ Para Freire, ser cidadão é estar bem enraizado na sua terra mas poder espraiair-se e mundializar-se, é ser cidadão de pleno direito e ter consciência da necessidade de participar na construção colectiva e democrática da cultura e da história. Freire (1967), citado por Apple & Nóvoa (1998:177), vê-se como cidadão do mundo: *Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espraiair, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. (...) Por isso, permita-se a obviedade, minha terra não é apenas o contorno geográfico que tenho claro na memória e posso reproduzir de olhos fechados, mas é sobretudo um espaço temporalizado, geografia, história, cultura.*

⁸⁰ A dimensão espiritual da corrente transpessoal teve a sua expressão máxima em Krishnamurti, que foi, antes de mais, um cidadão do mundo, cuja filosofia educacional tem como princípio dar às crianças a possibilidade de crescer sem preconceitos religiosos, de raça, de identidade, de classe e de cultura que preconizam a violência e impedem os homens de ser verdadeiramente livres.

⁸¹ Steiner opôs-se à civilização ocidental objectiva, abstracta e mecânica, tendo abandonado toda a sensibilidade humana e criadora, razão por que optou pela filosofia oriental.

Segundo Combs (1981:446) a educação humanista *toca em todos os aspectos do processo ensino-aprendizagem e coloca a tónica na liberdade, na dignidade, na integridade e no valor inerente a cada pessoa* e apresenta algumas características que não podemos deixar de assinalar:

- responde ao potencial único de cada aluno, através de programas e situações de aprendizagem específicos, tendo em conta as necessidades e os centros de interesse de cada um;
- coloca a tónica no saber viver com os outros para aceitar e ser aceite numa sociedade multicultural, multiétnica e multirracial;
- contribui para a construção da participação democrática dos alunos em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, ao personalizar as decisões e as práticas educativas;
- estabelece um clima de aceitação para uma aprendizagem estimulante que permita ao sujeito a sua própria superação;
- reconhece a primazia da afectividade e tem em conta os valores e as percepções do aluno como factores importantes da aprendizagem;
- favorece o desenvolvimento das habilidades necessárias à resolução de conflitos;
- desenvolve em cada aluno um sentimento de competência pessoal para atingir a auto-realização.

Defensor de uma abordagem não directiva, Rogers (1983), centra-se pouco no ensino e pensa que o respeito pelos cinco princípios⁸² de aprendizagem seriam suficientes para instaurar um processo de educação centrado no aluno, propício à aprendizagem auto-dirigida. Quanto ao modelo experiencial da aprendizagem defendido por Côté (1998) considera a pessoa como um todo em que as dimensões cognitivas,

⁸² Os cinco princípios são: 1 – reconhecer e alimentar o desejo de aprender que é inato no homem; 2 – favorecer uma aprendizagem significativa, respondendo às necessidades e aos centros de interesse do aluno; 3 – criar uma atmosfera de aprendizagem não ameaçadora; 4 – favorecer uma aprendizagem que integre a afectividade, na qual todas as dimensões da pessoa estão comprometidas; 5 – favorecer uma aprendizagem que prepare o aluno para a mudança e que o conduza à autonomia cognitiva. (Dembo, 1994, citado por Vienneau, 2005:271).

afectivas e comportamentais da experiência de aprendizagem interagem para produzir uma transformação do próprio sujeito. Deste modo, a aprendizagem experiencial implica um propósito pessoal de transformação das representações de um fenómeno, uma mudança de ponto de vista, uma transformação interior que tem sentido para o sujeito que aprende e que determina as suas escolhas de comportamento ou de acção.

Segundo Ferguson (1981:214), o novo paradigma de educação transpessoal vai mais longe que a corrente humanista dos anos 60 pois “*Encoraja-se o estudante a estar desperto e a ser autónomo, a questionar, a explorar todos os cantos e recantos da experiência consciente, a procurar sentido, a testar os limites externos, a controlar as fronteiras e as profundezas do si*”. Deste modo, a educação transpessoal será mais humanista que a educação tradicional e mais rigorosa do ponto de vista científico pois está ancorada na ciência. Depois dos trabalhos mais recentes sobre o cérebro e a aprendizagem, as pesquisas conduzem-nos a uma educação até aos limites do possível, levando os alunos à exploração das questões últimas do sentido da vida e outras questões fundamentais.

Assim perspectivada, a aprendizagem escolar pode vir a ser uma viagem de exploração em direcção ao desconhecido, um processo de expansão da consciência individual, uma procura da transcendência.

1.1.3.1 – A educação humanista: finalidade e valores

A corrente humanista atribui uma importância capital à qualidade da relação entre o professor que facilita a aprendizagem e o aluno que aprende, relação essa que deve ter três condições essenciais positivas: autenticidade, aceitação incondicional e empatia. A autenticidade remete-nos para a coerência entre o que se sente e o que se manifesta exteriormente e para que isso aconteça nas relações interpessoais, é necessário que cada um seja autêntico perante si próprio. A aceitação incondicional implica a valorização e a aceitação das diferenças individuais do outro, *i.e.*, deve aceitar-se o outro enquanto pessoa distinta com qualidades próprias. No que se refere à terceira condição, ser empático é colocar-se no lugar do outro, ler os sentimentos dos outros, ler os canais não-verbais: o tom de voz, o gesto, a expressão facial, tendo em

conta que muitas das emoções que os outros nos transmitem podem não ser traduzidas por palavras (Goleman, 1997).

A educação humanista reconhece a unicidade do aluno, o desenvolvimento da autonomia e os valores da cooperação e da entre-ajuda valorizados pela escola cognitivista e reconhece também o desenvolvimento pessoal e social da corrente humanista, o desenvolvimento de uma cidadania responsável e democrática e uma abertura à dimensão espiritual da corrente transpessoal, podendo ser considerada uma pedagogia de natureza ecléctica como solução para a escola do século XXI:

- *Unicidade do aluno.* O aluno é único no que se refere ao modo como olha o mundo e como percebe a realidade, ao modo como aprende (o seu próprio estilo e as suas estratégias) e ao modo de exprimir e resolver as suas necessidades de sobrevivência, de pertença, de prazer, de liberdade...;
- *Desenvolvimento da autonomia.* A autonomia pertence ao domínio cognitivo (aprender a aprender), ao domínio afectivo (desenvolvimento da inteligência emocional e da emancipação na área afectiva) e ao domínio social (o aluno rege todas as áreas da sua vida);
- *Os valores da cooperação e da entre-ajuda.* Não se trata das interacções sociais e da mediação entre pares preconizadas pela escola cognitiva, mas sim da cooperação enquanto valor que se inspira no altruísmo, pelo desafio de ajudar o outro a realizar-se e a crescer na sua companhia. Está intimamente ligada à solidariedade (dimensão de cidadania) e à unidade com o outro (e com o universo) da dimensão espiritual;
- *O desenvolvimento pessoal e social.* Se a finalidade última da educação é favorecer o desenvolvimento pessoal e social do aluno e permitir a afirmação do seu modo único de ser e estar, enquanto pessoa, na relação que estabelece com o outro, então a escola deve incitar ao conhecimento de si e do outro para atingir a auto-realização;
- *O desenvolvimento de uma cidadania responsável e democrática.* O objectivo é o de promover a aprendizagem da democracia activa, de forma a construir uma sociedade de valores e princípios de justiça, equidade, compromisso consigo

mesmo e com os outros, respeito pelos direitos individuais e colectivos e pelo ambiente, visando um mundo de paz, justiça e solidariedade;

- *A abertura para uma dimensão espiritual.* Uma vez que se defende o desenvolvimento integral do aluno enquanto pessoa, deve a escola responder à necessidade do aluno se transcender, devendo respeitar-se as crenças individuais e evitando qualquer forma de doutrinação.

1.1.3.2 – A concepção humanista do papel do professor e do aluno

Na corrente humanista o professor acompanha o aluno no seu processo de aprendizagem, orienta, propõe. Ensinar é estar atento às necessidades dos alunos para ajudar a supri-las, é favorecer o encontro e o conhecimento do outro, é eliminar os obstáculos interpessoais e os conflitos que impeçam a aprendizagem do grupo, é caminhar com o aluno na procura do mundo, é comprometer-se a construírem juntos um projecto de sociedade, é abrir-se ao universo e ir com o aluno na senda ilimitada da sabedoria.

Segundo Rogers, (1976) e (1983), o professor é o facilitador da aprendizagem:

- cria um clima favorável à aprendizagem, dando confiança ao aluno e ao grupo;
- leva os alunos a escolher, a definir e a clarificar os objectivos de aprendizagem pessoais e de grupo;
- ajuda os alunos a transformar o desejo de aprender em energia motivacional, permitindo a realização de projectos que tenham significado pessoal;
- assegura o acesso aos recursos necessários (materiais, humanos e comunitários) para desenvolver a aprendizagem;
- aceita ser confidente das vivências afectivas dos alunos e está atento a essa dimensão, no plano individual e colectivo;
- faz prova de autenticidade, partilhando com os alunos os seus próprios sentimentos e emoções, as suas angústias, os seus medos, as suas fraquezas;
- participa no processo colectivo de aprendizagem.

Para a corrente humanista, o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem, está comprometido na gestão da aula e na gestão do seu processo de ensino-aprendizagem, no que se refere a actividades, a resultados e avaliação. Interage com os intervenientes do meio pedagógico, gera motivação interna quando satisfaz as suas necessidades básicas, e compromete-se afectivamente com a sua aprendizagem. No que se refere à corrente transpessoal, o aluno é um todo – corpo, coração e alma – na construção da sabedoria; aluno e grupo estão em posições de igual importância no seio da classe quer na relação entre pares, quer na relação de cada um e de todos com o professor. Contudo, as divergências de vivências e de personalidade servem para enriquecer a comunidade de aprendentes. A sua motivação é interna e decorre da resposta às necessidades inatas do conhecimento de si, do outro e do universo.

O papel do aluno pode resumir-se à fórmula *educando-se a si próprio*, uma vez que é ele que comanda o seu processo de aprendizagem, respondendo à necessidade inata de conhecer, de compreender e de se auto-realizar que satisfaz continuamente, pois a auto-realização nunca se dá por acabada. Quanto mais se realiza, mais necessidade tem de se actualizar. Nunca tem uma atitude passiva, mas é um agente de transformação e de gestão dos meios que o professor lhe faculta para desenvolver a sua aprendizagem, procurando o *porquê* dos conhecimentos que se traduz numa procura de sentido da vida e do mundo.

Podemos afirmar que a escola humanista veio trazer importantes contributos ao definir a aprendizagem como processo cognitivo (processamento/tratamento da informação), como processo de natureza social e cultural (a co-construção de sentido) e como processo multidimensional, na medida em que todas as dimensões da pessoa são chamadas a intervir. Encara a aprendizagem como algo de inato e integra todos os conhecimentos – o saber-fazer e o saber-agir, o saber-ser (valores e atitudes), o saber viver com os outros, o saber escolher um projecto de vida. O aluno sabe pensar ao mesmo tempo que manifesta desejos, aspirações, sonhos, necessidades e ao aprender auto-realiza-se enquanto ser humano integral e compromete-se na construção de um mundo justo e solidário onde reine a paz e a amizade.

1.2 – Avaliação

Depois da análise feita nos pontos anteriores deste capítulo, podemos dizer que há uma relação causa-efeito entre o que aceitamos como método de aprendizagem e o modo como avaliamos o que se aprende.

Assim, as metodologias tradicionais tendem a focar realidades mais directamente observáveis, ou seja os resultados do aluno, em prejuízo dos processos utilizados para a resolução de problemas. Neste sentido, avaliação e medida são sinónimos, reduzindo a avaliação a pouco mais que um ou mais testes a que se atribui uma classificação e que contribui para a classificação do aluno no final de cada período.

Esta avaliação dita tradicional tem as seguintes características:⁸³

- avalia os conhecimentos fora de um contexto de utilização;
- incita à memorização de ocasião;
- avalia mais conteúdos que competências;
- visa uma classificação do produto e não do processo;
- afere o pensamento convergente em que o aluno não aprende a questionar o que lhe é transmitido;
- utiliza conceitos de medida, avaliação e julgamento como sendo a mesma coisa;
- é punitiva e orientada para o controle. Avalia-se apenas uma única versão de cada produção e não se dá a hipótese de reformulação e de melhoria;
- centra-se no ensino mais do que na aprendizagem;
- a avaliação sumativa decorre da soma de vários trabalhos, contradizendo a avaliação contínua.

Segundo Fernandes (2005), esta perspectiva considera que:

- classificar, seleccionar e certificar são as funções da avaliação certificativa;

⁸³ “Na escola, avalia-se muito e muda-se pouco. Logo, algo falha. Porque se a avaliação servisse para aprender, evitaria a repetição dos erros e favoreceria a melhoria das práticas. Se apenas servir para medir, classificar, seleccionar...repetiremos de forma inexorável as falhas”. Santos Guerra, (2002, citado por Roldão, 2008a:84).

- os conhecimentos *per si* são o único objecto de avaliação;
- os alunos não participam no processo de avaliação;
- a avaliação é, geralmente, descontextualizada;
- privilegia-se a quantificação de resultados para atingir a objectividade da avaliação, garantindo a neutralidade do professor;
- a avaliação é traduzida numa média e por isso se podem comparar resultados de alunos.

Com o avanço de áreas como as neurociências, a psicologia cognitiva, as abordagens culturalistas, as teorias da complexidade, abre-se uma série de ideias e conceitos que trazem para a ribalta algumas questões escolares e, por consequência, as práticas de avaliação que não devem reduzir-se à reprodução de modelos do passado mas que aproximem a escola e o currículo da contemporaneidade social e cultural e científica (Nóvoa, 2005).⁸⁴

É neste contexto que surge a avaliação alternativa, eminentemente formativa que se baseia em princípios que decorrem do cognitivismo, do construtivismo, da psicologia social e das teorias socioculturais e sociocognitivistas. A avaliação formativa deve situar-se nos contextos vividos por professores e alunos e deve centrar-se na regulação e melhoria das aprendizagens (Fernandes, 2005).

É denominada *avaliação autêntica*, por (Wiggins:1998 e Perrenoud:2001), *avaliação contextualizada* (Berlak:1992a, 1992b, citado por Fernandes, 2005), *avaliação reguladora* (Perrenoud:1991), *regulação controlada dos processos de aprendizagem* (Perrenoud:1998b), designações que preconizam uma avaliação formativa, contextualizada, que é construção social, processo pedagógico deliberado e interactivo, integrado no processo ensino-aprendizagem que regula e contribui para a melhoria da aprendizagem, ou seja, que permite que os alunos aprendam melhor, mobilizando saberes e desenvolvendo novas competências.

A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, podendo o professor ajustá-lo às características de cada aluno e tem como funções inventariar, harmonizar, apoiar,

⁸⁴ Prefácio do livro de Fernandes, 2005.

orientar, reforçar, corrigir, de forma a estimular a aprendizagem. É uma avaliação incorporada no acto do ensino-aprendizagem e integrada na acção de formação, contribuindo para melhorar a aprendizagem, por permitir que o professor se informe sobre o desenvolvimento da aprendizagem e que o aluno tenha consciência dos seus sucessos e fracassos. Segundo Perrenoud (1997 e 1998b) é formativa toda a avaliação que contribui para a regulação da aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno. Pode proporcionar-lhe segurança e confiança, permite que o professor faça *feedback* em tempo útil sobre as etapas ultrapassadas e as dificuldades encontradas; é favorável ao diálogo entre professor e aluno. Assume uma função reguladora quando permite que alunos e professores ajustem estratégias e dispositivos. Pode reforçar positivamente qualquer competência que esteja de acordo com os objectivos previamente estabelecidos e permitir ao próprio aluno analisar situações, reconhecer os erros, tomando consciência para os corrigir. Esta avaliação pode concretizar-se através de ajustamentos e regulações necessários e pode apresentar as seguintes características:

- a avaliação é propositadamente organizada para proporcionar um *feedback* que contribua para a melhoria das aprendizagens;
- a qualidade do *feedback* determina a qualidade da activação dos processos cognitivos e metacognitivos do aluno e esses processos melhoram a motivação e a auto-estima e regulam e controlam os processos de aprendizagem;
- o professor deve estabelecer pontes entre o que considera importante que o aluno aprenda e o mundo complexo do aprendente (o que é, o que sabe, como pensa, como aprende, o que sente, como sente...);
- as tarefas de ensino, de aprendizagem e de avaliação propostas ao aluno devem ser criteriosamente seleccionadas e diversificadas, devem representar domínios estruturantes do currículo e devem activar processos complexos do pensamento (analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar);
- as tarefas, enquanto elementos de referência do currículo, devem reflectir uma estreita relação com a avaliação que tem o papel de regular o processo de aprendizagem;
- o ambiente de avaliação deve induzir uma cultura positiva de sucesso, tendo por base o princípio de que todos os alunos conseguem aprender (Domingos: 2005).

As tarefas devem ser um meio privilegiado de aprendizagem e devem ter sempre associado um processo de avaliação. Segundo Roldão (2008a), quando estamos ao nível de um ensino por competências, ensinar e/ou aprender implica avaliar. Ensinar para desenvolver competências requer que o aluno demonstre, em situação de avaliação, não só que conhece e evoca os conteúdos, mas que os domina e sabe usar no plano da cognição e da acção. A orientação da avaliação terá de incidir sobre a capacidade do aluno de mobilizar adequadamente os conhecimentos adquiridos para resolver a situação cognitiva que lhe é colocada e, ao realizar a tarefa, até que ponto demonstra ter interiorizado e sabe usar a competência em causa, de modo a permitir ao professor avaliar todo o processo.

Em última instância, a avaliação deve servir para identificar, explicar e regular dificuldades surgidas e remediá-las, podendo utilizar outra estratégia de construção para o que não tenha sido compreendido e que impediu a aprendizagem. A avaliação tem que decorrer, obrigatoriamente, da aprendizagem.

Capítulo III – O Programa de Português dos Cursos Profissionais de nível secundário

A disciplina de Português (...) visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento progressivo de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna. (...) Deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania (...) sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo.

PPCPns (2004)

Capítulo III – O Programa de Português dos Cursos Profissionais de nível secundário

1 – Um programa novo para uma nova concepção de aprendizagem

O PPCNs⁸⁵ inscreve-se numa orientação construtivista cujos princípios já foram abordados anteriormente, afastando-se assim de uma concepção comunicativa do ensino e da aprendizagem que vigorou até ao momento, propondo uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem e uma nova concepção de aluno e de professor. Nesta medida, integra diferentes processos de ensinar e de fazer aprender, tendo em vista as potencialidades e dificuldades individuais. Por isso e para isso, o PPCNs apresenta uma nova proposta de trabalho: a redução de conteúdos literários,⁸⁶ a introdução dos conteúdos processuais/procedimentais, a organização do programa em módulos e a valorização de um ensino-aprendizagem por competências (nucleares e transversais), tal como já se verifica nos programas de alguns países europeus e em países como o Canadá que foram um referencial para as autoras.

▪ Redução de conteúdos literários

A opção de reduzir os conteúdos literários não quis significar o menosprezo pela literatura, na medida em que o texto literário “inclui as realizações mais potenciadas da língua e permite o apuramento de valores estéticos e culturais.”⁸⁷ Refere Aguiar e Silva (1999:30) que “*Os textos literários, pelo modo como utilizam, reinventam e potenciam, sob todos os pontos de vista, a língua portuguesa e pela sua ligação memorial ao*

⁸⁵ São autoras do PPCNs Maria da Conceição Coelho e Maria Joana Campos.

⁸⁶ Esta situação passava, especificamente, por excesso de conteúdos literários, sobretudo de conteúdos sobre contextos literários e terminologia literária. Aligeirar o *corpus* literário do programa e reformular o modo de os trabalhar em aula com os alunos foi praticamente o centro de uma acesa polémica em jornais e telejornais do momento e que levou à intervenção de figuras públicas e académicas que se manifestaram ou contra a alteração do *corpus* literário alimentando ainda mais a tirada dos jornais ou a favor, legitimando as escolhas dos programadores.

⁸⁷ Programa de Literatura Portuguesa, 2001:10, cujas autoras são Cristina Serôdio, Maria da Conceição Coelho e Maria Joana Campos.

destino e à aventura de uma terra, de um povo e de uma cultura, constituem o thesaurus por excelência da identidade nacional”.

O programa em análise considera o estudo de autores de reconhecido mérito literário nos módulos que o integram, aconselhando também a leitura literária no contrato de leitura⁸⁸ textos que, na perspectiva de Aguiar e Silva (1999:25), devem ser núcleos de *textualidade canónica* ou “textos de qualidade estético-literária que devem ser estudados em número não muito elevado por cada ano”.

Estudar o texto literário é fundamental, na medida em que é nele que o aluno encontra o valor simbólico da linguagem e detecta os seus efeitos estéticos e retóricos. No entanto, não pode um programa de ensino centrar-se quase exclusivamente no texto literário em detrimento de outras tipologias textuais, tendo também em consideração o tempo destinado à disciplina e o tempo que deve ser utilizado para desenvolver competências nos alunos.

Ainda que o parecer seja sobre o PPES de que decorre o PPCPNS, não resistimos a mostrar o posicionamento de Vitor Aguiar e Silva, professor e reitor da Universidade do Minho, autor da célebre *Teoria da Literatura* de onde quase todos os aprendizes da profissão de professor beberam os conceitos básicos sobre literatura. Diz Aguiar e Silva no seu sábio parecer:

“Os novos programas rompem, porém, e a meu ver justificadamente, sob todos os pontos de vista, com a orientação historicista dos programas anteriores e ainda vigentes, os quais impõem aos alunos doses maciças de história literária, desde os cancioneros trovadores até Manuel Alegre, afogando-os num rol interminável de autores, de obras, de escolas e movimentos, obrigando-os a uma memorização punitiva e tornando inevitável que o texto literário, enquanto objecto estético, enquanto objecto de leituras e interpretações, enquanto objecto de prazer cognitivo, emotivo e sensorial, seja o grande ausente da sala de aula. A história literária está contaminada ideologicamente pelo nacionalismo romântico e eivada como está pelo biografismo e pelo determinismo positivista impede a compreensão da dinâmica do

⁸⁸ O programa considera textos literários de carácter autobiográfico, Camões lírico, crónicas literárias, *Sermão de Santo António aos Peixes* do Padre António Vieira, *Frei Luís de Sousa* de Garrett, um romance de Eça de Queirós, poesia de Cesário Verde, textos líricos de Fernando Pessoa, textos épicos e épico-líricos (*Os Lusíadas* e *Mensagem*), *Felizmente Há Luar* de Sttau Monteiro e *Memorial do Convento* de Saramago.

campo literário e pouco ou nada contribui para o conhecimento do texto literário como objecto artístico que, inscrito na historicidade, transcende essa inscrição.”

Nesta medida, o PPCPns propõe a abordagem de uma diversidade de tipologias que facultem aos alunos uma pluralidade de entendimentos e de capacidades que os tornem competentes na oralidade, na escrita, na leitura e no funcionamento da língua, desenvolvendo uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social, artística e crítica.

▪ **Conteúdos processuais**

O programa veio contemplar os conteúdos processuais por se considerar que era imperioso que o aluno aprendesse a aprender de forma sistemática. Não basta ensinar (ou pensar que se ensina), é necessário que o aluno aprenda a reflectir sobre o processo de aprendizagem⁸⁹, levando-o a encontrar as estratégias mais adequadas para aprender, tomando consciência dos erros e dos procedimentos que lhe garantam a aquisição e o desenvolvimento das várias competências, através da mediação do professor. Este processo permite a regulação do processo de aprendizagem e consciencializa o aluno da relação entre o compromisso/responsabilização e o sucesso/autonomia.

De salientar que os conteúdos processuais implicam várias etapas para cada competência, o que facultam ao aluno um treino adequado e a aquisição de técnicas para a produção de textos orais e escritos, para a apreensão de sentido nos textos lidos e para o conhecimento explícito da língua.

A planificação, como o primeiro dos conteúdos processuais para o texto oral e para o texto escrito, implica uma série de decisões ou estratégias que o indivíduo adopta para abordar um problema ou para atingir um objectivo que vai sendo examinado para determinar a sua eficácia, podendo ser adaptado para uma melhor abordagem na resolução do problema. Envolve aspectos complexos do comportamento humano, aliás como a pré-leitura por envolver um conjunto de decisões prévias antes de iniciar a tarefa, para uma consecução mais eficaz.

⁸⁹ É importante considerar processo e produto.

▪ Estrutura modular

A estrutura modular exige uma nova organização da escola, uma nova forma de gestão pedagógica dos espaços e dos tempos, recursos de aprendizagem diversos, instrumentos pedagógicos que se adequem aos diferentes ritmos de progressão e aprendizagem, novos papéis e novas atitudes (Orvalho & Alonso, 2009). Orvalho (2003), citada por Azevedo (2010:27) considera o sistema modular uma aposta educativa, cujos fundamentos assentam numa perspectiva humanista e construtivista, visando a responsabilização dos alunos pelos seus itinerários de aprendizagem, pela construção de soluções adequadas a cada caso individual, pela criação de ambientes pedagógicos fundamentados, autónomos, flexíveis e criativos que potenciem o sucesso educativo.

Além disso, podemos dizer que pressupõe diferentes interações, estratégias diversificadas e inovadoras de intervenção eficaz que tenham como alvo os alunos, em que o desenvolvimento de aprendizagens significativas e funcionais requeridas para o prosseguimento de estudos e para a vida exige práticas centradas na pesquisa e tratamento da informação, no contínuo questionamento crítico, na experimentação, no estabelecimento de relações interpessoais, na interdisciplinaridade, na aprendizagem colaborativa, no aprender a aprender e a pensar, onde cada indivíduo sinta prazer em desafiar-se a si mesmo e aos outros. A concretização destes objectivos terá que passar pelos professores ao reinventarem um novo desenho para a escola e ao assumirem os desafios intelectuais e emocionais que a profissão lhes coloca neste contexto de mudança (Thurler, 2002).

A aposta na estrutura modular pode ser entendida como um dos elementos matriciais do projecto formativo das EP. A sua concretização pode facilitar a acção educativa dos professores e agentes de educação, de modo a proporcionar o sucesso dos alunos dos CP (Azevedo: 1991b), representando:

“uma forma de centrar a aprendizagem sobre a pessoa do aluno; cada módulo identifica objectivos, meios e tarefas e propõe a avaliação; não há alunos deixados «por conta» mas a todos se criam condições de progressão de um módulo a outro reforçando-se de imediato eventuais lacunas; respeita-se a diversidade de ritmos e de situações de ensino – aprendizagem de cada

educando; rendibilizam-se todas as aquisições feitas pelo aluno, consagrando tudo o que ele já sabe; desenvolve-se muito o sentido de responsabilidade individual e até a cooperação inter-alunos; perante as tarefas a realizar o aluno sabe o que fazer e torna-se claro que lhe cabe o principal papel na consecução da aprendizagem. (Azevedo, 1991b, citado em NACEM, 1992:15).⁹⁰

Do que Azevedo nos refere, saliente-se a pedagogia diferenciada⁹¹ centrada no aluno a quem se proporcionam as condições para progredir, respeitando os seus ritmos de aprendizagem e ajudando a superar as dificuldades encontradas, tendo sempre em conta o que o aluno já sabe. Do ponto de vista pessoal e social, devem desenvolver-se estratégias cognitivas e metacognitivas para a consecução das tarefas tendo em vista a sua autonomia e estratégias de cooperação cujas finalidades fundamentais são a construção integral do indivíduo enquanto pessoa.

▪ **Desenvolvimento de competências**

A lógica que prevaleceu até à década de 90 era leccionar conteúdos e o manual era o instrumento privilegiado, centrando-se sobretudo no «ensino».

Ora o direito à educação não passa apenas pelo direito de frequentar a escola, mas antes pela apropriação efectiva de conhecimentos para desenvolver aprendizagens significativas para os alunos. Charlot, (2005:148-149) defende que esse direito é entendido como:

⁹⁰ NACEM - Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular.

⁹¹ Perrenoud (1999a) propõe dez competências para o professor, entre as quais, a pedagogia diferenciada. São estas as competências do professor : 1 – organiser et animer des situations d'apprentissage ; 2 – gérer la progression des apprentissages ; 3 – concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation ; 4 – impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail ; 5 – travailler en équipe ; 6 – participer à la gestion de l'école ; 7 – informer et impliquer les parents ; 8 – se servir des technologies nouvelles ; 9 – affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession ; 10 – gérer sa propre formation continue. A 3^a— **Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation** é desdobrada em quatro componentes: (i) Gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe-classe; (ii) Décloisonner, élargir la gestion de classe à un espace plus vaste; (iii) Pratiquer du soutien intégré, travailler avec des élèves en grande difficulté; (iv) Développer la coopération entre élèves et certaines formes simples d'enseignement mutuel et (v) Une double construction.

“(...) não de simples informações (...) [mas] de saberes que esclareçam o mundo – e não de simples competências rentáveis a curto prazo; o direito à actividade intelectual, à expressão, ao imaginário e à arte, ao domínio do seu corpo, à compreensão do seu meio natural e social; o direito às referências que permitem construir suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo”.

Apesar disso, as práticas pedagógicas não só não têm garantido esses direitos, como não têm gerado uma transformação profunda da escola capaz de garantir a transmissão de um património, de responder aos desafios do presente e do futuro e de se renovar a si própria (...) Charlot (2005).

Com a implementação do PPCPns, colocou-se a aprendizagem como objectivo fundamental, facultando ao aluno a aquisição de conhecimentos para o desenvolvimento de competências nucleares e transversais de acordo com as potencialidades e dificuldades individuais.

No PPCPns, as competências transversais integram a de **(i) Comunicação** (componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica) que implica directamente a Língua Portuguesa; a **(ii) Estratégica** relacionada, sobretudo com o tratamento de informação e a **(iii) Formação para a Cidadania** que propõe o desenvolvimento de capacidades do indivíduo que lhe assegurem a afirmação enquanto ser que se respeita e respeita o outro, livre, crítico e autónomo. Efectivamente, desenvolver a técnica de pesquisa, a capacidade de comunicar e cooperar com os outros, o pensamento reflexivo e a utilização de estratégias diversificadas são processos a ter seriamente em conta para o desenvolvimento da autonomia.

Apesar de se tratar de aspectos inovadores, ainda há alguns factores que impedem a sua operacionalização. Por um lado, ainda se defende a velha teoria que dá preferência aos conhecimentos e que as competências transversais (e também as nucleares) são um elemento distractor para alunos e professores, por outro porque não se sabe muito bem como avaliá-las, desconhecendo as vantagens que possam advir do seu desenvolvimento. De referir que o próprio PPCPns não apresenta soluções para a sua leccionação nem para a sua avaliação, embora indique que todas as competências

devem desenvolver-se em interacção e que a avaliação deve ser formativa e deve decorrer da aprendizagem.

É importante salientar a transversalidade da Língua Portuguesa, como promotora de saberes instrumentais indispensáveis à aquisição de outros saberes que se relacionem com a formação integral do aluno (Valadares, 2003). Deste modo, a Língua Materna funciona como “*elemento mediador que permite a nossa identificação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa humana, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na praxis social*” (Ministério da Educação, 1998: 141). É neste sentido que Valadares (2003:31-32) entende que a transversalidade da língua portuguesa, faz da disciplina o «eixo central» ou «a pedra basilar do currículo».

Partindo de todos os pressupostos já enunciados, a disciplina de Português, “*ao convocar todos os conhecimentos imprescindíveis a uma análise da língua e ao seu exercício, transmissão e fruição,*” não deve propor apenas a aquisição de um somatório de conhecimentos, mas antes exigir o recurso a inquietações pedagógicas e didácticas derivadas das práticas encontradas nessa transversalidade.” (Sequeira *et al*, 1989: 157).

Tendo em conta que é o domínio da língua materna que lhe permite o sucesso nas restantes disciplinas e na integração na vida activa, “*o aluno deverá aprender a usar a linguagem, a defender-se da linguagem, a interagir através da linguagem, a intervir com os outros através da linguagem* (Silva, 2000: 366).

▪ **Compreensão/expressão oral**

O desenvolvimento da compreensão e expressão oral, ou seja o «ouvir e falar» eram tidas como conteúdos de ensino explícito, no entanto, inscritas num programa que assentava numa concepção comunicativa. Contudo, nem sempre os professores leccionaram estas competências por lhes atribuírem uma importância muito reduzida face ao domínio do saber livresco, acabando por se diluir perante o ensino da literatura na aula de Português, não sendo alvo de avaliação externa como as competências que consideravam de nível superior – a escrita e a leitura.

Ao longo dos anos, desenvolveu-se também a ideia de que o momento da interacção do aluno numa situação de pergunta-resposta era já desenvolver a oralidade. Por outro lado, o facto de os exames nacionais avaliarem as competências de leitura, escrita e alguns aspectos linguísticos veio criar a falsa ideia da centralidade dos conteúdos destas competências em detrimento dos conteúdos das competências do oral e do funcionamento da língua.

“(...) em rigor, a escola, que tão mal ensina a escrever, não ensina, de todo, a falar. (...) Mas a escola, ao não intervir no processo de edificação da fala, demite-se de uma responsabilidade que deveria ser a primeira a reivindicar e, pelo contrário, vai receber o influxo negativo dos surtos degenerativos externos, assim «oficializado», indirectamente, o vicioso e o errado contra o exacto e o harmonioso” (Saramago, 1998).

Verificamos que o ensino do oral coloca algumas dificuldades à escola e aos professores, dificuldades que Figueiredo (2004) atribui aos seguintes factores:

- a **dificuldade** em objectivar e avaliar os desempenhos dos alunos;
- o **desconforto** dos professores diante do ensino e da avaliação da comunicação oral;
- a **ausência** de material didáctico claro;
- a **utilização** de métodos de ensino intuitivos;
- a **falta de precisão** de definição de objectivos;
- a **confusão** entre o **oral escolar** (discurso pedagógico-didáctico) e o **oral em situação escolar** (actividades planeadas para pôr em prática comunicação e reflectir sobre ela).

Ainda segundo Figueiredo (2004), acresce a dificuldade em ver o oral como objecto com traços duráveis que permitam a avaliação e sem critérios fiáveis não há avaliação e sem avaliação não há aprendizagem.

O PPCPns veio reforçar a importância da compreensão/expressão oral, para que os alunos possam apropriar-se dos instrumentos que lhes possibilitem a comunicação,

pois saber falar e compreender o que se ouve é uma forma de poder e de afirmação pessoal.

Para desenvolver estas competências, o aluno deve ser um sujeito cognitivo, um indivíduo com aptidões para aprender, manipulando a língua, um sujeito competente que é capaz de interpretar e produzir discursos orais em situações de comunicação diversificadas, formal e informal. De Ketele (1997: 86) refere que *“la vocation du système éducatif est de rendre les élèves plus compétents, plus aptes à mobiliser leurs savoirs et leurs savoirs-faire”*, saberes que se transformem em aprendizagens significativas que permitam resolver problemas colocados aos alunos em situação de aprendizagem e lhes facultem a possibilidade de serem verdadeiros actores sociais, integrados na cultura do seu tempo, dotados de sentido crítico e de autonomia, visto que quanto mais competentes forem, mais autónomos se tornam.

2 – Programa de Português dos Cursos Profissionais de Nível Secundário

2.1 – Estrutura do Programa

O PPCPns insere-se no âmbito da revisão curricular do ensino secundário, apresentando, no entanto, características que decorrem de legislação publicada para o efeito e que lhe atribui uma especificidade própria inerente aos cursos e aos alunos a que se destina.

É constituído por parte I e a parte II. A parte I reporta-se à orgânica geral do programa:

- caracterização da disciplina;
- visão geral do programa;
- competências a desenvolver;
- orientações metodológicas;⁹²
- elenco modular;
- bibliografia.

⁹² As orientações metodológicas serão desenvolvidas no ponto 1.3 deste capítulo.

a parte II apresenta a estrutura modular (12 módulos) e contém:

- apresentação;
- competências visadas;
- objectivos de aprendizagem;
- o âmbito dos conteúdos;
- as situações de aprendizagem/avaliação;
- bibliografia/outros recursos de cada módulo

Parte I – Orgânica geral

▪ caracterização da disciplina

A disciplina de Português integra-se na Componente de Formação Sociocultural juntamente com as disciplinas de Língua estrangeira, Área de Integração, Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física e é comum a todos os cursos do ensino profissional. Apresenta-se estruturada em doze módulos, entendidos como unidades de aprendizagem autónomas, distribuídos por um total de 320 horas ao longo do ciclo de formação, tendo cada módulo uma identidade própria, cuja organização pode facilitar a superação de dificuldades na consecução dos objectivos da formação, o que permite a participação dos alunos na gestão das suas aprendizagens através da negociação com o professor ou formador, se a conclusão dos módulos aconselhar soluções diferenciadas.⁹³

▪ visão geral do programa

O programa resulta do ajustamento de Português dos cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados ao modelo curricular dos CP, de forma a garantir a todos os alunos uma formação geral comum. Este programa pretende ser um instrumento regulador do ensino-aprendizagem da língua portuguesa no que se

⁹³ DORCEP (2003:23).

refere às competências nucleares: *Compreensão Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita e Funcionamento da Língua* que pretende desenvolver e consolidar.

Os vários protótipos textuais⁹⁴ constituem o ponto de partida para um trabalho progressivamente mais complexo sobre o processo de consciencialização da língua e da cultura e para o desenvolvimento de todas as competências.

O programa atribui às competências de compreensão/expressão oral a importância que lhes é devida, o que significa que devem ser leccionadas e avaliadas como as competências de escrita, leitura e funcionamento da língua. Preconiza-se, assim, a prática de uma interacção verbal eficaz e adequada, de forma a desenvolver no aluno as capacidades para compreender e produzir textos orais para responder às suas necessidades quotidianas.

No que diz respeito à expressão escrita, além da produção de textos de várias tipologias, propõe-se uma oficina de escrita, entendida como trabalho laboratorial, instituída como espaço curricular onde se desenvolve a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos sobre a língua e os seus usos.

Ao nível da leitura, promove-se o acesso à leitura de textos de várias tipologias, preferencialmente relacionados com o curso ou com o interesse dos alunos, textos dos domínios transaccional e educativo, bem como o convívio com os textos literários para o que devem ser seleccionados para leitura obrigatória, autores/textos de reconhecido mérito literário que garantam o acesso a um capital cultural comum. Este contrato prevê, pelo menos, um livro que se inclua na tipologia preponderante do módulo.

Quanto à visão geral dos conteúdos, temos um primeiro quadro que comporta os conteúdos processuais das competências nucleares de compreensão/expressão oral, escrita, leitura e funcionamento da língua, seguido de vários quadros onde se inscrevem os conteúdos declarativos organizados por grupos de módulos⁹⁵ e respeitantes a todas as competências nucleares. Nestes quadros podemos encontrar todos os conteúdos declarativos a trabalhar com os alunos, em interacção com os conteúdos processuais inscritos no primeiro quadro que devem ser leccionados com o objectivo de fazer

⁹⁴Textos narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo-explicativo, injuntivo-instrucional, dialogal-conversacional e dos domínios sociais de comunicação (relações educativas, relações profissionais, relações com os *media*, relações gregárias e relações transaccionais).

⁹⁵ Os módulos 1, 2, 3 e 4 correspondem ao 1º ano do curso, os módulos 5, 6, 7 e 8 correspondem ao 2º ano e os módulos 9, 10, 11 e 12 correspondem ao 3º ano.

aprender os processos e tomar consciência dos erros para poder reformular, superando as dificuldades.

▪ **competências a desenvolver**

As competências nucleares já mencionadas (**Compreensão Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita e Funcionamento da Língua**) devem estabelecer uma interacção com a **competência de comunicação**, a **competência estratégica** e a de **formação para a cidadania**.

Aconselha-se que se dê o mesmo relevo a cada uma das competências nucleares (compreensão e expressão oral, escrita, leitura e funcionamento da língua) para um desenvolvimento equilibrado, o que requer um ensino sistemático e planificado e uma avaliação equitativa de todas as competências para poderem ser suportes eficazes de comunicação e representação.

O desenvolvimento das competências nucleares pressupõe e exige um conhecimento metalinguístico, uma consciência linguística e uma dimensão estética da linguagem e assenta num modelo de comunicação-acção com duas competências em interacção – a de comunicação e a estratégica.

A **competência de comunicação** envolve as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica⁹⁶. A **competência estratégica** é

⁹⁶ O programa promove, no âmbito da competência linguística, o conhecimento do vocabulário, da morfologia, da sintaxe e da fonologia/ortografia; quanto à competência discursiva/textual, o conhecimento das convenções que subjazem à produção de textos orais e escritos que cumpram a propriedade da textualidade; no que respeita a competência sociolinguística, o conhecimento das regras sociais para contextualizar e interpretar os elementos linguísticos e discursivos/textuais; e no âmbito da competência estratégica, o uso de mecanismos de comunicação verbais e não verbais de forma a manter a comunicação e produzir efeitos retóricos.

Do ponto de vista do funcionamento da língua, a **competência de comunicação**, enquanto competência em acção, constituída pelas competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica, envolve vários níveis, associados entre si – o nível semântico, no qual se seleccionam conceitos e representações de diferentes categorias (que constituem o conteúdo informativo dos actos de linguagem), o nível pragmático, em que se seleccionam os tipos de acção verbal e se marcam as componentes do conteúdo informativo, o nível lexical, em que se seleccionam as unidades lexicais adequadas às opções semântico-pragmáticas, o nível sintáctico, em que se seleccionam as formas de combinação e ordenação das unidades lexicais, de modo a produzirem-se construções adequadas às opções semântico-pragmáticas, e o nível fonético que envolve a pronúncia e a entoação das palavras e das frases e o ritmo de elocução. Privilegia-se a análise semântica e pragmática do discurso, fundada em conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua (PPCPns, 2004: 17).

transversal ao currículo e envolve os saberes procedimentais e contextuais (como se faz, onde e quando e com que meios), devendo o aluno tornar-se um sujeito activo e autónomo no tratamento da informação de que necessita para construir a sua aprendizagem.

A **formação dos alunos para a cidadania**, enquanto competência transversal ao currículo, é uma competência da disciplina de Português que permite a tomada de consciência da personalidade própria e dos outros, a participação na vida da comunidade, o desenvolvimento do espírito crítico, a construção da identidade pessoal, social e cultural, factores que implicam a promoção de valores e atitudes conducentes ao exercício de uma cidadania plena e activa, fazendo-se respeitar e respeitando os outros, conhecendo e reivindicando os seus direitos sem deixar de conhecer e cumprir os seus deveres.

▪ **elenco modular**

Neste ponto apresentam-se todos os módulos associados à(s) tipologia(s) textual(ais) que são o ponto de partida para outras aprendizagens. Assim, o módulo 1 tem por base os textos de carácter autobiográfico, o módulo 2 os textos expressivos e criativos e os textos poéticos, o módulo 3 os textos dos *media* I, o módulo 4 os textos narrativos/descritivos I, o módulo 5 os textos dos *media* II, o módulo 6 os textos argumentativos, o módulo 7 os textos de teatro I, o módulo 8 os textos narrativos/descritivos e os textos líricos, o módulo 9 os textos líricos, o módulo 10 os textos épicos e os textos épico-líricos, o módulo 11 os textos de teatro II e o módulo 12 os textos narrativos/descritivos II.

Esclarece-se que os textos dos *media* I têm um grau de complexidade inferior ao dos *media* II. Os primeiros inscrevem-se no módulo 3 e prevê-se que sejam leccionados no 1º ano, os segundos inscrevem-se no módulo 5 e prevê-se a sua leccionação no 2º ano. O módulo 3 privilegia os textos informativo-expositivos, enquanto o módulo 5 incorpora os textos dos *media* onde a função argumentativa e crítica da linguagem é predominante (textos de apreciação crítica, imagens, textos publicitários) exigindo do

aluno uma perspectiva analítica mais complexa. Estes textos têm também a função de antecipar o discurso argumentativo inscrito no discurso político e o *Sermão de Santo António aos Peixes* do Padre António Vieira.

De salientar que, ao nível do funcionamento da língua, se previu que os conteúdos devem ser leccionados nos módulos 1 a 8, destinando-se os módulos 9 a 12 à consolidação dos conteúdos linguísticos para um maior domínio e uso das estruturas da língua.

▪ **bibliografia**

Trata-se de uma bibliografia geral comentada cujos tópicos se organizam por ordem alfabética – avaliação; didáctica geral da disciplina; escrita; funcionamento da língua, leitura; textos dos *media* e oral, comportando cada um destes tópicos um ponto 1 que se destina a textos e um ponto 2 a sítios da *internet*.

Parte II – Módulos ⁹⁷

A formação profissional organiza-se através da estrutura modular, concretizada em doze módulos que constituem um todo coeso dotado de flexibilidade, de forma a respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos dos CP. Cada módulo apresenta-se como uma unidade de aprendizagem autónoma com identidade própria que lhe é conferida por tipologias textuais de complexidade crescente⁹⁸, de que decorrem as restantes aprendizagens, tendo sempre em atenção as aprendizagens anteriores dos alunos.

▪ **apresentação**

Cada módulo tem um ponto **1 – apresentação** que tem a função de antecipar algumas informações sobre a(s) tipologia(s) que dele faz(em) parte e os conteúdos a

⁹⁷ Os módulos surgem elencados na folha de rosto da parte II.

⁹⁸ O primeiro é o texto autobiográfico, seguem-se os textos expressivos e criativos, os textos poéticos, os textos narrativos/descritivos, os textos argumentativos, os textos de teatro, os textos líricos, os textos épicos e os textos épico-líricos. Algumas destas tipologias repetem-se em módulos subsequentes por decorrerem das tipologias das obras de autores portugueses de reconhecido mérito literário.

leccionar no âmbito do módulo e respeitantes a cada competência nuclear. Tendo em conta o número de horas destinadas à leccionação da disciplina de Português, é na apresentação que se atribuem as horas destinadas a cada módulo.

▪ **competências visadas**

O ponto 2 apresenta um quadro onde se elencam as competências visadas em cada módulo, surgindo em primeiro lugar as competências transversais (de comunicação, estratégica e formação para a cidadania) que devem ser trabalhadas em interacção com as competências nucleares. Para cada competência nuclear, especificam-se os conteúdos a trabalhar e que serão o suporte das aprendizagens preconizadas para cada módulo, cujos objectivos específicos fazem parte do mesmo quadro.

▪ **objectivos de aprendizagem**

Neste campo, apresentam-se os objectivos específicos definidos para cada módulo que decorrem dos conteúdos distribuídos pelas diversas competências, tendo em vista o conjunto de objectivos que este ciclo de aprendizagem exige e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

▪ **âmbito dos conteúdos**

Consideram-se os conteúdos processuais e os declarativos, de acordo com o quadro da visão geral de conteúdos que consta da parte I. O elenco dos conteúdos declarativos e a especificação aqui apresentada organizam-se por competências nucleares – compreensão oral; expressão oral, escrita, leitura e funcionamento da língua. Há um quadro para cada competência e nele se inscrevem os conteúdos a serem leccionados e que serão objecto de avaliação.

▪ **situações de aprendizagem**

As situações de aprendizagem devem ser as mais significativas para o aluno de forma a mobilizar e transferir conhecimentos, suportes essenciais da sua aprendizagem, devendo o professor leccionar os conteúdos processuais e pôr em prática as etapas que

cada competência exige, implicando progressivamente o aluno através do processo metacognitivo: o que faz, para que faz, como faz, por que faz, que estratégias utilizou eficazmente que possa reutilizar em outro contexto de aprendizagem.

No que se refere aos conteúdos declarativos, cada módulo apresenta os conteúdos a leccionar e os resultados que se pretendem com essa aprendizagem, apresentando-se também uma lista de actividades decorrentes da tipologia do módulo, algumas a realizar em cada módulo, outras que podem ser realizadas com carácter sistemático e contínuo ao longo do ano lectivo e/ou do ciclo de aprendizagem.

▪ **bibliografia/outros recursos**

Esta bibliografia não é comentada e reporta-se exclusivamente à bibliografia específica para a leccionação de cada módulo (livros, CD, revistas, jornais), que aportam alguma informação sobre a tipologia textual, sobre o autor/autores dos textos...

2.2 – Objectivos do Programa

Este programa resulta do ajustamento de Português dos cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados ao modelo curricular dos cursos profissionais.

Consideram-se objectivos do programa da disciplina de Português:

- desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metalinguísticos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita;
- interpretar textos/discursos orais e escritos, reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem;
- desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos onde predominem efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários, mas também os do domínio da publicidade e da informação mediática;
- desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na

exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo;

- expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação;
- proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o modo de estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correcta e adequada dos modos de expressão linguística;
- utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação, nomeadamente com o recurso às novas tecnologias de informação e expressão linguística;
- desenvolver conhecimentos e aptidões linguísticas preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, numa perspectiva multidimensional, integradora e transdisciplinar.
- desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade;

Com base nestes objectivos, a disciplina de Português deverá contribuir para “a aquisição de um corpo de conhecimentos e para o desenvolvimento progressivo de competências” de forma a capacitar os jovens para a reflexão e para o uso da língua materna. Neste sentido, “deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua bem como incentivar a comunicação oral e escrita eficaz que preparem a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania e contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo”.

Enquanto suporte estruturalmente integrado nos outros saberes, a aula de Português deve ser um espaço de transversalidade cultural e linguística que exige um investimento importante na promoção de situações de aprendizagem que contribuam para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento de aptidões linguísticas

dos alunos que lhes permitam aperfeiçoar técnicas e instrumentos concebidos numa perspectiva multidimensional, integradora e transdisciplinar, orientando a aula de língua para a consciência e fruição integral da língua.

Deve proporcionar o recurso a estratégias que facilitem o tratamento de informação visto que este modelo tem implicações no processo de ensino-aprendizagem uma vez que ajuda a memorizar a informação, a tratá-la e a organizá-la para ser transferida em qualquer momento de aprendizagem. Deve promover a produção de textos orais e escritos adequados aos contextos comunicativos em que se realizam e incentivar a leitura do texto literário que pode contribuir para o desenvolvimento de uma cultura geral nas dimensões humanista, social e artística, permitindo acentuar a importância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua.

Na aula, deve-se valorizar o pensamento reflexivo do aluno como prática comum para desenvolver e consolidar competências, desenvolver a autonomia e a tomada de consciência do seu percurso de aprendizagem (o que sabe, o que não sabe, o que aprende, o que falhou, o que falta aprender, a estratégia utilizada), contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, para a formação global e multidimensional do aluno.

O aluno deve aprender a estar motivado para ouvir e compreender e saber expressar as suas opiniões, sentimentos, emoções, receios e vontades que lhe assegurem uma boa integração e participação na sociedade em que se insere, contribuindo assim para uma educação que tenha em conta a compreensão mútua entre interlocutores, condição essencial do agir comum. Espera-se que no final do curso, o aluno seja capaz de interagir, oralmente e por escrito, receptiva e produtivamente, de forma adequada em todos os domínios (gregário, transaccional e educativo) fundamentais para a sua integração na sociedade.

2.3 – Orientações metodológicas para o desenvolvimento de competências

O programa considera a aula de Português como espaço de promoção de todas as competências e do conhecimento reflexivo da língua através do contacto com textos de

várias tipologias e de situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno para uma participação activa no mundo a que pertence.

O PPCPns dá idêntica relevância às **competências de compreensão/expressão oral**, remetendo para a prática de uma interação verbal eficaz e adequada, promovendo a integração do aluno enquanto locutor eficaz, ouvinte crítico e interlocutor, devendo a escola contribuir para o desenvolvimento e consolidação da competência de comunicação nas várias componentes, a mestria da comunicação, através da exposição a vários géneros públicos e formais do oral de complexidade e formalidade crescentes, numa relação dialógica com os enunciados propostos o que faz dele um co-construtor de sentidos.

A **competência de escrita** é factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos e, juntamente com a leitura e a oralidade, condiciona o êxito da aprendizagem em todas as áreas curriculares. Exige uma série de operações mentais como sejam inferir, mobilizar conhecimentos anteriores pertinentes, antecipar sentidos, guardar informações, redigir o texto em função do objectivo, domínio da língua, pelo que o aluno deve sentir-se motivado a implicar-se na tarefa da actividade textual (Figueiredo, 2004). Além disso, por ser demasiado complexa, exige a consciencialização dos mecanismos cognitivos e linguísticos que lhe estão implícitos e uma prática intensiva que permita a aquisição das suas técnicas, utilizando a oficina de escrita como espaço de reescrita contínua para superação das dificuldades.

No programa, propõe-se a produção de textos utilitários⁹⁹ e de outros textos com finalidades e destinatários diversos que sejam significativos para os alunos e que devem apresentar um grau de complexidade crescente, devendo os primeiros ser os expressivos por se centrarem no próprio escrevente, passando pelos informativos e criativos que envolvem capacidades diversas¹⁰⁰ e finalizar com os argumentativos que exigem capacidades mais complexas.¹⁰¹

⁹⁹ Textos do domínio transaccional e gregário, educativo, social e profissional.

¹⁰⁰ Os textos informativos podem envolver capacidades diversas, embora equivalentes: sequencializar, sintetizar, definir, explicar, documentar-se no caso dos informativos enquanto os criativos implicam saber criar e exprimir-se de forma criativa.

¹⁰¹ Os textos argumentativos exigem que se saiba defender uma tese, determinar relações de causa-efeito, confrontar e classificar.

Além da produção de textos de várias tipologias, criou-se a oficina de escrita, entendida como trabalho laboratorial que se institui como espaço curricular onde se desenvolve a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos sobre a língua e os seus usos.

A **competência de leitura** desenvolve-se em vários níveis de proficiência a partir do convívio reflectido com os textos de várias tipologias e outras mensagens gráficas, preferencialmente relacionados com o curso ou com o interesse dos alunos, textos dos domínios transaccional e educativo, bem como a leitura da imagem, equacionando a relação entre o verbal e o visual.

A compreensão do texto pressupõe a apreensão do significado estrito do texto que envolve o conhecimento do código linguístico, o funcionamento textual e intertextual. No contacto com o texto, o aluno integra essa informação nos esquemas conceptuais que detém e elabora a sua representação individual, já enformada pelos seus conhecimentos/vivências. Desenvolver a competência de leitura em contexto escolar pressupõe o desenvolvimento de todas as capacidades estratégicas, o desenvolvimento de tipos de leitura diversificados e o desenvolvimento da capacidade de utilizar e transformar os conhecimentos anteriores, no sentido de uma autonomia progressiva.

Deve promover-se a leitura funcional, a leitura analítica e crítica e a leitura recreativa para que o aluno seja um leitor activo que aprenda, lendo, tornando-se progressivamente mais competente. Para a leitura recreativa instituiu-se o contrato de leitura para o convívio com textos de reconhecido mérito literário que garantam o acesso a um capital cultural comum, capazes de transformar o aluno em leitor assíduo quer ao longo do percurso escolar, quer ao longo da vida. Seleccionaram-se para *corpus* desta leitura alguns textos de reconhecido mérito literário das literaturas nacional e universal que se relacionem com as tipologias textuais e as práticas de desenvolvimento de competências, visando a integração das aprendizagens e que sejam capazes de transformar. Este contrato prevê, pelo menos, um livro que se inclua na tipologia preponderante do módulo.

Para desenvolver as competências de compreensão/expressão oral, de escrita e de leitura, devem aplicar-se, com carácter recorrente, as etapas dos conteúdos processuais que devem ser objecto de leccionação.

Para a **compreensão oral**, deve o professor proporcionar a recepção activa do documento através da pré-escuta/visionamento, da escuta/visionamento e do pós-escuta/visionamento tendo em conta os objectivos de escuta/visionamento. Ao nível da **expressão oral** deve ter-se em conta a planificação, a execução e a avaliação para a produção do oral reflectido.¹⁰²

No que se refere à **escrita** considera-se a planificação, a textualização e a revisão, devendo desenvolver-se um trabalho análogo ao referido para as duas primeiras fases da oralidade.

Enquanto conteúdos processuais da **leitura**, são etapas obrigatórias a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

O desenvolvimento da competência do **funcionamento da língua** decorre do recurso da prática e da reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua o que constitui a condição indispensável para o seu uso e aperfeiçoamento na medida em que possibilita a identificação de dificuldades e a conseqüente consciencialização das estruturas linguísticas a usar em cada contexto. O estudo reflexivo da língua, apoiado numa metalinguagem instrumental permite a aquisição da consciência linguística e do conhecimento metalinguístico¹⁰³ que se constituirá em conhecimento declarativo e processual ou procedimental, necessário à aprendizagem e aquisição de outros saberes e competências e ao exercício das actividades comunicativas que fazem parte da vida.

Embora surja como conteúdo autónomo, o funcionamento da língua subjaz a todas as outras competências e nelas se inscreve e visa o desenvolvimento da capacidade discursiva.¹⁰⁴

¹⁰² A fase da planificação pressupõe a construção do universo de referência/tópico, a determinação da situação e objectivos de comunicação, o tipo de texto e de discurso, a construção do plano-guia e exige aprendizagem e treino das operações que a constituem sendo a etapa de avaliação uma etapa formativa que permite ao aluno aferir as suas aprendizagens e proceder a eventuais ajustamentos.

¹⁰³ O conhecimento metalinguístico desenvolverá, globalmente, as capacidades cognitivas ao nível do pensamento abstracto e facilitará a aprendizagem da língua.

¹⁰⁴ Na **compreensão e expressão oral** desempenham um papel fundamental na organização do discurso os padrões entoacionais (mecanismo fundamental para a segmentação e agrupamento de constituintes, a diferenciação de tipos de frases, a marcação de ênfase e contraste e a expressão de atitudes), contribuindo para a sua coesão e configurando diferentes estratégias de fluência e de adaptação a actividades orais específicas. Na **expressão escrita**, os alunos desenvolvem mecanismos que lhes permitem manipular eficazmente estruturas linguísticas, discursivas e semânticas que assegurem a continuidade temática e a progressão informativa de um texto, o que pressupõe uma reflexão e sistematização sobre os processos que garantem a coesão, a coerência e a adequação textuais. Na **leitura**, para além de outros saberes, é

Usar correctamente a língua implica ter um conhecimento explícito, de forma a tomar consciência das regras que usa e da selecção dos processos mais adequados à compreensão e expressão das situações de comunicação.

Os conteúdos desta competência distribuem-se pela área do *previsível* e do *potencial*. No *previsível* inscrevem-se conteúdos relativos à dimensão semântica e pragmática da linguagem (desenvolvimento de competências linguística e discursiva/textual), enquanto no *potencial* se inscrevem os itens gramaticais que apoiam as escolhas lexicais, morfológicas, sintácticas e fonológicas que estão na base das opções semântico-pragmáticas.

3 – Estratégias/actividades propostas no programa

“No decorrer da aprendizagem deve integrar-se, na planificação, uma série de actividades que respondam às carências detectadas e conduzam ao exercício efectivo e cada vez mais autónomo de todas as competências” (PPCPns: 11)

▪ **Compreensão/expressão oral**

A aula de língua deve criar espaços de interacção verbal, através de diálogos, discussões e debates que contribuam para a formação de cidadãos livres e responsáveis, respeitadores e auto-determinados que saibam cumprir os seus deveres e saibam reclamar os seus direitos.

Dado que a comunicação oral associa os códigos verbal, paraverbal e não verbal, é importante atribuir-se-lhe um estatuto autónomo, embora em articulação com os domínios da leitura e da escrita. Assim, ao nível da compreensão e da expressão oral, devem ser introduzidos espaços de ensino-aprendizagem da língua portuguesa-padrão, do oral reflectido e de géneros públicos e formais do oral, para que o aluno seja um ouvinte autónomo e um locutor eficaz, pelo que a escola deve fornecer ao aluno os conhecimentos instrumentais exigidos pela vida escolar (relatos, exposições, diálogos, debates) pela vida social e profissional (entrevistas para o emprego, conferências, *currículum vitae*...).

fundamental o material linguístico (léxico, estruturas sintácticas e ordenação da informação (PPCPNS, 2004: 17).

Nesta medida, ao nível da produção oral, deve estimular-se no aluno o auto-conhecimento e a expressão de si, através de práticas de produção oral unidireccional que possam gerar manifestações individuais e adoptar estratégias que visem o descondicionamento da expressão e a procura da dimensão lúdico-catártica da palavra, promovendo o desenvolvimento da competência de expressão oral.

Deve a escola “contribuir para o desenvolvimento e consolidação da competência de comunicação do aluno”, “através da exposição a vários géneros públicos e formais do oral de complexidade e formalidade crescentes, cuja compreensão exige focalização prolongada da atenção, extensão e diversidade vocabular, rapidez de acesso lexical e domínio das estruturas sintácticas de grande complexidade”. É necessário propor estratégias que conduzam ao “aperfeiçoamento destes aspectos e à consciencialização das escolhas formais decorrentes da situação de produção e intencionalidade comunicativa”.

Para a produção oral, devem criar-se no aluno hábitos de programação dos géneros públicos e formais do oral, tendo em conta as fases de planificação, execução e revisão, “aplicando estratégias apropriadas à aquisição de saberes processuais e declarativos.” Na fase da planificação há a considerar algumas tarefas “(construção do universo de referência/tópico, determinação da situação e objectivos de comunicação, do tipo de texto e de discurso, construção de um plano guia)” para aprendizagem e treino das operações que a constituem. Para a fase de execução, deve o professor “propor estratégias/actividades que visem o desbloqueamento da expressão e o domínio progressivo do uso da palavra, tendo em conta a entoação, o tema, o vocabulário específico, o débito de palavras a proferir, a organização do discurso...;” no que se refere à avaliação, devem ser promovidas “as modalidades de auto e de hetero-avaliação pelos colegas e pelo professor, através de instrumentos adequados,” tendo em vista uma avaliação formativa que permita que o aluno se situe face à sua aprendizagem e possa fazer possíveis ajustamentos para superar as suas dificuldades e progredir na aprendizagem.

No que se refere à competência de compreensão oral, devem ser utilizadas estratégias que orientem o aluno na utilização de diferentes modelos de compreensão, colocando o aluno numa “situação dialógica com os enunciados”, levando-o “à interacção da informação do texto com os seus conhecimentos prévios sobre o tópico e

no estabelecimento de objectivos de escuta,” fazendo do sujeito um co-construtor de sentidos. Nesta medida, a abordagem do documento deve ser feita por etapas – antes, durante e após a escuta/visionamento. Na primeira etapa (antes da escuta/visionamento), para uma recepção activa do documento, as actividades devem fazer com que o aluno/ouvinte/espectador possa mobilizar os seus saberes, “levá-lo a formular hipóteses semânticas e formais e a pôr questões a partir dos diversos indícios (títulos, *incipit*, imagens, sons, tipos de texto)” e estabelecer, implícita ou explicitamente “os objectivos de escuta/visionamento.” Na segunda etapa (durante a escuta/visionamento) “o aluno/ouvinte/espectador deve captar e reter o sentido da mensagem, deve “confirmar ou infirmar as hipóteses e perguntas previamente formuladas, proceder à sua possível reformulação e à elaboração de novas questões.” Estabelecidos previamente os objectivos, devem ser utilizados dispositivos pedagógicos que conduzam à selecção e retenção da informação relevante para a sua consecução. O objectivo da terceira etapa (após a escuta/visionamento) é a “consolidação dos conhecimentos,” “concretizada através de exercícios e de produções dos alunos determinados pelos objectivos de aprendizagem perseguidos no estudo dos documentos (produção de textos do mesmo tipo, discussão de temas tratados no documento, elaboração de sínteses de conteúdo e de textos de apreciação crítica...)”

▪ **Expressão escrita**

A produção de textos escritos pode fazer-se em interacção com a leitura, levando o aluno a descobrir as suas potencialidades e a adquirir uma melhor e mais produtiva relação com os textos literários, estimulando a criatividade, criando o desejo de ler e escrever para que possa ser um leitor activo que saiba mobilizar os seus conhecimentos, cooperando com o texto na construção dos sentidos e desenvolvendo as suas potencialidades criativas.

A leitura pode também ser uma fonte de informação necessária à construção do universo de referência de alguns textos a produzir.

Deve-se promover a produção de textos expressivos para que o sujeito possa falar de si; passe-se depois aos textos informativos para o aluno aprender a sequencializar, sintetizar, definir, explicar, documentar-se; para os textos criativos deve o aluno saber exprimir-se de forma criativa; os últimos textos deverão ser os

argumentativos por exigirem capacidades complexas como defender uma tese, determinar relações de causa-efeito, confrontar e classificar.

A actividade de escrita “obriga a recorrer aos conhecimentos sobre o tópico, o destinatário, os tipos de texto e as operações de textualização” o que implica as três fases dos conteúdos processuais que devem ser igualmente leccionadas. A planificação e a textualização exigem um trabalho idêntico ao referido para a oralidade, devendo a terceira etapa (revisão) corresponder “à detecção de inadequações e insuficiências, à determinação de estratégias de aperfeiçoamento” concretizada na procura de explicações das causas da ocorrência das falhas detectadas e à descoberta de formas correctas que lhes correspondem para a construção das aprendizagens. Esta fase poderá “efectivar-se através da (re)leitura individual das produções; leitura mútua, simples ou apoiada em fichas, listas de verificação, códigos de correcção; consulta de obras (gramáticas, prontuários, dicionários, glossários, guias); apreciação de produtos de análise realizada; reparação dos textos”. Nesta medida, propõe-se a “gestão pedagógica do erro, recorrendo a procedimentos que o envolvem na detecção e resolução dos problemas de escrita.”

Para o desenvolvimento da competência de escrita, devem os alunos produzir vários tipos de texto, devem ter-se em conta diversos “destinatários e finalidades”, “deve escrever-se frequentemente”, a produção dos escritos deve surgir “em contextos de comunicação significativos para o aluno como sejam “projectos de correspondência escolar em vários suportes (correspondência escrita, áudio e vídeo, via correio normal ou electrónico) e/ou rádios escolares”, “é preciso produzir várias versões do mesmo escrito”, contrabalançando “correcções e apreciações positivas.”

Esta concepção de escrita implica que “se criem situações e condições favoráveis ao desenvolvimento e treino de operações e mecanismos relativos a cada um dos sub-processos em que se desdobra a actividade de produção, que articulem a oralidade, a leitura e a escrita”. Propõe-se a prática da oficina de escrita, cuja função é activar os processos cognitivos e facilitar a aprendizagem desta competência, propondo a reflexão sobre a língua e os seus usos e, em interacção com as outras competências, favoreça, numa progressão diferenciada, a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto e a gestão pedagógica do erro. Esta actividade possibilita um acompanhamento constante do aluno por parte do professor para uma “reflexão sobre o

funcionamento da língua” e “uma reescrita contínua, tendente ao aperfeiçoamento textual e ao reforço da consciência crítica”.

▪ **Leitura**

O texto a ler, enquanto rede complexa de pressupostos (referenciais, semânticos e pragmáticos) exige uma interação estratégica entre texto e leitor que envolve processos cognitivos. “Quanto mais conhecimentos o leitor tiver sobre a temática tratada no texto, quanto maior for a sua competência linguística”, quanto maior o domínio das estratégias metacognitivas, “mais informação será integrada na sua estrutura cognitiva e mais competente pode ser”.

Em contexto escolar, esta competência tem como objectivo o desenvolvimento de capacidades estratégicas na leitura de tipos de texto diversificados “e no desenvolvimento da capacidade de mobilizar e transferir os conhecimentos anteriormente adquiridos”. Devem ter-se em conta as modalidades, os tipos e estratégias de leitura, pondo em prática três etapas: “a pré-leitura, pressupõe a observação global do texto e a criação de condições favoráveis à sua compreensão, mobilizando conhecimentos” que se relacionem com o texto, adquirindo novos conhecimentos para a sua interpretação; “observação/reconhecimento/ interpretação de índices” para que o aluno possa familiarizar-se com o texto e antecipar o seu sentido e função; “a leitura pressupõe a construção dos sentidos do texto, feita através de estratégias adequadas; a pós-leitura pressupõe actividades de reacção/reflexão” que visam a integração e a sistematização de novos conhecimentos.

“Na prática da leitura, é necessário que o aluno/leitor coopere com o professor/leitor e com os outros alunos/leitores”¹⁰⁵ e constituam uma comunidade de leitores que desenvolva em cada um e em todos as competências de compreensão e interpretação para uma autonomia progressiva.

“A leitura em contexto escolar exige práticas diversificadas segundo o tipo de texto, a situação ou o objectivo perseguido” o que quase sempre implica “estratégias pessoais consentâneas” com o universo de referência de cada sujeito leitor. Deve o professor gerir as respostas individuais à leitura para a tornar mais activa e eficaz,

¹⁰⁵ Pressupõe-se que a turma seja uma comunidade de leitores que troquem experiências entre si, para desenvolver o gosto de ler. O professor deve ser o seu principal dinamizador.

“através de uma discussão capaz de transformar a comunidade de leitores numa comunidade de cidadãos” culturalmente mais bem informados e mais bem formados. Propõe-se que o aluno não detenha “uma forma padronizada de leitura” mas antes faça leituras flexíveis utilizando um leque diversificado de abordagens conformes com perspectivas pessoais.

Para o desenvolvimento desta competência, devem ler-se textos diversos, ao nível de uma leitura funcional para pesquisa de dados e informações; leitura analítica e crítica que vise a capacidade de análises críticas autónomas; a leitura recreativa para fruição estética e pessoal dos textos.

Importa pois, “comparar/confrontar textos lidos” de forma a fazer do aluno “um leitor activo, capaz de seleccionar informação, formular hipóteses, construir sentidos, mobilizando referências culturais diversas. As hipóteses de interpretação propostas pelo aluno, nem sempre ajustadas, “justificam o regresso ao texto para um exame reflectido, susceptível de desfazer ambiguidades”. “A leitura analítica e crítica, porque retrospectiva e reflexiva, cruza informação e interpretação”, levando o aluno a procurar respostas às questões colocadas, aprendendo a justificá-las, confrontando-se com observações de outros, infirmando ou confirmando as suas hipóteses, compreendendo o texto e apreciando a sua singularidade.

A leitura literária deve permitir o desenvolvimento integrado de competências “linguísticas e literárias,” permitindo a aquisição de uma cultura literária pelo “convívio com obras mais complexas e, eventualmente mais distantes do universo referencial do aluno.” Pressupõe “informação contextual e cultural e a teoria e terminologia literárias” que só devem ser convocadas para “melhor enquadramento e entendimento dos textos, evitando-se uma excessiva referência à História da Literatura ou contextualizações prolongadas” e o “uso de termos e conceitos que desvirtuam o objectivo fundamental da leitura.”

No espaço destinado ao contrato de leitura “deve dar-se importância aos gostos e interesses dos alunos,” devendo o professor “fazer a sua orientação,” sugerindo um leque diversificado de textos de “reconhecido mérito literário.” Para além da leitura individual, o contrato pode agregar pequenos grupos que “mostrem interesse pelo mesmo texto.” O professor deve constituir-se como facilitador de práticas de leitura, favorecendo o encontro com textos motivadores, procurando suscitar respostas por parte

dos leitores durante e após a leitura desses textos. Estas respostas poderão consubstanciar-se na “apresentação oral dos textos lidos à turma, na elaboração de fichas de leitura e fichas bibliográficas de autores, bases de dados de personagens, propostas de temas para debates em aula, elaboração de ficheiros temáticos...”

▪ **Funcionamento da língua**

O funcionamento da língua é, como já foi referido, transversal a todas as competências nucleares, a todas as áreas do saber e a todos os alunos. Tal como a química, a física, a filosofia, etc., (...) também a gramática deverá constituir objecto de estudo em disciplina própria (Barbosa, 2008:184).

Está subjacente quando se exercita a expressão escrita e o aluno desenvolve mecanismos que “permitem manipular eficazmente estruturas linguísticas, discursivas e semânticas que assegurem a continuidade temática e a progressão informativa de um texto, o que pressupõe uma reflexão e uma sistematização sobre os processos que garantem a coesão, a coerência e adequação textuais”. Nos textos a ler, para lá de outros saberes, é “fundamental o material linguístico (léxico, estruturas sintácticas e ordenação da informação”. Na compreensão e expressão oral, desempenham um papel fundamental na organização do discurso, “os padrões entoacionais (mecanismo fundamental para a segmentação e agrupamento de constituintes, diferenciação de tipos de frases, marcação de ênfase e contraste e expressão de atitudes),” contribuindo “para a sua coesão e configurando diferentes estratégias de fluência e de adaptação a actividades orais específicas”.

O conhecimento metalinguístico permite que o falante tome consciência das regras que usa, da selecção dos processos mais adequados à compreensão e expressão das situações de comunicação, uma vez que recorre “à reflexão sobre as características estruturais e funcionais dos textos, nomeadamente sobre as diferenças entre o Português oral e escrito,” e ao “alargamento do repertório de fala e de escrita, pelo domínio efectivo de variedades diversificadas de uso da língua.” “O conhecimento

metalinguístico e a consciência linguística desempenham um papel importante pelos seus objectivos instrumentais, atitudinais¹⁰⁶ e cognitivos.”

Os conteúdos “distribuem-se pelas áreas do *previsível* e do *potencial*.” Os conteúdos “*previsíveis* convocam o estudo do texto, orientando-se para uma gramática do texto” e os “conteúdos *potenciais* convocam saberes dos ciclos anteriores (já estudados) e deste ciclo (a estudar) mais interligados a uma gramática de frase” e só devem ser trabalhados se se verificar que não foram adquiridos. Tendo em conta que “a lista de conteúdos foi elaborada a partir da associação com os textos orais e escritos, poder-se-ão aproveitar esses momentos para os rever/introduzir.” “Este aspecto merece ser destacado com especial ênfase para o módulo inicial.” No entanto, “todos os conteúdos têm subjacente uma revisão de aspectos da representação gráfica da linguagem oral,” “a revisão de aspectos lexicais” e “a revisão de aspectos morfológicos e sintácticos,” devendo ser considerados prioritários “os mecanismos de estruturação textual” uma vez que “interagem directamente com os conteúdos previsíveis e potenciais.”

Os aspectos “relacionados com vocabulário,” com “a sintaxe,” com “a organização textual,” “a ortografia e a pontuação,” ainda que advenham de anos anteriores, devem ser aprofundados e sistematizados. “A detecção e identificação dos problemas morfológicos, sintácticos, lexicais e ortográficos dos alunos devem fazer-se a partir das suas produções.” O professor pode hierarquizar os “conteúdos gramaticais,” a fim de consciencializar os alunos dos seus problemas para poder contribuir para a sua superação.

A partir da análise das dificuldades, o professor deve “promover estratégias de superação adequadas ao processo ensino-aprendizagem,” em que cada dificuldade pode ser encarada “como oportunidade para o desenvolvimento de atitudes de cooperação e responsabilização.” “Os desvios à norma podem constituir desafios a serem ultrapassados pela reflexão constante sobre os mecanismos de estruturação textual,” resolvendo as situações-problema que possam ocorrer. O conhecimento explícito da língua e o seu uso consciente mobilizam processos cognitivos que “estimulam um desenvolvimento holístico da personalidade do aluno-utilizador da língua,” sobretudo

¹⁰⁶ Objectivos atitudinais: promoção da autoconfiança linguística dos alunos e de atitudes de tolerância linguística e cultural que concorrem directamente para o desenvolvimento da competência da formação para a cidadania (PPCPns, 2004:18).

no que se refere à “auto-confiança nas relações interpessoais,” uma vez que fomenta uma melhor comunicação.

Nas situações de aprendizagem são propostas diversas actividades. Algumas¹⁰⁷ inscrevem-se na temática do módulo e devem ter em conta os objectivos de aprendizagem definidos nesse módulo, outras¹⁰⁸ desenvolvem-se ao longo dos módulos, permitem a recolha e tratamento, com carácter sistemático e contínuo, dos dados que revelam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências nucleares e transversais.

4 – Avaliação das aprendizagens

*“O processo de avaliação em estrutura modular, contínuo, permanente, transparente e flexível, essencialmente formativo e diagnóstico, não selectivo mas exigente e eficaz, capaz de dinamizar uma relação pedagógica no decurso das aprendizagens (...) [permite] descobrir e desenvolver capacidades. Este processo permite compatibilizar a diversidade e os ritmos próprios de cada aluno, orientando as suas aprendizagens em função das competências a adquirir, ou a reforçar em cada módulo, tornando-se indutor de um percurso de auto-realização profissional (individual e pessoal), que se antecipa e projecta através da realização de uma PAP (...) que tem carácter sumativo final e é mobilizadora de saberes e competências adquiridos ao longo da formação e com avaliação de um júri externo de composição tripartida”.*¹⁰⁹

A avaliação deve ser equacionada nas várias etapas da prática lectiva, recorrendo a procedimentos formais e informais adequados ao objecto a avaliar.

A avaliação, enquanto parte integrante do percurso pedagógico, é uma componente essencial do processo de ensino-aprendizagem que deve ser sistemática e

¹⁰⁷ São exemplo de actividades do 1º módulo a elaboração de planos de textos segundo os modelos da matriz do módulo, a produção de textos previstos de forma condicionada e livre, exposição comentada de fotografias e/ou pinturas, exposição de auto-retratos de pintores de diversas épocas, redacção de textos de carácter autobiográfico, prática e funcionamento da língua.

¹⁰⁸ São exemplo de actividades que atravessam todos os módulos a constituição de um ficheiro de tipologias textuais, o diário de turma, o livro de turma, correspondência interescolar, intercâmbios escolares, portefólio, oficina de escrita e contrato de leitura.

¹⁰⁹ DORCEP (2003: 23).

cuidadosa para ser objectiva e rigorosa e pressupõe uma atitude formativa que acompanhe e contribua para o desenvolvimento das competências do aluno ao longo do curso. Neste sentido, o processo avaliativo determina o grau de consecução dos objectivos educacionais, aferindo o comportamento dos intervenientes face a esses objectivos, identificando informações sobre as mudanças operadas que poderão ser utilizadas na melhoria da qualidade da formação, do processo e dos instrumentos.

A avaliação das aprendizagens, na disciplina de Português, deverá ter em conta os seguintes tópicos:

- adequar técnicas e instrumentos aos objectivos e conteúdos e ao processo de ensino-aprendizagem;
- especificar, de forma clara, o objecto da avaliação, os critérios e as estratégias;
- considerar como objecto de avaliação processos e produtos;
- propiciar a auto-avaliação e a co-avaliação;
- equacionar o percurso individual e o colectivo, considerando ajustamentos e correcções, de forma a reorientar as práticas pedagógicas;
- fornecer ao aluno um *feedback* em tempo útil.

Através da avaliação nas suas diferentes modalidades¹¹⁰ e utilizando os instrumentos adequados, poderá proceder-se à despistagem dos erros e das dificuldades que, numa perspectiva formativa, servirão de suporte a uma prática pedagógica diferenciada. Deve gerar uma dinâmica processual coerente com o processo ensino-

¹¹⁰ As modalidades previstas na legislação são: a **avaliação diagnóstica**, a **avaliação formativa** e a **avaliação sumativa (interna e externa)**. A **avaliação diagnóstica** deve realizar-se no início de cada ano lectivo e pode prever mecanismos de recuperação e de acompanhamento que ajudem o aluno a superar dificuldades. A **avaliação formativa**, traduzida de forma descritiva e qualitativa, é um processo contínuo que permite recolher informação sobre o processo de aprendizagem de forma a poder intervir pertinente e adequadamente sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como do estado do cumprimento dos objectivos do currículo. A nível de objectivos, a avaliação formativa estabelece metas intermédias que favoreçam a confiança própria no sucesso educativo, permitindo adoptar novas metodologias e medidas educativas de apoio ou de adaptação curricular, sempre que sejam detectadas dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino e de aprendizagem. A **avaliação sumativa interna** constitui uma avaliação quantitativa realizada em conselho de turma e reporta-se ao trabalho desenvolvido pelo aluno ao qual se atribui uma classificação no final de cada período lectivo; a **avaliação sumativa externa** traduz-se na realização de um exame nacional ao qual deve corresponder uma classificação e aplica-se aos alunos dos CP que queiram prosseguir estudos de nível superior.

aprendizagem que cultive a consciencialização e a participação, zele pela validade e relevância e busque melhorias para promover mudanças. É fundamental instaurar, definitivamente, uma cultura avaliativa, no sentido de uma avaliação entendida como parte inerente ao processo, transformando a prática avaliativa em prática de aprendizagem e não marcada apenas pela classificação.

Numa perspectiva construtivista, estamos perante a avaliação de competências¹¹¹ em que ensinar e avaliar constituem elementos “*interdependentes e indissociáveis*”, Roldão (2008a) a que Figueiredo (2004) acrescenta que (...) “*sem avaliação não há aprendizagem*. Segundo Allal *et al.*(1986: 176), “*os processos de avaliação formativa são concebidos para permitir ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação do curriculum*”. Perrenoud (1999b: 143) define a avaliação formativa como “*um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos*”. No entanto, tem-se verificado que, apesar de toda a literatura sobre avaliação formativa, apesar de alguma formação sobre esta matéria, apesar do programa ser explícito nesse assunto, “*a prática avaliativa, transformou-se, em muitos casos, num conjunto de avaliações sumativas apenas mais frequente, sem ser, quase nunca, a ocasião e o processo fundamental de orientar a aprendizagem do aluno a partir da sua dificuldade, ou daquilo que errou ou não compreendeu, proporcionando-lhe pistas concretas de retomar o que ficou menos bem adquirido*” (Roldão 2006).

Para avaliar, pode-se recorrer a questionários, observação directa, textos orais e escritos, listas de verificação, escalas de classificação (numéricas, de frequência e descritivas), onde constem os critérios de desempenho, grelhas de observação,¹¹² testes objectivos (escolha múltipla, de associação, de alternativa verdadeiro/falso, de complementação, testes não objectivos (resposta curta e ensaio).¹¹³

No conjunto das situações de aprendizagem, os parâmetros a avaliar e os critérios de desempenho requeridos para cada tipo de texto devem ser da

¹¹¹ Segundo Roldão (2008a), a avaliação de competências está relacionada com as finalidades do ensino para as competências.

¹¹² As grelhas de observação têm a vantagem de mostrar a frequência de um comportamento e a progressão do aluno.

¹¹³ Os testes não objectivos são utilizados para aprendizagens complexas, adequados à avaliação da interpretação e da produção de textos orais e escritos, para verificar a organização das ideias, a estruturação do texto em partes e parágrafos, a coerência e coesão textuais, a adequação dos enunciados à intenção e situação comunicativas...

responsabilidade do professor que deve também criar medidas de regulação interactiva e individualizada, consciencializando o aluno a participar e a implicar-se na auto e co-avaliação. Serão avaliados processo e produto, tendo em conta a progressão do aluno e de acordo com o patamar mínimo de avaliação de cada módulo.

Pode o aluno organizar um portefólio de avaliação onde pode incluir um conjunto variado de trabalhos datados e comentados – relatórios, textos escritos, registo áudio e vídeo, trabalhos de pesquisa, comentários de texto, fichas de leitura, trabalhos realizados, listas de verificação, escalas de classificação, grelhas de observação que deverão constituir uma amostra significativa do seu trabalho, fornecendo uma visão do seu esforço, dos seus progressos e do seu desempenho.

A atribuição de uma classificação deverá decorrer do conjunto de dados recolhidos em momentos formais e não formais mas também da avaliação de várias produções dentro e fora da sala de aula, tendo em conta a progressão do aluno. Vista à luz das teorias que atravessam o PPCPns e que a literatura nos oferece sobre o assunto, a avaliação deveria ser mais qualitativa que quantitativa para poder espelhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, as suas dificuldades e posteriormente a superação dessas dificuldades, as estratégias utilizadas e o resultado do processo reflexivo a que o aluno recorre por sugestão do professor enquanto mediador.

IV Capítulo – O desenvolvimento de estratégias e actividades na aula de Português dos Cursos Profissionais

Assim, ensinar consiste em desenvolver uma acção especializada fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é, de accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovam a aprendizagem do outro.

Roldão, (2009). In *contra-capas*

Aprender a aprender pressupõe a promoção nos alunos de estratégias de auto-regulação ou de metacognição (...) que corresponde a um conjunto de sequências de procedimentos ou planos orientados para a consecução de metas (...) tem subjacente uma intenção (...) e implica um plano de acção.

Pocinho & Canavarro, (2009)

IV Capítulo – O desenvolvimento de estratégias e actividades na aula de Português dos Cursos Profissionais

1 – O modelo de ensino estratégico: um caminho entre a teoria e a prática

O problema do insucesso¹¹⁴ tem sido tema recorrente de vigorosos debates na sociedade portuguesa e os indicadores que traduzem este fenómeno são as taxas de reprovação, de repetência, de desistência e abandono escolares.

No entanto, parece haver outro tipo de insucesso “oculto” que nos remete para a questão da preparação do indivíduo face ao desempenho de funções no sistema produtivo, ao aprender a aprender e à compreensão dos fenómenos actuais do mundo onde vive. Que pode a escola fazer para reduzir essas taxas de insucesso?

O que se verifica até à década de 90 foi a excessiva valorização da função instrucional da escola ou da sua dimensão curricular que proporciona os conhecimentos científicos e técnicos necessários à integração profissional dos alunos, de acordo com as solicitações das entidades empregadoras. Deste modo, ao sobrevalorizar tais saberes e fazeres técnicos e ao colocá-los «*a governar, em última instância, o seu ser*» (Patrício, 1989:115), incentiva-se uma escola ao serviço da produção e não ao serviço do próprio homem e da cultura. Esta perspectiva dá excessivo valor à transmissão de saberes, centrando-se na apreensão e na memorização de conhecimentos que, segundo Almeida (2002), é um ensino despersonalizado e contribui para a perda de interesse pela escola e pela aprendizagem, sobretudo quando surgem dificuldades que não chegam a ser superadas.

No dealbar deste século surge uma linha de força que vem propor uma reforma curricular profunda que, além de vários pressupostos fundamentais já antes enunciados, passa ainda por (i) valorizar a formação profissional, aproximando-a da vida social e

¹¹⁴ Insucesso implica não atingir metas dentro dos limites temporais estabelecidos, Martins (2004).

profissional da actualidade e por (ii) introduzir alterações programáticas cuja matriz integre um novo paradigma em que aluno seja o centro do processo de ensino-aprendizagem, assumindo o professor o papel de mediador, de forma a adequar melhor o ensino e a aprendizagem às finalidades da sociedade.

Neste contexto, a Administração cria equipas para elaborar novos programas, dos quais o de Português, cuja matriz constitui uma ruptura significativa com a concepção comunicativa/apresentativa que vigorava até então. De uma cultura essencialmente transmissiva, passa-se a um paradigma construtivista de saberes assente em metodologias mais consentâneas com o desenvolvimento de competências cognitivas e pessoais.

Esta questão culmina nos pressupostos enunciados no DORCES, traduzidos nos dois objectivos estratégicos fundamentais – o aumento da qualidade das aprendizagens e o combate ao insucesso e abandono escolares. O primeiro, por se considerar importante a qualificação dos indivíduos e por isso se prioriza *“a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento das competências vocacionais, a capacidade de pensar cientificamente os problemas, a interiorização de uma cultura de participação e responsabilidade, a plena consciência das opções que potenciam a liberdade e desenvolvimento dos alunos como indivíduos e cidadãos”*, o segundo porque o insucesso e abandono escolares são sempre factores de discriminação social e cultural.

O DORCEP (2003:15), por sua vez, vem salientar *“o papel das políticas de educação e formação como contributo para o objectivo estratégico de construir um espaço europeu da aprendizagem ao longo da vida e fazer uma sociedade educativa com oportunidades para todos. Sem sociedade educativa, a transição para a economia baseada no conhecimento provocará novas fracturas e novas formas de exclusão social.”* Deste modo, volta-se a reforçar o aumento da qualidade das aprendizagens e o combate ao insucesso e abandono escolares, colocando também no centro das prioridades, o investimento na formação em tecnologias da informação e comunicação, a articulação entre as políticas de educação e formação profissional através de uma vasta oferta formativa num leque alargado de escolas (sem prejuízo da formação global do indivíduo) e o reforço da autonomia (DORCEP, 2003).

Elaboram-se os vários programas de ensino que a Administração solicitou de entre os quais o PPCPns, implementado no ano lectivo de 2004/2005. Apesar de

situações de insucesso de uma parte significativa dos alunos, apesar do contributo das neurociências no domínio da psicologia que ao longo de 25 anos estabeleceram uma nova concepção de aprendizagem e de ensino facultando-nos novos conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro e da memória, a mudança efectuar-se-á mais lentamente do que as necessidades sentidas pela sociedade.

Entretanto, permanecem, de algum modo, as metodologias “apresentativas” assentes no discurso do professor e no manual, dirigidas a um grupo de alunos diferentes como se fossem idênticos na sua capacidade de apropriação.

Ainda que postas em causa no plano teórico e político-ideológico e abandonadas já por muitos docentes, as práticas de “dar” a matéria numa “lógica distributiva” relega para segundo plano a apropriação dos saberes pelo aluno (Roldão, 1998). Ensinar implica “*uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária*” (Roldão 2009:14-15), cabendo ao professor a escolha das estratégias que viabilizem e facilitem a acção de aprender.

Passar de programas definidos por objectivos, a programas definidos por competências, implica uma mudança expressiva para todos os intervenientes no sistema educativo, visto que se trata de um projecto que envolve toda a sociedade portuguesa, o que quer dizer que as mudanças decretadas não geram transformações imediatas nas práticas dos professores e estão sujeitas a um tempo de maturação.¹¹⁵

A população escolar¹¹⁶ que frequenta a escola muda significativamente do ponto de vista social, económico e cultural e de necessidades educativas específicas, o que representa um desafio para todos os agentes envolvidos no sistema educativo. Apesar disso, a escola mostra dificuldades em alterar a sua estrutura organizacional e o seu modo de funcionamento,¹¹⁷ condições que perpetuam práticas pedagógicas de

¹¹⁵ Para se efectuarem mudanças de fundo, há que considerar três fases: 1ª – a do contacto com os conceitos para compreender a mudança, etapa caracterizada por alguma ansiedade e insegurança; 2ª – a da apropriação da mudança em que os actores passam à acção – experimentam, fazem reajustamentos, avaliam e 3ª – a de cristalização da mudança que acaba por ser adoptada e personalizada (Morissette: 2002).

¹¹⁶ Antes “os públicos eram muito mais restritos e homogêneos e as finalidades menos ambiciosas para a maioria, embora mais selectivas para um leque restrito. É nessa lógica que toda a orgânica da escola ainda funciona, bem como as suas metodologias dominantes” (Roldão, 2008b: 234).

¹¹⁷ As escolas permanecem idênticas na sua organização como instituição, como se o tempo não tivesse passado. As condições e os recursos têm melhorado mas a matriz do espaço aula/turma, a organização do

continuidade e de repetição que impedem que as mudanças se concretizem no sentido de se cumprir o desígnio da construção das aprendizagens prescrita no programa. Presos, assim, num sistema concebido para tratar todos os alunos como se fossem iguais, os professores raramente podem responder “*eficazmente às variações em termos de receptividade, interesse, perfil de aprendizagem dos alunos*” (Tomlinson & Allan, 2000:12). Hoje sabe-se que a pedagogia deve ser diferenciada para poder lidar com necessidades cada vez mais diversificadas dos alunos que frequentam a escola, cujo objectivo é o seu crescimento pessoal e o seu sucesso individual.

O novo paradigma de construção de aprendizagens é um desafio da sociedade actual e requer um conceito de escola que aprenda para proporcionar a ligação entre a vida e a aprendizagem, a formação e a profissão, com intenção de criar movimentos continuados de aprendizagem entre a escola, os contextos de trabalho e a vida dos indivíduos que estimulem a procura de novas experiências, aceitando os fracassos para crescer, procurando o sucesso na interacção. Assim estimulados, os jovens criarão o gosto de aprender já fora da escola, trabalhando em projectos com significado real para eles (Senge, 2005).

Numa escola que aprende, ao perfil de aluno empenhado corresponde um professor a quem cabe um novo papel: o de reflectir sobre a prática do seu ensino e dos processos metodológicos que lhe permitem analisar e reflectir sobre o que faz, por que o faz e com que objectivos e resultados, razão por que os professores devem apostar na sua formação (humana e profissional) para melhor intervirem na formação e desenvolvimento dos alunos (Alarcão & Tavares, 2003).¹¹⁸ Neste sentido, tem vindo a desenvolver-se um crescente interesse por práticas focalizadas na aprendizagem

grupo turma como base única do trabalho escolar e símbolo da lógica organizacional, a estruturação do currículo em disciplinas curriculares, com um professor responsável e independente, a imposição de uma quadrícula organizativa das disciplinas como matriz uniformizadora dos modos de funcionamento em que a instituição se organiza, tem-se mantido (Roldão, 2008b).

¹¹⁸ Smyth, citado por Alarcão & Tavares (2003: 121), refere que os professores aprendem mais com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas do que com a frequência de cursos ou com a leitura de livros e revistas. Nesta medida, quando os professores percebem a finalidade imediata e o sentido prático dos seus actos, estão abertos à acção, à reflexão e à colaboração.

«experencial-reflexiva e transformadora», que nos remete para o processo de investigação-acção.¹¹⁹

Ainda no sentido de dar expressão à melhoria dos resultados dos alunos dos CP, salientamos o modelo de ensino estratégico (a tarefa e a resolução de problemas) e o trabalho de projecto, de forma a assegurar o sucesso dos alunos, desenvolvendo as competências-chave para a construção de um cidadão do presente e do futuro que seja capaz de aprender a aprender, de forma a assumir a sua aprendizagem como factor de auto-realização e de motivação para aprender sempre e ao longo da vida (Pocinho & Canavarro, 2009).

O modelo de ensino estratégico foi proposto por Tardif (1992) e integra os trabalhos mais recentes da Psicologia cognitiva, especialmente as componentes cognitivas da motivação escolar, o papel da memória e da representação dos conhecimentos e as funções da resolução de problemas e da transferência na construção dos saberes. Foi a partir das teorias cognitivas que se desencadearam diversos programas de intervenção em alunos com dificuldades de aprendizagem e foi a teoria cognitiva do processamento da informação que mais contribuiu para o estudo das estratégias de aprendizagem. O sistema do processamento da informação descreve e explica como pensa o ser humano, definindo a aquisição de conceitos e destrezas do pensar como forma de captar, guardar, transformar, manipular e utilizar a informação (Rebelo, 1993). O modelo do processamento da informação compreende um conjunto de processos cognitivos como a atenção, a percepção, a memória a curto termo, a memória a longo termo e o raciocínio (Casas, 1994).

Assim, se queremos perceber a aprendizagem, devemos ter em atenção a habilidade mental do indivíduo para organizar o seu próprio campo psicológico em resposta às experiências. Perante o problema complexo da aprendizagem, as questões a colocar são: como é que os professores fazem aprender, como se explica o processo de aprendizagem (como se aprende) assim como a habilidade de usar técnicas para a

¹¹⁹ Alarcão (1996:116) considera que a investigação-acção é “*uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática*” e faz com que os professores se empenhem na resolução de problemas concretos da escola como motor de desenvolvimento profissional colaborativo e como meio de exercerem o seu direito e o seu dever de investigarem o seu campo de actuação e de desenvolverem o seu conhecimento profissional.

tornarem eficiente, ou seja, que percepção e explicação para a realização escolar e a construção do conhecimento, bem como para o desempenho cognitivo e a resolução de problemas (Cruz & Fonseca, 2002).

Neste sentido, segundo Almeida & Balão (1996), o treino cognitivo tem adquirido um papel importante no seio da escola, pelo que consideram que esse treino deve reflectir “o processamento da informação na resolução de problemas (teoria cognitiva)”; “a realização das tarefas que assenta no confronto interindividual de esquemas e processos (teoria desenvolvimental)” e o recurso a actividades de “auto-verbalização positivas por parte dos sujeitos (teoria sócio-cognitiva da motivação e auto-conceito)”.

No que se refere à primeira, não basta adquirir e reter informação, a escola deve capacitar os sujeitos em termos individuais e de grupo para aceder e usar a informação na resolução de problemas. O treino cognitivo (ou treino do pensar) pressupõe os estudos na linha do processamento da informação e do desenvolvimento da inteligência (Almeida & Balão, 1996). Estes autores consideram que os primeiros pressupõem um conjunto de componentes mentais exigidos na execução das tarefas e na resolução de problemas – processos de retenção, evocação, categorização e relacionamento (processamento) e processos de avaliação do processo, decisão e resposta. A par dos processos cognitivos (não executivos) existem processos executivos ou metacognitivos de ordem superior que controlam os primeiros que Almeida & Balão (1996) considera metacomponentes, entendidas como a consciência que o aluno tem da tarefa, a sequencialização das fases e o próprio controlo exercido ao longo da realização cognitiva. As componentes e as metacomponentes e o respectivo treino servem a promoção cognitiva e facilitam a aprendizagem (Mayer, 1987; Valente *et al*, 1989; Almeida, 1995, 1996), citados por Almeida & Balão (1996).

Os trabalhos do desenvolvimento da inteligência implicam os processos internos de equilíbrio que regulam as aquisições e a complexificação das estruturas cognitivas¹²⁰, bem como o papel dinamizador do conflito cognitivo e sócio-cognitivo na promoção desse desenvolvimento, cuja apropriação pode ser facilitada pelo professor,

¹²⁰ Destaca-se aqui a posição construtivista de Piaget.

enquanto mediador¹²¹ na estruturação dos estímulos, na sua sequencialização e orientação.

Almeida & Balão (1996) reportam-se ainda às teorias sócio-cognitivas da motivação e do auto-conceito, pois a percepção sobre esta questão é que os alunos que realizam de forma mais incipiente as situações cognitivas revelam falta de auto-estima e apresentam discursos e imagens pessoais menos favoráveis à aprendizagem, à expressão das suas capacidades e ao seu desempenho na escola.

Treinar estes alunos, implica ensiná-los a pensar, possibilitando a “modificabilidade¹²² cognitiva”.¹²³ No sentido da modificabilidade, Feuerstein (1993) enfatiza o desenvolvimento das habilidades do pensamento crítico o que implica no aluno a capacidade de lidar com novas situações, rápidas e complexas mudanças e requer também uma certa flexibilidade interna. Feuerstein (1993) sintetiza o conceito de modificabilidade como a capacidade única dos indivíduos de modificar a estrutura do seu funcionamento cognitivo para se adaptarem às exigências das situações de vida que estão em constante variação, traduzindo-se num reflexo da resposta de um indivíduo aos estímulos exteriores e às modificações produzidas nas condições internas cujo produto é o resultado de uma série de actos da vontade. Assim sendo, todo o indivíduo é susceptível de se deixar “modificar” para aprender, embora essa modificação tenha que passar pelo acto da vontade.

Deste modo, o mesmo autor considera que são as funções cognitivas adequadas e o controlo dessas funções que permitem ao indivíduo viver numa sociedade cujos avanços são tão rápidos que muita da informação facultada pela escola se torna obsoleta antes da sua aplicação prática. Para que esta modificabilidade seja levada a cabo com sucesso, é necessário recorrer a estratégias diversas, orientadas para a modificação dos

¹²¹ De acordo com Vygotsky (1985), o desenvolvimento intelectual pode assumir-se como processo de interacção social onde o sujeito vai interiorizando, progressivamente, as operações mentais realizadas.

¹²² Feuerstein (1991:8) define modificabilidade como “a capacidade de partir de um ponto do seu desenvolvimento, num sentido mais ou menos diferente do previsível até agora, conforme o seu desenvolvimento mental”.

¹²³ Segundo Cruz & Fonseca (2002:18), a cognição é uma complexidade extremamente organizada, isto é, “uma imbricação de acções, interacções e retroacções, para além de se prefigurar como um sistema organizado de componentes interactivos”. A cognição dotou o ser humano da capacidade de raciocínio e de resolução de problemas, competências que lhe permitem aprender a aprender. Vygotsky, ao defender que o potencial do aluno se desenvolve através da socialização contextualizada, realça a dimensão socializadora da aprendizagem.

pré-requisitos das capacidades cognitivas e da inteligência. É a partir deste pressuposto que abordaremos o conceito de estratégia, a sua utilização e a influência positiva de um ensino estratégico no sucesso dos alunos.

Como “*o conceito de estratégia, embora central no acto de ensinar e aprender, é pouco claro na concepção e uso que os professores fazem dele*” (Roldão, 2009:17), apresentamos algumas definições para tentar compreendê-lo.

Pocinho & Canavarro (2009) estabelecem a diferença entre estratégia e técnica/táctica, acrescentando que estratégia é mais abrangente e, como tal, é um conjunto de acções consideradas como meios importantes para a consecução de alguma coisa, ou conjunto de procedimentos ou planos orientados para a consecução de metas, o que faz da estratégia um procedimento de nível superior. Segundo Beltrán (1995), citado por Codes (1997), implica um plano de acção que depende do uso reflexivo que se faz das várias técnicas/táticas que a compõem e não de um uso automático e mecanicista. Trata-se, na verdade, de uma possibilidade de instrumentalização e capacitação do aprendente para desenvolver e regular o seu processo de aprendizagem.

O'Malley & Chamot (1990:1) definem as estratégias de aprendizagem como “*pensamentos ou comportamentos especiais que os indivíduos usam para os ajudar a compreender, aprender ou reter nova formação*” e acrescentam que “*as estratégias de aprendizagem são modos especiais de processamento de informações que melhoram a compreensão, a aprendizagem, ou retenção de informações*”.

Lenz, Ellis & Selon (1996), citado por Pocinho & Canavarro (2009), referem que estratégia é o “*modo como o aluno aborda a tarefa: inclui o modo como uma pessoa actua quando planifica, executa e avalia a realização de uma tarefa e os seus resultados*”, o que implica elementos cognitivos (processos de pensamento assumidos pelo sujeito com a intenção de processar a informação) e comportamentais (acções ou procedimentos) que contribuem para concretizar os objectivos subjacentes à aprendizagem, orientar a planificação e o desempenho do aluno e avaliar o seu envolvimento na estratégia.

Para Vieira & Vieira (2005:15-16), o termo estratégia de ensino-aprendizagem significa “*um conjunto de acções do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista*”, enquanto Roldão (2009:68) coloca a tónica na **concepção global, intencional e**

organizada, definindo-a como “*uma concepção global, intencional e organizada, de uma acção ou conjunto de acções, tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas.*”

Ainda podemos definir estratégias de aprendizagem como comportamentos e pensamentos que ocorrem no decurso da aprendizagem e que influenciam a motivação e a codificação e também a aquisição, a retenção e a transferência, ou seja, influenciam o modo como o aluno processa a informação, através da activação, controlo e regulação dos processos cognitivos (Weinstein & Mayer, 1986, citado por Wittrock, 1997). Por sua vez, para Jones, (1988) citado por Figueira, (s/d:4) são acções e meios a que o sujeito recorre e que contribuem para aprender ou operações mentais traduzidas em comportamentos auto-orientados, conscientes ou automáticos que facilitam a aprendizagem.

O conceito de estratégia de aprendizagem implica sempre procedimentos ou actividades cognitivas que o aluno adopta tendo em vista melhorar a sua aprendizagem e como tem implícita uma intencionalidade, exige uma planificação e o respectivo controlo da execução (Garner, 1988; Pozo, 1989; Weinstein, Zimmerman & Palmer, 1988), citados por Pocinho & Canavarro (2009).

Snowman (1986) considera a existência de três componentes num modelo de estratégias de aprendizagem, a saber: (i) a estratégia que implica a análise da situação de aprendizagem; (ii) a tática (sublinhar, resumir, questionar) que envolve a utilização de várias técnicas, a monitorização do próprio progresso e, eventualmente, modificações da estratégia ou das técnicas; e (iii) o conhecimento metacognitivo que implica seleccionar/escolher o conhecimento necessário para implementar ou modificar o plano.

Enquanto plano, a estratégia não pressupõe apenas procedimentos isolados e desarticulados, mas antes a organização de um conjunto de meios para alcançar os objectivos traçados anteriormente, tendo sempre em conta as suas próprias características, a natureza e características da tarefa e as características do aluno. Kirby (1984b) entende-as como planos que têm um papel de controlo, escolha e decisão sobre as táticas que conduzem à prossecução dos objectivos.

Pocinho & Canavarro referem-se a estratégias de aprendizagem centradas no aluno e estratégias centradas no professor que não se anulam nem se excluem, antes implicam uma utilização múltipla. A estratégia orientadora da acção do professor tem

consequências directas no que o aluno aprende e na acção que desenvolve para aprender.¹²⁴

No que respeita a estratégias, consideram-se as que são centradas no professor e definidas por Costa (2001) como um conjunto de actividades, com a finalidade de obter a melhoria do rendimento escolar dos alunos, entendendo o ensino expositivo como uma estratégia também ela centrada no professor. No entanto, alguns autores vão mais longe no que se refere ao papel do professor do ponto de vista das estratégias de ensino e consideram que a acção estratégica do professor é extremamente relevante no processo de ensino aprendizagem, desde a concepção e planificação até à operacionalização e avaliação, com “a intenção” de fazer aprender o que se ensina como necessário. “*Ensina quem sabe ensinar, porque sabe o que ensina, e sabe como ensinar, a quem e para quê*”¹²⁵ (Roldão, 2009:42). Nesta medida, é função do professor criar oportunidades, activar situações e dispositivos através da sua acção individual, mas sobretudo, em trabalho colaborativo com os seus pares, partilhando e rentabilizando saberes e recursos, visando a construção de aprendizagens significativas (Roldão, 2009).

O professor deve reflectir na pertinência das estratégias, tendo em conta os conhecimentos anteriores do aluno e os objectivos do currículo, deve reflectir sobre a adequação dos materiais definidos para a tarefa a realizar e tomar decisões de forma a otimizar os conteúdos e as actividades. Deve assumir-se como motivador para favorecer o compromisso, a participação e a persistência para activar modelarmente estratégias cognitivas e metacognitivas que permitam ao aluno passar da dependência à prática guiada e da prática guiada à autonomia.

Quando os alunos sabem utilizar eficazmente um conjunto de estratégias cognitivas (não executivas) e metacognitivas (executivas) têm maior sucesso escolar, são mais flexíveis e adaptativos e apresentam maior facilidade de análise, planificação, execução e avaliação das tarefas que lhes são propostas (estratégias cognitivas). Essa

¹²⁴ Weinstein & Mayer (1986), citados por Figueira (s/d:2) consideram duas espécies de estratégias que influenciam o processo de codificação: estratégias de ensino, enquanto forma de apresentação do material, por parte do professor, mais valorizadas pelas teorias behavioristas; e estratégias de aprendizagem, como formas que o aluno utiliza para organizar e elaborar o material apresentado, mais valorizadas pelas teorias cognitivistas que preconizam também as estratégias de ensino.

¹²⁵ De acordo com a matriz teórica transmissiva, “*ensinar é passar conhecimento ao outro*”, na construtivista “*ensinar é facilitar o trabalho de aprender*” e na crítica “*ensinar é colocar questões que levem os alunos a pensar*” (Roldão, 2009).

facilidade é justificada por um melhor processamento da informação (Siegler, 1983) e por uma utilização consciente de processamento estratégico, capacidade de resolução de problemas, monitorização da compreensão, auto-regulação e estratégias de aprendizagem (estratégias metacognitivas).

1.1 – Estratégias e actividades – desenvolvimento de competências para uma formação qualificante

A escola é uma instituição pedagogicamente organizada cujo objectivo central deve ser o da transformação e do desenvolvimento pessoal dos intervenientes. Neste sentido, além de uma gestão flexível do currículo que é uma aposta vastamente defendida pelos vários sistemas educativos mas que não iremos desenvolver por não ser o objectivo deste estudo, podemos dizer que a escola deve ter em conta as características e os projectos dos alunos de forma a favorecer o desenvolvimento psicossocial e a realização pessoal dos educandos.

Os teóricos mais recentes do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem defendem que o ensino mobilizador do sentido de descoberta, da actividade, dos conhecimentos anteriormente adquiridos¹²⁶ e das capacidades dos alunos tem claras vantagens¹²⁷, no entanto, pressupõe alunos motivados e capazes de desempenhar um papel mais activo na sua aprendizagem.

Neste sentido, pretende-se um aluno activo, disposto a aprender, com capacidade para processar informação de forma complexa e particular, aprendendo através da utilização activa de estratégias diversas. Como aluno eficaz, deve saber processar, interpretar e sintetizar a informação, recorrendo a uma variedade de meios diferentes para seleccionar, codificar, armazenar e recuperar informação (Anderson, 1980). Este tipo de aluno assume uma maior responsabilidade e controlo da sua própria aprendizagem. Além disso, deve também saber utilizar estratégias metacognitivas que regulam o fluir da informação através das componentes estruturais, no dizer de Cruz & Fonseca (2002:33).

¹²⁶ Ausubel (1962).

¹²⁷ Um ensino que tenha por base a colagem e a retenção de informação acaba por desaparecer, sem nunca ter sido integrado na estrutura cognitiva do aluno (Elkind, 1982).

Uma das transformações mais prementes para ter alunos motivados, responsáveis e eficazes é ajudá-los a pensar, o que implica um esforço suplementar da escola e dos professores no treino de aprender, pensar, conhecer e resolver problemas.

Neste caso, deve valorizar-se a capacidade de iniciativa dos alunos e responsabilizá-los pela sua preparação, devendo a escola criar oportunidades para aquisição e treino das várias destrezas de atenção, raciocínio e estudo. Estas destrezas irão beneficiá-los nos seus objectivos e práticas, desenvolvendo as capacidades de pensar e aprender, tendo em vista o sucesso – saber pensar e ler a realidade, e ter autonomia para assumir uma cidadania de pleno direito (Almeida, 1993 e 2002). Se a escola não for capaz de pôr o aluno a aprender a pensar, ele ficará impossibilitado de nela obter sucesso.

Assim, é preciso desenvolver estratégias que favoreçam a aquisição e a destreza de competências cognitivas e pessoais. Almeida (2002) aponta como necessário o treino das funções cognitivas de base, o favorecimento da integração dos conhecimentos, os métodos activos de ensino-aprendizagem, o treino das competências de estudo e a adequação dos padrões de atribuição e expectativas.

1.1.1 – Estratégias para o desenvolvimento cognitivo e pessoal do aluno

Deve-se atribuir particular interesse aos processos de aprendizagem o que implica: i) dar atenção às interacções entre as pessoas e aos meios; ii) analisar os processos de ensino e aprendizagem como processos interactivos; iii) ter em conta diversos contextos – a sala de aula, a escola, a comunidade, a família, a cultura que influenciam, obrigatoriamente, o que pode ser observado na sala de aula; iv) dar atenção aos pensamentos, atitudes, sentimentos ou percepções, processos não directamente observáveis mas importantes fontes de informação (Shulman, 1986, citado por Figueira, s/d:3). Numa perspectiva cognitivista, são vários os contributos para desenvolver a aprendizagem: a compreensão da tarefa, a importância que o aluno lhe atribui, uma boa compreensão das directrizes dadas pelo professor, os conhecimentos anteriores, as estratégias utilizadas pelo professor e as que o aluno aprende a manusear se o professor se situar numa perspectiva de ensino estratégico.

Ao assumir-se a aprendizagem como construção do conhecimento, há a considerar processos cognitivos básicos como o compreender, organizar, armazenar, elaborar e evocar a informação, enquanto forma de processamento da informação e processos mais complexos e de nível superior de ordem metacognitiva.

A verdadeira aprendizagem ou aprendizagem como construção de conhecimento só ocorre quando o sujeito tem a capacidade de integrar a informação que lhe chega no quadro mais lato da informação já adquirida (Elkind, 1982). Uma aprendizagem assente na justaposição e feita em paralelo e não de forma integrada, pode deixar o aluno indeciso e levá-lo a responder algumas vezes de uma maneira mais completa e correcta outras de uma forma mais incipiente e incorrecta.

De acordo com a teoria de processamento da informação, a aprendizagem exige que o sujeito integre a nova informação nos conhecimentos anteriores, armazenando-os na memória a longo termo como uma aprendizagem significativa e de tipo construtivista, na qual o conhecimento anterior joga um papel importante, podendo ser mobilizado quando o aluno dele necessitar. Salienta-se que o conhecimento que o indivíduo adquiriu anteriormente e a eficácia com que o pode activar nas novas aprendizagens, determina a qualidade dos novos saberes (Siegler, 1983).

Interessa também referir que é preciso desfazer o mito de que este ou aquele aluno não aprende porque não é inteligente. A eficácia para pensar e para aprender depende de duas condições, uma é a habilidade de base genética e inata por isso se denomina inteligência, a outra é a dos processos de percepção, aprendizagem, pensamento e resolução de problemas a que chamamos cognição. Assim, segundo Haywood, *et al.* (1992), mesmo os mais inteligentes têm que desenvolver determinados processos cognitivos para aprenderem a pensar e serem eficazes, o que justifica que algum do insucesso escolar pode atribuir-se a um desenvolvimento inadequado dos processos cognitivos imprescindíveis a uma aprendizagem eficaz. Segundo os mesmos autores (1992), tal facto tem o efeito de mascarar a inteligência natural do indivíduo, devendo a escola fazer emergir a inteligência inata, sugerindo estratégias adequadas para que o aluno possa resolver problemas específicos de percepção, pensamento e resolução de problemas.

Partindo do pressuposto que aprender implica que o aluno se depare com uma série de dificuldades que não consegue resolver sozinho, deve perspectivar-se um

ensino estratégico que propicie o aprender a aprender, aprender a evocar, aprender a pensar, aprender a resolver problemas, tornando o aluno consciente da própria actividade cognitiva para poder regulá-la, ou seja, ajudar o aluno a encontrar formas eficazes de gerir a informação e conhecer e controlar os seus processos de pensamento (Nisbet & Shucksmith, 1998; Weinstein & Mayer, 1986), Mayer, 1988), citados por Figueira (s/d: 3).

Perante as dificuldades sentidas pelo aluno, justifica-se o recurso a diversos programas de treino como é assinalado por Almeida (2002). O treino das funções cognitivas de base e o da facilitação da integração dos conhecimentos) estão interligados e implicam uma grande diversidade de estratégias dirigidas a cada situação problemática e a cada aluno.

Se o aluno tem dificuldades ao nível da atenção, da concentração na tarefa, da detecção de pormenores, das análises comparativas, é muito possível que tenha dificuldades na captação e apreensão de informação (funções cognitivas de base). Verifica-se, assim, que há dificuldade na recepção o que conduz a um deficiente entendimento, compreensão e organização dessa informação, com implicações na sua retenção e posterior mobilização. Quando o aluno apresenta dificuldades nesta área, importa ajudá-lo a receber, perceber e organizar a informação, propondo estratégias adequadas para abordar o problema. Ao fracassar na recepção, o treino deve começar pela atenção selectiva, se o problema está na retenção e na disponibilidade da informação, então deve recorrer-se a estratégias de memorização que cobrem a fase de retenção e a fase de evocação, sugerindo uma interdependência entre ambas. Se a dificuldade se situa na activação e manuseio da informação obtida, o treino pode incidir no desenvolvimento de estratégias condicentes à sua representação, à sua organização superior e à integração da nova informação nas redes conceptuais e de conhecimento já existente. A verdadeira aprendizagem só se verifica quando o aluno é capaz de integrar a informação que lhe chega nos conhecimentos anteriormente adquiridos na sua memória a longo termo, construindo assim uma aprendizagem significativa, o que implica que ele próprio está capacitado para utilizar as estratégias de que necessita para essa construção do conhecimento.

No respeitante à utilização de métodos activos, apesar dos processos de aprendizagem não estarem completamente desligados dos processos de ensino

implementados pelo professor, deve-se apostar na maior eficácia de métodos de ensino-aprendizagem que reforcem a iniciativa e o interesse do aluno, o sentido da descoberta e a construção do conhecimento a partir da análise e resolução de problemas. No entanto, há a considerar os processos de co-construção social assentes na dinâmica e no impacto das relações entre os pares que podem passar pela aprendizagem cooperativa e pelo conflito sociocognitivo.¹²⁸ Desta forma, o aluno preocupa-se com a sua aprendizagem, age em conformidade, sendo o professor um mediador ou um mero gestor de conflitos.

O treino das competências de estudo é fundamental para dotar o aluno de hábitos de trabalho na busca e organização de informação, (fazendo esquemas, encontrando ideias-chave, definindo termos...) no treino da tomada de notas e na sua revisão, na sistematização das matérias, na planificação de textos e na sua textualização... Deve o aluno treinar estratégias metacognitivas, gerindo a própria cognição e exercendo o controle sobre o que aprende, como aprende, o que falta aprender e como supera dificuldades ou seja, uma aprendizagem auto-regulada.¹²⁹

De salientar algumas variáveis sociocognitivo-motivacionais. Climas de aprendizagem que denotem aceitação social, auto-estima, consideração positiva têm um peso afectivo nos níveis de rendimento e de desempenho dos alunos. Ao contrário, práticas que os deixem negativamente marcados na sua auto-estima e no seu autoconceito ou desmotivados para aprender podem conduzir a situações de insegurança, medo do fracasso e do ridículo, incapacidade e baixa auto-estima, falta de investimento na realização.

É também de salientar o trabalho em equipa como estratégia incontornável. Do ponto de vista cognitivo, estimula a actividade cognitiva, sobretudo a aprendizagem de conceitos complexos, contribui para uma melhor integração dos novos conhecimentos e favorece uma aprendizagem em profundidade. Do ponto de vista afectivo, os alunos sentem-se mais seguros afectivamente e desenvolvem um sentimento de pertença: o sucesso sobrepõe-se à ansiedade, a execução da tarefa sobrepõe-se à pressão e ao medo

¹²⁸ De acordo com Almeida (1996), o conflito sociocognitivo é um confronto ou discussão entre alunos com pontos de vista divergentes na resolução de uma tarefa, discussão que pode gerar posições pessoais diferentes a propósito da resolução da tarefa e a reestruturação intelectual e progresso cognitivo a nível de cada participante. No fundo, falamos em “conflito sociocognitivo” quando existe o confronto – não mera imitação – dos sistemas individuais de organização da realidade com os dos seus pares.

¹²⁹ O aluno gere as actividades, os momentos, os espaços, os materiais e os apoios mais adequados à sua aprendizagem.

de fracassar, permitindo associar a vida afectiva com a vida intelectual, condição essencial da motivação (Morissette, 2002).

Para lá do que acabámos de referir, segundo Das (1984), a planificação é uma estratégia cognitiva fundamental que envolve os aspectos mais complexos do comportamento humano e a totalidade dos processos pelos quais a actividade é regida. À medida que o aluno interioriza o processo e produz um plano bem elaborado, pode guardá-lo na memória de longo termo para ser posteriormente activado numa nova execução, podendo assim ser automatizado, o que exigirá menos esforço por parte do aluno. Como a planificação integra sempre uma intencionalidade, encaixa-se na categoria das funções cognitivas superiores. A planificação permite que a cognição e o comportamento estejam para lá do que é passivo e sem estratégia e que é requerido para abordar um problema ou uma tarefa para a qual não temos uma solução preparada (Kirby & Williams, 1991). Ao nível das estratégias, a planificação implica ser capaz de usar um plano relativamente específico para resolver um determinado problema, sendo necessário utilizar estratégias específicas (microestratégias) para processar informação. Para níveis mais avançados de planificação, accionam-se estratégias metacognitivas que envolvem um conhecimento consciente de planos alternativos e apropriados.

Parece não haver dúvidas sobre a eficácia de estratégias de aprendizagem e a sua importância na educação por se reflectirem num leque alargado de contextos educacionais e se aplicarem a uma grande diversidade de alunos. No entanto, a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas não é suficiente para promover um bom desempenho, devendo os alunos estar motivados para a sua utilização e para regular a sua cognição e o seu esforço (Figueira, 1994).

Isto leva-nos a concluir que importa promover uma aprendizagem auto-regulada, maximizar a motivação e as aptidões e os aspectos metacognitivos fundamentais para uma aprendizagem eficaz. A motivação torna-se, de certo modo, uma componente fundamental do modelo estratégico, visto que não basta conhecer as estratégias, o aluno tem que saber utilizá-las e antever se lhe servem para a realização da tarefa ou se, em alternativa, pode escolher e decidir por uma estratégia diferente, de forma a contribuir para a resolução do problema. A capacidade de decidir e escolher é, por si só, uma estratégia metacognitiva.

De acordo com Kirby (1984a), a metacognição relaciona-se com outras actividades de planificação e de processamento, pelo que a regulação da atenção selectiva e a selecção ou construção da estratégia adequada para a realização da tarefa dependem da consciência metacognitiva, daquilo que a tarefa requer e da maneira de abordar a tarefa. A metacognição está relacionada com a motivação, ou seja, as estratégias apenas se tornam efectivas quando combinadas com uma intenção e uma necessidade.

Neste sentido, também Haywood *et al.* (1992) se refere à motivação intrínseca, ou seja, a procura de novos estímulos, assumindo riscos, prosseguindo tarefas depois de conseguir processar a informação, aspectos necessários ao desenvolvimento de processos cognitivos e ao entusiasmo pela aprendizagem. Por outro lado, é preciso algum sucesso para que o aluno se motive e procure outras oportunidades para explorar novos estímulos e arrisque novas situações de aprendizagem. Deste modo, a motivação intrínseca às tarefas¹³⁰ e o desenvolvimento cognitivo têm uma relação de mútua dependência em que as aprendizagens de sucesso estão parcialmente dependentes do prazer sentido na sua realização e esse prazer pode promover outras experiências novas de aprendizagens, procurando sempre o desafio, a criatividade, novas oportunidades para assumir compromissos e responsabilidades. Ao contrário, os alunos ineficazes têm uma orientação motivacional extrínseca à tarefa (ganhos materiais e imediatos, prazer, facilidade, conforto, segurança). Será então de esperar que na situação de um aluno ineficaz porque desmotivado ou desmotivado, logo ineficaz, deve o professor procurar accionar estratégias que propiciem o desenvolvimento da motivação intrínseca à tarefa, sendo o aumento da eficácia cognitiva, uma das estratégias possíveis.

Quando surgem disfunções cognitivas, deve o professor (i) desenhar estratégias mais adequadas de forma a corrigir os défices das funções cognitivas; (ii) detectar atempadamente a presença dos défices nas fases do acto mental (*input*, *output* e factores

¹³⁰ Na abordagem comportamentalista, a recompensa era extrínseca à tarefa, não alcançando a generalização. Quando a recompensa é intrínseca à tarefa, o aluno resolve o problema pelo prazer de o resolver, sendo menos provável que esse comportamento desapareça quando deixar de haver alguém para lhe dar a recompensa.

afectivos e motivacionais)¹³¹ (iii) determinar o tipo de aprendizagem a ministrar para superar os aspectos deficitários.

1.1.2 – Acção estratégica – um percurso intencional e orientador do ensino-aprendizagem

Para que um aluno aprenda é necessário que alguém ensine, no entanto, nem sempre se aprende o que é ensinado.¹³²

O aluno deve ter um papel activo na sua aprendizagem e o professor deve ser um mediador, um gestor de conflitos, um orientador de aprendizagens que deixa marcas (boas e menos boas) no desenvolvimento da aprendizagem, enquanto produto e processo. Não devendo substituir o aluno no seu processo de pensar, o professor tem a responsabilidade social de promover a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, construindo contextos de facilitação de aprendizagem que não se confundem com facilitismos.

Para isso, há que ter em atenção a diversidade e as necessidades dos alunos do ponto de vista da actividade cerebral, dos estilos de aprendizagem, da multiplicidade das inteligências, da influência do género e da cultura de que são portadores, da forma como aprendem, da motivação e do modo como cada indivíduo atribui significado aos acontecimentos e ao mundo que o rodeia.

Partindo deste pressuposto, há que implementar projectos personalizados de intervenção educativa, utilizando estratégias pedagogicamente diferenciadas em ambiente de trabalho harmonioso que convide os alunos a sentirem-se confortáveis consigo próprios e com os outros. Espera-se que o professor partilhe responsabilidades com os seus alunos, apercebendo-se que a diferenciação é mais do que uma estratégia ou do que uma série de estratégias, afirmando-se como uma maneira diferente de pensar o processo de ensino-aprendizagem. É função da escola transferir para o aluno a

¹³¹ As funções cognitivas da fase de *input* referem-se à qualidade e quantidade dos dados acumulados pelo indivíduo quando inicia a resolução do problema ou quando o aprecia; os processos cognitivos da fase de *output* relacionam-se com a comunicação exacta, precisa e adequada da solução do problema.

¹³² Roldão (2009), citando Miguel Santos Guerra, relata a história de um linguista que dizia ter ensinado o cão a falar. Ao ser inquirido sobre a razão que impedia o cão de falar, respondeu: “*Bem, eu ensinar, ensinei. Ele é que não aprendeu...*”

responsabilidade da construção do conhecimento, oferecendo-lhe a possibilidade real de participar activamente na sua própria aprendizagem.

Isso exige saber o que interessa ensinar, reflectir continuamente sobre as particularidades de cada aluno, fazendo da avaliação uma janela que permita observar e compreender quais as necessidades, ajudando-o a aprender a aprender e a realizar-se também como pessoa.

Importa pois que os professores conheçam formas concretas de ajudar os alunos a pensar, a aprender, a trabalhar individualmente e em grupo, a interagir socialmente e a cooperar,¹³³ criando oportunidades de utilização de várias estratégias de aprendizagem, de estudo e de cooperação que coexistam em alternativa.

O professor terá de conceber e realizar uma linha de actuação global, “duplamente transitiva”¹³⁴ centrada em duas dimensões a que a sua acção se dirige – o conhecimento/conteúdo curricular e o aprendente, o que se ensina e a pessoa que aprende. Para isso, terá que se focalizar nas articulações e sequência dos diversos passos, momentos e acções, antecipando o processo de organização do conhecimento, a metodologia e as estratégias/actividades mais eficazes para que um determinado conteúdo seja aprendido pelos alunos (Roldão, 2009).

Conhecer bem as características de cada aluno inclui, obviamente, uma apreciação do quando e como podem ser usadas as estratégias, do uso selectivo das estratégias de acordo com características pessoais de cada um e com as exigências das situações, o que pressupõe maior individualização e maior diversidade nas respostas aos problemas, diferenciando pedagogicamente e promovendo o treino das estratégias de aprender, de pensar e de cooperar para favorecer a autonomia.

Partindo do conceito de modificabilidade cognitiva, todo o indivíduo é permeável a mudanças na sua personalidade, na sua maneira de pensar e no seu grau de adaptabilidade. Deste modo, cabe ao professor traçar um plano estratégico de

¹³³ O diálogo, a confrontação de pontos de vista e a partilha ajudam os alunos a renovar a motivação. “Uma tarefa cooperativa provoca conflitos sociocognitivos e favorece a evolução das representações, dos métodos de cada um pela confrontação com outras maneiras de ver e de fazer. A confrontação dos vários pontos de vista estimula uma actividade metacognitiva de que cada um pode tirar partido mesmo se isso não culmina numa acção colectiva” (Perrenoud, 1999b:64).

¹³⁴ O 1º objecto de transitividade é o que o professor ensina, o 2º objecto de transitividade é o que o aluno aprende (Roldão, 2009).

intervenção para a consecução de uma determinada aprendizagem, seleccionando os meios e os modos para activar estratégias/actividades e técnicas nelas implicadas. O plano estratégico é integrado e depende da consistência do fio condutor que articula as partes e lhes dá sentido.

É imprescindível prever momentos de avaliação que possam aferir a validade e a adequação da estratégia, quer em termos de processo, quer em termos de resultados para poder ajustar a estratégia, reanalizando e reorientando, sobretudo no caso dos alunos cuja avaliação mostrou alguma inadequação e prosseguindo no caso de alunos sem essas dificuldades.

Assinale-se que a tarefa a realizar deve ter um grau de dificuldade adequado ao aluno para ser motivadora. Se for demasiado fácil torna-se aborrecida, se for demasiado difícil provoca frustração. A aprendizagem só ocorre quando o estímulo for moderado e o aluno se situe em estado de alerta moderado para não sentir aborrecimento nem ansiedade.¹³⁵

O interesse do aluno pela aprendizagem é um factor fundamental para promover a curiosidade, a concentração, a independência emocional e a persistência. Ajudando o aluno a perseguir os seus interesses, pode-se maximizar o seu empenho na aprendizagem, a sua produtividade e os seus talentos individuais. A investigação tem vindo a demonstrar que, além dos processos cognitivos, também os processos afectivos intervêm como mediadores nos efeitos do ensino sobre o rendimento escolar dos alunos. Estudos revelam que as emoções, a afectividade e o passado humano condicionam a actividade intelectual.

Deste modo, cabe ao professor desenvolver aspectos afectivos e motivacionais, bem como o sentimento de auto-eficácia, utilizando para o efeito estratégias adequadas,

Segundo Morissette (2002), os factores afectivos e motivacionais que contribuem para uma auto-regulação adequada da aprendizagem são:

- a crença de poder controlar o funcionamento intelectual;
- a crença de poder persistir na realização da tarefa, apesar das dificuldades;

¹³⁵ Quando a dificuldade da tarefa se situar no nível do domínio do aluno ou abaixo desse domínio, não há crescimento, quando se situar muito acima da zona de domínio do aluno, este fica confuso e frustrado.

- a crença na capacidade de realizar a tarefa, ou seja, o sentimento de competência;
- o sentimento de controle sobre o que se faz e sobre o modo como se faz;
- o reconhecimento da utilidade das aprendizagens;
- a possibilidade de questionar os sucessos e os fracassos;
- o sentimento de ter o controle ou não sobre as causas dos resultados: a habilidade, a quantidade dos esforços despendidos, o nível de dificuldade da tarefa, a sorte ou má sorte, a ajuda de outras pessoas;
- a construção e a manutenção da auto-estima;
- a crença na capacidade de aprender.

Ao reflectir sobre o sentimento de auto-eficácia, detectam-se alguns aspectos que Morissette (2002) assinala:

- um sentimento de competência positiva constrói-se com a confiança de poder atingir o objectivo e a qualidade das aprendizagens realizadas;
- a construção do sentimento de competência apoia-se na necessidade de retroacções regulares e específicas;
- a indução nos alunos de um sentimento de auto-eficácia elevada leva-os a atingir *performances* elevadas e sobretudo a gerir a sua progressão cognitiva adaptada a cada situação;
- o sentimento de competência é difícil de construir e fácil de demolir;
- deve-se refazer constantemente a convicção de competência;
- dar importância à construção da auto-estima, da confiança, às causas do sucesso e do fracasso e à concepção de inteligência.

Com base na teoria das três áreas do cérebro,¹³⁶ o cortex cerebral (cognição e inteligência) é o centro das aprendizagens, a zona límbica (a emoção) é responsável pelo nível de compromisso (motivação) na aprendizagem e a reptilínea está ligada à

¹³⁶ O cérebro reptilíneo tem a ver com os aspectos da segurança; o límbico com a emoção; e o cortex cerebral centra-se no cognitivo e na inteligência (Morissette, 2002).

segurança do indivíduo. Cognição e inteligência sem emoção e sem segurança não funcionam.

Assim, o indivíduo necessita do sentimento de eficácia para ganhar auto-estima e envolver-se no processo de aprendizagem o que, por sua vez lhe desenvolve a motivação para aprender.

▪ **O trabalho de projecto**

A cultura de Projecto nas sociedades actuais que se desenvolvem através de dinâmicas interactivas entre o local e o global e de acordo com as aspirações individuais e colectivas, revela-se uma forma de pensar, sentir e agir completa e complexa, respondendo aos interesses da:

- reflexão, investigação e autonomia;
- liderança sustentável responsável e democrática;
- escolha profissional;
- interdisciplinaridade/transversalidade, integração dos diversos saberes;
- comunicação e expressão de tomada de decisões;
- construção/apropriação de conhecimentos úteis ao sujeito e à comunidade;
- necessidade/vontade de questionar, avaliar, imaginar, criar e inovar (Carvalho Viana, 2011).

O trabalho de projecto implica uma metodologia assumida em grupo que pressupõe a implicação de todos os intervenientes. Pressupõe trabalho de pesquisa no terreno¹³⁷, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social. Tem em vista a recolha e tratamento de dados, estudo de propostas de soluções e avaliação contínua. Pressupõe trabalho em grupo e dentro do grupo, trabalho individual com actividades desenvolvidas pelos alunos sob orientação do professor que é simultaneamente guia, consultor, estimulador que coordena o projecto, podendo propor, informar, animar com

¹³⁷ A pesquisa vai ao encontro de testemunhos, vivências, acontecimentos, realidades, factos e documentos.

intervenções oportunas de forma a desbloquear tensões e pontos críticos (Leite *et al.* 2001).

Tem a preocupação de suscitar momentos de reflexão avaliativa sobre o percurso – organização do saber, dinâmica interactiva interna – e produção.

A cultura de Projecto surge como uma nova dinâmica potencial, capaz de organizar e desenvolver a mudança das práticas educativas, uma vez que a caracterizá-la existem:

- actividades criativas interactivas – formas muito variadas e significativas de procurar responder aos interesses dos grupos;
- a iniciativa/curiosidade desenvolvida na compreensão duma autonomia aberta e responsável dos grupos que se co-responsabilizam pelo trabalho desenvolvido através da negociação partilhada;
- a autenticidade/tangibilidade na procura da resposta a um problema real dos sujeitos, sendo os próprios a identificá-lo e a encontrar a sua resolução;
- a valorização da complexidade e do acaso que gera problemas no decorrer do processo, identifica-os e contribui para a sua resolução;
- a mais valia de se desenvolverem dinâmicas interactivas ao longo do tempo e dos espaços de forma aberta/plural e regulada (Carvalho Viana, 2011).

A aprendizagem por projectos implica uma metodologia que responde a um grande número de critérios construtivistas, podendo estabelecer ligações com o ensino estratégico, a aprendizagem cooperativa, a resolução de problemas, a aprendizagem por descoberta...

Projecto significa previsão, antecipação, planificação, mas significa também volição, empenhamento do indivíduo, concebido para dar resposta às suas necessidades para evitar os seus insucessos, persistindo no projecto evolutivo que cada aluno faz para si próprio. Trata-se de conceber um ensino que responda às necessidades dos alunos que aspiram a construírem-se como pessoas: que os informe sobre os possíveis e os ensine a escolher; que leve cada um a tomar consciência da sua individualidade e faça descobrir

a reciprocidade das relações interindividuais que fazem parte da vida social; que não se limite a fornecer-lhes informações, mas que lhes ensine a transformá-las em comportamentos a aplicar nas suas relações com os outros e com as coisas que fazem parte do seu universo de referência (Bru & Not, 1987).

Segundo Arpin & Capra (2001:7), “*A aprendizagem por projectos é uma abordagem pedagógica que permite ao aluno envolver-se plenamente na construção dos seus saberes em interacção com os seus pares e com o meio e que convida o professor a agir enquanto mediador privilegiado entre o aluno e os objectos do conhecimento que são os saberes a adquirir*”. Segundo os mesmos autores (2001), o projecto deve responder às seguintes características, de forma a promover o compromisso cognitivo e o compromisso afectivo:

- permitir aprendizagens significativas e complexas;
- ser aberto, para que o aluno vá ajustando o processo de aprendizagem;
- conduzir a uma realização concreta e criativa;
- favorecer o desenvolvimento sócio-relacional dos alunos;
- favorecer o desenvolvimento integral do aluno enquanto pessoa.

É fundamental que o projecto seja interdisciplinar, devendo contemplar as competências das várias disciplinas e as competências transversais de ordem intelectual, de ordem metodológica, de ordem pessoal e social, e de comunicação. Tal como refere Legendre (1993), a integração das matérias facilita a integração das aprendizagens e Lowe (2002:15) completa dizendo que o aluno faz *seus os objectos de aprendizagem que forem fiáveis, duráveis e transferíveis*.

Segundo Arfwedson (1978), os estudos devem centrar-se em problemas, partir das necessidades dos estudantes e organizarem-se sob a forma de projectos preferencialmente «geridos pelos participantes». Entende o mesmo autor que os projectos são problemas seleccionados que diferem de trabalhos realizados individualmente na aula por serem analisados e trabalhados em grupos de estudantes, numa espécie de viagem de exploração, por um período mais ou menos alargado de tempo, sendo um trabalho executado autonomamente, embora com acesso a orientadores.

De acordo com Legrand (1982), (i) o objectivo de estudo ou de produção e a actividade que dá forma ao projecto têm valor afectivo para o aluno que o empreende de forma voluntária e pessoal; (ii) o assunto de estudo do projecto é assumido por um grupo de alunos, o que pressupõe uma decisão de trabalho previamente discutida¹³⁸; (iii) a elaboração do projecto implica uma antecipação colectiva e formal das fases de desenvolvimento e do objectivo, o que implica uma planificação¹³⁹ ainda que flexível e aberta a novas reorientações; (iv) o projecto deve culminar numa produção esperada pelo grupo, numa obra apurada e apresentado ao macro-grupo turma, o que representa um investimento afectivo muito importante; (v) o permanente confronto do objectivo enunciado e das condições de realização constitui o essencial do trabalho, devendo os alunos fazer conscientemente a sua reorientação, manifestando a sua autonomia; (vi) o trabalho individual alterna com uma negociação colectiva, sendo a produtividade individual sujeita a uma decisão colegial onde a cooperação no grupo seja permanente e bem aceite; (vii) o professor tem a função de coordenar e informar e deve saber incitar, esperar e intervir quando a situação o exigir, acompanhando e seguindo a evolução dos trabalhos.

Estas características decorrem do empenhamento afectivo que o aluno coloca na realização da tarefa cuja consecução depende d(o): (i) *o interesse espontâneo pela tarefa* e (ii) *a necessidade de socialização (ser reconhecido pelos outros, agir com e sobre os outros)*.

Leite (1993) resume assim o conceito de projecto apresentado por Legrand (1982) – produtividade individual, desejo de discutir no grupo, investimento afectivo, empenhamento pessoal voluntário, partilha do trabalho por escolha e decisão do grupo, flexibilidade na planificação, sentido de responsabilidade para o êxito da produção esperada pelo grupo e mesmo por alguém exterior ao grupo, cooperação/competição, imaginação, desejo, pesquisa e trabalho de campo...¹⁴⁰

Quais as implicações do ensino por projectos, centrado em problemas, para os alunos, para os professores, para a educação, para a sociedade?

¹³⁸ O autor considera que o trabalho individual não contribui para o pleno desenvolvimento do indivíduo.

¹³⁹ De salientar a importância da planificação que já salientámos como uma das estratégias fundamentais do ensino estratégico.

¹⁴⁰ Comentário feito por Leite (1993:38) ao texto de Legrand (1982).

O percurso requer a participação activa dos alunos colocados em grupo onde as relações pessoais são amplas e onde atitudes como juízos de valor, traços de personalidade e ópticas sociais entram no processo de trabalho. Devem aprender a aprender, isto é, aprender novas posturas na relação eu/nós, nós/outros, aprender as diferentes dimensões do ensino-aprendizagem, aprender formas de observação, planeamento cooperativo, selecção, decisão, acção organizada para cumprir um objectivo. Requer também reuniões diversas em pequenos grupos ou em plenário para aferir resultados e/ou reformular a planificação de forma a poder corrigir alguns desvios de percurso. A planificação e divisão de trabalho no grupo e a execução da tarefa alternam com a forma como se tratam sentimentos individuais da própria situação, dos colegas e da problemática social colectiva, tarefa que se coloca aos alunos, muito mais vasta e complexa que no ensino tradicional.

Quanto aos professores, têm menos oportunidade de desempenhar tarefas tradicionais: não escolhem nem planeiam o que é da responsabilidade dos alunos, não servem problemas prontos, não fornecem factos bem ordenados nem estruturam a aprendizagem que os alunos devem fazer e têm menos oportunidade de fazer prelecções que os alunos às vezes não ouvem. Em contrapartida, têm oportunidade de fazer com que o ensino ganhe sentido e dê resultados.

É fácil avaliar o contributo individual no seio do grupo? Não é tarefa fácil, no entanto, há instrumentos que podem responder a essa dificuldade, como seja o trabalho com portefólio de que iremos falar mais adiante.

Colocam-se ao professor outros desafios: (i) a gestão dos conflitos entre indivíduos de um grupo de trabalho e (ii) uma nova função em que o poder foi transferido do professor para os alunos que neste processo são auto-gestionários e todos, professor e alunos, são colaboradores, ainda que não estejam «em pé de igualdade», uma vez que o professor tem mais conhecimento na esfera do problema a abordar.

Esta abordagem exige mais tempo do que o ensino tradicional, exige maiores períodos de tempo consecutivos e uma maior intensidade de trabalho. No entanto, pode criar condições para desenvolver maior criatividade e inovação do que numa situação individual e tem a capacidade de socializar os seus membros, contribuindo para uma transformação real na sociedade. Um maior grau de auto-gestão implica uma maior motivação, exige maior empenhamento e dá mais confiança.

Ao desenvolver trabalhos de projecto centrados em problemas, rejeita-se o pré-fabricado e a artificialidade, promove-se o desenvolvimento do sentido crítico, da dúvida sistemática, da capacidade de auto e hetero-avaliação, do sentido da responsabilidade, da capacidade de iniciativa, de inovação, da cooperação e auto-gestão.

Nesta perspectiva, a escola enquanto sistema aberto, propõe projectos criativos que se constituam como dispositivo pedagógico desconstrutor do entendimento, do conhecimento como algo acabado, para o transformar num conhecimento a construir, entendido como facilitador de condições que exigem a participação, experimentação, descoberta, reflexão, intervenção e reconstrução criativas, observados na acção, na indagação, na formação dos participantes implicados no projecto. Este trabalho favorece a aprendizagem significativa, a prática activa e criativa, como forma de perceber o meio e compreendê-lo para o transformar, imprimindo intencionalidade à acção/intervenção no desenvolvimento do currículo, em contextos informais, formais e não-formais, enquanto espaço de construção da cidadania e de desenvolvimento de saberes adaptativos emancipadores (Carvalho Viana, 2011).

Segundo Weber (1982), a pedagogia de projecto propõe uma nova problemática da relação da escola com práticas profissionais e sociais, visto que se trata de criar situações de formação não artificiais que levam a produções no seio da própria instituição escolar. Trabalhar por projectos é fazer uma opção pedagógica que articula as práticas pedagógicas e as práticas profissionais e sociais, dando um sentido à actividade de formação que é também actividade de produção.

Podemos dizer que esta é uma questão extremamente pertinente a ter em conta no ensino profissional, quer na PAP, quer em disciplinas das CFS, CFC e CFT.

▪ **O portefólio**¹⁴¹

Em termos físicos, o portefólio é uma colecção de documentos organizados e poderíamos mesmo defini-lo como “dossier” dos diferentes trabalhos realizados pelo aluno, uma compilação de documentos apensos. No entanto, pretendemos explicitar o conceito de portefólio enquanto instrumento de aprendizagem e instrumento da avaliação.

¹⁴¹ Sobre portefólio, consultámos Campos & Coelho (2003).

Poderá ser projecto de uma só disciplina ou interdisciplinar, projecto mais individual mas também de grupo. Quando respeitante a uma só disciplina pode dirigir-se ao desenvolvimento de uma competência nuclear ou ao conjunto das competências, tendo sempre em vista a construção da aprendizagem. O mais importante é apostar na qualidade, colocando a tónica no procedimento do aluno¹⁴² para atingir os seus objectivos, não apenas ao nível dos conhecimentos, mas também ao nível da *performance* e da avaliação.

Atentemos em alguns conceitos de portefólio.

Stiggins (1994) entende o portefólio como uma colecção de trabalhos que demonstram o fim pretendido e o esforço do aluno. O material acumulado ao longo dos estudos pode mudar segundo os critérios de avaliação enquanto se ministra o programa. (...) É um meio de comunicar a progressão do aluno sem que para isso tenha que ser obrigatoriamente classificado (avaliar é muito mais que classificar).

Martin, L. *et al.* (1998) destacam a importância da prática reflexiva adoptada por um bom número de professores para fazer aprender. O portefólio, enquanto instrumento, é colecção de documentos que favorece a prática reflexiva dos alunos, definida como a capacidade para fazer inferências e utilizar com discernimento as suas experiências anteriores.

Segundo Goupil (1998), é uma colecção estruturada que ilustra o melhor trabalho de um aluno. Esta colecção demonstra as escolhas efectuadas, a reflexão e a colaboração. Testemunha realizações do aluno ao longo do tempo e numa variedade de contextos.

Na perspectiva construtivista da aprendizagem, enquanto instrumento pedagógico, o *portefólio* é:

- repertório dos trabalhos do aluno;
- dispositivo pedagógico no que se refere à sua motivação para a aprendizagem e à auto-reflexão dessa mesma aprendizagem;

¹⁴² Podemos falar de portefólio do professor e portefólio do aluno. Interessa-nos, neste momento, falar do portefólio do aluno.

- instrumento que salienta as necessidades e os desafios que lhe são colocados e dá conta dos seus esforços, melhorias, processos e rendimentos;
- projecto que lhe dá protagonismo e, por isso, o responsabiliza;
- processo contínuo que exige a auto-avaliação a qualquer momento;
- instrumento que permite ao professor ter uma visão global dos progressos de cada aluno e de todos em geral.

Trata-se de uma colecção estruturada de realizações que permite visualizar o conjunto das experiências escolares, sócio-culturais e comunitárias que demonstram escolhas e decisões tomadas pelo aluno numa variedade de contextos, favorecendo a prática reflexiva. A sua leitura dá conta da sua progressão e nele devem constar (i) várias versões dos trabalhos produzidos ilustrativos da sua evolução, (ii) apreciações dos professores com observações sobre o trabalho realizado; (iii) julgamentos pessoais, conselhos, auto-avaliação dos seus métodos de trabalho e (iv) medidas a tomar para a melhoria das aprendizagens.

Professor e alunos podem negociar a(s) competência(s) a privilegiar,¹⁴³ os materiais a utilizar, tendo em conta os recursos sócio-económicos da turma e da escola, visando sempre a qualidade do portefólio e, por consequência, a melhoria da aprendizagem.

Enquanto instrumento de aprendizagem, permite ao aluno (i) recolher informação de forma sistematizada, reflectida e organizada, para determinar o seu encaminhamento no processo da sua aprendizagem (ii); fazer um repertório dos seus trabalhos; (iii) consultá-lo quando for necessário, tornando-se um instrumento-memória; (iv) compreender o seu próprio modo de pensar e agir; (v) analisar os seus trabalhos e reflectir sobre a sua participação; (vi) definir as estratégias que melhor contribuam para o desenvolvimento das suas competências; (vii) estabelecer um espaço de troca com o professor que será desbloqueador e, por isso, propício a um processo dialógico; (viii) criar mecanismos para aprender depois da Escola; (ix) ter confiança em si; (x) desenvolver a sua personalidade; (xi) tornar-se cidadão responsável e de pleno direito;

¹⁴³ Professor e alunos poderão escolher um portefólio por competência – de compreensão/expressão oral, ou de escrita ou de leitura. À medida que este instrumento for mais bem manipulado pelo professor e pelo aluno, poderá fazer-se um portefólio que integre todas as competências.

(xii) contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, pluralista e aberta a outras culturas; (xiii) emancipar-se socialmente.

Para que o aluno atinja este *background*, o professor tem que estar bem documentado para intervir oportunamente, tendo em vista a superação de dificuldades; satisfazer a curiosidade/necessidade dos alunos; conhecer e compreender a sua realidade (o seu universo cultural, o seu passado de sucesso e de frustrações, as suas necessidades, os seus desejos, as suas expectativas, as suas representações e os seus valores); mostrar interesse por aquilo que o aluno pensa e faz; dar confiança; manter o aluno num estado de motivação; agir em tempo útil, dando pistas; retroagir construtivamente colocando hipóteses, reorientando, criando autonomia; ensinar a planificar, organizar, seleccionar informação para um tratamento de informação eficiente, estabelecendo a relação entre essa informação e o problema a resolver; situar o objecto de aprendizagem num contexto significativo para o aluno partindo do particular para o geral; observar as operações mentais que utilizaram para construir conceitos, para destacar o que é comum e para aplicar em outras situações; utilizar estratégias eficazes para a mobilização e transferência de conhecimentos; suscitar a reflexão; responsabilizar o aluno e favorecer a sua autonomia e o trabalho de equipa; negociar; confrontar; desenvolver instrumentos de avaliação e co-avaliação criteriosos e dar conhecimento prévio aos alunos, pais e escola em geral; concretizar uma avaliação contínua que permita um acompanhamento sistemático dos percursos do aluno, dos conhecimentos obtidos e das competências desenvolvidas; gerir os trabalhos de cada aluno em particular e da turma em geral; preparar entrevistas estruturadas, calendarizando-as criteriosamente.

Ao optar por este instrumento, o professor aposta num aluno **actor, cooperador e crítico** (Morisste, 2002). Como **actor** implicado nas suas aprendizagens, está consciente dos processos cognitivos:

- procura compreender a tarefa que lhe é solicitada;
- coloca questões;
- reconhece o que sabe e o que não sabe;
- toma a iniciativa para aprender o que não sabe;
- explora, investiga, formula hipóteses;
- arrisca, erra e trabalha a partir dos erros;

- aceita implicar-se no processo de transformação, face ao desequilíbrio cognitivo (conflito cognitivo);
- deixa-se ajudar;
- toma consciência da(s) estratégia(s) que o conduziu (conduziram) ao objectivo desejado, avaliando-a(s);
- explicita-a(s), tentando mostrar o raciocínio que fez para obter esse objectivo;
- valida as etapas e as estratégias utilizadas;
- tem consciência que as tarefas são de natureza diferente e têm exigências variáveis;
- reconhece as aprendizagens que desenvolveu e a sua utilidade;
- autoavalia-se, comparando o que fez com o que deveria ter feito.

Como **cooperador**, participa na aprendizagem dos seus pares:

- como perito no seio do grupo, quando da realização de uma tarefa;
- como modelo, ao dar a sua opinião, explicitando o seu raciocínio;
- como agente reflexivo, ao questionar os seus pares para se assegurar da pertinência do raciocínio que eles utilizaram, podendo ajudar a clarificar o pensamento dos elementos do grupo ou a fazê-lo evoluir.

Como **crítico**:

- verifica a validade das informações a que acedeu;
- consulta diversas fontes, confronta-as e selecciona-as, tendo em conta o grau de fiabilidade;
- reflecte sobre a sua avaliação e sobre a avaliação dos seus pares e argumenta para defender os seus pontos de vista.

O portefólio, além de instrumento de aprendizagem, é instrumento de regulação e avaliação ligado a práticas pedagógicas que desenvolvem as competências e a autonomia do aluno na sua relação com o saber e apresenta vantagens significativas para alunos que tenham algumas dificuldades na organização dos conhecimentos e que tenham baixa auto-estima.

Enquanto instrumento de avaliação, avalia produto e processo e dá conta da progressão do aluno. Através da intervenção do professor e da prática reflexiva do

aluno, este toma consciência do seu percurso, dos seus sucessos e dos seus fracassos, podendo superar as dificuldades encontradas, o que lhe permite ganhar motivação e auto-estima para aprender mais e com prazer.

Através do portefólio, o aluno (i) **monitoriza a sua aprendizagem** permitindo que a aprendizagem seja um livro aberto ao qual tem acesso a qualquer momento, consultando os seus trabalhos, lendo as observações do professor, actualizando a memória dos conhecimentos prévios para prosseguir, participando na sua própria avaliação; (ii) **estimula o pensamento reflexivo** a partir da identificação dos seus progressos e das suas dificuldades, corrigindo os erros para que se verifiquem novas aprendizagens que serão sempre um reforço, o que implica efeitos positivos no seu **auto-conceito**; (iii) ao tomar consciência dos seus pontos fortes e fracos, **permite avaliar as suas capacidades** e a eficácia das estratégias utilizadas para a realização das tarefas propostas, tornando-se um construtor do seu próprio conhecimento; (iv) **implica fortemente o aluno na concepção e desenvolvimento de um trabalho de projecto**, pois acompanha a sua realização, verificando o sucesso obtido e o desenvolvimento da sua autonomia; (v) **estimula o gosto pela aprendizagem** que lhe dá uma motivação especial para aprender mais, construindo a sua identidade e o seu desenvolvimento salutar como adolescente; (vi) **promove uma boa relação professor-aluno** porque mais individualizada e de qualidade, o que se traduz em influências positivas na aprendizagem; a boa relação aumenta a auto-estima, estimulando a aprendizagem e (vii) **proporciona a tomada de consciência das estratégias que utiliza**, o que lhe permite verificar a sua eficácia para poder reutilizá-las quando delas necessitar em situações posteriores.

Aos agentes educativos mais resistentes à mudança poderá parecer que o professor deixará de ser necessário quando se diz que o aluno é o protagonista da sua própria aprendizagem. Todavia, pensamos que nunca o papel do professor foi tão importante como neste processo, pois todo o trabalho deve ser muito bem planificado, cabendo-lhe opções muito reflectidas e de bom senso para ajudar os alunos nas suas próprias opções.

Cada portefólio será forçosamente diferente, tão diferente como diferentes são todos os alunos. E se a diversidade é promotora da saúde mental e do desenvolvimento cultural, a utilização deste instrumento poderá contribuir para ter melhores alunos nas

nossas escolas e assumirmos, alunos, professores, pais e sociedade em geral, uma posição de sucesso escolar e um melhor desempenho profissional futuro.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Na ciência (...) o mais importante não é o que chamamos científico. É o lado humano. (...) Criou-se a ideia de que o erro é inimigo da ciência. Essa aversão pelo erro é o mais grave dos erros. É vital errarmos e devemos afastar o medo de errar. Devemos manter o gosto por experimentar, mesmo cometendo falhas (...) Não podemos ter medo de não saber. O que devemos recear é o não termos inquietação para passarmos a saber. (...)

Há quem acredite que a ciência é um instrumento para governarmos o mundo. Mas eu preferia ver no conhecimento científico um meio para alcançarmos não domínios mas harmonias. Criarmos linguagens de partilha com os outros, incluindo os seres que acreditamos não terem linguagens. Entendermos e partilharmos a língua das árvores, os silêncios e os códigos das pedras e dos astros.

Conhecermos não para sermos donos. Mas para sermos mais companheiros das criaturas vivas e não vivas com quem partilharmos este universo. Para escutarmos histórias que nos são, em todo momento, contadas por essas criaturas.

Mia Couto. *O Escritor e a ciência. Uma palavra de conselho e um conselho sem palavras*

Capítulo V – Metodologia e desenho da investigação

Se concibe mejor la investigación como el proceso de llegar a soluciones fiables para los problemas a través de la obtención, análisis e interpretación planificadas y sistemáticas de los datos. Es la herramienta más importante para avanzar conocimientos, para promover progresos y capacitar al hombre para relacionarse más eficazmente con su entorno, para conseguir sus propósitos y para resolver sus conflictos. (...)

El valor particular de la investigación científica en la educación es tal que capacitará a los educadores para desarrollar la clase de conocimientos sólida que caracteriza a otras profesiones y disciplinas, y que le asegurará a la educación una madurez y sentido de progreso del que carece en el presente.

Cohen, & Manion, (2002)

Capítulo V – Metodologia e desenho da investigação

Introdução

O V capítulo da II Parte do estudo é a base do estudo empírico onde se apresenta o desenho da investigação e nela se inscrevem a justificação da investigação, a contextualização das escolas sobre as quais incidiu o nosso estudo, o problema e os objectivos da investigação.

Para a recolha da informação que possa responder ao problema colocado, recorreremos a dois tipos de abordagem, o quantitativo e o qualitativo. Enquanto instrumentos, utilizámos o questionário que responde ao método quantitativo e a entrevista e o grupo de discussão que se enquadram no método qualitativo. Ainda neste capítulo descrevemos a amostra, os instrumentos e os procedimentos para a sua construção e aplicação, bem como a informação sobre o tratamento e análise de dados e o processo a utilizar para triangular os dados obtidos através dos instrumentos escolhidos.

No capítulo VI interpretamos a informação recolhida de modo a poder concluir sobre o problema da investigação, recorrendo à triangulação inter-métodos ou seja, a triangulação dos resultados obtidos na análise da informação obtida através de vários pontos de vista, para poder explicar de forma mais completa, a complexidade e a riqueza do comportamento humano. Finalizamos este capítulo com as limitações do estudo.

O capítulo VII apresenta as conclusões da investigação a partir dos resultados obtidos, no sentido de propor melhorias na qualidade da educação, dando resposta a públicos diversos e aos desafios que se colocam na investigação educativa e propondo futuras linhas de investigação.

1 – Justificação da investigação

Este projecto de investigação pretende avaliar o impacto das propostas metodológicas e estratégicas do PPCPns nas práticas pedagógicas dos professores que leccionam estes cursos nas escolas do concelho de Almada. Para isso, contámos com a

colaboração dos professores que estão a leccionar o referido programa no ano lectivo de 2010/2011 em todas as escolas do concelho de Almada – dez escolas públicas que absorveram estes cursos em 2004 e duas EP do ensino particular e cooperativo onde se leccionam apenas cursos profissionais mas cuja experiência data de 1991 e 1992.

O PPCPns segue a matriz do Programa de Português dos cursos regulares e insere-se no quadro das grandes linhas da revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo XV Governo constitucional em Abril de 2003 que enuncia, por um lado, *“a construção de um modelo coerente de formações tecnológicas de nível secundário, a partir de ofertas articuladas de ensino tecnológico e profissional (...) em termos mais adequados aos modelos de realização profissional requeridos pelas sociedades modernas”*, por outro *“o combate ao insucesso e abandono escolares, fenómenos que assumem no ensino secundário a maior expressão do conjunto do sistema educativo”*. Este documento apresenta-se como uma estratégia nuclear no âmbito de uma política de educação determinada em obter resultados efectivos e sustentados, na formação e qualificação dos jovens portugueses para os desafios da contemporaneidade e para as exigências do desenvolvimento pessoal e social.

O DORCEP veio reforçar que o ensino profissional se constitui como um subsistema de ensino em clara consolidação, dados os bons resultados atingidos pelas escolas profissionais e, por consequência, a grande procura destes cursos. Os cursos profissionais de nível 3 vêm *“proporcionar uma formação específica para 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 vocações”*, (DORCEP, 2003: 5), dando resposta à inserção harmoniosa dos cidadãos na vida activa, expressa na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).

No ano lectivo 2004/2005 foi implementado o programa do 10º ano do PPCPns e em 2005/2006 os dos 11º e 12º anos em todas as escolas secundárias e nas EP do ensino particular e cooperativo e desde então persistiu a ideia de avaliar a percepção/opinião dos professores relativamente ao programa e estudar o impacto que as metodologias, estratégias e actividades propostas pelo texto programático exerceram nas práticas pedagógicas dos docentes, tendo em vista a mudança de paradigma educacional que subjaz ao texto programático que entrava em vigor e que implicou

alterações significativas no quadro de referências do exercício da profissão docente, sobretudo dos professores de Português.

É na relação sistema educativo, metodologias/estratégias e processo de ensino-aprendizagem inscritos no quadro da revisão curricular do ensino secundário e da revisão curricular do ensino profissional que encontramos o foco da nossa investigação. Depois da concepção e elaboração do programa, pensamos que seria de todo o interesse avaliar o impacto das propostas metodológicas e estratégicas do PPCPns, nas práticas pedagógicas dos professores que leccionam estes cursos. Elegemos as escolas do concelho de Almada por ser o concelho onde há quase 30 anos exercemos a actividade docente o que permitiu conhecer o perfil dos alunos dos cursos que são o foco de atenção do nosso estudo.

Apesar de termos elaborado vários programas de Português destinados a várias áreas do ensino secundário, optámos por analisar a implementação do PPCPns, tendo em conta que se dirige a um público com características próprias que requer da parte dos professores metodologias e estratégias específicas para poder aprender, visto que é um público heterogéneo, por vezes desmotivado que frequenta os CP e que é hoje uma boa opção para entrar no mercado de trabalho ou prosseguir estudos no ensino superior.

Este trabalho pretende dar um contributo significativo na procura de melhorias do processo de ensino-aprendizagem da língua materna dos alunos que frequentam os CP que contribua *“para a realização pessoal dos jovens, proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida activa ...”* (DORCEP), 2003: 6).

A temática do estudo que apresentamos não tem antecedentes na investigação. Encontrámos algumas publicações sobre os CP mas nenhuma se reporta às metodologias, estratégias e actividades do programa dos CP. Há uma tese de mestrado subordinada ao tema “A Matemática nos Cursos Profissionais” de Idália Maria Rosado Colaço Monteiro e não encontramos teses de doutoramento subordinadas a este tema. Há estudos sobre temáticas relacionadas com os CP, como sejam a “Estrutura modular nas escolas Profissionais”, “Desenvolvimento Curricular e Projecto Educativo de Escola”, “Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança”, “Inovação curricular e desenvolvimento profissional”, de Luísa Alonso. Encontrámos outros estudos de Luísa Orvalho relacionados com os CP: “O projecto Educativo das EP’s em Portugal: um modelo flexível de organizar a

formação profissional: um processo de desenvolvimento curricular inovador”, “As exigências dos modelos de currículos por competências. O projecto educativo das escolas profissionais em Portugal”, A formação em contexto de trabalho nos cursos profissionalmente qualificantes: estudos de caso nas escolas profissionais”, “O Desafio dos cursos profissionalmente qualificantes nas escolas públicas”, “A Estrutura Modular: um projecto de qualidade, inovação e mudança. Um desafio ao papel actual do professor”.

2 – Contextualização

2.1 – Contexto territorial e geográfico

O concelho de Almada tem uma área de 70,1 Km² e fica situado na ponta Noroeste da Península de Setúbal, tendo ligação com o Oceano Atlântico e com o estuário do Tejo, em cuja margem sul está localizado, de frente para Lisboa.

A profusão de vestígios de comunidades pré-históricas não deixa dúvidas que o território que hoje corresponde ao concelho de Almada é habitado desde o período Paleolítico. Tem também inúmeros vestígios arqueológicos da permanência romana, nomeadamente o que resta de uma salga de peixe que remonta à data do império romano na Península Ibérica (séc. I A.C. – séc. I D.C.)

D. Sancho I conquistou-a aos Mouros em 1190, concedendo-lhe carta de foral apenas revogada em 1513 por D. Manuel I. Desses tempos, permanece ainda o castelo edificado pelos Mouros, outrora local estratégico de controle do estuário do Tejo, cruzamento de embarcações que faziam trocas de mercadorias – farinha, fruta, peixe, vinho.

Entre o século XVII e XVIII a cidade já contava com 2.500 habitantes.

Local de veraneio da corte real e receptáculo de pessoas que fugiam aos surtos de peste que eclodiam em Lisboa, o território desde cedo começou a ser procurado pelas suas qualidades naturais.

Quando em finais do século XIX arrancou a Revolução Industrial portuguesa, a cidade transformou-se num núcleo urbano industrial. A sua população cresceu

rapidamente, sendo destino de migrações de pessoas de outras regiões e, mais tarde, de imigração.

Hoje, maioritariamente urbano, é um dos 18 municípios da Área Metropolitana de Lisboa (A.M.L.) e integra-se administrativamente no distrito de Setúbal, sendo um dos nove concelhos da península (Setúbal). A sua situação geográfica e o processo de industrialização crescente na década de 70 com a implementação da Lisnave permitiram-lhe ser um destino procurado por muitos imigrantes nacionais e internacionais.



In PROT-AML: Plano Regional de Ordenamento do Território da Área Metropolitana de Lisboa

Essa proximidade de Lisboa determinou um crescimento demográfico e urbano significativo a partir dos anos sessenta do século XX depois da construção da Lisnave, da Siderurgia Nacional e da construção da ponte sobre o Tejo em 1966, acompanhado pelo incremento dos transportes colectivos e consequente melhoria das ligações fluviais e difusão dos transportes rodoviários que asseguraram a ligação quotidiana entre as duas

margens do Tejo (Almada-Lisboa-Almada), fazendo com que o concelho se inserisse nas dinâmicas demográficas, sociais e económicas da metrópole de Lisboa.¹⁴⁴

Segundo dados obtidos no Censo de 2001, a análise comparativa da evolução demográfica entre os anos de 1991 e 2001 permite concluir que Almada, com cerca de 160.825 habitantes espalhados pelas freguesias de Almada, Cacilhas, Charneca da Caparica, Costa da Caparica, Cova da Piedade, Feijó, Laranjeiro, Monte da Caparica, Pragal, Sobreda e Trafaria, é o concelho mais populoso da Península de Setúbal e representa 22,5 % da sua população. Este crescimento deve-se a saldos migratórios positivos que têm origem na mobilidade residencial inter-concelhos e nos movimentos migratórios internacionais.

Em 2005, uma parte significativa de famílias imigrantes deste concelho, era maioritariamente proveniente dos PALOP, residentes sobretudo em bairros sociais de realojamento, com dificuldades de adaptação à escola e ao emprego. Hoje a imigração comporta também famílias oriundas de países do leste europeu que apresentam características diferentes.

Apesar do aumento de habitantes, a população com menos de 15 anos tem vindo a diminuir desde 1960, enquanto a população com 65 anos ou mais tem vindo a aumentar significativamente, o que confere ao concelho um traço de envelhecimento que acompanha a tendência do contexto nacional.

2.1.1 – O aumento da população e as alterações da estrutura do parque educativo de Almada – infra-estruturas escolares no concelho

Durante a primeira metade do século XX, Almada assiste à explosão de novas indústrias no seu concelho, sobretudo a indústria corticeira,¹⁴⁵ a de moagem e a de conservas, sendo também áreas empregadoras a preparação de redes de pesca e os armazéns de vinho e azeite.¹⁴⁶

¹⁴⁴ No período que vai de 1940 a 1989, Almada vê a sua população aumentar mais de seis vezes como consequência de movimentos migratórios (apenas 13% dos residentes são naturais do Concelho e 18% de Lisboa).

¹⁴⁵ As duas maiores fábricas de cortiça eram a Rankin & Sons e a Henry Bucknall & Sons.

¹⁴⁶ A maior parte viria a falir ou a fechar com a implantação do sector terciário.

A década de 60 traz ainda um maior desenvolvimento económico ao país, tendo em conta que o desenvolvimento industrial do pós guerra que caracteriza o sistema económico na Europa também se faz sentir em Portugal que decide construir a Siderurgia Nacional no concelho limítrofe do Seixal. Inaugurada em 1960, além de ser um pólo de emprego para muitos imigrantes, induz o aparecimento de novas unidades industriais, tornando-se num dos suportes económicos do concelho e uma das grandes empregadoras nacionais.

Em Julho de 1967 é inaugurado o novo estaleiro da Lisnave, na Margueira (Cacilhas), local de convergência das principais rotas dos petroleiros e mineiros de todo o mundo, tendo como objectivo a sua reparação e assistência.

O aparecimento destas grandes indústrias gera uma explosão demográfica vertiginosa proveniente de todo o país¹⁴⁷, mas tendo em conta que os dois concelhos se situam na margem esquerda do Tejo, muitos são os alentejanos¹⁴⁸ que rumam a Lisboa¹⁴⁹ por falta de emprego e de condições de vida. Nos anos 50, Almada teria mais ou menos 61 mil habitantes, nos anos 60 à volta de 70 mil e 108 mil nos anos 70.

A procura de melhores condições de vida também pressupunha “pôr os filhos a estudar”. Para isso vinham de tão longe, desenraizados do seu espaço e de tudo. Chegavam sem nada e procuravam o futuro que passava por mandar os filhos para as escolas para prosseguir os estudos além da 4ª classe. Contudo, a maioria dessas escolas situava-se em Lisboa, o que acarretava grandes dificuldades de ordem física e económica.

Também não é por acaso que a década de 50 representa o momento de viragem no modo como o ensino secundário passa a ser encarado. O crescimento populacional verificado no concelho nesta década levou à necessidade de alterações na estrutura do parque escolar almadense, de forma a reduzir a total dependência em relação às escolas técnicas e aos liceus de Lisboa, fixando assim, a população jovem após ter concluído o ensino primário.

¹⁴⁷ Alguns imigrantes moravam no concelho de Almada e trabalhavam na Siderurgia, outros moravam no Seixal e trabalhavam na Lisnave, tendo em conta que os concelhos são contíguos, ambos à beira Tejo.

¹⁴⁸ Os alentejanos tinham muito fracas condições de vida e procuram em Almada ou Seixal algum futuro para si e para os filhos pois a terra não lhes retribuía o trabalho duro a que eram sujeitos.

¹⁴⁹ Entenda-se Lisboa, não apenas a própria cidade de Lisboa, mas todos os concelhos limítrofes, tendo os concelhos de Almada e Seixal acolhido bastantes “Alentejanos” que viam estas localidades “para cá do Tejo”. De salientar que a palavra Alentejo significa além Tejo.

Em 1953 é criado o Externato Liceal do Gato e em 1956 é fundado o Externato Frei Luís de Sousa, ambos particulares e vocacionados para o ensino liceal que acolhem os filhos da burguesia almadense que não têm intenção de ver os seus filhos misturados com os filhos dos operários e dos empregados de baixos recursos, uns e outros a frequentarem a escola pública.

A primeira Escola Industrial e Comercial de Almada é criada em 1955 e tem as suas instalações na rua D. João de Portugal. Três anos mais tarde, dado o aumento significativo de matrículas recebidas nos primeiros anos do seu funcionamento¹⁵⁰, esta escola desdobra-se, dando origem a duas novas escolas: a Escola Técnica Elementar D. António da Costa¹⁵¹ e a Escola Industrial e Comercial de Emídio Navarro que, a partir de 1960, veio a funcionar no seu actual edifício, na rua Luís Queirós. Em 1971 é criada a Escola Técnica Comercial Anselmo de Andrade, de vocação comercial, autonomizando-se daquela que passou a ser, então, a Escola Técnica Industrial de Emídio Navarro dirigida apenas a alunos dos 3º, 4º e 5º anos e Secção Preparatória para os Institutos Industriais.

Em 1965 é criada a secção de Almada do Liceu D. João de Castro que em 1972/73 viria a dar origem ao Liceu Nacional de Almada que em 1978/79 se chamava Escola Secundária de Almada. Em 1987/88 passa a designar-se Escola Secundária Fernão Mendes Pinto.

Ao longo de muitos anos e até ao 25 de Abril, por ser liceu, é a única escola pública do concelho que disponibiliza o curso complementar que dava acesso directo à Universidade.

¹⁵⁰ Tendo iniciado com 228 alunos, dos quais 196 eram do 1º ano do Ciclo Preparatório e 32 do Curso Geral do Comércio, esta escola viu crescer até 1959 o número de alunos para 1047, em paralelo com a maior diversidade de cursos oferecidos.

¹⁵¹ Só a partir do início da década de 70 a escola fica dotada de edifício próprio, construído de raiz e com linhas modernas. Nesse ano o número de alunos era já o triplo relativamente à data da sua criação. O aumento repentino de alunos deveu-se à criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário que unificava num currículo comum e numa mesma escola, o Ciclo Preparatório para o Ensino Técnico com o 1º ciclo do Ensino Liceal, passando as escolas técnicas elementares a designarem-se por escolas preparatórias. O número viria a reduzir em virtude do aumento da rede escolar do concelho, com a abertura de mais escolas preparatórias, no Feijó, Sobreda, Cova da Piedade e Trafaria. A Escola Preparatória D. António da Costa veio a direccionar-se para o que hoje é, Escola Básica 2.3 D. António da Costa (2º e 3º ciclos do Ensino Básico).

O Liceu Nacional de Almada, a Escola Industrial de Emídio Navarro e a Escola Técnica Comercial Anselmo de Andrade são, assim, as três escolas do período que antecede o 25 de Abril e que, no concelho, vão proporcionar uma melhor instrução aos filhos de trabalhadores que se instalaram neste concelho e que tinham pouca ou nenhuma escolaridade.

Com a revolução de Abril, universalizou-se o direito à educação, o que constituiu uma das concretizações mais significativas resultantes da modernização das sociedades. A profunda transformação da estrutura de qualificações da sociedade portuguesa, iniciada há 37 anos e acelerada nas últimas décadas, trouxe para a ribalta a universalização da escolaridade básica.

Deste modo, Almada tem hoje dez escolas secundárias públicas e duas escolas profissionais de nível secundário e conta com um parque escolar de muitas escolas destinadas aos ensinos pré-escolar e básico, distribuídas por todo o concelho.

As duas Escolas Profissionais prosseguem a vocação para que foram criadas.

- **Escola Profissional de Almada (EPA)**

A **EPA** é a herdeira de uma das maiores tradições nacionais nos domínios da formação e do ensino. Aproveitando os meios¹⁵² e a experiência da antiga Escola da Lisnave, tem contribuído para a modernização e adequação da oferta formativa, contrariando desde 1992 o insucesso e o abandono escolares através da oferta de CP. Esta escola vem consolidando a sua acção formativa, assumindo-se como importante recurso educativo e proporcionando, através do seu departamento de formação avançada, ofertas formativas onde a escassez de oferta local é manifesta. Estando a EPA virada para as empresas e bem inserida na Península de Setúbal, contribui para o desenvolvimento das competências profissionais e escolares dos recursos humanos da região, em áreas onde existe pouca oferta formativa e de elevada empregabilidade que ronda em média os 80% após a conclusão do curso, chegando a atingir os 100% em alguns cursos. O conhecimento desta realidade a nível local faz com que muitos encontrem nestes cursos uma alternativa e uma solução para o seu projecto de vida.

¹⁵² A EPA recebeu da antiga Escola da Lisnave (Margueira) os recursos humanos, os equipamentos e 3000 m² de oficinas. Situa-se precisamente em frente ao antigo estaleiro da Lisnave (Margueira).

A sua missão pressupõe a construção de uma oferta formativa de qualidade, socialmente útil, tecnologicamente actualizada, dinâmica e distinta das restantes ofertas formativas locais e regionais.

A EPA oferece os cursos de técnico de contabilidade; técnico de electrónica, automação e comando; técnico de energias renováveis; técnico de manutenção industrial – electromecânica; técnico de manutenção industrial – mecatrónica automóvel. A maioria dos cursos segue a tradição e dirige-se maioritariamente à indústria.

- **A Escola Profissional de Educação para o Desenvolvimento (EPED)**

A EPED está localizada no Monte de Caparica e foi criada em 1991, após a assinatura do contrato-programa entre o Ministério da Educação e a UNINOVA¹⁵³, que se constituiu como entidade promotora.

É reconhecida pelo Ministério da Educação e desde a sua criação tem pautado a sua actividade formativa por um sentido prático, dando resposta às necessidades empresariais da região e aos interesses dos alunos.

Pretende ser uma referência entre os diversos estabelecimentos de ensino profissional e aposta no potencial técnico e pedagógico dos recursos humanos que considera a principal valência para atingir os seus objectivos na formação de jovens, preparando-os para a vida activa e para o prosseguimento dos respectivos estudos.

O seu projecto formativo não se confina a aspectos técnicos e tecnológicos mas assume uma perspectiva mais integradora, conferindo uma formação cultural e científica, de forma a tornar os jovens profissionais competentes e competitivos e, simultaneamente, prepará-los para uma cidadania activa e responsável, fomentando a consciência da dimensão social e solidária da actividade profissional.

A sua Missão inclui a construção de uma oferta formativa de qualidade, socialmente útil, tecnologicamente actualizada, dinâmica e distinta das restantes ofertas formativas locais e regionais.

¹⁵³ A EPED tem hoje como parceiros a UNINOVA (Instituto de Desenvolvimento de Novas Tecnologias), a Câmara Municipal de Almada, a Câmara Municipal de Lisboa e o Instituto de Promoção Ambiental.

A EPED oferece os cursos de animador sociocultural; técnico de análise laboratorial; técnico de electrónica e telecomunicações; técnico de gestão; técnico de gestão do ambiente¹⁵⁴; tão técnico de gese programação de sistemas informáticos.

As escolas secundárias públicas

Além da explosão demográfica já apontada, o 25 de Abril traz uma maior consciência do direito à educação e, por conseguinte, o direito à escolaridade mínima obrigatória. Estes factores acabam por ter um grande impacto em todo o concelho e durante alguns anos a negociação entre escolas passa pelo limite máximo de alunos que cada escola comporta. Como a população em idade escolar tem vindo a diminuir, as escolas debatem-se agora com um excesso de professores para uma procura mais reduzida de alunos.

Embora as escolas secundárias façam sentir que não estão vocacionadas para os CP, vêm-se na contingência de os aceitar para não terem que fazer sair dos seus quadros uma boa parte dos professores.

Esta realidade, associada ao facto de se ter tomado consciência de que havia necessidade de formar quadros intermédios através da via profissionalizante e ao movimento da reforma curricular em curso, faz com que as escolas secundárias sejam o espaço necessário e ideal para ministrar os CP, vindo a laborar com estes cursos a partir do ano lectivo de 2004/2005.

¹⁵⁴ A EPED introduziu o curso de Técnico de Gestão de Ambiente que particularmente acarinha pois trata-se de um curso inovador de nível intermédio que não se encontra no sistema regular de ensino nem no técnico-profissional. Os três primeiros semestres são dedicados ao desenvolvimento das capacidades de observação e síntese dos alunos e respectivas competências relacionais e participativas, através de um trabalho prático (individual e de grupo). Assim, os alunos aprendem a caracterizar várias variáveis ambientais e a entender as relações entre as mesmas, bem como o papel que os seres humanos desempenham no sistema. Após um período de experiência profissional, o percurso de formação termina com um Exame de Aptidão Profissional perante um painel de examinadores.

No curso de gestão ambiental, a empregabilidade ronda os 70%, e em algumas situações, os empregadores criaram postos de trabalho para os estudantes que concluem a EPED. 10 a 13% dos formandos seguem cursos superiores, principalmente nas áreas de engenharia do ambiente, arquitectura paisagística e química. Alguns estabelecimentos de ensino superior estão interessados em estabelecer protocolos com a escola.

As escolas devem hoje estar preparadas para os novos tempos, o que implica ter ofertas formativas aliciantes que sejam, em simultâneo, uma resposta possível de emprego.

2.2 – Empregabilidade

No concelho, o sector terciário que representa 81% do emprego (INE, dados de 2004), manifesta um crescimento das empresas de serviços do "sector terciário superior" e das actividades ligadas à cultura, turismo e lazer. O sector secundário (INE, dados de 2004) assente nas indústrias transformadoras, construção e obras públicas representa apenas 18% do emprego gerado.

As médias e grandes empresas desenvolvem actividade sobretudo nos serviços prestados a outras empresas (comunicação e *merchandising*, reparação naval e selecção e colocação de pessoal), mas também na distribuição e comércio, nos transportes rodoviários de passageiros, na construção e na área dos serviços públicos.

O sector da restauração e hotelaria (restaurantes, bares e cafés, na sua maioria) tem sido um dos maiores empregadores. Este sector está associado a pouca exigência profissional e escolar mas também a baixo nível de remuneração e algum emprego não qualificado, sobretudo na área da construção civil.

Na área da restauração e turismo, regista-se ainda uma procura crescente de mão-de-obra desqualificada e ilegal, o que constitui um constrangimento para a oferta de um turismo de qualidade que tem vindo a crescer na sequência do declínio da indústria naval desde meados dos anos oitenta.

As actividades de carácter turístico impõem-se com crescente importância estratégica ao nível do desenvolvimento concelhio e abrangem dois pólos de interesse: as actividades de lazer centradas nas praias e nas áreas naturais e a oferta cultural centrada no património religioso (Santuário do Cristo Rei), histórico e classificado das zonas antigas da cidade. Almada recebe cerca de oito milhões de visitantes por ano que se dirigem sobretudo à frente de praias local.

Destaca-se ainda o peso dos sectores da educação, da saúde e acção social na estrutura de emprego no concelho. Os serviços assumem em Almada um papel

acrescido na estrutura do emprego empresarial, em especial os serviços financeiros e empresariais, hotelaria e restauração, educação, saúde e cultura.

A aposta em alguns sectores estratégicos para o crescimento económico, deverá ser articulado com o desenvolvimento social do concelho e com a criação sustentada de emprego qualificado, o que implica apostar na educação e formação estratégica decisiva para o desenvolvimento.

Nesse sentido, elegeram-se os sectores estratégicos para o concelho que passam por um reforço e qualificação do turismo, pela aposta na criação de emprego altamente qualificado e pela expansão da investigação & desenvolvimento, potenciada pela existência neste concelho do segundo maior pólo universitário da Área Metropolitana de Lisboa, com destaque para o Campus da Caparica – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

O contributo das Tecnologias, I&D é de extrema relevância para a criação de valor das indústrias assentes em processos produtivos baseados em alta intensidade tecnológica, observado na especialização produtiva de Almada.

As infra-estruturas de investigação e tecnologia localizadas em Almada desenvolvem a sua actividade numa grande diversidade de áreas do conhecimento (desde a ciência biológica e biotecnologia às ciências do mar, engenharia, educação e saúde, entre outros) que garantem uma oferta diversificada deste tipo de serviços de suporte à actividade empresarial.

Verificamos, assim, que a aposta terá que ser nas áreas que provam ser as mais requeridas para o futuro. Interessa, pois que as escolas tenham uma oferta formativa que tenha em conta o tecido empresarial, sob pena de não haver emprego para os jovens que saem das escolas com um curso profissional.

2.3 – Comunidade educativa

Os dados disponíveis revelam que, no ano lectivo de 2001/2002 existiam no concelho 27 254 alunos distribuídos pelos vários níveis de ensino, sendo o número de alunos do 3º ciclo e do ensino secundário de 10 487 indivíduos, 38% da população escolar do concelho. De salientar que, quer a população pré-escolar, quer os alunos a frequentar o ensino profissional, são ainda pouco representativos.

Identificam-se alguns problemas que se prendem com o insucesso e abandono escolares precoces de jovens entre os 12 e 18 anos, sendo que o abandono escolar se verifica com maior incidência nos 2º e 3º ciclos.

Relativamente aos alunos do ensino secundário, o concelho regista um valor de cerca de 5 000 alunos e são as freguesias do Laranjeiro e do Pragal onde esse número é mais elevado.

A taxa de repetência no secundário é de 21,96 % e é mais elevada que a do 2º e 3º ciclos.

Os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos são em geral inferiores aos dos portugueses nas mesmas escolas. Todos os estudos são unânimes neste ponto. A situação nada tem de anormal e é comum em todos os países do mundo quando se comparam os resultados escolares das crianças nacionais com as dos filhos de imigrantes. Estes últimos são mais penalizados no aproveitamento escolar, devido aos obstáculos decorrentes da sua precária integração social e cultural. No caso das crianças de origem africana, os maus resultados escolares não dependem apenas das dificuldades de integração social e cultural, mas também do facto de muitas vezes estarem integrados em famílias pouco estruturadas, pelos problemas no domínio da língua, mas também de eventuais preconceitos racistas, situações que carecem de um acompanhamento específico.

O problema não se coloca nas estatísticas sobre o fracasso dos jovens, o problema coloca-se na ileteracia que vai inibi-los de encontrar um emprego, pois como vimos, tudo indica que os jovens têm que adquirir competências sólidas para uma aposta na criação de um emprego altamente qualificado e para que o país possa competir em áreas de investigação & desenvolvimento e em turismo de qualidade, visto que temos menos condições para uma competição em áreas técnicas onde outros países já ganharam a sua quota de mercado.

Neste sentido, a escola tem um papel importante, enquanto instituição. Contudo, os professores não podem limitar-se a pensar que já deram as suas matérias e, como tal, cumpriram a sua obrigação. Compete-lhes desenvolver as competências dos alunos para que estes possam entrar no mercado de trabalho com algumas garantias de sucesso.

3 – Problema de investigação

Uma vez que *pretendemos identificar se há adesão ou distanciamento dos professores das escolas do concelho de Almada, relativamente às propostas metodológicas e estratégicas enunciadas no Programa de Português do ensino profissional*, podemos dizer que este é o problema de investigação do nosso estudo.

4 – Objectivos da investigação

A fundamentação teórica descrita na primeira parte do trabalho tende a mostrar que o quadro teórico e ideológico de cada corrente psicopedagógica determina diferentes acções da Escola e condiciona diferentemente todo o processo de ensino-aprendizagem e os instrumentos que o regulam.

O programa em análise, enquanto instrumento regulador das aprendizagens, assenta num determinado quadro teórico e ideológico e orienta as metodologias, as estratégias e as actividades da prática lectiva no sentido cognitivista/construtivista.

Assim, a questão que se coloca é que metodologias, estratégias e actividades utilizam os professores de português quando leccionam os CP?

4.1 – Objectivo geral

Avaliar o impacto das propostas metodológicas e estratégicas do Programa de ensino de Português dos Cursos Profissionais de Nível Secundário, nas práticas pedagógicas dos professores que leccionam estes cursos nas escolas do concelho de Almada.

4.2 – Objectivos específicos

- Analisar a percepção/opinião dos professores das escolas do concelho de Almada sobre o Programa de Português dos Cursos Profissionais de Nível Secundário no que se refere às metodologias, estratégias e actividades que enformam o referido programa;

- Identificar as diferentes metodologias, estratégias e actividades que são utilizadas pelos professores participantes;
- Caracterizar as práticas pedagógicas mais frequentes dos professores das Escolas do concelho de Almada que leccionam o Programa dos Cursos Profissionais de nível secundário;
- Concluir se os professores utilizam as metodologias, estratégias e actividades prescritas pelo programa.

5 – Metodologia

5.1 – Opções metodológicas

Podemos dizer que a procura do saber e da verdade é uma característica do ser humano para melhor compreender o meio que o rodeia e os fenómenos que nele ocorrem. O homem comum recorre à experiência pessoal ao utilizar os conhecimentos e habilidades ou competências acumulados no seu contacto com o meio. Contudo, quando as soluções estão para lá dos conhecimentos pessoais, ainda pode recorrer à experiência de outros com mais autoridade na matéria.

Segundo Cohen & Manion (2002: 24), *“Las limitaciones de la experiencia personal em forma del «conocimiento del sentido común», por ejemplo, rápidamente pueden ser expuestas cuando se comparan con rasgos del método científico para la resolución de problemas”*.

Enquanto uma pessoa vulgar, não *expert* se baseia em factos fortuitos e os utiliza de um ponto de vista acrítico,

“El científico, por contraste, construye sus teorías cuidadosa y sistemáticamente. Sean cuales fueran las hipótesis que formule han de comprobarse empíricamente de modo que sus explicaciones tengan una base de hecho. (...) El científico, por otra parte, demasiado consciente de la multiplicidad de causas para um suceso dado, recurre a técnicas y procedimientos definidos para aislar y probar el efecto de una o más de las causas alegadas”, Cohen & Manion (2002: 24).

Enquanto a experiência se debruça sobre factos produzidos por acaso, o cientista procura resultados a partir de uma experimentação rigorosa, através da investigação dos factos. A investigação pode ser o meio mais eficaz para atingir a verdade. É sistemática e controlada, baseando as suas operações no modelo indutivo-dedutivo e resulta da combinação da experiência e do raciocínio, uma vez que o cientista volta à experiência para uma validação, pois como diz Kerlinger, citado por Cohen & Manion (2002: 27), “*la creencia subjetiva ... debe comprobar-se con la realidad objetiva. El científico debe siempre someter sus nociones al tribunal de la encuesta y de la prueba empíricas*”.

À medida que se desenvolviam rapidamente as Ciências naturais e exactas, a psicologia experimental e a pedagogia experimental recorriam aos mesmos métodos experimentais que conferiam um grau de confiança em sectores da educação, ganhando terreno por tentar resolver problemas relacionados com a educação, desde que se regesse pelas mesmas leis aplicadas às ciências naturais e exactas.

Contudo, a investigação educacional só foi entendida como disciplina quando a pedagogia, enquanto disciplina humanística, adoptou a metodologia científica como instrumento fundamental para ser encarada como ciência.

A investigação educativa constituiu-se, segundo Latorre *et al.*, (2005: 36), como “*una categoría conceptual amplia en el estudio y análisis de la educación. A mesma investigação científica trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva del conocimiento en el ámbito educativo*”, ou como refere Buendia Eisman *et al.*, (1998) uma área abrangente que comporta: i) o estudo dos métodos, procedimentos e técnicas utilizados para atingir o conhecimento, ii) a explicação e compreensão científicas dos fenómenos educativos e iii) a solução dos problemas educativos e sociais.

5.1.1 – A investigação educativa e suas características. A cientificação da ciência da educação. O que é investigar em Educação?

Ao falar de investigação educativa temos que falar das duas visões das ciências sociais que representam modos diferentes de encarar a realidade social e o comportamento individual e social: a visão tradicional entende que as ciências sociais são basicamente como as ciências naturais pois as leis naturais e universais também

podem regular e determinar o comportamento individual e social. Cohen & Manion (2002) assinala que a visão mais recente, embora partilhando a ideia de rigor das ciências naturais e a mesma preocupação da ciência social ao descrever e explicar o comportamento do homem, dá mais ênfase ao processo, no modo como as pessoas apresentam diferenças dos fenómenos naturais inanimados e mesmo entre si. Ainda segundo o mesmo autor, a questão que se coloca é se a realidade é exterior ao indivíduo e, conseqüentemente, de natureza objectiva ou se é produto da consciência individual, resultado do conhecimento individual. *“La visión de que el conocimiento es difícil, objetivo y tangible exigirá del investigador un papel de observador junto con una fidelidad a los métodos de la ciencia natural; sin embargo, ver el conocimiento como personal, subjetivo y único impone al investigador un compromiso con sus sujetos y un rechazo de los medios científico-naturales”*, Cohen & Manion (2002: 30).

Mas dada a imensa complexidade da natureza humana e a qualidade fugaz e intangível dos fenómenos sociais, a investigação educativa coloca-nos um conjunto de características singulares. Os fenómenos que estuda, a variedade dos métodos utilizados e a pluralidade dos fins e objectivos a que se propõe dão-lhe uma especificidade própria e única que dificultam a descrição e o estudo dos fenómenos educativos e que a diferencia da investigação em ciências naturais (Latorre *et al.*, 2005). Vejamos algumas características da investigação educativa:

- a realidade educativa é complexa.
- o fenómeno educativo coloca maior dificuldade epistemológica.
- é pluriparadigmático e multiforme.
- é plurimetodológico.
- é multidisciplinar.
- implica uma relação especial entre investigador e objecto investigado
- apresenta dificuldade na consecução dos objectivos da ciência.
- apresenta dificuldade na sua delimitação.

5.1.2 – Paradigmas de investigação

No que se refere à educação educativa, há autores que se situam numa linha positivista, em que investigação educativa é toda a investigação aplicada à educação e deve obedecer às regras do método científico, devendo dar importância ao carácter empírico da investigação e aplicando os mesmos postulados e critérios que as ciências naturais. Para Best (1972), “*investigar en educación es el procedimiento más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo un análisis científico*”, ou com Travers (1979) “*una actividad hacia la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores*”, ou com Ary y otros (1987) “*la aplicación del método científico al estudio de los problemas educativos*”, (citados por Latorre *et al.*, 2005: 36).

Para outros, a educação insere-se na realidade sociocultural e a sua natureza é mais complexa que a das ciências naturais e exactas, razão por que surgiram outras concepções de investigação educativa – a interpretativa e a crítica, antipositivistas, em que autores como Taylor & Bogdan (1986) e Lincoln & Guba (1985), citados por Latorre *et al.*, (2005: 36:), colocam um outro enfoque no estudo da educação e dos problemas educativos. Esses autores refutam o positivismo e, adoptando um ponto de vista interpretativo, concebem a educação como uma acção propositada, regida mais por regras pessoais e sociais do que por regras científicas, em que investigar implica compreender o comportamento humano a partir dos significados e intenções dos sujeitos que intervêm no contexto educativo entendendo investigação educativa como a interpretação e a compreensão dos fenómenos educativos (Latorre *et al.*, 2005).

Surge mais tarde o paradigma crítico que se apoia na escola de Frankfurt, no neomarxismo, na teoria crítica social de Habermas e nos trabalhos de Freire e Carry & Kemmis que se constitui como alternativa ao paradigma positivista e interpretativo, pretendendo “*superar el reduccionismo*” do primeiro e “*el conservadurismo*” do segundo, “*admitiendo la posibilidad de una ciencia social que non sea ni puramente empírica ni solo interpretativa*”, (Foster, 1980, citado por Latorre *et al.*, 2005: 42).

Este paradigma apresenta similitudes com o paradigma interpretativo nas suas dimensões conceptual e metodológica mas acrescenta-lhe uma componente ideológica

com o fim de descrever e compreender a realidade para poder transformar a estrutura das relações sociais.

5.1.2.1 – O Paradigma Positivista

Entendido como o paradigma que valoriza a quantificação tem sido designado por “empírico-analítico”, “positivista”, “quantitativo”, ou ainda “racionalista”, “científico”, “nomotético”, “confirmativo”, “dominante”, “preditivo”, “de verificação de hipóteses”, “de empirismo lógico”. Não é nossa intenção esclarecer a justeza desta nomenclatura mas podemos dizer que os termos empírico-analítico, positivista ou quantitativo devem ser os mais utilizados. Apesar das divergências conceptuais, optámos pela designação de paradigma positivista, tendo em conta os pressupostos teóricos da corrente filosófica com o mesmo nome.

A partir do séc. XVII, o positivismo desenvolve-se no estudo das Ciências Naturais e só a partir do séc. XIX tem a sua influência no estudo do ser humano e da sociedade, partindo do princípio que realidade natural e realidade social eram semelhantes, logo podiam utilizar o mesmo método. É assim que, ao longo dos séc. XIX e XX, a ciência positivista adquire um lugar de charneira no mundo ocidental: define-se, caracteriza-se, desenvolve métodos, treina técnicas, identifica campos de actuação e de aplicação e instala-se como vencedora face a outras formas de conhecimento e de resolução de problemas. Dá resposta em diversos campos da actividade humana como o desenvolvimento das tecnologias, assim como em áreas como a física, a química, a biologia, a medicina, o que lhe granjeia credibilidade.

Segundo Cohen & Manion (2002: 38), o positivismo orienta-se pelo postulado de que só podemos obter algum conhecimento fiável através da experiência (...) e “*que la capacidad de defensa de una teoría o hipótesis se basa en la naturaleza de la evidencia empírica*” que a apoia, sendo que empírica significa que é possível ser verificada mediante observação, evidenciando dados que conduzem à prova ou confirmação. Como assinalam Latorre *et al.*, (2005), este paradigma assenta na teoria filosófica que atribui ao mundo existência própria que não depende do observador, regido por leis que explicam, predizem e controlam os seus fenómenos, descobertas e descritas de maneira objectiva, sem juízos de valor, procurando as causas e o modo como o conhecemos (procura-se o conhecimento objectivo e factual, baseado na

experiência). Se o positivismo assenta numa base filosófica segundo a qual o mundo existe e pode ser conhecido, então a ciência social tem como função produzir teorias universais que possam reger as sociedades humanas e a sua conduta que permitam generalizações e previsões.

De acordo com o pensamento positivista, a realidade social é idêntica à natureza, logo o cientista social pode observar a realidade social de maneira similar, devendo utilizar os mesmos procedimentos metodológicos das ciências naturais de forma a obter um tipo de conhecimento idêntico.

Se é certo que em diversas áreas as abordagens positivistas foram viáveis para resolver grande parte dos problemas colocados à ciência, tendo permitido avanços significativos no que hoje se conhece a respeito do ensino, da aprendizagem e da educação em geral, à medida que o séc. XX avançava, algumas expectativas foram sendo frustradas. Sobre as virtualidades dos métodos positivistas, Cohen & Manion (2002) referem que o positivismo teve menos êxito no estudo do comportamento humano do que nas Ciências Naturais, pois enquanto o mundo natural se rege pela ordem e pela regularidade, a natureza humana apresenta-se complexa e os seus fenómenos fugazes e intangíveis.

5.1.2.2 – O Paradigma interpretativo

Com o avançar do século XX, o ideário positivista perde terreno e surge outro modo de fazer ciência que valoriza a interpretação, cujo padrão metodológico é a compreensão, ou seja o estudo dos significados das acções humanas e da vida social, tendo em conta que os seres humanos se distinguem dos outros animais pela sua capacidade de estabelecer e de partilhar significados (Erikson, 1986). Contudo, a perspectiva interpretativa ou compreensiva “*tem os seus antecedentes históricos em trabalhos de Dilthey (1833-1911), Rickert (1863-1936), Schutz (1899-1959), Weber (1864-1920), bem como em várias escolas de pensamento (a fenomenologia, o interaccionismo simbólico, a etno-metodologia e a sociologia qualitativa)*”. (Erikson, Dilthey, Rickert, Schutz, Weber, citados por Latorre *et al.*, 2005: 42). Paszkiewicz, (1997: 213), explica-nos que em 1882 Dilthey fazia a distinção entre explicar e

compreender, ainda que só no período entre 1960 e 1980 esta concepção venha a constituir-se como base epistemológica alternativa ao paradigma positivista.

“Foi por Dilthey amplamente difundida a distinção entre uma epistemologia da explicação, própria das ciências da natureza que buscam as causas, e uma epistemologia da compreensão que, ao contrário, se apoia no aspecto individual e específico da relação entre um sujeito e um objecto, cuja existência é interdependente e se afirma numa mutualidade existencial, portanto única para cada situação concreta”.

Por oposição a explicação, predição e controle do positivismo, o paradigma interpretativo, também denominado qualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista, etnográfico ou compreensivo, introduz as noções de compreensão, significado e acção, penetra no mundo pessoal dos sujeitos de forma a entender o mundo subjectivo da experiência humana – como interpretam as situações, que significado(s) se lhes atribuem e que intenções lhes subjazem. Rejeita toda e qualquer imposição de forma e de estrutura externas (o ponto de vista do observador) e tenta-se entender a pessoa enquanto actor directamente envolvido. Isto faz com que esta concepção se centre na descrição e compreensão do que é único e particular no sujeito que se move numa realidade dinâmica, múltipla e holística. Lessard-Hébert *et al.*, (2005: 48) entendem que *“Os factos sociais não são «coisas» e a sociedade não é um organismo natural mas sim um artefacto humano, o que é preciso é compreender o significado dos símbolos sociais artefactuais e não explicar as realidades sociais «externas». (...) estudar o social é compreendê-lo”*. Tal como refere Chizzotti, (2008), os investigadores que optam pela pesquisa qualitativa não pretendem fugir à objectividade e ao rigor mas entendem que a experiência humana é demasiado complexa para ser reduzida a simples análise e descrição.

Latorre *et al.*, (2005:42) destacam *“la comprensión y interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo non observables directamente ni susceptibles de experimentación”*. O paradigma interpretativo, mais do que realidades existentes, procura os significados atribuídos aos actores e tende a privilegiar metodologias que permitam a análise das linguagens e dos significados. O foco da investigação interpretativa é a compreensão do

que subjaz a certos comportamentos, atitudes, convicções, sem generalizações de resultados, tendo em conta que cada actor é um agente diferente. O papel da ciência social não é descobrir leis universais da conduta humana mas procurar descobrir os modos diversos de interpretação dos actores, ou de interpretação e acção sobre o mundo que os rodeia, tendo em conta que os fenómenos sociais são, por natureza, complexos e dinâmicos. Deste modo, os investigadores interpretativos/qualitativos esperam captar a complexidade inerente aos fenómenos sociais em geral e aos fenómenos da educação, em particular.

“A investigação de carácter qualitativo e os seus métodos são uma resposta às limitações dos métodos quantitativos. Na verdade, quando os investigadores da educação, muito particularmente os psicólogos, se começaram a interessar pelos processos cognitivos e metacognitivos dos seres humanos e a reconhecer a importância dos processos (mecanismos) do pensamento, cedo perceberam que os métodos quantitativos eram limitados e até inapropriados”. Fernandes, D. (1991: 64-66).

5.1.2.3 – O paradigma Crítico/sociocrítico

As raízes deste paradigma encontram-se nas primeiras décadas do século XX mas a sua afirmação enquanto paradigma surge após as polémicas do pós-guerra do Vietnam, a continuação das desigualdades sociais e a incorporação das perspectivas de correntes filosóficas marxistas e críticas, a partir da década de 80, atribuindo ao conhecimento a capacidade de contribuir para a emancipação do ser humano. Este paradigma pretende interpretar a dinâmica do mundo social, complexo e contraditório sobre o qual o ser humano pode agir activamente.

Os princípios ideológicos têm a finalidade de transformar a estrutura das relações sociais e dar resposta aos problemas por elas gerados. Latorre *et al.*, (2005: 42) atribui a Popkewitz (1988) a fórmula de resolver a dicotomia teoria/prática estabelecendo os princípios: “*a) conhecer e compreender a realidade como «praxis»; b) unir teoria e prática: conhecimento, acção e valores; c) orientar o conhecimento a emancipar e libertar o homem; e d) implicar o docente a partir da auto-reflexão*”.

Ao utilizar este paradigma, olhando para as questões da educação, a ciência visa organizações e processos educativos emancipados e transformados em que “*el grupo*

asume la responsabilidad de la investigación y propicia la reflexión y crítica de los intereses, inter-relaciones y prácticas educativas”, Latorre et al., (2005: 43).

Tabela nº1 – Sistematização das posições teóricas dos paradigmas de investigação

PARADIGMAS DE INVESTIGAÇÃO EDUCATIVA: POSIÇÕES TEÓRICAS			
	Positivista	Interpretativo	Crítico
Natureza da realidade	Única Fragmentável Tangível Simplificada	Múltipla Intangível Holística	Dinâmica Evolutiva Interactiva
Finalidade da ciência e da investigação	Explicar Controlar Dominar Verificar	Compreensão de relações internas e profundas Descoberta	Contribuir para a alteração da realidade Mudança
Tipo de conhecimento	Técnico Leis nomotéticas	Prático Explicações ideográficas	Emancipativo Explicações das acções que implicam uma teorização de contextos
Papel dos valores em investigação	Neutralidade Rigor dos dados Ausente de valores	Influência dos valores no processo de Investigação Explícitos	A ideologia e os valores estão por detrás de qualquer tipo de conhecimento Valores integrados
Teoria e prática educativa	Separação Teoria normativa e generalizável	Interpretação e aplicação unificam-se	Teoria e prática constituem um todo inseparável
Relação investigador/ objecto de investigação	Distanciados Independentes	Interacções entre ambos	O investigador é ao mesmo tempo objecto de investigação

Fonte: Colás Bravo & Buendia Eisman, (1998:54). *Investigación Educativa*

Podemos dizer que, ao adoptar uma atitude positivista, o investigador recolhe dados quantitativos sobre a realidade educativa (que submete a interpretação); se optar pelo paradigma interpretativo, o cientista pretende descobrir de que modo as pessoas interpretam a realidade; tendo como ponto de partida o paradigma crítico/sociocrítico, o

cientista investiga realidades com o fim de promover a mudança social e torna-se um instrumento valioso na compreensão e resolução de conflitos.

Diferentes paradigmas correspondem a diferentes modos de olhar e de analisar a sociedade e a realidade educativa. A forma como cada investigador se posiciona relativamente a cada um deles determina o tipo de investigação que vai desenvolver; determina as questões que vai investigar, as técnicas que vai utilizar, os objectivos que pretende atingir. Cada uma das posições teóricas pode ser examinada quanto à parcela do fenómeno que explica e à que exclui, razão por que, também nesta área das perspectivas teóricas podemos falar de triangulação como processo de combinação e complementaridade (Flick, 2005).

Interessa, pois, gerar conhecimento científico-educativo, recorrendo à metodologia científica (Colás Bravo *et al.*, 1998). Independentemente da natureza do conhecimento, o processo de pesquisa necessita ter valor próprio, aplicabilidade, consistência e neutralidade para ter valor científico. Guba, E. (1981); Guba, E. & Lincoln, Y. (1988); Guba, E. & Lincoln, Y. (1994).

Para descobrir e conhecer a realidade é preciso que o investigador se mantenha na senda do método científico, pois como dizem Colás Bravo *et al.*, (1998:45), “*la investigación basada en el método científico está ixenta de cualquier tipo de valor, es decir, proporciona una actitud neutral, ya que este método garantiza la rigurosidad en los datos obtidos y evita los sesgos ocasionados por preferencias subjetivas e inclinaciones personales*”. E se o propósito é conhecer uma determinada realidade, pensamos que só se pode atingir se se tiver em conta um “*conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados*”. (Buendia Eisman *et al.*, 1998: 6). Assim, através de estratégias conscientes, o investigador obtém um conhecimento que transcende os problemas com o objectivo de conhecer as causas e as leis que os regem. Colás Bravo & Buendia Eisman, (1998: 58) definem método científico como “*todo un conjunto de procedimientos seguidos por toda actividad que aspire a ser científica*” e atribuem ao método científico as seguintes características:

- *Su carácter fáctico* porque, de um modo geral, a fonte de informação e de resposta aos problemas é a experiência, ou seja os fenómenos exteriores ao investigador, admitindo, no entanto, dados ou factos de carácter mais subjectivo ou interno;

- *Su carácter racional* uma vez que utiliza o raciocínio que permite criar teorias sobre a realidade estudada para depois as generalizar de forma a atingir os resultados pretendidos;
- *La contrastabilidad* de forma a comprovar a validade de enunciados teóricos, por pessoas diversas em diferentes situações, o que garante uma maior fiabilidade no conhecimento e uma maior generalização dos resultados obtidos;
- *La objetividad* que se obtém através da contrastabilidade intersubjectiva e a comprovação das afirmações. É imparcial, pode ser comprovado, não tem em conta opiniões, não faz pré-julgamentos e observa a realidade tal qual é, podendo aceitar várias interpretações se cada uma for contrastada;
- *Su carácter analítico*, na medida em que secciona a realidade para poder analisá-la com garantia de maior rigor e precisão, apesar de estabelecer um padrão sobre as relações entre as partes;
- *Sistematización*, uma vez que os diferentes conhecimentos se organizam, se estruturam e se harmonizam de forma a entender a realidade de forma completa;
- *Su carácter autocorrectivo, intercultural y transcultural* exige uma constante revisão dos conhecimentos, o questionamento dos dados obtidos e das teorizações, ao mesmo tempo que tenta reconhecer a sua validade em diferentes culturas e momentos.

A metodologia, cuja tarefa fundamental é o estudo (descrição, explicação e justificação) dos métodos, é considerada como um conjunto de operações conscientes, mais ou menos sistemáticas que se inscrevem no tempo e cujo papel consiste em atingir os objectivos estabelecidos. As diferentes concepções geram procedimentos metodológicos diferentes para resolver problemas científicos no campo educativo. Segundo Colás Bravo & Buendia Eisman, (1998) de cada paradigma atrás exposto, deriva uma metodologia de investigação. A articulação dos diferentes elementos metodológicos e organizativos depende da concepção que se tem da realidade observada, a partir de uma perspectiva quantitativa, qualitativa ou crítica.

A seguir, mostramos alguns aspectos gerais dos seus procedimentos, bem como a sua relação e congruência com os pressupostos epistemológicos atrás explicitados.

Tabela nº 2 – *Características metodológicas dos paradigmas de investigação*

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DOS PARADIGMAS DE INVESTIGAÇÃO			
	Positivista	Interpretativo	Crítico
Problema de investigação	Teóricos	Percepções e sensações	Vivências
Desenho da investigação	Estruturado	Aberto e flexível	Dialéctico
Amostra	Procedimentos estatísticos	Não determinada e informante	Os interesses e necessidades dos sujeitos determinam os grupos de investigação
Técnicas de recolha de dados	Instrumentos válidos e fiáveis	Técnicas qualitativas	Comunicação pessoal
Análise e interpretação de dados	Técnicas estatísticas	Redução Exposição Conclusões	Participação do grupo na análise. Fase intermédia
Valorização da investigação	Validade interna e externa Fiabilidade Objectividade	Credibilidade Transferibilidade Dependência Confirmabilidade	Validade consensual

Fonte: Colás Bravo & Buendia Eisman, (1998:55). *Investigación Educativa*

No que se refere ao problema de investigação colocado no nosso estudo, escolhemos o pluralismo metodológico. Como se sabe, nenhuma metodologia *per si* pode dar respostas a todas as questões, tendo em conta que a realidade a estudar tem múltiplas dimensões que devem ser reveladas pela investigação. É neste contexto que surge o conceito de triangulação como uma combinação de pontos de vista, fontes de dados, diversas abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados num mesmo estudo, de forma a obter um retrato mais fidedigno da realidade a estudar e, como refere Colás Bravo & Buendia Eisman (1998: 275), “*la triangulación es una de las técnicas más características de la metodología cualitativa. Su principio básico consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos a fin de contrastarlos e interpretarlos*”. Neste estudo, a triangulação situa-se ao nível da metodologia pois

aplicámos diferentes métodos que pressupõem diferentes instrumentos aplicados ao mesmo tema de estudo a fim de validar os resultados obtidos.

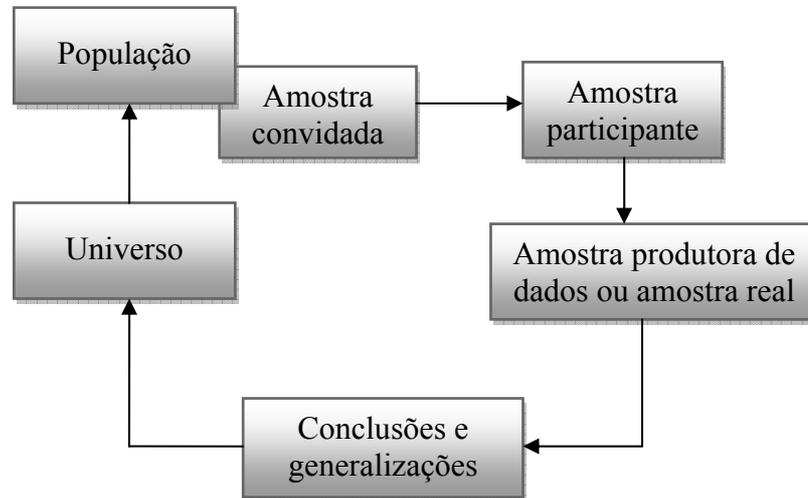
Todos estes aspectos estiveram na base da escolha metodológica do nosso estudo que definimos como eclética ou mista integrando instrumentos de cariz quantitativo (o questionário) e de cariz qualitativo (entrevistas e grupo de discussão) que não se excluem entre si. As técnicas triangulares utilizadas nas ciências sociais, utilizando dados quantitativos e qualitativos, tentam traçar ou explicar, de maneira mais completa, a riqueza e a complexidade do comportamento humano estudando-o a partir de vários pontos de vista (Cohen & Manion, 2002). Através da triangulação das diferentes teorias e métodos e dos diferentes níveis combinados (nível individual e nível interactivo ou de grupo), (Cohen & Manion, 2002), pretendemos conferir uma maior validade à investigação e conseguir uma análise significativa e contextualizada de maior alcance e riqueza da realidade estudada, a partir da diferente percepção que cada professor tem do Programa dos CP de nível secundário e da prática de cada um no que se refere a metodologias e estratégias de ensino.

5.2 – Descrição da amostra

Depois de estabelecidos os objectivos e preparados os instrumentos de recolha de dados, há que determinar quem são os sujeitos em quem desejamos estudar o fenómeno pelo que devemos delimitar o âmbito da investigação, definindo a população (Latorre *et al.*, 2005). Como é difícil aceder a uma população total por questões de tempo, dinheiro, acessibilidade, selecciona-se uma amostra representativa da população – a amostra convidada – sendo que só alguns elementos mostrarão disponibilidade em aceitar participar – amostra participante obtendo, assim, a amostra real ou produtora de dados a partir dos quais se faz a análise.

Buendía Eisman *et al* (1998:28) distingue os conceitos de universo e população. Define universo como “*a série real ou hipotética de elementos que partilham algumas características definidas relacionadas com o problema de investigação*”, e população como *um conjunto definido, limitado e acessível do universo que forma o referente para a escolha da amostra. É o grupo a que se tenta generalizar os resultados*”.

De acordo com Buendía Eisman *et al* (1998), apresentamos o esquema que reflecte a sua concepção



De acordo com o pressuposto de Buendia Eisman *et al.*, podemos dizer que, no nosso estudo, o universo será composto por todos os professores que leccionam o PPCPNS nos 308 concelhos de Portugal, a população será constituída pelos 45 professores do concelho de Almada que leccionam o mesmo programa. Tendo em conta que convidámos 45 professores das 12 escolas do concelho de Almada, população e amostra convidada são coincidentes.

Ao seleccionar um concelho dos 308 do país, podemos dizer que foi feita uma selecção *ao acaso simples* (Cohen & Manion, 2002:136), pois escolhemos Almada de uma lista de concelhos, em que, pelos cálculos de probabilidade e possibilidade, a amostra deverá ter sujeitos com características similares às do universo como um todo. Ainda segundo Cohen & Manion (2002) a amostra foi escolhida *por conveniência* de proximidade geográfica e por ser um concelho com grande densidade populacional na área da grande Lisboa. Estes pressupostos conferem-lhe representatividade e os resultados podem ser generalizados a toda a população.

Tendo sido convidados 45 professores, apenas 40 responderam ao questionário, o que implica que a amostra convidada é maior que a amostra participante mas esta é igual à amostra produtora de dados ou amostra real. Olhando para estes dados, podemos

dizer que a amostra pode ser considerada estatisticamente válida, pois, tal como referem alguns autores, uma amostra constituída por 30 elementos tem um tamanho mínimo aceitável e, no nosso caso, representa 88,88 da amostra convidada.

Tabela nº 3 – *Amostra convidada, amostra participante e amostra produtora de dados*

Professores por Escola Secundária = População		Amostra convidada	Amostra participante	Amostra produtora de dados (real)	% da participantes em relação à amostra convidada
Fernão Mendes Pinto	3	3	2	2	4,44 %
Anselmo de Andrade	4	4	3	3	6,66 %
Emídio Navarro	4	4	3	3	6,66 %
Monte de Caparica	7	7	6	6	13,33 %
António Gedeão	2	2	2	2	4,44 %
Francisco Simões	4	4	4	4	8,89 %
Cacilhas-Tejo	7	7	6	6	13,33 %
Daniel Sampaio	4	4	4	4	8,89 %
Prof. Ruy Luís Gomes	2	2	2	2	4,44 %
Romeu Correia	3	3	3	3	6,66 %
Profissional de Almada	2	2	2	2	4,44 %
Profissional de Educação p ^a o Desenvolvimento	3	3	3	3	6,66 %
Total	45	45	40	40	88,88 %

5.3 – Instrumentos para recolha de dados

Apesar de alguns autores apresentarem diferentes conceitos de instrumento, neste estudo optámos pela acepção tradicional e, ao estabelecer uma ligação entre o investigador e o sujeito investigado, definimo-lo como um meio através do qual obtemos dados que podem ser analisados e interpretados posteriormente. A partir dos objectivos propostos, criámos um plano estruturado de acção onde se utiliza um procedimento rigoroso e sistemático que procura resposta para um problema colocado. Para dar cumprimento a esta premissa teórica, foi necessário escolher os instrumentos que pudessem responder à investigação em curso. Como já referimos anteriormente, foi necessário recorrer a técnicas de recolha de informação quantitativas (questionários) e

qualitativas (entrevistas e grupo de discussão) para triangular os dados e obter uma maior validade dos resultados e uma análise mais significativa da realidade estudada.

5.3.1 – Recolha de informação por amostragem

A amostragem, tal como assinala Buendía Eisman *et al.*, (1998:120), é “*un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida*”.

A mesma autora (1998) considera que a metodologia por amostragem tem algumas vantagens, como sejam:

- quando se pretende generalizar os resultados a uma população definida, o número de elementos que constituem a amostra é maior do que nos outros métodos, o que nos dará um resultado mais representativo da população total;
- utiliza procedimentos de medida standarizados e consistentes para todos os sujeitos;
- é uma alternativa bastante válida quando não é possível aceder à observação directa da população-objecto de estudo;
- é a metodologia mais indicada para recolher opiniões, crenças e atitudes, isto é, obter informações subjectivas de alguns dos participantes.

Ainda segundo Buendía Eisman *et al.*, (1998:121), apesar de ser uma metodologia fundamental nos estudos sociais, apresenta algumas limitações face a outras metodologias pois apresenta alguma “*debilidad de los diseños para demostrar relaciones causales e non tiene en cuenta los factores contextuales que pueden alterar la conducta del sujeto*”.

A mesma autora (1998:122) considera que, para conhecer as características de uma determinada população, a partir do estudo detalhado das variáveis de

interesse desse grupo, é necessário planificar uma **amostragem descritiva**, o que exige:

- incluir *dados pessoais e/ou profissionais que permitam estabelecer comparações entre as diferentes categorias;*
- *trabalhar com amostras representativas que permitam a generalização dos resultados;*
- *recolher informação de amostras suficientemente grandes para minimizar o erro, quer no que se refere ao tipo de distribuição do fenómeno de estudo, quer no que se refere à intensidade de frequência.*

Baseada em Cohen & Manion (1985), Colás Bravo & Buendía Eisman, (1998:179) lembram que no desenho do instrumento da investigação descritiva são necessários três pré-requisitos: determinar o propósito ou objectivo exacto do estudo, a população a que é dirigido e os recursos disponíveis.

Partindo dos pré-requisitos atrás enunciados, desenvolvemos o nosso trabalho em cinco etapas que passamos a mencionar:

- selecção do enfoque da investigação e enunciação descritiva do problema;
- determinação dos objectivos da investigação;
- concretização dos instrumentos de recolha de dados;
- selecção da amostra;
- recolha e análise de dados.

Para este estudo, optámos por duas tipologias de instrumentos diferentes e que estão em consonância com a natureza descritiva e eclética da metodologia de investigação.

- o questionário, enquanto instrumento quantitativo, oferece uma visão global da realidade a estudar, de forma rápida e geral e é, segundo Buendía Eisman *et al.*, (1998), a técnica mais utilizada na investigação por inquérito para a recolha de dados, através da qual se pode conhecer o que pensam, fazem ou

opinam as pessoas a inquirir, apesar de nos facultar uma informação parcial. As perguntas são colocadas por escrito e podem ser respondidas sem a presença do investigador.

- a entrevista e o grupo de discussão são instrumentos de natureza qualitativa e fornecem informação que possa complementar a do questionário, de forma a podermos contrastar e interpretar os resultados dos três instrumentos. Segundo Buendía Eisman *et al.*, (1998:129):

5.3.1.1 – Questionário

Utilizar o questionário não responde apenas ao critério da diversidade de instrumentos mas também porque é uma possibilidade de recolher dados de forma rápida e efectiva a um número maior de sujeitos, sem grandes custos económicos e sem a presença do investigador o que implica um processo sem grande perda de tempo.

Para a construção do **questionário**, optámos apenas por questões fechadas para maior rigor e objectividade na interpretação das respostas, tendo deixado para a entrevista e para o grupo de discussão as questões abertas.

Elaborámos o questionário (Anexo 1) para servir exclusivamente esta investigação. A primeira parte reporta-se aos Dados Pessoais e Profissionais com onze itens, (1 – Idade, 2 – Género, 3 – Habilitações académicas (grau e curso), 5 – Formação profissional inicial, 6 – Formação profissional contínua, 7 – Anos de docência, 8 – Anos de docência na Escola onde lecciona, 9 – Nível/níveis de escolaridade que lecciona, 10 – Identificação da Escola onde exerce funções e 11 – Caracterização da Escola – média de alunos por turma). Em relação aos itens, as variáveis género, ter feito estágio ou profissionalização ou em exercício ou serviço, ter feito algum tipo de formação, formação adicional, ter feito formação específica em metodologias, leccionar o 10º ano, leccionar o 11º ano, leccionar o 12º ano e leccionar numa escola profissional e os resultados nas seis escalas são de natureza nominal dicotómica; ao nível dos anos de docência, nível dos anos de docência na mesma escola e nível do número de alunos por turma são de natureza ordinal (descritiva).

Uma 2ª parte apresenta 2 blocos: **Bloco I:** percepção/opinião dos professores sobre o PPCPNS, escala 1 com 17 itens, fazendo parte de uma só escala e **Bloco II:**

Metodologias/estratégias utilizadas, contendo 38 itens distribuídos por 5 escalas (escala 2 – 5 itens; escala 3 – 8 itens; escala 4 – 9 itens; escala 5 – 11 itens; e escala 6 – 5 itens). Os Blocos I e II respondem a uma escala de Likert com graduação de 1 a 4, respectivamente:

Bloco I		Bloco II
1 = discordo totalmente		1 = nunca
2 = discordo	e	2 = algumas vezes
3 = concordo		3 = frequentemente
4 = concordo totalmente		4 = sempre

Bloco I – Percepção/opinião dos professores sobre o Programa de Português dos Cursos Profissionais de Nível Secundário. Com estas questões, as nossas expectativas situam-se ao nível de poder ter uma resposta sobre a percepção/opinião que os professores têm do Programa em análise: se conhecem e como conhecem o Programa no que se refere às metodologias, estratégias e actividades, que constitui uma só escala com 17 itens.

Bloco II – Metodologias/estratégias utilizadas. Neste âmbito, esperamos poder verificar que metodologias, estratégias e actividades estão a ser utilizadas e contamos que as respostas nos possam dar uma leitura sobre o modo como o Programa está a ser implementado. Neste bloco salientamos cinco escalas tendo em conta que diferem entre si no nº de itens e reportam-se a aspectos diferentes do programa: os itens 18 a 22 referem-se a metodologias/estratégias de carácter global; os itens 23 a 30 referem-se a metodologias/estratégias para a competência do oral; os itens 31 a 39 integram as metodologias/estratégias para a competência da escrita; os itens 40 a 50 as metodologias/estratégias para a competência de leitura e os itens 51 a 55 referem-se a metodologias/estratégias para a competência do funcionamento da Língua.

Utilizando o questionário, pretendemos desenvolver este estudo com rigor científico, pelo que pensamos cumprir as características psicométricas de validade e de fiabilidade. No que se refere à fiabilidade, definida como a *constância e precisão na medida*, vamos aplicar o procedimento de Alfa de Cronbach.

5.3.1.2 – Entrevista

Enquanto instrumento de natureza qualitativa, “*consiste numa conversa intencional (...) com o objectivo de recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo*” (Bogdan & Bilken, 1994: 134).

Segundo Buendía Eisman *et al.*, (1998:129), a entrevista “*pretende comprender más que explicar; busca maximizar el significado; adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera; obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad*”, o que permite uma interacção social entre investigador e investigado e aportar ao problema de investigação uma visão mais compreensiva. A mesma autora atribui-lhe as seguintes características:

- “*pretende comprender más que explicar*”;
- “*busca maximizar el significado*”;
- “*adopta el formato estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera*”;
- “*obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad*”,

o que permite uma interacção social entre investigador e investigado.

“A pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam nem pretendem furtar-se ao rigor e à objectividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la”. (Chizzotti, 2008: 58)

O entrevistador tem por base o diálogo de forma a obter informação pertinente para o estudo, proporcionando o acesso ao que as pessoas pensam e sabem,

possibilitando medir o conhecimento que detêm, os seus gostos e crenças, servindo também para validar outros métodos (Cohen & Manion, 2002).

A entrevista semi-estruturada é considerada um método de teoria implícita por se dirigir a um entrevistado que, à partida, possui um complexo acervo de conhecimentos sobre o assunto estudado.

Enquanto o **questionário** procura as respostas dos sujeitos às questões colocadas, sem a presença do investigador, a entrevista tem por base o diálogo iniciado pelo entrevistador com o objectivo de obter informação importante para o estudo.

Nesta conversa intencional podemos obter informação através da intervenção oral directa e explícita dos sujeitos mas também de sinais que podem ter significados subjacentes ainda que derivados do “não dito” ou mesmo de códigos não verbais (gestos) e códigos quinésicos (movimentos), de forma a fazer uma leitura inferente para conhecer pensamentos, intenções, emoções, tentando ainda obter informação sobre acontecimentos anteriores que podem explicar actuais comportamentos de pessoas e grupos (Colás Bravo & Buendía Eisman, 1998). O objectivo principal é compreender a posição dos participantes que expressam as próprias perspectivas pessoais e captar as suas percepções e experiências na leccionação do programa em análise.

No que se refere às técnicas de recolha de dados de natureza qualitativa – entrevista e grupo de discussão, *“o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência. A qualidade (validade e fiabilidade do paradigma quantitativo) dos dados depende, essencialmente, da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento”* (Fernandes: 1991).

É um meio potencial de transferência pura de informação se o entrevistador souber estabelecer uma relação de confiança mútua, se colocar correctamente as questões e se o sujeito entrevistado for sincero e estiver motivado. É uma das técnicas mais utilizadas e completas pela sua capacidade de resposta quando se investiga o que está por detrás de certos comportamentos, atitudes e convicções, enfim, a compreensão mais profunda dos problemas.

De acordo com Flick (2005:78), *“a concepção da entrevista e a sua condução têm de obedecer a quatro critérios: não-directividade, especificidade, amplitude e profundidade sem prejudicar o contexto pessoal do entrevistado”*.

A partir destas premissas, elaborou-se o guião da entrevista semi-estruturada (Anexo 3), cujas questões pudessem desencadear intervenções que respondessem à necessidade básica da entrevista: obter informação sobre cada sujeito, enquanto professor da disciplina de Português dos CP que utiliza determinada metodologia e determinadas estratégias no processo de ensino-aprendizagem, sem esquecer os objectivos da investigação. Mantendo os critérios atrás enunciados, além das instruções a apresentar aos professores convidados para a entrevista, escolhemos itens orientadores que constituem dois blocos: **A – Perfil pessoal e profissional e B – Avaliação das práticas pedagógicas dos professores**. Num e noutro bloco as questões são abertas e pretendem-se respostas mais alargadas que demonstrem escolhas, gostos, emoções, atitudes, expectativas, etc., tentando estudar *objectivamente os conteúdos subjectivos dos sujeitos*, como diz Bogdan & Bilken (1994), citados por Coutinho (2008:10) sem perder de vista os critérios de credibilidade, transferibilidade e consistência que no questionário correspondem à validade externa e interna, à fiabilidade e à generalização.

No Bloco I as questões são de carácter pessoal e profissional, são abertas e podem sugerir comentários mais alargados e até valorativos. No Bloco II alguns itens sugerem metodologias próximas do *behaviorismo*, outros apontam para metodologias cognitivistas/construtivistas e humanistas, sem contudo se utilizar uma linguagem explícita. Procedeu-se deste modo para que os entrevistados não ficassem inibidos por uma possível identificação e catalogação. Assim, pensa-se que cada entrevistado poderá identificar-se mais com uma ou com outra metodologia e dará respostas mais próximas da verdade, o que poderá atribuir à investigação uma maior fiabilidade.

A entrevista, como qualquer instrumento, também tem algumas limitações pois, ao interpretar as respostas de carácter qualitativo, o investigador poderá ter dificuldade em eliminar toda a subjectividade inerente enquanto participe do processo de ligação directa com o entrevistado.

Dado o universo restrito de professores a leccionar os CP, entrevistámos oito sujeitos (dois homens e seis mulheres).

5.3.1.3 – Grupo de discussão

Tal como a entrevista, este instrumento assenta na fala, ou seja no discurso oral, sendo que os falantes detêm uma estrutura discursiva similar entre eles, uma vez que pertencem ao mesmo grupo profissional. Como refere Buendía Eisman *et al.*, (1998:254), o grupo mantém o mínimo de “*homogeneidad para mantener la simetría de la relación de los componentes del grupo y mínimo de heterogeneidad para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla*”, o que enriquece a discussão e, por conseguinte, o resultado.

Estamos perante outro tipo de instrumento que está próximo do que Cohen & Manion (2002) denomina por entrevista de grupos e Flick (2005) de debates de grupo que, como qualquer instrumento, tem vantagens e inconvenientes. Tem vantagens porque ele próprio é discussão de ideias de onde emerge uma ampla gama de respostas. O inconveniente mais imediato é o de se gerarem situações em que se discutam problemas pessoais.

Para completar o nosso estudo, escolhemos fazer também **um grupo de discussão** para posteriormente contrastar e aduzir da confirmabilidade dos resultados, sem esquecer os critérios de credibilidade, transferibilidade e consistência que, como antes referimos, no questionário correspondem à validade externa e interna, à fiabilidade e à generalização.

A estrutura do grupo de discussão é ainda mais aberta e menos directiva que o da entrevista o que faz com que alguns dos sujeitos se dispersem mais do que nas entrevistas. Em casos de dispersão, é necessário retomar o assunto algumas vezes para não tornar o processo mais moroso.

Se por um lado os participantes diferem entre si do ponto de vista de idade, formação, experiência pessoal e lectiva, estrutura mental, etc., por outro a situação profissional é idêntica pois leccionam os mesmos cursos, a alunos que estão num patamar de aprendizagem relativamente semelhante. Das diferenças e das semelhanças apontadas, resultarão opiniões díspares sobre a realidade educativa em geral e sobre o programa e sua implementação em particular que poderemos contrastar quando se fizer a análise dos resultados.

As questões são abertas e não directivas, embora com alguma orientação pré-estabelecida no guião, (Anexo 12) e têm como objectivo verificar como cada participante percebe o programa e de que modo implementa as metodologias, estratégias e actividades que enformam o texto programático.

O mais interessante do grupo de discussão é a dinâmica que se gera no grupo. No início há uma sensação de “quem começa, desde que não seja eu” mas, passado algum tempo, todos interagem dando continuidade aos temas propostos. É evidente que o investigador deve ter um papel extremamente orientador para evitar repetições e dispersão.

Apesar do risco de dispersão, é um instrumento bastante eficaz se o investigador tiver elaborado um mini-guião que lhe sirva de orientação e souber retomar questões que não foram desenvolvidas convenientemente. Assim, deve ser persistente na recolha de informação que considere imprescindível, não perder de vista o desenvolvimento que pretende para os assuntos centrais sem contudo cortar o pensamento dos participantes ou levá-los a afastarem-se dos assuntos em discussão.

5.4 – Procedimento

A razão de termos optado por três instrumentos diferentes, está na dificuldade em expressar em indicadores concretos a complexidade da realidade social. Assim, quanto mais diversos forem os instrumentos, mais dados podemos contrastar e mais rigor científico terá a investigação. A elaboração dos vários instrumentos exigiu um processo metacognitivo demorado, pois estávamos perante uma realidade complexa constituída por pessoas inseridas numa realidade social – a sociedade, a escola, os professores, o processo ensino-aprendizagem, as metodologias, as estratégias e as actividades – pelo que tivemos que ter em atenção o teor de cada instrumento, as questões (abertas ou fechadas, conforme o instrumento), a organização de cada instrumento, a sequencialização das questões, a informação pretendida em função do problema e dos objectivos de investigação.

5.4.1 – Técnicas quantitativas

Para desenvolver este estudo com rigor científico, pretendemos que o questionário cumpra as características psicométricas de validade e de fiabilidade. No que se refere à fiabilidade, definida como a *constância e precisão na medida*, aplicamos o procedimento de Alfa de *Cronbach*.

Quanto à validade, o questionário passou por um processo contínuo de revisão e foi submetido a juízos de *experts* que validaram o conteúdo, uma vez que *a validade de conteúdo é a técnica mais potente que o investigador pode utilizar*, Fox (1981: 421).

A sua validação passou por duas etapas:

- a primeira redacção foi apresentada a um grupo de professores portugueses *experts* com uma larga experiência em diversas matérias afins que propuseram alterações de natureza linguística, semântica, de organização e de adequação ao problema e aos objectivos de investigação;
- a segunda redacção resultou do *apport* de diversos professores da Universidade de Granada, dos departamentos de Didáctica Y Organización Escolar e de Psicología, a alguns aspectos do Bloco I e, sobretudo, à anulação de questões abertas que vieram a constituir matéria da entrevista semi-estruturada.

Tabela nº 4 – *Lista de experts que contribuíram para a melhoria do questionário*

Lista de <i>experts</i> que contribuíram para a melhoria do questionário		
Local	Participante	Instituição/funções
Universidade de Granada	Doutor Francisco Javier Hinojo Lucena	Doutor Francisco Javier Hinojo Lucena Prof. Titular de Didáctica y Organización Escolar
	Doutora Maria Pilar Cáceres Reche	Becária do Departamento de Didáctica Y Organización Escolar
	Doutora Inmaculada Aznar Díaz	Professora do Departamento de Didáctica Y Organización Escolar

	Doutor César Torres Martín	Professor do Departamento de Didáctica Y Organización Escolar
	Doutor Francisco Domingo Fernandez Martín	Professor do Departamento de Psicologia
	Doutor Francisco Raso Sánchez	Professor do Departamento de Didáctica Y Organización Escolar
Univ. Porto	Doutora Olívia Figueiredo	Professora do DEPER (Departamento de Estudos Portugueses e Românicos) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Univ. Coimbra	Doutora Cristina Mello	Professora de Didáctica da Literatura da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Ensino Secundário	Dr ^a Maria da Conceição Coelho	Coordenadora e co-autora do Programa de Português dos Cursos Profissionais de Nível de Secundário, doutoranda da Universidade de Granada, formadora de professores.
	Dr ^a Regina Duarte	Coordenadora do projecto “Reforma Curricular, Novos Programas de Português”, Min. da Educação (aquando da elaboração e homologação dos programas). Doutoranda em Ensino da Literatura, na Universidade do Minho.
	Doutor Paulo Feytor Pinto	Presidente da Associação dos Professores de Português (2007-2011). Doutorado
	Dr ^a Teresa Louro	Mestranda – Projecto de dissertação em Ensino Profissional
ISCE	Doutora Paula Farinho	Professora Coordenadora do ISCE. Membro do Conselho Técnico-Científico do ISCE
	Doutor Luís Picado	Presidente e Professor Coordenador do ISCE

Depois de todo o processo de execução e validação do questionário, chegámos à sua configuração definitiva. Todas as sugestões foram atentamente analisadas, tendo sido aceites as que considerámos pertinentes para a clareza e objectividade dos itens do questionário, tendo em vista uma boa recepção e uma boa compreensão por parte dos sujeitos-alvo.

Em seguida, contactámos por escrito os Directores(as) de todas as Escolas do concelho de Almada onde são leccionados os CP (Anexo 2), dando conta do objectivo da investigação e agradecendo antecipadamente a participação. Solicitámos autorização

para passar o questionário aos professores que leccionavam o programa em estudo. Todas as escolas se prontificaram a fornecer os horários dos professores visados, pelo que em Janeiro pudemos estabelecer o contacto pessoal com os sujeitos a inquirir por se considerar que o resultado seria mais fiável se o contacto entre investigador e investigado fosse pessoal.

Como se tratava de uma única área geográfica relativamente circunscrita, um único concelho onde se situam as escolas-alvo e por ser zona de habitação do investigador, ainda em Janeiro entregámos um exemplar a cada sujeito que o recebeu em mão. Fizemos o seguimento de cada escola, de cada professor, utilizando um mapa de registo onde se anotaram contactos pessoais, endereços electrónicos, datas, etc. Através dos contactos estabelecidos foi relativamente fácil fazer a recolha dos questionários o que se concretizou em Fevereiro.

5.4.2 – Técnicas qualitativas – a entrevista e o grupo de discussão

Do ponto de vista do seu desenho, a entrevista é standarizada por conter questões cuidadosamente escolhidas e organizadas que são iguais para todos os entrevistados, o que permite obter dados mais sistemáticos e conclusões horizontais.

A amostra possível para responder à entrevista insere-se no universo dos professores que leccionam os CP em todas as escolas e que se situa entre dois e sete por escola. Isto implicou que, apesar de terem respondido ao questionário, alguns vão ser solicitados a participar também na entrevista. Contámos com professores de oito escolas diferentes, sendo que os professores de três escolas não quiseram participar e em outra escola os professores propuseram um professor para participar no grupo de discussão.

Como os oito sujeitos convidados acederam ao convite, temos uma amostra produtora de dados ou amostra real igual à amostra convidada. Entrevistámos estes oito sujeitos (dois homens e seis mulheres) que têm alguma prática lectiva dos CP e estão motivados para trabalhar com os alunos destes cursos.

A partir das premissas enunciadas no ponto 5.4 deste capítulo, elaborou-se o guião da entrevista semi-estruturada (Anexo 3). Criámos itens para este instrumento que pudessem ser o fio condutor mas que não fossem inibidores, razão por que dele constam

questões (I e II) que apenas sugerem paradigmas de aprendizagem sem a sua explicitação objectiva, tendo sido entregue uma cópia do guião da entrevista a cada sujeito participante. Ao criar estes itens, tivemos em conta os itens do questionário para podermos vir a triangular os dados obtidos em todos os instrumentos.

O objectivo das questões era desencadear intervenções que respondessem à necessidade básica da entrevista: obter informação sobre cada sujeito, enquanto professor da disciplina de Português dos CP que utiliza determinada metodologia e determinadas estratégias no processo de ensino-aprendizagem, sem esquecer o objectivo da investigação.

Depois de termos o contacto de cada participante, fez-se um calendário, de acordo com a disponibilidade de cada um, dado que os professores dispõem de pouco tempo para lá do seu dia-a-dia na escola. No entanto, foi possível entrevistar oito pessoas que simpaticamente acederam à nossa solicitação.

O processo técnico de efectivar as entrevistas foi pacífico, no entanto, houve algumas situações inusitadas que foi possível resolver atempadamente. Foi preciso repetir uma gravação e ajustar horários num ou noutro caso. Explicámos o objectivo da entrevista e colocámos alguns itens introdutórios como sejam o compromisso da confidencialidade e anonimato das respostas e o agradecimento pela participação.

Utilizámos um gravador digital com prévia autorização dos entrevistados e os discursos que constarão nos Anexos 4 a 11 foram depois reproduzidos sem resumo nem interpretação.

A entrevista, como qualquer instrumento, também tem algumas limitações pois, ao interpretar as respostas de carácter qualitativo, o investigador poderá ter dificuldade em eliminar toda a subjectividade inerente enquanto partícipe do processo de ligação directa com o entrevistado.

Dado o universo restrito de professores a leccionar os CP, entrevistámos oito sujeitos (dois homens e seis mulheres).

Para completar o nosso estudo, escolhemos fazer também **um grupo de discussão** para posteriormente contrastar e aduzir da confirmabilidade dos resultados, sem esquecer os critérios de credibilidade, transferibilidade e consistência que, como

antes referimos, no questionário correspondem à validade externa e interna, à fiabilidade e à generalização.

A estrutura do grupo de discussão, cujo guião consta do Anexo , é ainda mais aberta e menos directiva que o da entrevista o que faz com que alguns dos sujeitos se dispersem mais do que nas entrevistas. Em casos de dispersão, é necessário retomar o assunto algumas vezes para não haver desvios na discussão do tema abordado.

O mais interessante do grupo de discussão é a dinâmica que se gera no grupo. No início há uma sensação de “quem começa, desde que não seja eu” mas, passado algum tempo, todos interagem dando continuidade aos temas propostos. É evidente que o investigador deve ter um papel extremamente orientador para evitar repetições e dispersão.

Apesar do risco de dispersão, é um instrumento bastante eficaz se o investigador tiver elaborado um mini-guião que lhe sirva de orientação e souber retomar questões que não foram desenvolvidas convenientemente. Assim, deve ser persistente na recolha de informação que considere imprescindível, não perder de vista o desenvolvimento que pretende para os assuntos centrais sem contudo cortar o pensamento dos participantes ou levá-los a afastarem-se dos assuntos em discussão.

Apesar do número de participantes ser um pouco exíguo, a discussão foi profícua e criou-se uma boa dinâmica nas intervenções. Blumer, citado por Flick (2005:116-117) sustenta que *“um pequeno número de indivíduos que se juntam num grupo de discussão ou de conjugação de esforços, é muito mais valioso que uma amostra representativa. Este grupo, ao debater em conjunto a sua esfera de vida e sujeitá-la ao teste de confronto das divergências, é mais eficiente que qualquer outra técnica que eu conheça para retirar os véus que a escondem”*.

Para realizar o grupo de discussão, formulámos um convite pessoal a oito professoras de escolas diferentes que leccionavam a disciplina de Português dos CP e todas acederam participar. Das sete pessoas convidadas, só cinco compareceram à reunião. Três haviam respondido ao questionário e nenhuma tinha participado na entrevista.

Foi o instrumento que colocou mais dificuldades, uma vez que foi necessário reunir cinco pessoas no mesmo horário no 3º período do ano lectivo. A reunião acabou por se realizar em horário pós laboral.

Explicámos o objectivo da reunião (discussão) e colocámos algumas questões introdutórias como sejam o compromisso da confidencialidade e anonimato das respostas e o agradecimento pela participação. Depois de termos solicitado autorização para fazer a gravação, utilizámos um gravador digital com prévia autorização das entrevistadas. A gravação teve a duração de 1 h e 20 m e foi depois transcrita sem resumo nem interpretação, constando do Anexo 13.

Demos início à reunião com a apresentação de algumas questões relacionadas com o tema do nosso estudo e que constam do guião do grupo de discussão (Anexo12). Estas questões não foram colocadas aos sujeitos com o objectivo de obter respostas directas mas serviram de fio condutor e de orientação ao investigador e aos participantes:

- . qual é a percepção que têm do programa em questão;*
- . de que modo conhecem o programa, ... se fizeram uma leitura completa, se fizeram uma leitura completa e o discutiram com outros colegas, se têm em conta o programa na sua globalidade, se têm em conta apenas os conteúdos...*
- . Como são as práticas dos professores no que se reporta a metodologias, estratégias e actividades e avaliação...*

Se por um lado os participantes diferem entre si do ponto de vista de idade, formação, experiência pessoal e lectiva, estrutura mental, etc., por outro a situação profissional é idêntica pois leccionam os mesmos cursos, a alunos que estão num patamar de aprendizagem relativamente semelhante. Das diferenças e das semelhanças apontadas, resultarão opiniões díspares sobre a realidade educativa em geral e sobre o programa e sua implementação em particular que poderemos contrastar quando se fizer a análise dos resultados.

Tentámos perceber dados a partir do discurso dos diversos participantes, do ponto de vista cognitivo, social, afectivo e emocional, para poder vir a atribuir

significado também a percepções, poderemos fazer inferências que possam contribuir para a análise dos resultados e poderemos tirar conclusões sobre o modo como cada professor está a implementar o programa, do ponto de vista das metodologias, estratégias e actividades. “*O objectivo não é o juízo de valor, mas antes o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam*” (Bogdan *et al.*, 1994: 287)

Como último instrumento a ser concretizado, tentámos obter uma informação o mais alargada possível, de forma a complementar a informação obtida através do questionário e da entrevista para dar cumprimento ao problema e aos objectivos de investigação.

5.5 – Tratamento e análise de dados

5.5.1 – Análise dos dados quantitativos

Tratar e analisar dados significa manipulá-los e resumi-los para obter respostas aos objectivos e ao problema de investigação, para depois triangular os dados de forma inteligível e interpretável para que possam ser estudados nas suas relações com os problemas detectados, abrindo novos caminhos à investigação.

Na análise quantitativa dos dados, podemos hoje beneficiar de programas especializados para o efeito, pelo que recorreremos ao Programa *SPSS Statistics 17.0 Multilanguage* para a construção da base de dados e seu tratamento, bem como do Programa Microsoft para a elaboração de gráficos.

Depois do tratamento dos dados através do *SPSS Statistics 17.0 Multilanguage*, fazemos uma primeira análise para provar a consistência interna do instrumento, aplicando o procedimento de Alfa Cronbach para cumprir o rigor científico e as características psicométricas de fiabilidade definida como a *constância e precisão na medida*. Todas as variáveis passíveis de verificação apresentam um grau de consistência bastante elevado e situam-se entre 0,70 e 0,82, apresentando as outras escalas valores intermédios.

Tabela nº 5 – *Procedimento de Alfa Cronbach*

Questionário		
Escala 1	17	0,80
Escala 2	5	0,70
Escala 3	8	0,73
Escala 4	9	0,77
Escala 5	11	0,82
Escala 6	5	0,70

A partir dos resultados das variáveis demográficas da amostra fazemos a sua descrição, completando esta leitura com um gráfico para cada variável, a que juntámos uma tabela nas variáveis 7 – Anos de docência, 8 – Anos de docência na escola onde lecciona e 10 – Escolas do concelho de Almada que nos fornecem valores e percentagens para melhor compreendermos os resultados.

Estabelecemos correlações entre algumas das variáveis para melhor entendimento dos dados. Assim, estabelecemos as correlações entre as várias escalas do questionário e entre algumas das variáveis demográficas e as escalas do questionário.

5.5.2 – Análise dos dados qualitativos

Na análise quantitativa, a informação obtida resulta da frequência com que surgem certas características do conteúdo do questionário.

Para a “*análise qualitativa regulamo-nos pela presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração*”, pelo que iremos recorrer à análise de conteúdo, enquanto instrumento marcado por uma série de disparidades de formas e adaptável a um campo muito vasto de textos (as diversas entrevistas e o grupo de discussão), (Osgood, 1959, citado por Bardin, 1988:21).

O que é a análise de conteúdo, para que serve e como funciona?

Bardin (1988) define-a como um conjunto de técnicas de análise de comunicações pois como dizem Henri & Moscovici (1968), citado por Bardin (1988: 33), *“tudo o que é dito ou escrito é susceptível de se submeter a uma análise de conteúdo”* ou, mais amplamente, é tida como *“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”* (Bardin, 1988: 42).

Sem este tipo de análise, podemos facilmente ser levados a acreditar na ilusão da transparência e podemos fazer uma leitura simples do real. Para poder fugir à intuição em proveito da construção, devemos recorrer à análise de conteúdo para procurar outras realidades através das mensagens. Através deste tipo de análise, tentamos compreender *“os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis”*, Bardin (1988: 43). Nesta medida, colocamos *“a tónica [é colocada] sobre as orientações de valor afectivas ou cognitivas dos significantes ou dos enunciados de uma comunicação”*, isto é, partindo dos significantes e inferindo os significados, (Bardin, 1988: 21).

Berelson (1971), citado por Bardin, (1988:36) define análise de conteúdo como *“uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”*.

A análise de conteúdo assenta na crença de que, ao utilizar o processo de passagem de dados brutos a dados organizados através da categorização, temos acesso aos índices invisíveis ao nível dos dados brutos.

Este tipo de análise, tem em conta a totalidade do texto que passa pelo crivo da significação segundo a frequência de presenças ou ausências de itens de sentido. Também se pode denominar análise categorial por se basear na criação de categorias¹⁵⁵ ou rubricas significativas que permitem classificar os elementos de significação constitutiva da mensagem, segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir numa certa ordem o que inicialmente era uma confusão, tendo em conta o que se procura ou o que se espera encontrar.

¹⁵⁵ Para pertencer à mesma categoria os elementos têm que ter algo em comum.

A categorização fornece-nos, por condensação e resumo, uma representação simplificada dos dados brutos.

Para responder à análise de conteúdo, é preciso considerar uma primeira actividade de contacto com os textos a analisar (entrevistas e grupo de discussão), deve ser feita uma leitura flutuante de forma a poder tratar a informação do texto, captando o sentido dos significados e/ou dos significantes de toda a mensagem que se registam como unidades de registo que remetam para temáticas exploratórias do trabalho de investigação. Essas unidades de registo, enquanto elementos de significação constitutiva e através de um processo de inferência¹⁵⁶, devem ser convertidas em sub-categorias, mentalmente associadas a categorias já numeradas e ordenadas e que podemos relacionar com os itens das escalas do questionário.

O investigador tem aqui uma função dupla – compreender o sentido da comunicação mas também apreender uma outra mensagem que se (entre)lê através da primeira. O analista não faz uma leitura à letra mas antes realça um segundo sentido implícito que se encontra num plano mais profundo. Trata-se de atingir outros significados para lá das significações de superfície, lineares e simples, isto é, ler o não dito, quer por inferência quer por ausência.

5.6 – Limitações da investigação

Qualquer estudo de investigação sofre condicionantes resultantes do contexto da sua realização e este estudo não foi excepção. Há limitações que abrangem qualquer tipo de investigação, no entanto algumas limitações são específicas deste estudo.

Limitações gerais de toda a investigação, (Sierra Bravo, 1995: 358-359):

- o politicamente correcto – o sujeito dá respostas próximas do que a sociedade espera dele;
- ainda que se tente criar um ambiente cordial para evitar tensões, o sujeito tende a sentir-se avaliado;

¹⁵⁶ As inferências podem reportar-se às causas ou antecedentes da mensagem ou aos efeitos dessas mensagens.

- captando os objectivos do instrumentos, o sujeito responde de acordo com esses objectivos;
- ambiente não ideal (efeito Hawthorne) – ruído, temperatura, horário, iluminação.

Limitações da pesquisa por inquérito:

- erros decorrentes da observação parcial da população; por um lado só se recolhem os dados de uma parte da população, por outro há sempre sujeitos que não respondem;
- erros de medida que podem decorrer do próprio questionário e sua elaboração, da influência do entrevistador e/ou da presença, da atitude do sujeito participante e do seu grau de cooperação ou da influência do método de recolha de dados.

No que se refere a este estudo, as principais limitações sentidas foram:

- nunca ter leccionado os CP;
- não estar a trabalhar/leccionar neste momento;
- não ter assistido a aulas dos professores para obter informação *in loco* a partir das suas práticas lectivas;
- não ter inquirido os alunos;
- não ter inquirido os coordenadores de disciplina;
- não ter feito a análise das planificações.

Consideram-se ainda limitações alguns aspectos que incidem sobre os resultados deste estudo. Por um lado, falta uma tipificação de estratégias para este tipo de alunos e por outro, acorrem aos CP alunos provenientes dos CEF que têm um percurso anterior de alguns insucessos e desistências e outros alunos provenientes do 2º ciclo regular. Perante as dificuldades apresentadas pelos professores, deveria recorrer-se a uma flexibilização do currículo para dar uma

resposta diferenciada a este tipo de alunos. Isto implica tão só flexibilizar e não diminuir o grau de exigência.

6 – Triangulação

As técnicas de triangulação nas ciências sociais procuram explicar de forma completa, a riqueza e a complexidade do comportamento humano analisando-o através de vários pontos de vista, utilizando dados quantitativos e qualitativos, (Cohen *et al.*, 2002).

A triangulação começou por ser uma das técnicas aplicada à metodologia qualitativa e o seu princípio básico consistia em recolher e analisar dados de diferentes ângulos, comparando-os e interpretando-os. Alargou-se depois a dados, investigadores, teorias e métodos e é já neste âmbito que iremos falar de triangulação de dados e métodos, ou melhor de instrumentos, uma vez que a cada método pode corresponder um instrumento (no questionário aplica-se a metodologia quantitativa, na entrevista e no grupo de discussão a metodologia qualitativa)

O tipo de triangulação que para nós fez sentido é a triangulação metodológica inter-métodos, ou seja, a utilização de diversos instrumentos como os que utilizámos: o questionário, a entrevista e o grupo de discussão, como explica Flick (2005). Ainda segundo o mesmo autor, (2005: 231):

“triangulação pode ser um processo de enraizar melhor o conhecimento obtido com os métodos qualitativos. Enraizar não significa, aqui, testar resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento. A triangulação é mais uma alternativa à validade que uma estratégia de validação de resultados e procedimentos, melhorando o alcance, a profundidade e a consistência dos procedimentos metodológicos”.

Tendo em conta a complexidade do nosso estudo porque dirigido às metodologias e às estratégias utilizadas pelos professores, ficaríamos muito mais limitados se nos tivéssemos cingido a um único método, só quantitativo ou só qualitativo. Os métodos múltiplos são adequados para situações em que há alguma

controvérsia, como é o caso da implementação do Programa em análise, pelo que se justifica a triangulação dos dados.

Capítulo VI – Resultados

A análise de dados é o processo sistemático de busca e de organização da transcrição de entrevistas (...) e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Bogdan & Biklen, (1994)

Capítulo VI – Resultados

Introdução

Este capítulo representa um dos pilares básicos do nosso estudo visto que corresponde à terceira fase onde procedemos ao desenvolvimento estatístico-analítico do trabalho realizado nos capítulos anteriores. Em concreto, analisam-se os dados recolhidos a partir dos instrumentos utilizados e apresentam-se os resultados que vão caracterizar a amostra participante. Dos resultados e dos objectivos do estudo sairão as conclusões e as futuras linhas de investigação.

Organizamos o capítulo em duas partes, a primeira é de tipo quantitativo e comporta uma análise descritiva dos resultados fornecidos pelo questionário, a segunda é de tipo qualitativa e analisa a informação obtida a partir das entrevistas e do grupo de discussão. Fazemos depois a triangulação dos dados, verificando as ocorrências nos três instrumentos de forma a poder concluir sobre o problema de investigação que colocámos.

1– Apresentação e análise dos resultados quantitativos – o questionário

Vamos proceder à análise dos resultados descritivos obtidos a partir dos dados do questionário. Em primeiro lugar, fazemos a leitura das variáveis demográficas caracterizadoras da amostra e que representamos em forma de gráfico. Em segundo lugar damos conta da consistência interna do instrumento, apresentamos as correlações entre as escalas do questionário e algumas variáveis demográficas e para finalizar, apresentamos os resultados obtidos nos itens do questionário de que faremos as respectivas descrições acompanhadas por alguns gráficos e pequenos quadros elucidativos.

1.1 – Resultados descritivos do questionário

Neste ponto descrevemos a amostra participante e recorreremos a uma breve descrição que completamos com gráficos em cada variável, anexando uma tabela nas variáveis 7 – Anos de docência, 8 – Anos de docência na escola onde lecciona e 10 – Escolas do concelho de Almada que podem contribuir para melhor compreensão dos resultados.

Tabela nº 6. *Variáveis caracterizadoras da amostra*

<i>Variables</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
Idade	<i>18 a 30 anos</i>	2	5
	<i>31 a 40 anos</i>	9	22.5
	<i>41 a 50 anos</i>	20	50
	<i>51 a 60 anos</i>	9	22.5
	<i>+ de 60 anos</i>	0	0
Sexo	<i>Homem</i>	3	7.5
	<i>Mulher</i>	37	92.5
Habilitações académicas – grau	<i>Bacharelato</i>	0	0
	<i>Licenciatura</i>	35	87.5
	<i>Mestrado</i>	4	10
	<i>Doutoramento</i>	1	2.5
	<i>Outra</i>	0	0
Habilitações académicas – curso	<i>Filologia Clássica</i>	0	0
	<i>Filologia Românica</i>	1	2.5
	<i>Línguas e Literaturas Modernas</i>	39	97.5
Formação profissional inicial	<i>Estágio Pedagógico</i>	15	37.5
	<i>Profissionalização em Exercício</i>	5	12.5
	<i>Profissionalização em Serviço</i>	10	25
	<i>Estágio Integrado</i>	8	20
	<i>Outra</i>	1	2.5
Formação profissional contínua	<i>Formação em metodologias</i>	10	25
	<i>Outras formações</i>	14	35
	<i>Não respondeu</i>	16	40

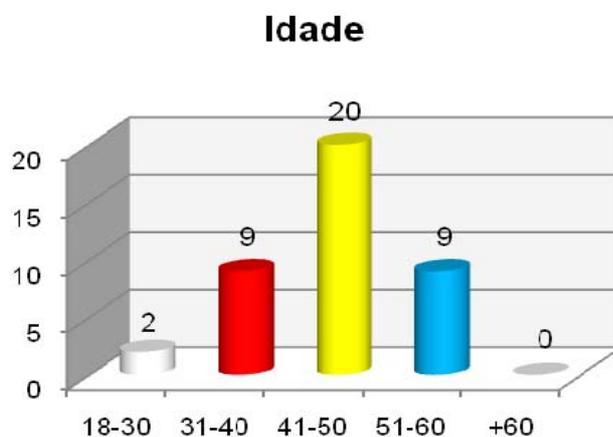
Anos de docência	<i>0 a 5 anos</i>	3	7.5
	<i>6 a 10 anos</i>	6	15
	<i>11 a 15 anos</i>	3	7.5
	<i>16 a 20 anos</i>	9	22.5
	<i>+ de 20anos</i>	19	47.5
Anos de docência na escola	<i>0 a 5 anos</i>	20	50
	<i>6 a 10 anos</i>	5	12.5
	<i>11 a 15 anos</i>	2	5
	<i>16 a 20 anos</i>	3	7.5
	<i>+ de 20anos</i>	10	25
Lecciona o 10º ano	<i>Sim</i>	18	45
	<i>Não</i>	22	55
Lecciona o 11º ano	<i>Sim</i>	16	40
	<i>Não</i>	24	60
Lecciona o 12º ano	<i>Sim</i>	23	57.5
	<i>Não</i>	17	23.5
Escola do concelho de Almada	<i>Fernão Mendes Pinto</i>	2	5,
	<i>Anselmo de Andrade</i>	3	7.5
	<i>Emídio Navarro</i>	3	7.5
	<i>Monte de Caparica</i>	6	15
	<i>António Gedeão</i>	2	5
	<i>Francisco Simões</i>	4	10
	<i>Cacilhas-Tejo</i>	6	15
	<i>Daniel Sampaio</i>	4	10
	<i>Professor Ruy Luís Gomes</i>	2	5
	<i>Romeu Correia</i>	3	7.5
	<i>Profissional Almada</i>	2	5
	<i>EPED</i>	3	7,5
Média de alunos por turma	<i>0 a 10</i>	1	2.5
	<i>10 a 15</i>	10	25
	<i>16 a 20</i>	20	50
	<i>21 a 25</i>	9	22.5

1.1.1 – Variáveis demográficas

♦ Idade

A idade dos participantes distribui-se por quatro escalões. Participaram dois sujeitos do 1º escalão, (18-30 anos); nove sujeitos do 2º (31-40); 20 do 3º (41-50); e nove sujeitos do 4º (51-60 anos, não havendo nenhum participante do último escalão com mais de 60 anos. Os resultados apresentam uma curva de tendência quase simétrica e unimodal, apresentando pontos de inflexão à esquerda e à direita próximos da simetria.

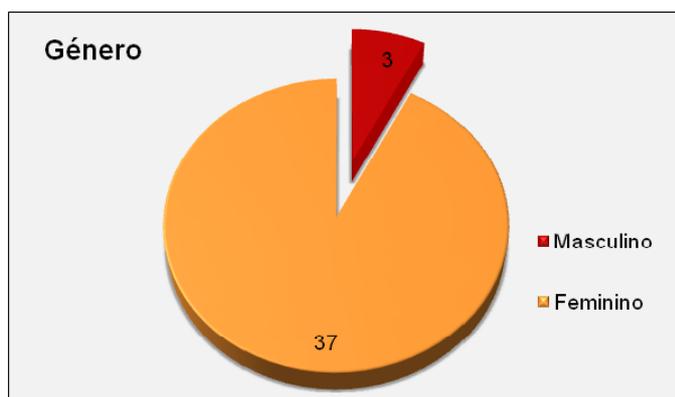
Gráfico nº 1



♦ Género

A amostra apresenta três sujeitos do género masculino e trinta e sete do género feminino. Este resultado já era esperado pois, em termos sociais, a mulher tem sido incumbida de um papel social na educação, situação que ainda hoje se verifica.

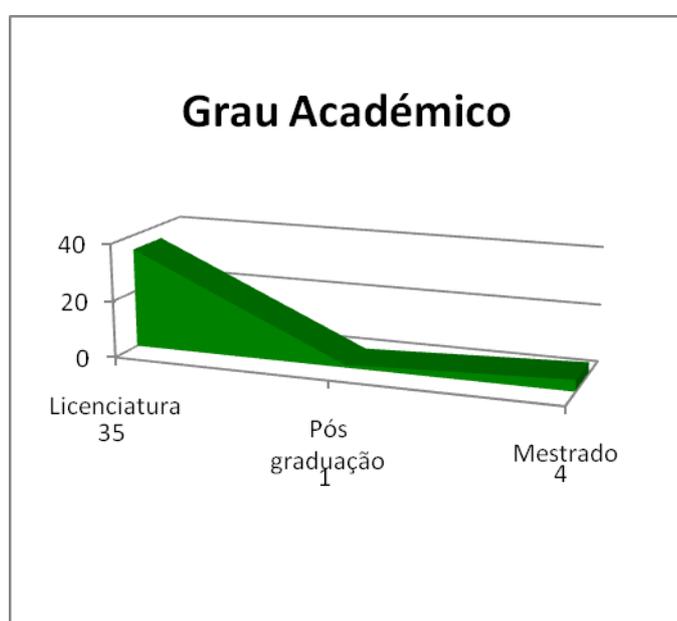
Gráfico nº 2



♦ Grau acadêmico

No que se refere ao grau acadêmico, trinta e cinco sujeitos são licenciados, um tem uma pós graduação e quatro são Mestres. No cômputo geral, destaca-se a licenciatura com 35 elementos (87,5%), havendo apenas 1 sujeito com pós-graduação e 4 com mestrado, o que são valores manifestamente baixos num período em que muitos profissionais se têm interessado por melhorar a sua formação acadêmica.

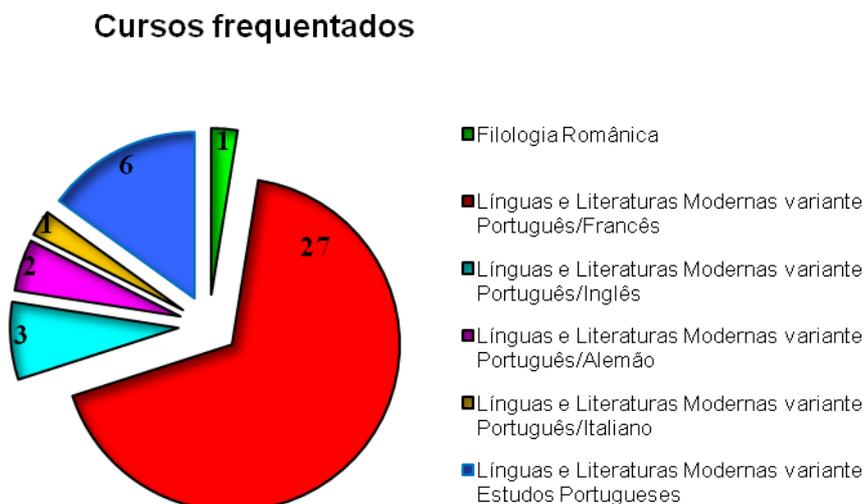
Gráfico n° 3



♦ Curso frequentado

No que se refere ao curso frequentado, temos 1 sujeito com o curso de Filologia Românica, 39 com o curso de Línguas e Literaturas Modernas, na variante Português/Francês (27), na variante Português/Inglês (3), na variante Português/Alemão (2), na variante de Estudos Portugueses (6) e na variante de Português/Italiano (1). Esta diversidade de cursos surgiu logo após o 25 de Abril, no entanto ainda se verifica uma grande percentagem de professores na variante Português/Francês (67,5%) que segue a tradição do que antes era a Filologia Românica. O grupo que se situa em 2º lugar frequentou o Curso de Estudos Portugueses (15%). As restantes variantes têm aqui pouca representatividade e contam apenas com um total de 17,5%.

Gráfico nº 4



♦ **Formação profissional inicial**

Na formação profissional inicial temos 15 professores com o estágio pedagógico, 5 com profissionalização em exercício, 10 com profissionalização em serviço, 8 com estágio integrado, 1 para outro tipo de profissionalização e 1 sujeito não respondeu. Como podemos constatar, há uma grande diversidade de formação inicial que adveio das mudanças que se foram operando em Portugal depois do 25 de Abril e que foram mudando conforme as equipas ministeriais iam chegando. Hoje vigora o mestrado em ensino.

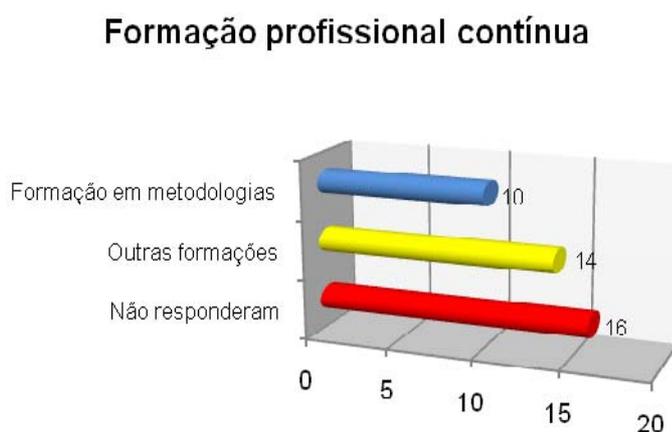
Gráfico nº 5



♦ Formação profissional contínua

Na formação profissional contínua só 10 professores fizeram formação em metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem, 14 fizeram outras formações e 16 não responderam. É de salientar que apenas 10 professores fizeram formação em metodologias de ensino (25%), apesar de ter havido uma grande oferta logo após a implementação dos novos Programas de Português, cuja matriz foi seguida na elaboração do Programa dos CP. Nem sempre os professores se disponibilizaram para esse tipo de formação pensando que o Programa iria ser revogado, o que não aconteceu. Os centros de formação distribuídos pelo país ofereceram formações diversas e alguns professores têm vindo a optar por outras áreas, o que pode explicar os resultados da 2ª variável (35%). Mais surpreendente é a ausência de resposta (40%).

Gráfico nº 6



♦ Anos de docência

Os anos de docência distribuem-se por cinco escalões. Três sujeitos situam-se no 1º escalão (0-5 anos de docência); seis no 2º escalão (6-10 anos); três no 3º escalão (11-15 anos); nove no 4º escalão (16-20 anos); e 19 no 5º escalão, com mais de 20 anos de docência. Podemos constatar que há uma percentagem de 47,5% de professores com mais de 20 anos de carreira docente, sendo que há mais nove professores (22,5%) que se situam no escalão imediatamente anterior com 16-20 anos de docência. São 12 os professores que têm menos de 16 anos de carreira no ensino e representam 30%. Isto

mostra que há 70% de professores que têm uma larga experiência e que leccionaram os Cursos Profissionais.

Gráfico nº 7

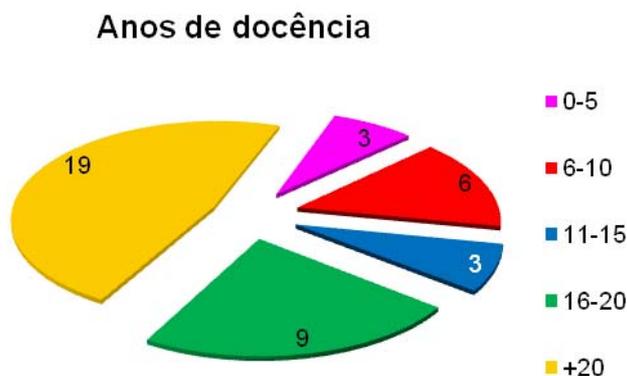


Tabela nº 7 – Percentagem por anos de docência

1º escalão 0-5		2º escalão 6-10		3º escalão 11-15		4º escalão 16-20		5º escalão +20	
3	7,5%	6	15%	3	7,5%	9	22,5%	19	47,5%

♦ Anos de docência na mesma escola

A permanência na mesma escola apresenta os seguintes resultados: 20 sujeitos situam-se no 1º escalão (0-5 anos de docência na mesma escola); 5 no 2º escalão (6-10 anos); 2 no 3º escalão (11-15 anos); 3 no 4º escalão (16-20 anos); e 10 no 5º escalão, com mais de 20 anos de docência na mesma escola. Tendo em conta a mobilidade que se tem vindo a verificar na classe docente, ainda há uma percentagem significativa (50%) que permanece na mesma escola há mais de 20 anos, o que dá alguma estabilidade ao funcionamento da instituição.

Gráfico nº 8



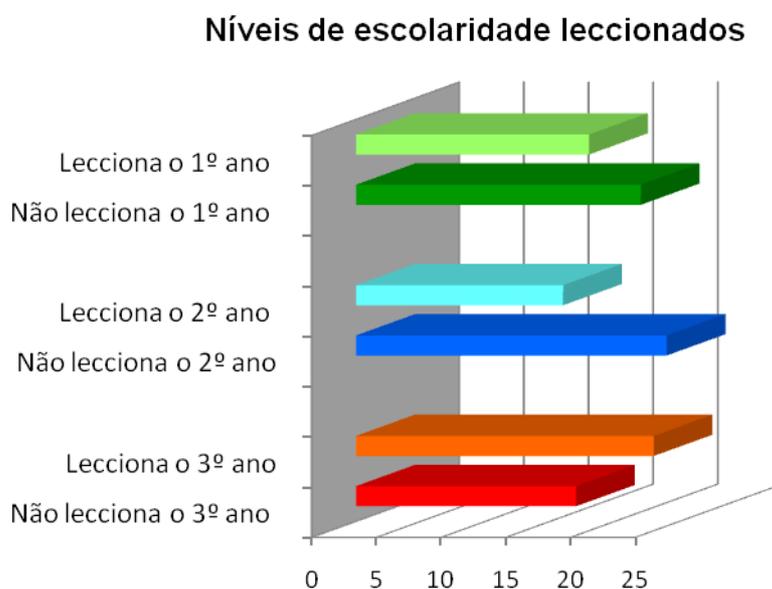
Tabela nº 8 – *Percentagem por anos de docência na mesma escola*

1º escalão 0-5		2º escalão 6-10		3º escalão 11-15		4º escalão 16-20		5º escalão +20	
20	50%	5	12,5%	2	5%	3	7,5%	10	25%

Níveis de escolaridade leccionados

No que se refere aos níveis de escolaridade leccionados, 18 professores leccionaram o 10º ano, 16 leccionaram o 11º e 23 leccionaram o 12º, sendo que alguns professores leccionaram apenas um nível e outros leccionaram dois níveis.

Gráfico nº 9



♦ **Escolas do concelho de Almada**

Os professores inquiridos distribuem-se por 12 escolas, 10 públicas e 2 de ensino particular e cooperativo. Assim, na Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, responderam 2 professores de 3 convidados; Anselmo de Andrade, 3 de 4 convidados; Emídio Navarro, 3 de 4 convidados; Monte de Caparica, 6 de 7 convidados; António Gedeão, 2 de 2; Francisco Simões, 4 de 4; Cacilhas-Tejo, 6 de 7 convidados; Daniel Sampaio, 4 de 4; Professor Ruy Luís Gomes, 2 de 2; Romeu Correia, 3 de 3; Profissional Almada, 2 de 2 e Escola Profissional para a Educação e Desenvolvimento, 3 de 3.

Os professores das escolas António Gedeão, Francisco Simões, Daniel Sampaio, Professor Ruy Luís Gomes, Romeu Correia, EPA e EPED responderam todos ao questionário, nas restantes (Fernão Mendes Pinto, Anselmo de Andrade, Monte de Caparica e Cacilhas-Tejo) faltou um por cada escola. O número de professores por escola não tem significado político-social. O número de vagas abertas para os alunos dos CP depende da disponibilidade de cada escola, do ponto de vista do espaço, da gestão e do corpo docente disponível, tendo em conta também as vagas de emprego no concelho.

Gráfico n° 10

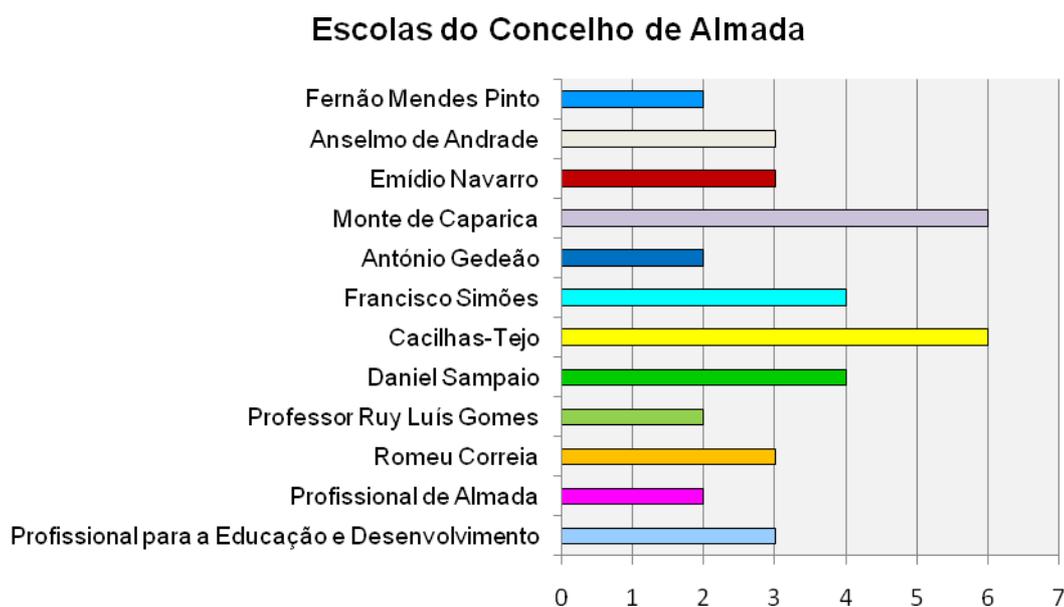


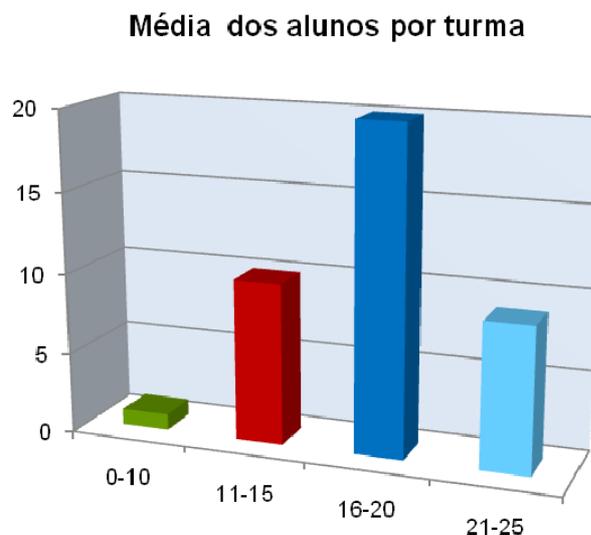
Tabela nº 9 – *Horários disponíveis, participantes e percentagem por escola*

	Horários disponíveis	Aceitantes	Percentagem
F.Mendes Pinto	3	2	5%
Anselmo de Andrade	4	3	7,5%
Emídio Navarro	4	3	7,5%
Monte de Caparica	7	6	15%
António Gedeão	2	2	5%
Francisco Simões	4	4	10%
Cacilhas-Tejo	7	6	15%
Daniel Sampaio	4	4	10%
Prof-Ruy Luís Gomes	2	2	5%
Romeu Correia	3	3	7,5%
Prof. de Almada	2	2	5%
Prof.Educação e desenvolvimento	3	3	7,5%

♦ Média de alunos por turma

A média de alunos por turma distribui-se do seguinte modo: uma turma no escalão 10-15 alunos; 10 turmas no escalão 16-20; 20 turmas no escalão 21-25 alunos e 9 turmas com mais de 25 alunos. A legislação prevê o máximo de 23, no entanto, ao longo do ano lectivo há alguns alunos que mudam de curso o que pode implicar mudar de escola, uma vez que em reunião de departamento as escolas distribuem os cursos entre si. Há a salientar que muitos alunos desistem ao longo do ano lectivo, contudo, há ainda 20 turmas com 21-25 alunos e 9 turmas com mais de 25 alunos. Nos dois casos, os números são considerados significativamente elevados pelos professores, como podemos ver nas respostas às entrevistas, sobretudo se tivermos em conta que estes cursos deviam implicar um ensino mais personalizado.

Gráfico nº 11



Ao testar a relação entre as diversas variáveis sócio-demográficas caracterizadoras da amostra e os resultados nas seis escalas do questionário, verificámos que existiam algumas correlações que farão parte do ponto 1.2 – Correlações entre escalas do questionário.

1.1.2 – Consistência interna

No sentido de estudar a consistência interna das 6 escalas que constituem o questionário, calcularam-se os valores de alfa Cronbach que são respectivamente **0,80** para a escala 1 relativa aos itens 1 a 17 sobre a percepção que os professores têm do Programa, (Bloco I); no Bloco II **0,70** para a escala 2 relativa aos itens 18 a 22 sobre as metodologias/estratégias de carácter global; **0,73** para a escala 3 relativa aos itens 23 a 30 sobre as metodologias/estratégias para a competência do oral; **0,77** para a escala 4 relativa aos itens 31 a 39 sobre as metodologias/estratégias para a competência da escrita; **0,82** para a escala 5 relativa aos itens 40 a 50 sobre as metodologias/estratégias para a competência de leitura e **0,70** para a escala 6 relativa os itens 51 a 55 sobre as metodologias/estratégias para a competência do funcionamento da Língua.

Os valores obtidos são bons, sendo o valor mais baixo 0,70 nas escalas 2 e 6, o que é de algum modo compreensível dado que qualquer destas escalas comporta menos

itens do que as outras, sendo que a escala 2 é composta pelo mais reduzido número de itens. Os resultados abonam em favor de escalas homogêneas suportando a consistência interna.

1.1.3 – Correlações entre escalas do questionário

No sentido de obtermos evidências adicionais sobre as qualidades psicométricas do questionário, calculámos as correlações entre as diversas escalas do questionário, correlações que são apresentadas na tabela nº 13. Como se pode verificar a escala 1, referente ao conhecimento sobre o programa, não se correlaciona com nenhuma das escalas de metodologias. A escala 2, de metodologias gerais correlaciona-se de forma significativa com as escalas 3, 4, 5 e 6 (metodologias específicas) e estas correlacionam significativamente entre si.

Tabela nº 10. *Correlações bivariadas entre as escalas do questionário*

	1	2	3	4	5	M	DP
<i>Escalas do questionário</i>							
1. Percepção dos professores sobre o Programa	—					52,42	5,42
2. Metodologias e estratégias globais	0,24	—				28,26	2,26
3. Compreensão e expressão oral	0,21	0,38 *	—			21,68	3,38
4. Escrita	0,09	0,63 ***	0,57 ***	—		26,03	4,16
5. Leitura	0,20	0,48 **	0,63 ***	0,55 ***	—	34,64	4,49
6. Funcionamento da Língua	0,12	0,56 ***	0,48 **	0,56 ***	0,61 ***	13,38	2,52

Nota.. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

1.1.4 – Resultados obtidos nos itens do questionário

Tabela nº 11 – Médias e desvios-padrão dos 55 itens do questionário

Item	M	DP	Item	M	DP
1	3,05	0,60	30	1,43	0,76
2	2,58	1,53	31	3,48	0,76
3	3,18	0,50	32	3,20	0,77
4	3,08	0,42	33	2,88	0,69
5	3,10	0,38	34	2,87	0,66
6	2,98	0,53	35	3,13	0,85
7	3,03	0,54	36	3,08	0,68
8	3,00	0,60	37	2,70	0,99
9	3,05	0,60	38	3,00	0,55
10	3,05	0,51	39	1,77	0,50
11	3,10	0,45	40	3,43	0,50
12	3,23	0,53	41	3,60	0,46
13	3,35	0,48	42	3,58	0,71
14	3,35	0,58	43	3,70	0,65
15	3,13	0,56	44	3,10	0,71
16	3,20	0,72	45	3,20	0,87
17	2,95	0,50	46	3,45	0,69
18	3,00	0,64	47	2,90	0,64
19	2,98	0,70	48	2,80	0,98
20	2,23	0,70	49	3,18	0,65
21	2,15	0,84	50	1,67	0,63
22	1,85	1,05	51	3,20	0,84
23	3,00	0,78	52	3,10	0,69
24	2,98	0,77	53	2,58	0,93
25	3,15	0,58	54	3,00	
26	2,77	0,71	55	1,60	
27	2,74	0,69			
28	2,60	0,74			
29	2,83	0,64			

Escala 1

Gráfico n° 12



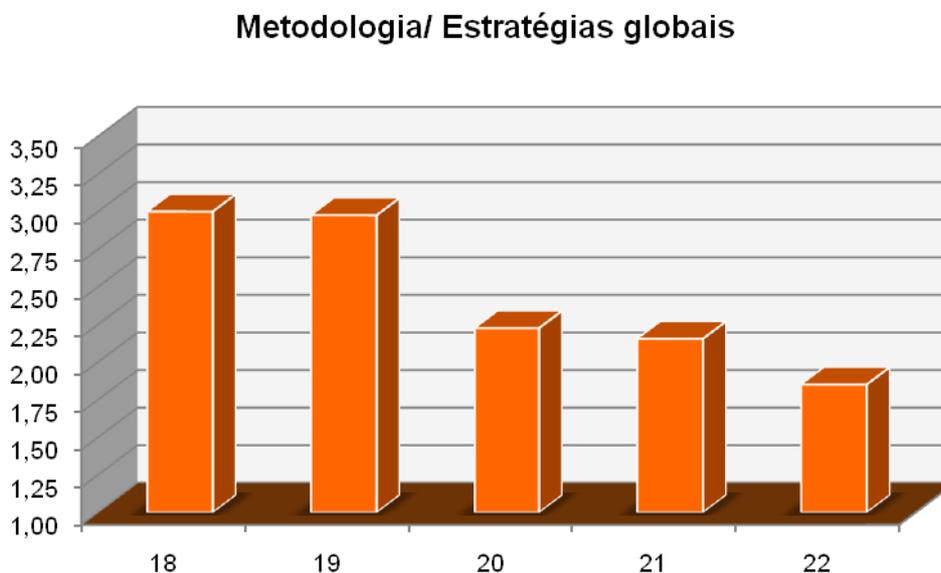
A análise do gráfico n° 12 que representa a escala 1, diz-nos que a maioria dos itens apresenta valores compreendidos entre 3.00 e 3.35, em que o item 8 (Propõe estratégias diversificadas) apresenta um valor de 3.00 e os itens 13 (Propõe a produção escrita) e 14 (Considera a leitura de textos literários e não literários) ambos com o valor de 3.35. Os valores respeitantes à escrita e à leitura não surpreendem por se tratar de duas competências que durante algum tempo tiveram a atenção da Administração, dos Programas e dos professores.

Os valores mais baixos são os do item 2 (Adequa-se ao nível de conhecimentos que é suposto o aluno ter no início do ano escolar), os do item 6 (Apresenta conteúdos declarativos adequados ao ciclo de estudos) e os do item 17 (Considera a autonomia dos alunos). Os valores são 2.58 para o item 2, 2.98 para o item 6 e 2.95 para o item 17.

Quanto aos valores mais baixos, assinala-se que os professores consideram que o Programa se adequa pouco ao nível de conhecimentos dos alunos, aos conteúdos declarativos do seu ciclo de estudos e ao nível de autonomia dos alunos.

Escala 2

Gráfico nº 13

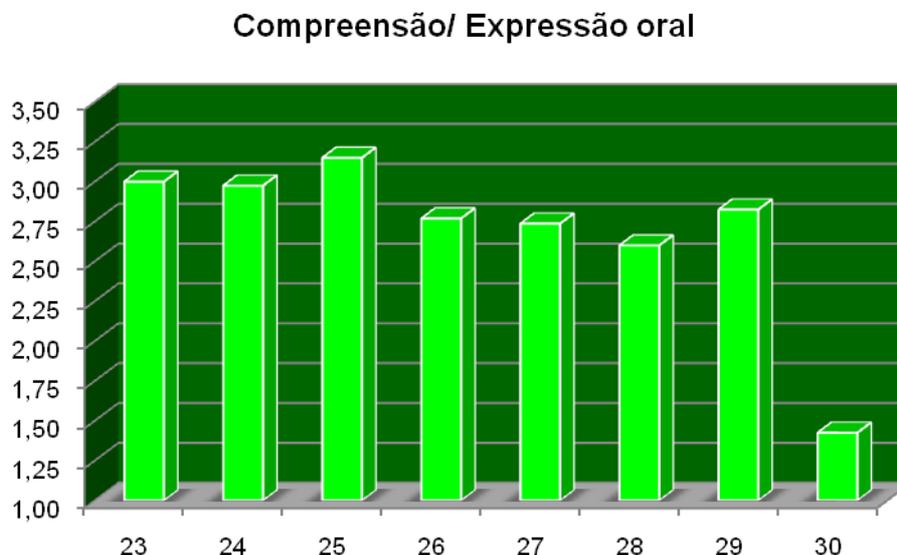


O gráfico nº13 representa as metodologias/estratégias globais que integram a escala 2 com os itens 18, 19, 20, 21 e 22. Os itens 18 e 19 surgem com 3.00 e 2.98, respectivamente. Os restantes têm valores abaixo desta média. O item 20 (Implemento trabalhos de projecto) aparece com 2.23, o item 21 (Recorro a tarefas complexas que visam a resolução de problemas) com 2.15 e o item 22 com 1.85 (Utilizo o portefólio como instrumento de avaliação).

Os valores mais baixos não surpreendem, tendo em conta que os itens 20 e 21 se referem a estratégias/actividades complexas, mais difíceis de ser implementadas, o que não quer dizer que não devam ser implementadas. Quanto ao item 22 que se refere à utilização do portefólio apresenta o resultado mais baixo visto que o Programa tem em conta o portefólio mas não o considera obrigatório.

Escala 3

Gráfico nº 14



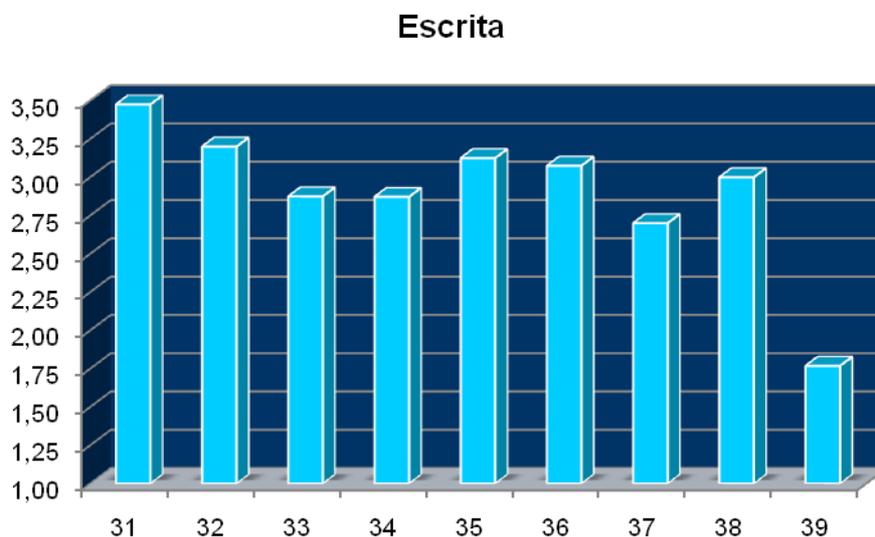
O gráfico nº 14 dá-nos elementos sobre os dados da escala 3 – Compreensão e expressão oral. Vemos que dos oito itens só dois têm valores iguais ou superiores a 3.00, apresentando os restantes valores entre 1.43 para o item 30 (Utilizo o portefólio como estratégia de aprendizagem do domínio da oralidade) e 2.98 para o item 24 (Para a escuta activa – abordo o documento em etapas: antes, durante e após a escuta/visionamento). O item 30 (Utilizo o portefólio como estratégia de aprendizagem do domínio da oralidade) apresenta o mais baixo valor e é seguido pelo item 28 (Proponho trabalhos em grupo e/ou de pares para desenvolver a competência de compreensão e expressão oral).

Constata-se que o portefólio é pouco utilizado.

O valor médio desta escala é de 2.68 e é o mais baixo quando comparado com o das competências das escalas 4, 5 e 6.

Escala 5

Gráfico nº 15



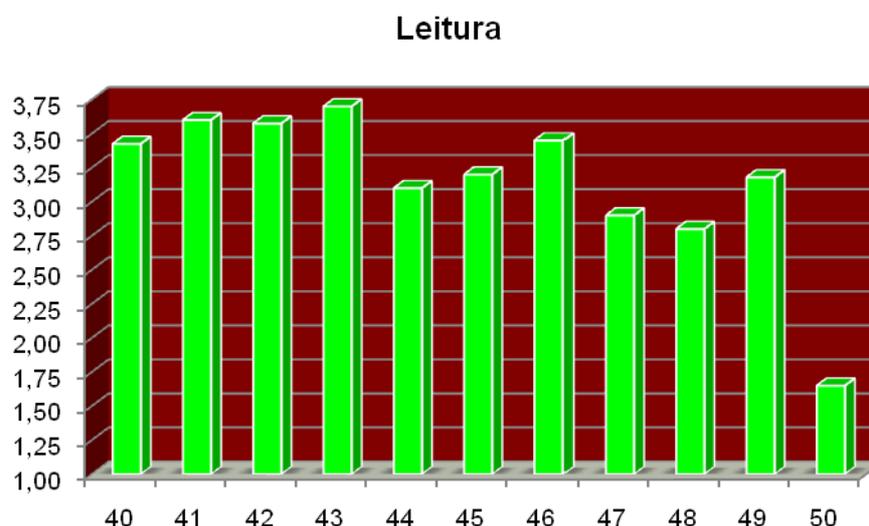
Ao fazer a análise dos dados da escala 5 – Escrita que constam do gráfico nº 15, vemos que dos nove itens, cinco apresentam valores iguais ou superiores a 3.00. Os restantes vão de 1.77 no item 39 (Utilizo o portefólio como estratégia de aprendizagem do domínio da escrita) a 2.88 no item 33 (Na oficina de escrita, proponho a cada aluno tarefas específicas que decorrem da sua produção escrita). O item 39 (Utilizo o portefólio como estratégia de aprendizagem do domínio da escrita) apresenta o valor mais baixo desta escala, seguido do item 37 (Proponho trabalhos em grupo e/ou de pares para desenvolver a competência de escrita).

Constata-se que o portefólio é muito pouco utilizado.

O valor médio desta escala é de 2.92 que é uma das mais altas, só ultrapassada pela competência da leitura que tem o valor de 3.14.

Escala 5

Gráfico nº 16



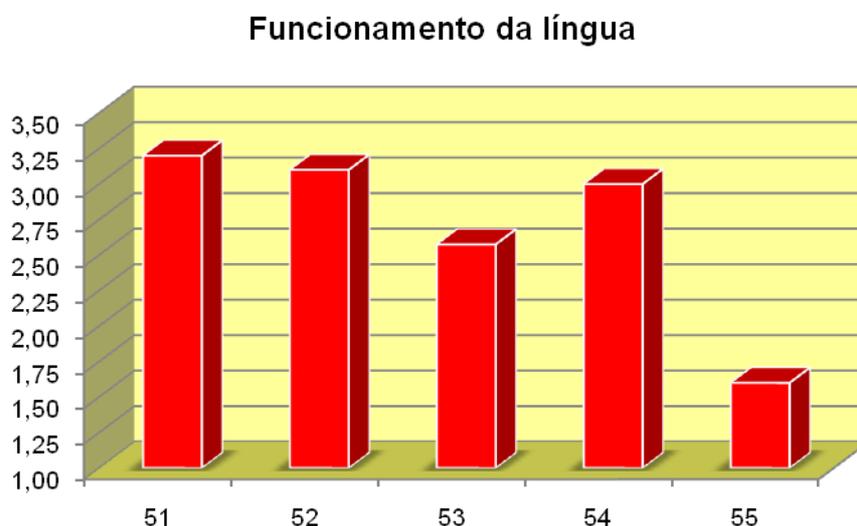
O gráfico nº 16 mostra-nos os valores dos itens 40 a 50 da escala 5 (competência de leitura) e apresenta os valores mais altos de todas as escalas. Dos 11 itens desta escala, temos oito com valores iguais ou superiores a 3.00, tendo os restantes os valores de 2.90 para o item 47 (Proponho tarefas no âmbito do contrato de leitura que criem o gosto de ler), 2.80 para o item 48 (Proponho trabalhos em grupo e/ou de pares para desenvolver a competência de leitura) e 1.67 para o item 50 (Utilizo o portefólio como estratégia de aprendizagem do domínio da leitura). O item 50 (Utilizo o portefólio como estratégia de aprendizagem do domínio da leitura) apresenta o valor mais baixo desta escala, seguido do item 48 (Proponho trabalhos em grupo e/ou de pares para desenvolver a competência de leitura).

Constata-se que o portefólio é muito pouco utilizado.

O valor médio desta escala é de 3.14, o valor mais alta de todas as escalas que se referem às competências nucleares.

Escala 6

Gráfico nº 17



O gráfico nº 17 representa os valores dos itens 51 a 55 da escala 6 (competência do funcionamento da Língua). Vemos que dos cinco itens, três apresentam valores iguais ou superiores a 3.00, enquanto os restantes são de 1.60 para o item 55 (Utilizo o portefólio como estratégia de aprendizagem do domínio do funcionamento da Língua) e de 2.58 para o item 53 (Proponho trabalhos em grupo e/ou de pares para desenvolver a competência do funcionamento da língua). O item 55 (Utilizo o portefólio como estratégia de aprendizagem do domínio do funcionamento da Língua) apresenta o mais baixo valor desta escala, seguido do item 53 (Proponho trabalhos em grupo e/ou de pares para desenvolver a competência do funcionamento da língua).

Constata-se que o portefólio é muito pouco utilizado.

O valor médio desta escala é de 2.69 enquanto o oral tem uma média de 2.68, a escrita é de 2.92 e a leitura é de 3.14.

Resumindo, da leitura dos resultados, podemos dizer que o portefólio é o item com valor mais baixo em todas as escalas, talvez porque o Programa o refira sem o considerar obrigatório. Podemos ainda encontrar dados interessantes se somarmos os valores de cada escala (3, 4, 5 e 6) e dividirmos pelo número de itens de cada escala, dá-nos os seguintes resultados: 2.68, para o oral (escala 3), 2.69 para o funcionamento da língua (escala 6), 2.92 para a escrita (escala 4) e 3.14 para a leitura (escala 5). Estes dados constataam que há uma correlação entre os valores dos itens das escalas 3 (compreensão/expressão oral), 4 (escrita), 5 (leitura) e 6 (funcionamento da língua). Estes resultados vêm comprovar as nossas expectativas – que os professores utilizam menos as metodologias e as estratégias referidas nos itens que integram o oral formal e o funcionamento da língua e valorizam mais as metodologias e as estratégias que integram a escrita e a leitura.

Os conteúdos processuais inscritos nos itens 23, 24, 31 e 40 apresentam valores altos: item 23 (3.00), item 24 (2.98), item 31 (3.48) e item 40 (3.43).

Os valores dos itens que se referem à utilização do portefólio, item 22 (1.85), item 30 (1.43), item 39 (1.77), item 50 (1.67) e item 55 (1.60) são os mais baixos de todas as escalas, seguidos pelos dos itens 28 (2.60), 37 (2.70), 48 (2.80) e 53 (2.58) que se referem à proposta de trabalhos em grupo e/ou de pares para desenvolver as competências da compreensão e expressão oral, da escrita, da leitura e do funcionamento da língua, respectivamente.

1.1.5 – Correlações entre variáveis demográficas e escalas do questionário

No sentido de testar a relação entre diversas variáveis sócio-demográficas caracterizadoras da amostra e os resultados nas seis escalas do questionário, calcularam-se as correlações entre as variáveis género, ter feito estágio ou profissionalização ou em exercício ou serviço, ter feito algum tipo de formação, formação adicional, ter feito formação específica em metodologias, leccionar ao 10º ano, leccionar ao 11º ano, leccionar ao 12º ano e leccionar numa escola profissional e os resultados nas seis escalas. Dado o carácter métrico das variáveis, ou no caso de algumas das variáveis demográficas, utilizou-se o carácter dicotómico, correlações de *Pearson*.

No caso do estudo da relação entre as seis escalas do questionário e as variáveis, grupo etário, nível de habilitação académica, número de anos de docência, número de anos de docência na mesma escola e número de alunos por turma, utilizou-se a correlação de ρ de *Sperman*, dado que estas variáveis sócio-demográficas foram tratadas como variáveis ordinais.

O género apresenta uma correlação significativa com a escala 1 ($r = -0,36$, $p < 0,05$), apresentando os homens resultados mais altos na escala, a formação em metodologias apresenta uma correlação significativa com a escala 2 ($r = 0,35$, $p < 0,05$) e com a escala 3 ($r = 0,33$, $p < 0,05$). O grupo etário apresenta uma correlação negativa e significativa com a escala 5 ($\rho = -0,33$, $p < 0,05$).

2 – Apresentação e análise dos resultados qualitativos: a entrevista e o grupo de discussão

Trata-se de uma categorização manual da informação recolhida nas transcrições das entrevistas e no grupo de discussão com base em categorias e sub-categorias relacionadas com os objectivos da investigação.

2.1 – Resultados das entrevistas

As tabelas que a seguir se apresentam são o resultado da leitura que fizemos das entrevistas já transcritas de onde retirámos unidades de registo que fazem sentido para a análise que pretendemos efectuar, de acordo com os objectivos da investigação e que possam estabelecer conexões com as escalas do questionário.

Numa primeira etapa, construímos oito tabelas com duas colunas, uma por entrevista, (ver tabelas nº 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24 e 26). Na coluna da esquerda anotámos as unidades de registo retiradas da transcrição das entrevistas por constituírem elementos de significação constitutiva. Em seguida, codificámos numericamente esses elementos e registámos-os como sub-categorias na coluna da direita. De salientar que associámos mentalmente estas sub-categorias a categorias que têm uma estreita conexão com as temáticas das escalas do questionário.

Numa segunda etapa, criámos mais oito tabelas também com duas colunas, uma por entrevista, registámos todos os itens das sub-categorias na coluna da direita e criámos categorias que têm uma conexão intrínseca com cada grupo de sub-categorias e com algumas das escalas do questionário (ver tabelas nº 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25 e 27). Esclarecemos que há alguns elementos apurados nas entrevistas que constam destas tabelas, que foram integrados em categorias (9-caracterização dos cursos; 10-perfil dos alunos dos CP; 11- estratégias propostas para a melhoria das aprendizagens) mas não têm correspondência com o questionário, pois apesar dessas questões não terem sido colocadas aos participantes, pensamos serem importantes para chegar a algumas conclusões sobre os CP, sobre os alunos que os frequentam e sobre estratégias a utilizar para a melhoria do ensino profissional.

Na terceira etapa, elaborámos uma única tabela (nº 28) formatada como as tabelas 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25 e 27 onde agora inscrevemos os itens das sub-categorias de todas as entrevistas, enquadrados nas respectivas categorias, evitando repetições como é evidente.

Da leitura da tabela nº 28 obtivemos os resultados para construir as tabelas 29 a 39, correspondendo cada uma a uma categoria, resultados que descrevemos categoria após categoria.

Para o grupo de discussão utilizámos o mesmo procedimento de que resultaram apenas duas tabelas, uma para os elementos de significação constitutiva e sub-categorias e outra com as sub-categorias e categorias com que se relacionam.

Tabela nº 12 – *Elementos de significação constitutiva da entrevista do professor A*

Elementos de significação constitutiva inscritos na entrevista	Sub-Categorias
• O grupo faz a distribuição e os professores acordam entre si.	9 – Não escolheu estes cursos
• Faço continuidade pedagógica	11 – Faz continuidade pedagógica. A continuidade pedagógica é uma estratégia positiva para estes alunos
• Não fez formação específica, fez formação dos cursos regulares.	1 – Fez formação sobre os Cursos regulares 1 – Não fez formação sobre Cursos Profissionais
• O Programa dos Cursos Profissionais está na linha do Programa dos cursos regulares mas organizado por módulos.	2 – Conhece o programa

<ul style="list-style-type: none"> Os alunos recusam-se a memorizar. 	10 – Os alunos recusam-se a memorizar
<ul style="list-style-type: none"> Não se pode centrar o ensino exclusivamente na memorização. 	3 – Recorre à memorização 3 – Não centra o ensino na memorização
<ul style="list-style-type: none"> Trabalho a partir da leitura, da interpretação, só memorização não, embora haja alguma memorização. 	3 – Promove o desenvolvimento das competências nucleares a partir da leitura
<ul style="list-style-type: none"> Importante pôr o aluno a reflectir sobre a sua própria aprendizagem, como escreve, como fala. 	3 – Promove o desenvolvimento do pensamento reflexivo
<ul style="list-style-type: none"> A permanente questionação e não o produto acabado. 	8 – Faz avaliação contínua (processo + produto)
<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem assente em dados adquiridos anteriormente. Estabelecer a ponte com os conhecimentos anteriores. Construção em espiral, aprendizagem assente no que o aluno já sabe. 	3 – Promove uma aprendizagem que deve ter em conta o conhecimento anterior do aluno 3 – Promove a aprendizagem em espiral (metodologia cognitivo-construtivistas)
<ul style="list-style-type: none"> Estão permanentemente a ser avaliados pelo que fazem e por aquilo que não fazem. 	8 – Faz avaliação contínua
<ul style="list-style-type: none"> Faço registos de observação de aulas. 	8 – Faz observação e registo
<ul style="list-style-type: none"> “observaçãozinha”. 	9 – Utilização do diminutivo
<ul style="list-style-type: none"> Valorizo o que disseram bem e penalizo o que está menos bem. 	8 – Avalia tendo em conta o que o aluno faz bem e penaliza o que está menos bem
<ul style="list-style-type: none"> Em termos ideais, os alunos têm que estar permanentemente preparados e, por isso, não marcávamos testes. 	8 – Considera a avaliação decorrente da aprendizagem. (Em termos ideais, não se deveria marcar testes)
<ul style="list-style-type: none"> Como não estudavam, começámos a marcar testes. Marcamos testes porque não temos alunos ideais que acompanhem as matérias como era desejável. Para alunos ideais não é preciso marcar testes. <p>Nota: A aprendizagem é compartimentada em gavetas (os alunos só têm que estudar para os testes?) Este tipo de avaliação decorre do tipo de aulas e de metodologias behavioristas</p>	8 – Avalia através testes e marca-os (embora saiba que não deveria marcar)
<ul style="list-style-type: none"> “coisita” 	9 – Utilização do diminutivo
<ul style="list-style-type: none"> A avaliação decorre da aprendizagem. Avaliamos as competências transversais e valem 30% no 10º ano, mas reduz nos outros anos. 	8 – Faz avaliação decorrente da aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> “trabalhitos” 	9 – Utilização do diminutivo
<ul style="list-style-type: none"> Damos um peso grande nas competências transversais, tendo em conta que é importante nos cursos profissionais que se pretendem mais práticos e porque têm uma carga horária muito pesada. Valorizamos a postura, o empenhamento. 	3 – Promove o desenvolvimento de competências transversais 8 – Avalia tendo em conta as competências transversais 11 – Nestes cursos, valoriza mais as competências transversais do que nos cursos regulares, por decisão de Escola
<ul style="list-style-type: none"> As competências transversais têm mais peso do que nos cursos regulares. 	11 – Atribui mais peso às competências transversais do que nos cursos regulares
<ul style="list-style-type: none"> O desenvolvimento das competências transversais é importante para a formação dos alunos. 	11 – Considera que o desenvolvimento das competências transversais é importante na formação dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> Lecciono os conteúdos processuais da leitura. 	6 – Lecciona os conteúdos processuais da leitura
<ul style="list-style-type: none"> É complicado realizar tarefas mais complexas para resolver 	3 – Propõe tarefas complexas para

problemas.	resolver problemas
• Tentamos subir o grau de exigência mas é complicado pois há alguns alunos dos CEF. E aí descemos o grau de exigência.	11 – Considera que é complicado subir o grau de exigência por causa dos alunos dos CEF
• Os alunos dos Cursos Profissionais têm mais dificuldades, são mais desmotivados, acompanham mal. Não lêem.	10 – Tem consciência que os alunos dos Cursos Profissionais apresentam mais dificuldades e são menos motivados 10 – Os alunos acompanham mal e não lêem
• Incentivo a leitura literária.	6 – Incentiva a leitura literária
• Eles têm que mudar.	11 – Os alunos têm que mudar
• Se é para ler, têm que ler, se é para estudar, têm que estudar.	10 – Os alunos trabalham pouco, não lêem e estudam pouco
• Na vida, não fazemos só aquilo de que gostamos. Tem que haver mudança de atitude.	11 – Os alunos têm que mudar de atitude, ninguém pode fazer apenas o que gosta
• Deviam entender o estudo como trabalho. Muitos vêm dos CEF e estes alunos pensam que isto é uma brincadeira.	10 – Os alunos não entendem o estudo como trabalho 10 – Alguns alunos provêm dos CEF* e entendem tudo como brincadeira
• Os alunos escolhem a pensar que os cursos Profissionais são fáceis mas não são fáceis.	9 – Os Cursos Profissionais são fáceis pois o Programa é igual ao dos Cursos regulares.
• Os alunos não querem ler.	10 – Os alunos não querem ler
• Penso que é mais fácil trabalhar com o manual.	11 – Opta trabalhar com o manual
• A continuidade pedagógica dá resultados positivos.	11 – Faz continuidade pedagógica por pensar que gera resultados positivos
• Não podemos baixar a exigência, a exigência é necessária.	11 – Não pode baixar o grau de exigência
• “trabalhitos”	9 – Utilização do diminutivo.
• Às vezes peço uma síntese em trabalho de grupo ou individual para desenvolver a autonomia. Outras vezes peço uma entrevista ou um relatório ou outro tipo de trabalho.	4 – Propõe trabalhos de grupo e individuais para desenvolver a autonomia dos alunos no que se refere à produção oral 4 – Propõe a produção de diversas tipologias do oral 5 – Promove o desenvolvimento da competência da escrita 5 – Propõe a produção de diversas tipologias da escrita 5 – Propõe trabalhos de grupo e individuais para desenvolver a autonomia dos alunos no que se refere à produção escrita
• A turma é mais pequena o que permite fazer interacção.	4 – Exercita a interacção verbal
• Eles elaboram um texto e a professora pede a auto-avaliação.	3 – Recorre a estratégias diversificadas para o desenvolvimento das competências nucleares 5 – Propõe a produção de textos escritos
• Recurso à metacognição.	3 – Recorre a estratégias metacognitivas
• Eles lêem o texto, a professora pede a auto-avaliação e a hetero-avaliação.	6 – Estimula a leitura de um texto em voz alta 4 – Desenvolve a competência de compreensão oral 8 – Utiliza estratégias de auto-avaliação e hetero-avaliação
• Saber fazer uma crítica, porque precisamos de massa crítica.	3 – Recorre a estratégias diversificadas, por exemplo, aprender a fazer uma

	crítica a um texto escrito
. Fazer uma crítica, saber por que se faz, saber os motivos.	3 – Recorre a estratégias cognitivas e metacognitivas – saber por que razão fazemos uma crítica
. O Programa preenche os preceitos metodológicos e eu cumpro as metodologias introduzidas.	3 – Cumpre os preceitos metodológicos inscritos no Programa
. A formação sobre o Programa de Português dos cursos regulares abriu-me horizontes.	1 – A formação sobre o Programa abriu-lhe horizontes
. Não faço portefólio. Dá muito trabalho e são muitos alunos.	3/4/5/6/7/8 – Não utiliza portefólio. Dá muito trabalho e tem muitos alunos
. O Programa é claro e tive o benefício da formação.	2 – Considera que o programa é claro 1 – A formação trouxe-lhe benefícios
. Acredito que aplico as metodologias do Programa, crio estratégias para este tipo de alunos, tendo em conta que trazem menos conhecimentos.	3 – Aplica as metodologias do programa, 11 – Utiliza estratégias específicas com estes alunos
. Os alunos que vêm dos CEF não fazem exame do 9º ano, logo não podem prosseguir estudos. Como não podem ir para os cursos regulares vão para os Cursos Profissionais.	11 – Os alunos deverão estar no mesmo patamar de aprendizagem. Se não estiverem criam-se problemas para ambos os lados, para os que sabem e para os que não sabem
. Problema de massa humana.	10 – Há um problema de massa humana, sobretudo os alunos dos CEF
. Alunos dos CEF não sabem escrever uma frase completa.	10 – Os alunos dos CEF não sabem escrever uma frase completa
. Em contexto de trabalho desempenham muito bem o seu papel, são responsáveis.	10 – Refere que em contexto de trabalho os alunos desempenham bem o seu papel
. São pontuais, impecáveis, responsáveis, são elogiados porque vão fazer aquilo de que gostam mas não sabem escrever.	10 – São responsáveis mas não sabem escrever
. Acabar o curso e depois? Problema social.	10 – Nem sempre têm emprego

Tabela nº. 13 – *Categorias e sub-categorias da entrevista do professor A*

(Os itens de cada sub-categoria advêm da coluna da direita da tabela nº 12)

Categorias	Sub-categorias
1 – Formação	. Fez formação sobre os Cursos regulares . Não fez formação sobre o Programa dos Cursos Profissionais . A formação trouxe-lhe benefícios . A formação sobre o Programa lhe abriu horizontes
2 – Percepção sobre o Programa	. Conhece o Programa . Considera que o Programa é claro
3 – Metodologias e estratégias de carácter global	Teoria hebehaviorista: . Recorre à memorização . Não centra o ensino na memorização Teoria cognitivista/construtivista: . Promove a aprendizagem em espiral, tendo em conta os conhecimentos anteriores . Promove o desenvolvimento de competências nucleares

	<ul style="list-style-type: none"> . Promove o desenvolvimento de competências transversais . Acciona estratégias diversas para desenvolver as aprendizagens . Recorre a estratégias cognitivas e metacognitivas para desenvolver aprendizagens significativas . Cumpre os preceitos metodológicos inscritos no Programa . Recorre a estratégias diversificadas para desenvolver as aprendizagens . Propõe tarefas complexas para a resolução de problemas . Promove o desenvolvimento do pensamento reflexivo . Propõe actividades para desenvolver a autonomia . Põe em prática as metodologias do programa . Não utiliza portefólio
4 – Metodologias e estratégias da compreensão e expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> . Promove o desenvolvimento da competência de compreensão oral e expressão oral . Propõe a produção de diversas tipologias do domínio do oral formal . Exercita a interacção verbal . Propõe trabalhos individuais e de grupo para desenvolver a autonomia dos alunos no que se refere à produção oral . Não utiliza portefólio
5 – Metodologias e estratégias da escrita	<ul style="list-style-type: none"> . Promove o desenvolvimento da competência de escrita . Propõe a produção de textos escritos . Propõe a produção de textos escritos de diversas tipologias . Propõe trabalhos de grupo e individuais para desenvolver a autonomia dos alunos no que se refere à produção escrita . Não utiliza portefólio
6 – Metodologias e estratégias da leitura	<ul style="list-style-type: none"> . Promove o desenvolvimento da competência de leitura . Lecciona os conteúdos processuais da leitura . Estimula a leitura de um texto em voz alta . Cria espaços de leitura em voz alta . Incentiva a leitura literária . Não utiliza portefólio
7 – Metodologias e estratégias do funcionamento da língua	-----
8 – Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . Faz avaliação contínua (processo + produto) . Faz observação e registo . Avalia tudo o que o aluno faz . Avalia tendo em conta as competências transversais . Faz avaliação decorrente da aprendizagem . Avalia através de testes . Utiliza estratégias de auto-avaliação e hetero-avaliação . Não utiliza portefólio
9 – Caracterização dos Cursos profissionais. Valor atribuído aos Cursos Profissionais	<p>- valor</p> <ul style="list-style-type: none"> . A professora não escolheu estes cursos . A utilização do diminutivo (4 vezes) <p>+ valor</p> <ul style="list-style-type: none"> . Estes Cursos não são fáceis pois o Programa é igual ao dos Cursos

	regulares.
10 – Perfil dos alunos dos Cursos Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Recusam-se a memorizar • Acompanham mal e não lêem • Apresentam mais dificuldades e são menos motivados • Trabalham pouco, não lêem e estudam pouco • Não entendem o estudo como trabalho • Alguns alunos provêm dos CEF* e entendem tudo como brincadeira • Os alunos não querem ler • Problema de massa humana, sobretudo nos que provêm dos CEF • Alunos dos CEF não sabem escrever uma frase completa • Em contexto de trabalho desempenham bem o seu papel • São responsáveis mas não sabem escrever • Nem sempre têm emprego
11 – Estratégias propostas para a melhoria das aprendizagens dos alunos dos Cursos Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Nestes cursos, valoriza mais as competências transversais do que nos cursos regulares, por decisão de Escola • Atribui mais peso às competências transversais do que nos cursos regulares • Considera que o desenvolvimento das competências transversais é importante na formação dos alunos • Considera que é complicado subir o grau de exigência por causa dos alunos dos CEF • Os alunos têm que mudar. Os alunos têm que mudar de atitude, ninguém pode fazer apenas aquilo de que gosta • Opta por trabalhar com o manual • Faz continuidade pedagógica porque isso gera resultados positivos • Não pode baixar o grau de exigência • Utiliza estratégias específicas com estes alunos • Os alunos deverão estar no mesmo patamar de aprendizagem. Se não estiverem criam-se problemas para ambos os lados, para os alunos que sabem e para os que não sabem

Tabela nº 14 – *Elementos de significação constitutiva da entrevista do professor B*

Elementos de significação constitutiva inscritos na entrevista	Sub-Categorias
<ul style="list-style-type: none"> • Os Cursos Profissionais foram-me atribuídos pela Direcção da Escola. 	9 – Não escolheu estes cursos
<ul style="list-style-type: none"> • A diferença dos cursos profissionais está nas estratégias e no grau de aprofundamento. 	3 – Promove o desenvolvimento de competências transversais 11 – Considera que a diferença entre os cursos regulares e os Cursos Profissionais está nas estratégias e no grau de aprofundamento das matérias
<ul style="list-style-type: none"> • Uma estratégia específica para desenvolver aprendizagens significativas: articular o tema da obra literária com a realidade. • Articulação das ideias do texto (literário) com o quotidiano 	11 – Propõe, como estratégia específica, articular o tema da obra literária com a realidade dos alunos. Despertar o interesse em estudar

e fazer auto-crítica. Ver a utilidade de estudar.	
• Nunca fez formação sobre estes cursos. Não teve oportunidade de fazer formação. No entanto, acha que teria sido importante ter tido formação.	1 – Não fez formação sobre Cursos Profissionais 1 – Não teve oportunidade de fazer formação mas pensa que teria sido importante fazer a formação
• Centro-me muito em encontrar estratégias para estes alunos.	11 – Dá grande importância à especificidade de estratégias para estes alunos
• Utilizo duas metodologias. Não recorro exclusivamente à memorização. Dou informação que sirva para o aluno raciocinar e reflectir.	3 – Recorre à memorização 3 – Não centra o ensino na memorização
• Não a uma atitude passiva mas de expectativa sobre a informação fornecida. Ter uma informação e fazer o quê com ela?	11 – Como estratégia, promove uma atitude activa e de expectativa
• Alunos pouco motivados, pouco atentos, com pouco interesse em aprender mais ...	10 – Os alunos são pouco motivados, pouco atentos e com pouco interesse em aprender mais
• Estarem atentos para lhes ser fornecida a informação	3 – Utiliza o método expositivo
• Estratégia – articulação com o real. Importância da oralidade.	4 – Acciona estratégias para desenvolver as competências de compreensão e produção oral
• Pouca concentração.	10 – Os alunos têm dificuldade de concentração
• Transpor o objecto do conteúdo para a sua realidade.	11 – Transpõe o objecto do conteúdo para a realidade dos alunos
• Desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas.	3 – Recorre a estratégias cognitivas e metacognitivas
• São inseguros e têm consciência de que sabem pouco. Pouca auto-estima. A baixa auto-estima leva à desestabilização.	10 – Alunos são inseguros e têm consciência de saberem pouco. Têm pouca auto-estima. 10 – A baixa auto-estima conduz à quebra de regras do trabalho em aula
• Os alunos têm dificuldade em identificar o significado dos implícitos no texto publicitário e no texto literário	10 – Os alunos têm dificuldade em identificar os implícitos
• Aprendizagem, tendo em conta os conhecimentos anteriores. Atribuir sentido ao que aprendem, ligando à sua realidade que tem atrás conhecimentos anteriores.	3 – Promove a aprendizagem que tem em conta os conhecimentos anteriores 11 – Propõe estratégias que levem o aluno a atribuir sentido ao que aprende, ligando à realidade
• Os alunos têm dificuldade em sistematizar.	10 – Os alunos têm dificuldade em sistematizar
• Pouco investimento na procura do conhecimento. Sozinhos, não querem fazer	10 – Os alunos investem pouco na procura do conhecimento. Sozinhos não querem fazer
• Instabilidade criada por metade que não está interessada.	10 – Alguns alunos não mostram interesse e isso cria instabilidade
• Turmas grandes para estes cursos. Avaliação que elimina alguns e torna as turmas mais pequenas.	9 – As turmas são grandes para estes cursos
• Avaliação por trabalhos mas alguns testes tradicionais.	8 – Faz avaliação por trabalhos e testes
• Faça testes onde avalio a leitura analítica e a escrita.	8 – Faz avaliação da leitura analítica e da escrita por processo tradicional
• A avaliação da oralidade é feita em trabalhos orais mas os alunos não se alheiam do texto escrito. Em vez de exporem oralmente, acabam por ler o que, em princípio, deviam ser apenas notas de orientação da exposição.	4 – Propõe a produção de exposições orais mas os alunos lêem o que deveriam expor oralmente
• Trabalho com tipologias do oral mas o mais consistente é a	4 – Propõe a produção de várias tipologias

reflexão oral. Nota: oral espontâneo?	do oral 4 – Exercita a reflexão oral em oral espontâneo
• A dissertação trabalhada na escrita. • Os alunos têm dificuldade em planificar.	5 – Propõe a produção da dissertação 10 – Os alunos têm dificuldade na planificação
• Propõe a utilização de métodos e técnicas de tratamento de informação	3 – Propõe a utilização de métodos e técnicas de tratamento de informação
• Lecciona a tomada de notas e a selecção de informação.	5 – Lecciona a tomada de notas
• Estratégias para tomada de notas.	5 – Propõe estratégias para tomada de notas 6 – Propõe estratégias para tomada de notas
• Deviam adquirir técnicas de estudo.	10 – Os alunos não têm técnicas de estudo
• A primeira leitura é de contacto com o texto.	6 – Cria espaços de leitura global
• Técnica para apreender o sentido do texto que se lê, através de sublinhados. Distinguir o acessório do essencial.	6 – Esclarece a distinção entre o essencial e o acessório 6 – Utiliza a estratégia de sublinhados para os alunos apreenderem o sentido do texto
• Procuo o rigor pois este está ligado à objectividade.	6 – Promove o rigor e a objectividade da procura de sentido a partir do texto
• Faço ligação entre os conteúdos e as áreas profissionais.	11 – Como estratégia, faz a ligação entre os conteúdos e as áreas profissionais
• Estratégias para despertar neles a reflexão sobre o Homem.	11 – Propõe temas de reflexão (sobre o HOMEM)
• Aprender a argumentar, tendo em conta a área profissional.	11 – Estratégia – aprender a argumentar tendo em conta a área profissional
• Insisto em mostrar estratégias para que eles também aprendam a utilizar estratégias.	11 – Mostra estratégias para eles aprenderem a utilizar estratégias 3 – Recorre a uma metodologia de aprendizagem por modelos
• Estratégias de comunicação.	4 – Acciona estratégias de comunicação (oral)
• Não ao conteúdo pelo conteúdo.	
• Muitas vezes os alunos não conhecem a língua.	10 – Os alunos não conhecem a Língua
• Ter consciência da língua para descodificar o texto.	6 – Remete para o conhecimento explícito da Língua para descodificar o texto 7 – Propõe estratégias para o conhecimento explícito da Língua
• Conhecimento explícito da língua, o conhecimento metacognitivo que o Programa preconiza.	2 – Reconhece que o Programa preconiza o conhecimento explícito da Língua
• A reflexão evita que sejam papagaios.	3 – Propõe actividades para desenvolver o pensamento reflexivo
• A interacção contribui para o desenvolvimento da aprendizagem e para o desenvolvimento da auto-estima.	4 – Exercita a interacção verbal
• Reflexão sobre o SER, para que cada um se conheça, que se pode transpor para a própria realidade nas suas relações.	11 – Propõe temas de reflexão (sobre o SER)
• Temáticas sociais pertinentes e actuais.	11 – Propõe temas de reflexão sobre temáticas da actualidade
• O texto é a vida, o texto tem intenções ...	6 – Acciona estratégias para a descoberta da intencionalidade do texto
• Linguagens diferentes para expressarmos preocupações, através do cinema, da literatura...	3 – Acciona estratégias diversificadas para desenvolver a aprendizagem
• Aproximar-se do aluno, cativá-lo, para trabalhar depois. Nota: O aluno só aprende se gostar do professor.	11 – Promove a aprendizagem com segurança e afectividade

<ul style="list-style-type: none"> • Mesmo que bem planejado, temos que contar com o inesperado. 	11 – Estimula a resolução de situações inesperadas em contexto de aula
<ul style="list-style-type: none"> • Um professor está mais apetrechado para chegar até ao aluno e não o contrário. 	11 – Promove a afectividade a partir do professor
<ul style="list-style-type: none"> • Tudo conta para a avaliação. <p>Nota: A avaliação parece decorrer da aprendizagem.</p>	8 – Faz avaliação contínua 8 – Avalia também as competências transversais
<ul style="list-style-type: none"> • Dou valor ao diálogo e ao modo como desenvolvem a oralidade. Avalio pela oralidade porque é difícil motivá-los para a escrita. 	8 – Faz avaliação do diálogo oral 10 – Os alunos são pouco motivados para a escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Para o aperfeiçoamento da escrita tem que se fazer um trabalho sistemático. Da parte do professor é difícil levar tantos trabalhos para casa. 	5 – Lecciona os conteúdos processuais da escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer testes porque têm exame. Com consulta e nos mesmos moldes para vir a responsabilizá-los. 	8 – Avalia através de testes cujo modelo são os exames 3 – Recorre a uma metodologia de aprendizagem por modelos
<ul style="list-style-type: none"> • A estratégia foi criar-lhes preocupação para o trabalho, responsabilidade. 	11 – Utiliza estratégias específicas para os motivar. Promove a responsabilidade para o trabalho
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer com que o aluno ganhe auto-estima. 	3 – Promove o desenvolvimento das competências transversais 11 – Promove o desenvolvimento da auto-estima
<ul style="list-style-type: none"> • Lecciono a revisão do texto. 	5 – Lecciona os conteúdos processuais da escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo hetero-correcção, a pares. 	8 – Faz hetero-avaliação a pares
<ul style="list-style-type: none"> • Nem sempre reescrevem o texto. 	5 – Lecciona conteúdos processuais (reescrita do texto) 10 – Os alunos são pouco motivados para a reescrita do texto
<ul style="list-style-type: none"> • Portefólio é o caderno diário c/trabalhos e fichas. Nem todos entregam à professora. Fazer a reescrita do texto é mais difícil. 	3 – Utiliza portefólio como dossier 8 – Utiliza portefólio de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer continuidade pedagógica é bom para alunos e professor. 	11 – A continuidade pedagógica como uma estratégia positiva para estes cursos
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar de modo mais faseado ainda não está tão bem trabalhado. 	8 – Faz avaliação faseada mas é difícil
<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar um filme com matérias já trabalhadas anteriormente ou com matérias que vamos dar. 	3 – Recorre a estratégias diversificadas para desenvolver as competências nucleares e transversais 3 – Promove uma avaliação que tem em conta os conhecimentos anteriores
<ul style="list-style-type: none"> • “textozinho” 	9 – Utilização do diminutivo
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos já ganharam alguma autonomia. 	3 – Propõe actividades para desenvolver a autonomia

Tabela nº. 15 – *Categorias e sub-categorias da entrevista do professor B*

(Os itens de cada sub-categoria advêm da coluna da direita da tabela nº 14)

Categorias	Sub-categorias
1 – Formação	• Não fez formação sobre o Programa dos Cursos Profissionais

	<ul style="list-style-type: none"> • Não teve oportunidade de fazer formação mas pensa que teria sido importante fazer a formação
2 – Percepção sobre o Programa	<ul style="list-style-type: none"> • O Programa preconiza o conhecimento explícito da Língua
3 – Metodologias e estratégias de carácter global	<p>Teoria hehaviorista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recorre à memorização • Não centra o ensino na memorização • Utiliza o método expositivo • Recorre a uma metodologia de aprendizagem por modelos <p>Teoria cognitivista/construtivista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promove a aprendizagem em espiral, tendo em conta os conhecimentos anteriores • Promove o desenvolvimento de competências nucleares • Promove o desenvolvimento de competências transversais • Acciona estratégias diversas para desenvolver as aprendizagens • Recorre a estratégias cognitivas e metacognitivas para desenvolver aprendizagens significativas • Recorre a estratégias diversificadas para desenvolver as aprendizagens • Propõe tarefas complexas para a resolução de problemas • Propõe actividades para desenvolver a autonomia • Propõe actividades para desenvolver o pensamento reflexivo • Utiliza as metodologias do programa • Utiliza portefólio como dossier (avaliação)
4 – Metodologias e estratégias da compreensão e expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> • Promove o desenvolvimento da competência de compreensão e expressão oral • Acciona estratégias para desenvolver as competências de compreensão e produção oral • Propõe a produção de exposições orais • Propõe a produção de várias tipologias do domínio do oral • Exercita a reflexão oral (em oral espontâneo) • Acciona estratégias de comunicação (oral) • Exercita a interacção verbal
5 – Metodologias e estratégias da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Promove o desenvolvimento da competência de escrita • Propõe a produção de textos escritos • Propõe a produção da dissertação • Lecciona a tomada de notas • Acciona estratégias para a aprendizagem da tomada de notas • Lecciona os conteúdos processuais da escrita (reescrita do texto)
6 – Metodologias e estratégias da leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Promove o desenvolvimento da competência de leitura • Cria espaços de leitura global • Descodifica o texto <ul style="list-style-type: none"> – Estabelece a distinção entre o essencial e o acessório. – Utiliza a estratégia de sublinhados para os alunos apreenderem o sentido do texto – Promove o rigor e a objectividade na procura de sentido a partir do texto – Remete para o conhecimento explícito da Língua para descodificar o texto

	<ul style="list-style-type: none"> . Lecciona a tomada de notas . Acciona estratégias para a descoberta da intencionalidade do texto . Incentiva a leitura literária
7 – Metodologias e estratégias do funcionamento da língua	<ul style="list-style-type: none"> . Propõe estratégias para o conhecimento explícito da Língua
8 - Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . Faz avaliação por trabalhos e testes . Faz avaliação da leitura analítica e da escrita por processo tradicional . Faz avaliação contínua . Avalia as competências transversais . Faz avaliação do diálogo oral . Avalia através de testes cujo modelo são os exames . Faz hetero-avaliação a pares . Faz avaliação por etapas . Utiliza portefólio de avaliação
9 – Caracterização dos Cursos profissionais Valor atribuído aos Cursos Profissionais	<p>- valor</p> <ul style="list-style-type: none"> . A professora não escolheu estes cursos . As turmas são grandes para estes cursos . Utilização do diminutivo (2 ocorrências) <p>+ valor</p> <ul style="list-style-type: none"> . Considera que os cursos profissionais exigem muito trabalho mas são um desafio . Os alunos que frequentam estes cursos não prosseguem os estudos porque vão para o mundo do trabalho . Os alunos procuram, nestes cursos, uma vertente prática
10 – Perfil dos alunos dos Cursos Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> . Os alunos são pouco motivados, pouco atentos e com pouco interesse em aprender mais . Os alunos têm dificuldade de concentração . Os alunos são inseguros e têm consciência de saberem pouco. Têm pouca auto-estima. . A baixa auto-estima conduz à quebra de regras do trabalho . Os alunos têm dificuldade em identificar os implícitos . Os alunos têm dificuldade em sistematizar . Os alunos investem pouco na procura do conhecimento. Sozinhos não querem fazer . Alguns alunos não mostram interesse e isso cria instabilidade . Os alunos têm dificuldade na planificação . Os alunos não têm técnicas de estudo . Os alunos não conhecem a Língua Portuguesa . Os alunos estão pouco motivados para a escrita . Os alunos estão pouco motivados para a reescrita do texto . Os alunos que frequentam estes cursos não prosseguem os estudos porque vão para o mundo do trabalho . Os alunos procuram uma vertente prática . Os alunos não vêm preparados . Alguns alunos vêm dos CEF . Os alunos não encaram a escola como local de trabalho

	<ul style="list-style-type: none"> . Pensam que podem progredir sem trabalho . Os alunos têm a ideia errada de conseguir os objectivos sem trabalho . Os alunos não têm regras de convivência social . Os alunos não sabem manusear o manual pois é mais fácil trabalhar com o computador
<p>11 – Estratégias propostas para a melhoria das aprendizagens dos alunos dos Cursos Profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Considera que os Cursos regulares e os Cursos Profissionais diferem nas estratégias e no grau de aprofundamento das matérias . Propõe, como estratégia específica, articular o tema da obra literária com a realidade dos alunos. . Promove o interesse do estudo . Dá grande importância à especificidade de estratégias para estes alunos . Como estratégia para estes cursos, promove uma atitude activa e de expectativa . Transpõe o objecto do conteúdo para a realidade dos alunos . Propõe estratégias que levem o aluno a atribuir sentido ao que aprende, ligando à realidade . Como estratégia, faz a ligação entre os conteúdos e as áreas profissionais . Promove a aprendizagem da argumentar tendo em conta a área profissional . Mostra estratégias para eles aprenderem a utilizar estratégias . Utiliza estratégias específicas para os motivar. Promove a responsabilidade para o trabalho . A diversificação de estratégias será a solução . Propõe temas de reflexão sobre o Homem, o Ser, temáticas da actualidade . Promove a aprendizagem com segurança e afectividade . Estimulo a resolução de situações inesperadas em contexto de aula . Promove a afectividade a partir do professor . Promove o desenvolvimento da auto-estima . Considera que estes cursos devem ter uma componente prática . Pensa que a Escola tem que repensar as metodologias e as estratégias. Quais? . A Escola deve repensar-se . Turmas mais pequenas

Tabela nº. 16 – *Elementos de significação constitutiva da entrevista do professor C*

Elementos de significação constitutiva inscritos na entrevista	Sub-Categorias
<ul style="list-style-type: none"> . Só tenho cursos profissionais, pois a Escola só tem cursos profissionais. . Trabalho com estes cursos há 10 anos. 	<p>Lecciona Cursos profissionais há 10 anos A Escola só tem Cursos Profissionais</p>
<ul style="list-style-type: none"> . Não fiz formação específica. Quando comecei era diferente, os cursos eram dirigidos aos conteúdos práticos. 	<p>1 – Não fez formação específica sobre os Cursos Profissionais</p>
<ul style="list-style-type: none"> . Antes encarava-se o ensino profissional apenas como via profissional, com conteúdos de carácter prático e não como enriquecimento de conteúdos. 	<p>9 – Entende os Cursos Profissionais como área onde se devem desenvolver competências através do</p>

	enriquecimento de conteúdos
• Havia a ideia de que estes alunos eram empurrados para profissões menos consideradas pela sociedade. Agora dá-se-lhes mais importância.	9 – Os alunos que antes eram menos considerados pela sociedade, hoje são respeitados
• Agora não é encarado como parente pobre, os alunos ganham mais auto-estima.	9 – Estes alunos são hoje vistos como iguais e isso dá-lhes mais auto-estima
• Pensava-se que estes alunos iam para o mercado de trabalho e não serviam para mais nada e não se apostava no prosseguimento de estudos. Agora estes alunos também podem prosseguir estudos.	9 – Estes alunos eram vistos como pouco capazes. Hoje podem prosseguir estudos
• Aposta válida, a de poder prosseguir estudos.	9 – Prosseguir estudos é uma aposta válida
• Estes alunos devem ter as mesmas competências.	9 – Estes alunos devem ter as mesmas competências
• Não fiz formação para o programa nem para os cursos profissionais.	1 – Não fez formação sobre o Programa nem sobre os Cursos Profissionais
• Prova da aposta nos CP é a existência de manuais para este ensino.	9 – A prova da importância dos Cursos Profissionais é haver vários manuais
• Ter manual faz com que os professores percorram o mesmo caminho embora fazendo adaptações ao público-alvo.	3 – Utiliza o manual como estratégia de uniformização de critérios
• Há vários manuais para se poder optar.	9 – Há vários manuais destinados aos Cursos Profissionais
• Não à memorização pela memorização, não apenas ao expositivo.	3 – Não recorre à memorização pela memorização, não ao método expositivo exclusivamente
• Enquanto professora sou um guia, uma mediadora das aprendizagens.	3 – Age como guia, como mediadora das aprendizagens
• Proponho que utilizem argumentação do pensamento lógico.	3 – Desenvolve o pensamento lógico através da argumentação
• A autonomia nos cursos regulares pode ser uma característica normal, aqui aposto no desenvolvimento da autonomia.	3 – Promove o desenvolvimento da autonomia
• Promovo a autonomia.	
• Trabalho para que eles vejam a aprendizagem como descoberta, aprendizagem de conteúdos e aprendizagem pessoal e de valores para pôr em prática na vida.	3 – Propõe a aprendizagem de conteúdos por descoberta. Promove a aprendizagem pessoal através de valores para pôr em prática na vida
• O que se aprende na escola mesmo em disciplinas diferentes, tem que ter conexão. Os conhecimentos não podem ser arrumados em gavetas sem conexão.	3 – Promove a conexão entre os conhecimentos adquiridos em diferentes disciplinas.
• Avaliação formal no final de cada módulo.	8 – Faz avaliação formal no final de cada módulo
• 50 ou 55% para avaliação formal mas a aprendizagem é uma construção, há que avaliar uma aprendizagem contínua.	8 – Faz avaliação contínua por etapas e encarada como construção
• Uma construção não se faz de uma só vez.	
• Testes das várias competências só de carácter formativo.	8 – Faz testes formativos por competências
• Também se tem em conta a participação, o empenho, o envolvimento, etc..	8 – Avalia tendo em conta a participação, o empenho e o envolvimento
• O aluno não é avaliado em 2 horas do teste mas em todas as horas que trabalha para desenvolver as suas competências.	8 – Avalia tendo em conta tudo o que o aluno faz
• O aluno é avaliado em todos os aspectos – como evoluiu e	8 – Entende a avaliação como evolução e

como ultrapassou os problemas colocados.	como processo de superação
• Apesar de ser difícil fazer uma avaliação objectiva, sem interferências da emoção, devemos tentar ser objectivo a 100%.	8 – Avalia sem ter em conta a emoção
• Ser 100% objectivo é utopia.	8 – Avalia com objectividade
• O trabalho que faço tem em conta o desenvolvimento da autonomia, mas é complicado.	3 – Propõe actividades para desenvolver a autonomia
• É cada vez mais complicado desenvolver autonomia por causa dos poucos hábitos de trabalho, dos implícitos culturais e conjunturais. E com esta faixa etária é difícil. Às vezes planificamos actividades que logo caem por terra.	10 – Os alunos têm poucos hábitos de trabalho o que faz cair por terra a planificação
• Proponho tarefas complexas e tento que resolvam os problemas	3 – Propõe tarefas complexas para resolução de problemas
• Atingem o sentido denotativo mas é mais difícil o sentido conotativo.	10 – Os alunos atingem o sentido denotativo 10 – Os alunos dificilmente atingem o sentido conotativo
• Empenham-se e acabam por resolver o problema proposto.	10 – Face a problemas, os alunos empenham-se para os resolver
• Tenho alunos dos CEF.	10 – Os alunos dos CEF trazem uma perspectiva de pouco trabalho.
• Começa-se com 23 alunos mas depois ficam 12, 13 alunos e isso permite não me cingir ao método expositivo.	10 – Há alunos que desistem 9 – As turmas ficam mais pequenas pela desistência dos alunos 3 – Com turmas pequenas pode ultrapassar o método expositivo
• Interação para enriquecer os outros.	4 – Faz interação para enriquecer os alunos
• Estratégias cognitivas e metacognitivas para desenvolver aprendizagens significativas.	3 – Recorre a estratégias cognitivas e metacognitivas para desenvolver aprendizagens significativas
• A literatura como ferramenta para desenvolver aprendizagens significativas – o que fica na construção pessoal, os valores intrínsecos à obra.	3/6 – Promove o desenvolvimento de aprendizagens significativas através dos valores intrínsecos à obra literária, remetendo para a construção pessoal
• Os valores que emergem da obra literária é o que mais interessa e pode ter influência na sua vida futura, enquanto cidadãos.	6 – Assinala a influência dos valores emergentes da obra literária na vida futura dos alunos enquanto cidadãos
• Criar valores para uma identidade, na aula de Português.	6 – Promove a criação de valores para a identidade
• No futuro eles recordam o que foi trabalhado – os valores que emergem da leitura da obra literária.	6 – Assinala a influência da leitura literária para lá da escola
• Os alunos aderem à obra literária identificando alguns aspectos da obra com o seu quotidiano. Não é necessário muita informação.	6 – Incentiva a leitura literária para que os alunos possam identificar alguns aspectos da obra literária com o seu quotidiano. Não é necessário muita informação
• Promove a produção do requerimento.	5 - Propõe a produção do requerimento
• O programa é vivo e não inerte, aposta na vida.	2 – Conhece o Programa e considera que não é inerte pois aposta no desenvolvimento pessoal dos alunos
• Contrato de leitura sem os modos da narrativa mas antes trocar experiências de leitura, vivenciar o livro lido. Nota: o Programa visa trocar experiências de leitura, vivenciar o livro para desenvolver o gosto de ler.	6 – Promove o contrato de leitura 6 – Faz contrato de leitura 6 – Encara o contrato de leitura como troca de experiências e vivências

	3 – Promove o desenvolvimento do gosto de ler.
• Oficina de escrita enquanto reescrita do texto ou textualização.	5 – Dinamiza a oficina de escrita para pôr em prática os conteúdos processuais da escrita
• Não corrijo a produção do aluno, tenho código de correcção. Se escrevesse eles não tinham consciência do erro.	5 – Utiliza um código de correcção
• Oficina de escrita sobre poesia para que fiquem mais sensíveis à beleza da palavra.	5 – Faz Oficina de escrita sobre poesia para sensibilizar sobre a palavra
• Exposição oral na aula como treino para provas futuras. Da exposição sobre a obra lida, surgem debates e trocas de opiniões.	4 – Propõe a produção da exposição oral e do debate
• Construção de aprendizagens e muito menos o método expositivo.	3 – Promove a construção de aprendizagens 3 – Utiliza pouco o método expositivo
• Cursos profissionais são o desafio de trabalhar com afinco para os preparar para o mercado de trabalho. Transmitir valores e atitudes.	3 – Acciona estratégias para desenvolver as competências transversais. 3 – Promove o desenvolvimento de valores e atitudes como preparação para o mercado de trabalho
• No início do ano lectivo, achava que o manual apostava demasiado na autonomia, mas agora mudei de opinião e penso que nunca é demais apostar na autonomia.	3 – Utiliza o manual porque é útil para o desenvolvimento da autonomia
• Penso que a aposta de futuro é na autonomia do aluno porque a autonomia possibilita que ganhe visão própria do mundo.	11 – No futuro, a grande aposta está na autonomia do aluno porque a autonomia possibilita que ganhe visão própria do mundo para que possa agir criticamente sobre ele e poder transformá-lo
• Apostar na autonomia para ter mais massa crítica para mudar o mundo.	3 – Promove o desenvolvimento da autonomia para obter massa crítica.
• Ganhar uma visão própria do mundo e agir criticamente sobre o mundo.	
• Guiá-los até à autonomia.	3 – Guia os alunos para a autonomia
• Uma espécie de compromisso entre a exigência mínima para o desenvolvimento de competências e não demasiada exigência para não os desmotivar; o processo é gradual.	3 – Promove um ensino centrado no aluno. Nem pouca exigência para poder desenvolver competências, nem demasiada exigência para não desmotivar

Tabela nº. 17 – *Categorias e sub-categorias da entrevista do professor C*

(Os itens de cada sub-categoria advêm da coluna da direita da tabela nº 16)

Categorias	Sub-categorias
1 – Formação	• Não fez formação específica sobre os Cursos Profissionais • Não fez formação sobre o Programa nem sobre os Cursos Profissionais
2 – Percepção sobre o Programa	• Conhece o Programa e considera que não é inerte pois aposta no desenvolvimento pessoal dos alunos
3 – Metodologias e estratégias de carácter global	Teoria behavioristas: • Utiliza (pouco) o método expositivo

	<ul style="list-style-type: none"> . Não recorre à memorização pela memorização Teoria cognitivista/construtivista: . Centra-se na construção das aprendizagens . Utiliza o manual como estratégia de uniformização de critérios e porque desenvolve a autonomia dos alunos . Promove a aprendizagem em espiral, tendo em conta os conhecimentos anteriores . Promove o desenvolvimento de competências nucleares . Promove o desenvolvimento de competências transversais . Promove o desenvolvimento de valores e atitudes como preparação para o mercado de trabalho . Acciona estratégias diversas para desenvolver as aprendizagens . Recorre a estratégias cognitivas e metacognitivas para desenvolver aprendizagens significativas . Recorre a estratégias diversificadas para desenvolver as aprendizagens . Propõe tarefas complexas para a resolução de problemas . Promove o desenvolvimento do pensamento reflexivo . Desenvolve o pensamento lógico através da argumentação . Promove o desenvolvimento de aprendizagens significativas através dos valores intrínsecos à obra literária, remetendo para a construção pessoal . Propõe a aprendizagem de conteúdos por descoberta, promovendo a aprendizagem pessoal e de valores para pôr em prática na vida . Age como guia e como mediadora das aprendizagens . Promove a conexão entre os conhecimentos adquiridos em diferentes disciplinas . Promove o desenvolvimento da autonomia para obter massa crítica . Aposta na autonomia para obter massa crítica. A autonomia ajuda os alunos a ter uma visão do mundo e a agir criticamente sobre esse mundo para poder mudá-lo . Propõe actividades para desenvolver a autonomia . Utiliza as metodologias do programa . Promove um ensino centrado no aluno. . Não refere a utilização de portefólio
<p>4 – Metodologias e estratégias da compreensão e expressão oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Exercita a interacção verbal para enriquecer os alunos . Propõe a produção de textos orais – exposição oral e o debate
<p>5 – Metodologias e estratégias da escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Promove o desenvolvimento da competência de escrita . Propõe a produção de textos escritos de várias tipologias . Dinamiza a oficina de escrita para pôr em prática os conteúdos processuais da escrita . Utiliza um código de correcção . Faz Oficina de escrita sobre poesia para sensibilizar os alunos para a palavra . Propõe trabalhos individuais e de grupo
<p>6 – Metodologias e estratégias da leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Promove o desenvolvimento da competência de leitura . Promove o desenvolvimento de aprendizagens significativas através dos valores intrínsecos à obra literária, remetendo para a construção

	<p>peçoal</p> <ul style="list-style-type: none"> . Assinala a influência dos valores emergentes da obra literária na vida futura dos alunos enquanto cidadãos . Promove a criação de valores para a identidade . Assinala a influência da leitura literária para lá da escola . Incentiva a leitura literária para identificação de alguns aspectos da obra literária relacionados com o quotidiano dos alunos, sem excessiva informação de contexto social . Faz contrato de leitura . Promove o contrato de leitura como troca de experiências e vivências
7 – Metodologias e estratégias do funcionamento da língua	-----
8 - Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . Faz avaliação formal no final de cada módulo . Faz avaliação contínua por etapas e encarada como construção . Faz testes formativos por competências . Avalia tendo em conta a participação, o empenho e o envolvimento . Avalia tendo em conta tudo o que o aluno faz . Entende a avaliação como evolução e como processo de superação . Avalia sem ter em conta a emoção . Avalia com objectividade
9 – Caracterização dos Cursos profissionais Valor atribuído aos Cursos Profissionais	<p>+ valor</p> <ul style="list-style-type: none"> . Os Cursos Profissionais devem desenvolver competências através do enriquecimento de conteúdos . Os alunos que antes eram menos considerados pela sociedade, hoje são respeitados . Estes alunos são hoje vistos como iguais e isso dá-lhes mais auto-estima . Estes alunos eram vistos como pouco capazes. Hoje podem prosseguir estudos . Prosseguir estudos é uma aposta válida . Estes alunos devem ter as mesmas competências que os dos cursos regulares . A prova da importância dos Cursos Profissionais é haver vários manuais . Há vários manuais destinados aos Cursos Profissionais <p>- valor</p> <ul style="list-style-type: none"> . Há alunos que desistem
10 – Perfil dos alunos dos Cursos Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> . Os alunos atingem o sentido denotativo mas é mais difícil atingir o sentido conotativo . Face a problemas, os alunos empenham-se para os resolver . Os alunos dos CEF trazem uma perspectiva de pouco trabalho. . Os alunos desistem e as turmas ficam mais pequenas, . Os alunos têm poucos hábitos de trabalho o que faz cair por terra a planificação . Os alunos atingem o sentido denotativo . Os alunos dificilmente atingem o sentido conotativo . Face a problemas, os alunos empenham-se para os resolver . Há alunos que desistem
11 – Estratégias propostas para a melhoria das	<ul style="list-style-type: none"> . No futuro, a grande aposta está na autonomia do aluno porque a autonomia possibilita que ganhe visão própria do mundo para que

aprendizagens dos alunos dos Cursos Profissionais	possa agir criticamente sobre ele e poder transformá-lo
--	---

Tabela nº. 18 – Elementos de significação constitutiva da entrevista do professor D

Elementos de significação constitutiva inscritos na entrevista	Sub-categorias
. Só tenho uma turma e foi-me atribuída pela escola.	9 – Não escolheu estes cursos
. Já dei cursos EFA que eram parecidos. Mas considero que é o 1º ano que lecciono os cursos profissionais.	
. Não fiz formação específica para leccionar cursos profissionais, fiz para os cursos regulares, 1º ano.	1 – Não fez formação sobre Cursos os Profissionais 1 – Fez formação sobre os Cursos Regulares
. Tentei informar-me com uma colega que já tinha leccionado estes cursos. . Explicaram-me como deveria abordar estes cursos, tendo em conta os alunos.	1 – Substituiu a formação por informações de uma colega que já leccionara estes cursos
. Só fiz formação para o português dos cursos regulares.	1 – Fez formação em metodologia
. Só tenho uma turma que tem 14 alunos. Os restantes saíram para outras escolas por preferirem outros cursos que gostariam mais de seguir.	9 – A turma é pequena o que permite realizar um trabalho muito eficaz para desenvolver as competências dos alunos
. Tenho alunos de muitas nacionalidades, a turma é multicultural. . É uma turma heterogénea. . Trocam experiências, vivências entre eles.	4 – Exercita a interacção verbal
. Recorro à transmissão de saberes e à memorização.	3 – Recorre à transmissão de saberes e à memorização
. Algumas vezes recorro à repetição de modelos.	3 – Repete modelos
. Aprendizagem por etapas até chegar a um trabalho final.	3 – Promove uma aprendizagem contínua, em espiral
. Construção do conhecimento. . Há comportamentos observáveis e respostas correctas . Nem sempre sei medir alguma participação. . Nem sempre sei avaliar o que se faz em aula, <i>in loco</i> . Nota: O que se perguntou foi relacionado com behaviorismo mas a professora referiu-se aos comportamentos de ordem social	3 – Constrói a aprendizagem 8 – Não sabe avaliar a participação
. Trabalho conteúdos processuais. . Trabalho os conteúdos processuais em cada competência.	4/5/6/ – Lecciona conteúdos processuais
. Trabalho diversas tipologias.	5 – Propõe a produção de textos de diversas tipologias
. Lecciono a produção de textos escritos de várias tipologias. Avalio o módulo por etapas.	5 – Propõe a produção de textos escritos de várias tipologias.
. Avaliação contínua. Todos os trabalhos realizados pelos alunos são tidos em conta na classificação.	8 – Avalia tendo em conta todos os trabalhos realizados
. Utilizo a revisão/melhoria do texto.	5 – Acciona estratégias de aperfeiçoamento do texto

. Lecciono a revisão do texto.	5 – Lecciono a revisão do texto
. Alunos que participam no jornal da escola.	10 – Os alunos são motivados
. Os alunos aprendem a escrever quando se revê o texto.	5 – Faz revisão do texto para desenvolver a aprendizagem da escrita
. As estratégias são fundamentais nestes cursos.	11 – As estratégias são fundamentais nestes cursos
. O que molda o aluno é a educação na família, na escola e no meio. Quando as coisas não estão bem, alguma coisa falhou. A aprendizagem é um processo contínuo que começa na família, prolonga-se na escola e fora da escola.	3 – Promove uma aprendizagem como processo contínuo que começa na família, prolonga-se na escola e fora da escola 8 – Avalia tendo em conta as aprendizagens anteriores
. Tento desenvolver aprendizagens significativas, propõe tarefas complexas e utiliza estratégias cognitivas e metacognitivas.	3 – Desenvolve aprendizagens significativas 3 – Propõe tarefas complexas 3 – Recorre a estratégias cognitivas e metacognitivas para desenvolver aprendizagens significativas
. Penso que esta turma vai ter sucesso.	10 – Os alunos procuram o sucesso
. Nesta turma, há alunos que seguem a via do trabalho mas há outros que ponderam prosseguir estudos superiores.	10 – Alguns alunos ponderam a via profissional e outros ponderam o prosseguimento de estudos
. Apesar do horário muito preenchido, pedem mais textos e mais trabalhos para fazer em casa.	10 – Os alunos são motivados e pedem mais textos e mais trabalhos de casa
. Têm autonomia.	10 – Os alunos têm autonomia
. A avaliação decorre da aprendizagem.	8 – Faz avaliação decorrente da aprendizagem
. Terei dado um peso maior à oralidade.	8 – Avalia predominantemente a oralidade
. A escrita também conta mas o peso recai, maioritariamente, na oralidade.	8 – Avalia a escrita mas o peso recai sobre a oralidade
. Ainda que trabalhe para desenvolver todas as competências, atribuo mais peso à oralidade.	3/4/5/6/7 – Promove o desenvolvimento de todas as competências 4 – Atribui mais peso à oralidade
. Cumpro os preceitos metodológicos, tendo em conta o Programa mas também os alunos.	3 – Cumpre os preceitos metodológicos, tem em conta o Programa mas também os alunos
. Acredito que o Programa propõe metodologias e estratégias que desenvolvem a aprendizagem dos alunos.	2 – O Programa propõe metodologias e estratégias que desenvolvem a aprendizagem dos alunos
. Acredito que a exposição é necessária mas possivelmente exageramos.	3 – Utiliza o método expositivo
. Tudo é importante mas podemos trabalhar os mesmos conteúdos utilizando uma metodologia ou outra.	3 – Foca-se nos conteúdos e utiliza várias metodologias
. Utilizo portefólio.	8 – Utiliza portefólio
. Avaliação do portefólio por pares.	8 – Avalia através do portefólio em pares
. Aplico metodologias e estratégias conforme a idade e os alunos eles mesmos. Considero como um dado importante as aprendizagens anteriores. Nota: A idade não devia condicionar as metodologias mas apenas as estratégias	3 – Utiliza metodologias e estratégias conforme a idade e os alunos. 3 – Promove a aprendizagem em espiral, tendo em conta os conhecimentos anteriores
. Temos que ter abordagens diferentes.	11 – Os professores têm que ter abordagens diferentes
. A formação sobre os cursos regulares deu-me pistas.	1 – A formação deu-me pistas
. Trabalhar portefólio com turmas grandes, é impensável quando temos muitos alunos e muitas turmas.	8 – Utiliza portefólio

• Estes Cursos têm viabilidade. É pena que estes alunos sejam rotulados como se não pudessem aprender.	9 – Os cursos profissionais têm viabilidade 9 – Os alunos ainda são vistos como se não pudessem aprender
• Mas pré-julgam-se os alunos. Alguns alunos, pais e professores pensam assim, olham-nos como se não pudessem aprender.	9 – Alunos, pais e professores pensam que não podem aprender
• Penso que ainda temos que trabalhar muito.	11 – Os professores têm que trabalhar mais sobre estas questões
• Deverá ser feita uma discussão para chegar a conclusões sobre os cursos profissionais.	11 – Devia-se fazer uma discussão sobre os cursos profissionais
• Os alunos poderiam ter sucesso se fossem encaminhados para estes cursos. Mas como são muitas vezes discriminados ainda que aconselhados para seguir cursos profissionais, seguem cursos regulares onde depois não têm sucesso.	9 – Os alunos são discriminados 11 – Os alunos deviam ser orientados conforme as aptidões
• Penso que diminuir o currículo seria discriminatório pois os alunos têm que ter conhecimentos no mundo do trabalho.	9 – Diminuir o currículo é discriminatório 10 – No mundo do trabalho também têm que ter competências
• Temos que nos interrogar o que é um curso profissional.	11 – É preciso definir o que é um curso profissional
• Há alunos que frequentaram os cursos regulares, tinham boas notas e passaram para os cursos profissionais.	9 – Os alunos não devem ser estigmatizados

Tabela nº. 19 – *Categorias e sub-categorias da entrevista do professor D*

(Os itens de cada sub-categoria advêm da coluna da direita da tabela nº 18)

Categorias	Sub-categorias
1 – Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Não fez formação sobre Cursos os Profissionais • Fez formação sobre os Cursos Regulares • A formação deu-lhe pistas • Substituiu a formação por informações de uma colega que já leccionara estes cursos • Substituiu a formação por informações de uma colega que já leccionara estes cursos
2 – Percepção sobre o Programa	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece que o Programa propõe metodologias e estratégias que desenvolvem a aprendizagem dos alunos
3 – Metodologias e estratégias de carácter global	<p>Teoria behaviorista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recorre à memorização • Repete modelos • Utiliza o método expositivo/ Recorre à transmissão de saberes <p>Teoria cognitivista/construtivista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promove a aprendizagem em espiral, tendo em conta os conhecimentos anteriores (que começa na família, prolonga-se na escola e projecta-se para fora da escola) • Promove o desenvolvimento de competências nucleares • Promove o desenvolvimento de competências transversais • Opta pela construção da aprendizagem • Propõe tarefas complexas

	<ul style="list-style-type: none"> . Recorre a estratégias cognitivas e metacognitivas para desenvolver aprendizagens significativas . Cumpre os preceitos metodológicos, tendo em conta o Programa mas também os alunos . Foca-se nos conteúdos e utiliza várias metodologias . Utiliza metodologias e estratégias conforme a idade e os alunos
4 – Metodologias e estratégias da compreensão e expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> . Exercita a interação verbal . Lecciona os conteúdos processuais . Promove o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão oral . Atribui mais peso á oralidade
5 – Metodologias e estratégias da escrita	<ul style="list-style-type: none"> . Lecciona os conteúdos processuais . Promove o desenvolvimento da competência de escrita . Propõe a produção de textos escritos de diversas tipologias . Acciona estratégias de aperfeiçoamento do texto . Lecciona a revisão do texto . Faz revisão do texto para desenvolver a aprendizagem da escrita
6 – Metodologias estratégias da leitura	<ul style="list-style-type: none"> . Lecciona os conteúdos processuais . Promove o desenvolvimento da competência de leitura
7 – Metodologias e estratégias do funcionamento da língua	<ul style="list-style-type: none"> . Promove o desenvolvimento da competência do funcionamento da língua
8 - Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . Não sabe avaliar a participação . Avalia tendo em conta todos os trabalhos realizados . Avalia tendo em conta as aprendizagens (anteriores) . Faz avaliação decorrente da aprendizagem . Avalia predominantemente a oralidade . Avalia a escrita mas o peso recai sobre a oralidade . Utiliza portefólio . Avalia através do portefólio em pares
9 – Caracterização dos Cursos profissionais Valor atribuído aos Cursos Profissionais	<p>- valor</p> <ul style="list-style-type: none"> . Não escolheu estes cursos . Alunos, pais e professores pensam que os alunos não têm capacidade para aprender . Os alunos ainda são vistos como se não pudessem aprender . Os alunos são discriminados . Diminuir o currículo é discriminatório <p>+ valor</p> <ul style="list-style-type: none"> . A turma pequena o que permite realizar um trabalho muito eficaz para desenvolver as competências dos alunos . Os cursos profissionais têm viabilidade . Os alunos não devem ser estigmatizados
10 – Perfil dos alunos dos Cursos Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> . Os alunos são motivados . Os alunos procuram o sucesso . Alguns alunos ponderam a via profissional e outros ponderam o prosseguimento de estudos . Os alunos são motivados e pedem mais textos e mais trabalhos de

	<p>casa</p> <ul style="list-style-type: none"> Os alunos têm autonomia No mundo do trabalho também têm que ter competências
11 – Estratégias propostas para a melhoria das aprendizagens dos alunos dos Cursos Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> Os professores têm que ter abordagens diferentes Os professores têm que trabalhar mais sobre estas questões Devia-se fazer uma discussão sobre os cursos profissionais Os alunos deviam ser orientados conforme as aptidões É preciso definir o que é um curso profissional

Tabela nº 20 – Elementos de significação constitutiva da entrevista do professor E

Elementos de significação constitutiva inscritos na entrevista	Sub-Categorias
<ul style="list-style-type: none"> Estou numa Escola Profissional, só há cursos profissionais. 	Lecciona Cursos Profissionais
<ul style="list-style-type: none"> Não fiz formação específica nem para a disciplina de Português, nem para estes cursos. 	1 – Não fez formação específica para leccionar a disciplina de Português 1 – Não fez formação sobre o Programa dos Cursos Profissionais
<ul style="list-style-type: none"> Utilizo pouco o método expositivo. Domino mal esta linguagem técnica. 	3 – Utiliza o método expositivo 2 – Não domina bem a terminologia utilizada no Programa
<ul style="list-style-type: none"> “Coisinhas”. 	9 – Utiliza o diminutivo
<ul style="list-style-type: none"> Recorro à memorização a propósito da poesia, de algumas coisas do contexto histórico que avalio em teste. 	3 – Recorre à memorização
<ul style="list-style-type: none"> Turmas pouco disciplinadas em que os alunos querem intervir todos ao mesmo tempo. 	10 – Os alunos são pouco disciplinados
<ul style="list-style-type: none"> Interação com algumas dificuldades pois não cumprem regras do saber ouvir. 	4 – Exercita a interação verbal (difícil) 10 – Os alunos não cumprem as regras do saber ouvir
<ul style="list-style-type: none"> Levo os alunos a reflectir e a defender uma ideia. 	3 – Recorre a estratégias metacognitivas.
<ul style="list-style-type: none"> Tento que estes alunos reflectam, se organizem, levo-os a sistematização. 	3 – Promove a reflexão, a organização, a sistematização
<ul style="list-style-type: none"> Na escola atribuímos 15% para atitude. 	8 – Avalia atitudes
<ul style="list-style-type: none"> Fazer debate a partir do texto, descolar do texto. 	4 – Exercita a interação verbal através do debate
<ul style="list-style-type: none"> Não tenho instrumentos de avaliação objectivos para confirmar o trabalho que penso ter resultado. Faço por intuição. 	8 – Avalia por intuição, sem instrumento de avaliação objectivo
<ul style="list-style-type: none"> O debate de ideias é espontâneo, sem formalização. 	4 – Utiliza a oralidade espontânea
<ul style="list-style-type: none"> Tentam passar à escrita mas não consigo que escrevam muito. Agora trabalhamos mais a escrita, de forma sistemática, as tipologias. 	5 – Propõe a produção de textos escritos Propõe a produção de textos escritos de várias tipologias
<ul style="list-style-type: none"> Este ano uniformizámos a matriz dos testes e damos o mesmo peso na classificação. 	8 – Entende a avaliação como classificação.
<ul style="list-style-type: none"> Trabalho os textos pragmáticos, utilitários, transaccionais 	5 – Lecciona os textos transaccionais
<ul style="list-style-type: none"> Trabalhamos a carta de reclamação, os alunos fazem na aula e repetem no teste. 	3 – Utiliza o método de aprendizagem por repetição. 5 – Lecciona a carta de reclamação
<ul style="list-style-type: none"> Na escrita, não opto pelo processo da revisão-textualização 	5 – Não acciona estratégias de superação

porque dá muito trabalho.	de dificuldades/problemas da escrita
. Os alunos resistem à planificação.	10 – Os alunos resistem à planificação na escrita
. Conseguem trabalhar em pares e em grupo (escrita)	5 – Propõe trabalhos de pares e de grupo
. Assinalo as questões de incoerência que demonstram falta de planificação. Assinalo a falta de introdução que não é desenvolvida, muitas repetições, falta de conclusão.	5 – Assinala erros de construção mas não acciona estratégias de aperfeiçoamento de texto
. Não, o trabalho não é equitativo por competência, porque os alunos resistem à escrita.	10 – Os alunos resistem à escrita
. A avaliação da escrita é feita através de outros trabalhos fora do teste, embora no teste haja 2 perguntas de desenvolvimento com que avaliamos a escrita. Uma das perguntas ligada à obra e outra sobre outros assuntos. Valem 30 pontos em 200 pontos.	8 – A avalia a escrita através de trabalhos 8 – Avalia através de testes onde uma pergunta está ligada à obra e outra sobre outros assuntos que valem 30 pontos em 200
. Avaliar a competência de escrita é feito em trabalhos extra-teste.	8 – Avalia a escrita em trabalhos extra-teste
. Trabalhamos os textos transaccionais porque são mais simples e por terem a ver com as áreas de estudo.	5 – Propõe a produção de textos transaccionais
. Trabalhei o resumo mas não o avaliei em teste.	5 – Propõe a produção do resumo 8 – Não avalia o resumo em teste
. É uma turma <i>boazinha</i> que teve melhores resultados do que os esperados.	9 – Utiliza o diminutivo
. Dou menos peso à contextualização que a colega mas penso que darei peso a menos.	6 – Incentiva o estudo do contexto literário 8 – Avalia o contexto literário
. Saliento as relações da obra literária com o momento em que foi escrita. Acciono estratégias para a descoberta da intencionalidade do texto. Lecciono a contextualização.	6 – Salienta as relações da obra literária com o momento em que foi escrita 6 – Acciona estratégias para a descoberta da intencionalidade do texto 6 – Lecciono a contextualização
. Faço uma primeira leitura silenciosa.	6 – Estimula a leitura silenciosa
. Depois faço uma leitura com sublinhados para verificarem o que entenderam e não entenderam.	6 – Activa mecanismos para a descodificação do texto
. As dúvidas dos alunos recaem no vocabulário.	10 – Os alunos têm pouco vocabulário
. Podem mas não fazem trabalho de casa.	10 – Os alunos não fazem trabalho de casa
. Considero que já é bom que levantem uma série de questões.	4 – Exercita a escuta activa (oralidade espontânea)
. Tomar consciência do que procuram e do que dizem.	3 – Recorre a estratégias metacognitivas
. Um teste por módulo.	8 – Faz um teste por módulo
. O teste vale 50%, os trabalhos 35% e atitudes/participação 15%. Os 2 professores pensam baixar o peso do teste.	8 – Avalia tendo em conta os instrumentos, não as competências
. Os testes tradicionais contam cada vez menos e os outros trabalhos cada vez mais.	8 – Avalia tendo em conta um maior peso dos trabalhos e um menor peso dos testes tradicionais
. Tento que tudo conte para avaliação.	8 – Avalia toda a produção do aluno
. Há aspectos que conseguimos sistematizar e outros que não.	
. Há uma série de micro competências que tento desenvolver pois estão na base de uma série de tarefas, que depois não sobra tempo para outras coisas.	3 – Promove o desenvolvimento de micro competências
. Entre passar os olhos por todos os conteúdos sem que os alunos aprendam ou trabalhar os conteúdos para desenvolver competências, esta última é a mais importante.	3 – Promove o desenvolvimento de competências preterindo alguns conteúdos
. Utilizo o método expositivo e o construtivista.	3 – Utiliza o método expositivo e o

	método construtivista
<ul style="list-style-type: none"> Os alunos não são capazes de responder a tarefas complexas e têm dificuldade na autonomia. É mais fácil a interação e com isso desenvolvem a auto-estima. 	3 – Não propõe tarefas complexas 3 – Não propõe actividades para desenvolver a autonomia 3 – Promove o desenvolvimento das competências transversais 4 – Exercita a interacção 10 – Os alunos não são capazes de realizar tarefas complexas 10 – Os alunos têm dificuldade em ser autónomos 10 – Os alunos interagem e desenvolvem a auto-estima
<ul style="list-style-type: none"> Este ano iniciei-me na exposição oral. 	4 – Propõe a produção da exposição oral
<ul style="list-style-type: none"> A maioria dos alunos não consegue fazer um texto coerente. 	10 – A maioria dos alunos não consegue fazer um texto coerente
<ul style="list-style-type: none"> Sente-se bem com estes cursos por não serem crianças porque não tem paciência para crianças. 	3 – Interage bem com este nível etário
<ul style="list-style-type: none"> Ainda não encontrei uma maneira de lhes fazer perceber que isto não é uma seca, que isto lhes é útil. 	10 – Alguns alunos acham que a escola é uma seca. 11 – A escola dá a possibilidade de aprender
<ul style="list-style-type: none"> Se o aluno não traz os objectivos de trás é difícil criá-los se não estiver interessado. 	10 – Os alunos não têm objectivos e mostram-se desinteressados
<ul style="list-style-type: none"> Trazem hábitos que a escola não consegue alterar. Os hábitos de estudo deveriam ter sido adquiridos antes ou o aluno impô-los a si mesmo. A escola não pode resolver sozinha. 	10 - Os alunos não trazerem hábitos de trabalho já adquiridos 10 – A escola não consegue fazer-lhes entender que devem ter hábitos de trabalho 11 – Os alunos deviam trazer hábitos de trabalho já adquiridos.
<ul style="list-style-type: none"> Estes cursos podem ser uma boa aposta. 	9 – Estes cursos podem ser uma boa aposta
<ul style="list-style-type: none"> São poucos os alunos que têm consciência do que se espera deles. Escolhem estes cursos mas pensam que é para brincar. Alguns já têm consciência que isto não é para brincar, mas para aprender. 	10 – Os alunos pensam que a escola é para brincar
<ul style="list-style-type: none"> Uns pensam que é brincadeira, outros que só devia haver prática e nenhuma teoria. 	10 – Alguns alunos queriam que estes cursos só tivessem prática
<ul style="list-style-type: none"> Há desfasamento entre as expectativas e a realidade no que se refere a prática e teoria. Mas alguns, apesar de tudo, descobrem que é esta a sua vocação. 	10 – Alguns alunos descobriram aqui a sua vocação
<ul style="list-style-type: none"> Há sempre alunos que descobrem que andam aqui mas não sabem bem o que hão-de fazer, acabam por perceber que não gostam das matérias específicas. 	10 – Alguns alunos ainda não descobriram o que hão-de fazer na vida
<ul style="list-style-type: none"> O estágio é exigente e é preciso gostar. Às vezes descobrem que não gostam. Acho que estão a tempo de mudar. 	10 – Descobrem que o estágio é exigente e que não gostam do curso. Podem mudar de curso

Tabela nº. 21 – *Categorias e sub-categorias da entrevista do professor E*

(Os itens de cada sub-categoria advêm da coluna da direita da tabela nº 20)

Categorias	Sub-categorias
------------	----------------

<p>1 – Formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Não fez formação específica para leccionar a disciplina de Português . Não fez formação sobre o Programa dos Cursos Profissionais
<p>2 – Percepção sobre o Programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Não domina bem a terminologia utilizada no Programa . Conhece os conteúdos do Programa dos Cursos Profissionais
<p>3 – Metodologias e estratégias de carácter global (papel do Professor)</p>	<p>Teoria behaviorista:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Recorre à memorização . Utiliza o método expositivo . Utiliza o método de aprendizagem por repetição . Recorre a uma metodologia de aprendizagem por modelos <p>Teoria cognitivista/construtivista:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Recorre a estratégias metacognitivas . Promove o desenvolvimento do pensamento reflexivo. . Promove a reflexão, a organização, a sistematização . Promove o desenvolvimento de competências transversais . Promove o desenvolvimento de micro competências . Promove o desenvolvimento de competências preterindo alguns conteúdos . Utiliza o método construtivista . (Não propõe tarefas complexas para resolver problemas) . Propõe actividades para desenvolver a autonomia . Interage bem com este nível etário . Não refere a utilização de portefólio
<p>4 – Metodologias e estratégias da compreensão e expressão oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Exercita a interacção verbal através de debates . Utiliza a oralidade espontânea . Exercita a escuta activa (oralidade espontânea) . Propõe a produção da exposição oral
<p>5 – Metodologias e estratégias da escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Promove o desenvolvimento da competência de escrita . Propõe a produção de textos escritos . Propõe a produção de textos escritos de várias tipologias . Lecciona os textos transaccionais . Lecciona a carta de reclamação . Não acciona estratégias de superação de dificuldades/problemas da escrita . Propõe trabalhos de pares e de grupo . Assinala erros de construção mas não acciona estratégias de aperfeiçoamento de texto . Propõe a produção do resumo
<p>6 – Metodologias e estratégias da leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Incentiva o estudo do contexto literário . Lecciona a contextualização . Salienta as relações da obra literária com o momento em que foi escrita . Acciona estratégias para a descoberta da intencionalidade do texto . Estimula a leitura silenciosa . Activa mecanismos para a descodificação do texto
<p>7 – Metodologias e estratégias do funcionamento da</p>	<p>-----</p>

língua	
<p>8 – Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Avalia atitudes . Avalia por intuição, sem instrumento de avaliação objectivo . Entende a avaliação como classificação . A avalia a escrita através de trabalhos extra-teste . Avalia através de testes onde uma pergunta está ligada à obra e outra sobre outros assuntos que valem 30 pontos em 200 . Não avalia o resumo em teste . Avalia o contexto literário . Avalia através de testes e trabalhos . Faz um teste por módulo . Avalia tendo em conta os instrumentos, não as competências . Avalia tendo em conta um maior peso dos trabalhos e um menor peso dos testes tradicionais . Avalia toda a produção do aluno
<p>9 – Caracterização dos Cursos profissionais Valor atribuído aos Cursos Profissionais</p>	<p>- valor</p> <ul style="list-style-type: none"> . A utilização do diminutivo (2 vezes) <p>+ valor</p> <ul style="list-style-type: none"> . Estes cursos podem ser uma boa aposta
<p>10 – Perfil dos alunos dos Cursos Profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Os alunos são pouco disciplinados . Os alunos não cumprem as regras do saber ouvir . Os alunos resistem à planificação na escrita . Os alunos resistem à escrita . Os alunos têm pouco vocabulário . Os alunos não fazem trabalho de casa . Os alunos não são capazes de realizar tarefas complexas . Os alunos têm dificuldade em ser autónomos . Os alunos interagem e desenvolvem a auto-estima . A maioria dos alunos não consegue fazer um texto coerente . Alguns alunos acham que a escola é uma seca . Os alunos não têm objectivos e mostram-se desinteressados . Os alunos não trazerem hábitos de trabalho já adquiridos . A escola não consegue fazer-lhes entender que devem ter hábitos de trabalho . Os alunos pensam que a escola é para brincar . Alguns alunos queriam que estes cursos só tivessem prática . Alguns alunos descobriram aqui a sua vocação . Alguns alunos ainda não descobriram o que hão-de fazer na vida . Os alunos descobrem que o estágio é exigente e que não gostam do curso. Podem mudar de curso
<p>11 – Estratégias propostas para a melhoria das aprendizagens dos alunos dos Cursos Profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> . A escola dá a possibilidade de aprender . Os alunos deviam trazer hábitos de trabalho já adquiridos

Tabela nº. 22 – Elementos de significação constitutiva da entrevista do professor F

Elementos de significação constitutiva inscritos na entrevista	Sub-categorias
. Escolhi os cursos Profissionais.	9 – Escolheu os Cursos Profissionais
. Sempre conheci e leccionei áreas ligadas aos profissionais, ainda que com outros nomes.	9 – Gosta dos Cursos profissionais
. Sempre me interessei por estes cursos.	9 – Interessa-se pelos Cursos Profissionais
. Afinal sobre o Português dos cursos profissionais não fiz formação.	1 – Não fez formação sobre a disciplina de Português os Cursos Profissionais
. A variedade de alunos (etnias, interesses, diferenças sociais e geográficas), permite fazer trabalhos mais interessantes do que com as turmas pré-formatadas.	9 – A heterogeneidade dos alunos cativa-o porque pode fazer trabalhos mais interessantes
. Nos regulares é mais fácil, basta ser o que é expectável.	10 – Os alunos são de diversas etnias, interesses, diferenças geográficas e sociais
. Memorização é necessária mas nestes cursos não, pois isso até leva ao abandono.	10 – Estes alunos não são pré-formatados
. A ideia é que estão ali para aprender e perguntar para que lhes serve esta aprendizagem.	3 – Não utiliza a memorização porque isso leva os alunos ao abandono
. Mais importante que a memorização são as ligações que se fazem com os conceitos.	10 – Os alunos procuram uma aprendizagem que lhes sirva para a vida
. Levá-los a reflectir.	3 – Recorre a estratégias cognitivas e metacognitivas
. Não trabalhar no sentido cristalizado, mas antes com abertura para o metacognitivo.	3 – Propõe actividades para desenvolver o pensamento reflexivo
. Trabalhar para uma maleabilidade, flexibilidade mental e abertura ao conhecimento.	3 – Recorre a estratégias cognitivas e metacognitivas
. Se não formamos pessoas assim, ficarão fora do mundo.	3 – Promove a procura do conhecimento
. Que tipo de alunos? Passivos ou que questionem na aula para aprender a questionar o mundo?	11 – Promove a formação de pessoas (Escola Humanista e Transpessoal)
. Língua bem falada e bem escrita, mas sobretudo bem falada.	11 – Como estratégia para estes cursos, promove uma atitude activa para poderem aprender a questionar o mundo
. A realidade está sempre à frente do léxico da língua.	7 – Promove o desenvolvimento da competência do funcionamento da língua (ao nível do oral e da escrita)
. Faço avaliação formal mas observo o aluno e dou valor ao que o aluno sabe e manifesta. Dou valor a tudo pois observo o aluno.	11 – Transpõe o objecto do conteúdo para a realidade dos alunos
. Não faço momentos muito formais, só quando vejo que o aluno precisa, por ter pouca autonomia.	8 – Avalia formalmente
. Faço testes por competências.	8 – Observa para avaliar
. Avaliar é ir buscar ao aluno o que ele tem de melhor.	4 – Não produz textos formais do oral?
. Não gosto da avaliação formalizada nestes cursos.	5 – Não produz textos formais da escrita?
. A oralidade domina.	8 – Avalia em momentos não formais
. As competências da escrita são ostracizadas pelos alunos, eles não gostam.	8 – Avalia através de testes
. Os alunos olham a aprendizagem como algo a que têm que	8 – Avalia tendo em conta toda a produção do aluno
	8 – Não gosta de avaliação formalizada nestes cursos
	8 – Faz prevalecer a oralidade
	10 – Os alunos não gostam de escrever
	10 – Só querem aprender aquilo de que

Capítulo VI

se submeter; só querem a aprendizagem de que gostam.	gostam
. Avaliação formal e não formal do que fazem com gosto.	8 – Faz avaliação formal e não formal dos conteúdos de que os alunos gostam
. A oralidade é mais bem-vinda que a escrita.	10 – Os alunos gostam da oralidade, não da escrita
. Os alunos querem uma enxada para a vida.	10 – Os alunos procuram uma enxada para a vida
. Os alunos até aderem a conteúdos literários mas de uma maneira mais fluida.	10 – Os alunos aderem aos conteúdos literários mas aligeirados
. Incentivo a leitura literária.	6 – Incentiva a leitura literária
. Ligar a literatura à vida e ao quotidiano, à realidade circunstancial.	11 – Propõe estratégias que levem o aluno a atribuir sentido ao que aprende, ligando à realidade circunstancial
. Aprender os mesmos conteúdos mas utilizando outras estratégias.	11 – Estes alunos precisam de outras estratégias
. Aprendem se houver uma estratégia para aquela turma, para aqueles alunos, por parte do professor, mas eles têm que fazer algum esforço.	11 – Cada turma e cada aluno precisam de estratégias específicas 10 – Os alunos não querem colocar nenhum esforço para aprender
. O domínio da língua oral e escrita é poder. . A palavra escrita e falada é fundamental.	3 – Promove o gosto de aprender a escrever e a falar 11 – Promove o domínio da palavra escrita e falada para dar poder ao cidadão
. A modalização da palavra é importante no acto de comunicar.	4 – Acciona estratégias de comunicação (oral)
. Não pode haver só oral só porque os alunos não gostam. Se não desenvolvem, nunca vão saber.	4 – Promove o desenvolvimento da competência de compreensão e expressão oral 5 – Promove o desenvolvimento da competência de escrita 6 – Promove o desenvolvimento da competência de leitura 7 – Promove o desenvolvimento da competência do funcionamento da língua
. Na minha escola, distribuem 25 % por competência, sendo que as 2 da oralidade valem 25% no total.	2 – Conhece o Programa no que se refere ao relevo atribuído a cada competência nuclear (no que se refere ao desenvolvimento das competências e sua avaliação)
. As turmas são grandes e deviam ser mais pequenas.	9 – As turmas são grandes e deviam ser mais pequenas
.Tenho uma média de vinte e tal alunos por turma.	9 – As turmas têm uma média de 20 alunos
. As condições não são as melhores para fazer interacção. Convém que o professor seja bom gestor de conflitos mas sair de cena quando não for preciso agir.	4 – Exercita a interacção verbal
. O professor como gestor que entra e sai de cena.	2 – Reconhece que o Programa se centra no aluno
. A interacção sem o professor pode gerar autonomia no aluno.	3 – Promove o desenvolvimento da autonomia
. Aprendizagem global, sim.	3 – Promove uma aprendizagem global
. É preciso motivar o aluno com matéria que o interessa para a vida.	11 – O professor deve saber motivar o aluno com conteúdos que lhe interessem para a vida

. Sem globalização, morre a escola, morre o aluno.	
. É necessário que haja uma formação integral.	11 – É importante a formação integral
. Vou fazendo coisas.	
Nota: Faz coisas sem qualquer formalização	
. Avaliam-se as competências.	8 – Avalia por competências
. Não concordo com os moldes de espartilhar a leitura com conceitos que afastam o aluno da leitura. Tento que gostem de ler mas os alunos não gostam de ler em casa e não sei se têm condições para tal.	6 – Promove o desenvolvimento da competência de leitura mas os alunos não gostam de ler em casa e podem não ter condições
. Para que o aluno pense como elaborou pergunto-lhe: por que é que tu não constróis bem as frases?	
Nota: é preciso levá-lo a reflectir numa alternativa que seja a resposta correcta para que verifique a diferença e a interiorize para poder reutilizá-la.	
. Formalizo o oral porque a formalização dá dignidade ao oral.	4 – A formalização dá dignidade ao oral
. Trabalho os conteúdos processuais.	4 – Lecciona os conteúdos processuais 5 – Lecciona os conteúdos processuais 6 – Lecciona os conteúdos processuais
. Sigo o que o programa aponta. Levo-os à reflexão das suas realizações, mas os alunos resistem ao trabalho.	3 – Segue as metodologias do Programa 3 – Promove o desenvolvimento do pensamento reflexivo
. Gosto tanto dos profissionais como dos regulares.	9 – Gosto tanto dos Cursos Profissionais como dos Cursos regulares
. Aplico a mesma dose de literatura mas de maneira diferente. (por referência aos cursos regulares).	6 – Incentiva a leitura literária 11 – Nestes cursos, acciona estratégias diferentes para promover a leitura literária
. Penso que os cursos têm um bom presente e um bom futuro.	9 – Os Cursos Profissionais têm um bom presente e um bom futuro
. Devia-se avaliar a língua nas outras disciplinas.	11 – Como estratégia, devia-se avaliar a Língua nas outras disciplinas. Talvez isso levasse os alunos a aprender melhor a Língua

Tabela nº. 23 – *Categorias e sub-categorias da entrevista do professor F*

(Os itens de cada sub-categoria advêm da coluna da direita da tabela nº 22)

Categorias	Sub-categorias
1 – Formação	. Não fez formação sobre a disciplina de Português os Cursos Profissionais
2 – Percepção sobre o Programa	. Conhece o Programa no que se refere ao relevo atribuído a cada competência nuclear (no que se refere ao desenvolvimento das competências e sua avaliação) . Reconhece que o Programa se centra no aluno
3 – Metodologias e estratégias de carácter global	Teoria behaviorista . Não utiliza a memorização Teoria cognitivista/construtivista . Recorre a estratégias cognitivas e metacognitivas para desenvolver as aprendizagens . Propõe actividades para desenvolver o pensamento reflexivo

	<ul style="list-style-type: none"> . Promove a procura do conhecimento . Promove o gosto de aprender a escrever e a falar . Promove o desenvolvimento da autonomia . Promove uma aprendizagem global . Segue as metodologias do Programa
4 – Metodologias e estratégias da compreensão e expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> . O professor acciona estratégias de comunicação (oral) . Promove o desenvolvimento da competência de compreensão e expressão oral . Exercita a interacção verbal . A formalização dá dignidade ao oral . Lecciona os conteúdos processuais
5 – Metodologias e estratégias da escrita	<ul style="list-style-type: none"> . Lecciona os conteúdos processuais . Promove o desenvolvimento da competência de escrita
6 – Metodologias e estratégias da leitura	<ul style="list-style-type: none"> . Lecciona os conteúdos processuais . Promove o desenvolvimento da competência de leitura . Incentiva a leitura literária
7 – Metodologias e estratégias do funcionamento da língua	<ul style="list-style-type: none"> . Promove o desenvolvimento da competência do funcionamento da língua (ao nível do oral e da escrita)
8 - Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . Avalia formalmente . Observa para avaliar . Avalia em momentos não formais . Avalia através de testes . Avalia tendo em conta toda a produção do aluno . Não gosta de avaliação formalizada nestes cursos . Faz prevalecer a oralidade . Faz avaliação formal e não formal dos conteúdos de que os alunos gostam . Aprendizagem global . Avalia por competências
9 – Caracterização dos Cursos profissionais Valor atribuído aos Cursos Profissionais	<p>+ valor</p> <ul style="list-style-type: none"> . Escolheu os Cursos Profissionais . Gosta dos Cursos profissionais . Interessa-se pelos Cursos Profissionais . A heterogeneidade dos alunos cativa-o porque pode fazer trabalhos mais interessantes . Gosta tanto dos Cursos Profissionais como dos Cursos regulares . Os Cursos Profissionais têm um bom presente e um bom futuro <p>- valor</p> <ul style="list-style-type: none"> . As turmas são grandes e deviam ser mais pequenas . As turmas têm uma média de 20 alunos
10 – Perfil dos alunos dos Cursos Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> . Alunos são de diversas etnias, interesses, diferenças geográficas e sociais . Estes alunos não são pré-formatados . Os alunos procuram uma aprendizagem que lhes sirva para a vida . Os alunos não gostam de escrever

	<ul style="list-style-type: none"> • Só querem aprender aquilo de que gostam • Gostam da oralidade, não da escrita • Procuram uma enxada para a vida • Aderem aos conteúdos literários mas aligeirados • Os alunos não querem colocar nenhum esforço para aprender
<p>11 – Estratégias propostas para a melhoria das aprendizagens dos alunos dos Cursos Profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promove a formação de pessoas (Escola Humanista e Transpessoal) • Como estratégia para estes cursos, promove uma atitude activa para poderem aprender a questionar o mundo • Transpõe o objecto do conteúdo para a realidade dos alunos • Propõe estratégias que levem o aluno a atribuir sentido ao que aprende, ligando à realidade circunstancial • Estes alunos precisam de outras estratégias • Cada turma e cada aluno precisam de estratégias específicas • Promove o domínio da palavra escrita e falada para dar poder ao cidadão • O professor deve saber motivar o aluno com conteúdos que lhe interessem para a vida • É importante a formação integral • Nestes cursos, acciona estratégias diferentes para promover a leitura literária • Como estratégia, devia-se avaliar a Língua nas outras disciplinas • Talvez isso levasse os alunos a aprender melhor a Língua

Tabela nº 24 – *Elementos de significação constitutiva da entrevista do professor G*

Elementos de significação constitutiva inscritos na entrevista	Sub-categorias
• Escolhi estes cursos.	9 – Escolheu os Cursos Profissionais
• Eu não tinha nenhum preconceito em relação ao perfil e ao currículo.	9 – Não tem nenhum preconceito em relação ao perfil e ao currículo
• Escolhi por ser de tarde e ser secundário.	9 – Escolheu por interesse próprio
• Não fiz nenhuma formação para leccionar os Cursos Profissionais.	1 – Não fez formação para leccionar os Cursos Profissionais
• Não fiz formação para leccionar o Português dos Cursos profissionais.	1 – Não fez formação para leccionar o Português dos Cursos Profissionais
• Lecciono os Cursos Profissionais e regulares.	2 – Conhece o Programa e tem a noção da diferença entre o Programa direccionado para os Cursos regulares e o dos Cursos Profissionais
• Acho que são diferentes.	
• Os regulares são mais direccionados para a via académica e os profissionais para a via de trabalho.	9 – Reconhece que os Cursos Profissionais são mais direccionados para a via do trabalho
• Os textos dos manuais dirigidos aos Cursos Profissionais são mais objectivos e considero que os manuais são uma grande ajuda.	9 – Reconhece que os textos dos manuais dirigidos para os Cursos Profissionais são mais objectivos
• Há aspectos em que prefiro que memorizem.	3 – Recorre à memorização
• Mas a memorização não é uma prática habitual.	3 – Não recorre exclusivamente à

	memorização
• Como estratégia, sinto que em todas as aulas tenho que personalizar o trabalho para o grupo que tenho.	11 – Acciona estratégias específicas para dinamizar o grupo
• São alunos que gostam menos da escola, não suportam o horário das aulas e mal suportam estar atentos.	10 – Estes alunos que não gostam da Escola, não gostam do horário imposto pela Escola e não são capazes de estar atentos
• Têm dificuldade de concentração, porque têm, atrás, dificuldades emocionais.	10 – Os alunos têm problemas emocionais
• Incapacidade de concentração, dispersos e em que a escola já consegue fazer pouco, pois têm muito de adquirido.	10 – Os alunos têm dificuldade de concentração, são dispersos, têm (maus) hábitos adquiridos onde a Escola não consegue intervir
• Tenho que adaptar tudo ao interesse deles.	11 – Como estratégia para motivar estes alunos, adapta tudo ao interesse dos alunos
• Estratégias metacognitivas só no 2º ano.	3 – Recorre a estratégias metacognitivas
• No 1º ano é organizá-los, discipliná-los, pô-los de acordo com aquilo que se espera deles, prepará-los para o que se segue.	3 – Promove o desenvolvimento de competências transversais
• No 2º ano tomam consciência.	3 – Recorre a estratégias metacognitivas
• Criar-lhes uma imagem de uma escola com regras, não ser só brincadeira.	3 – Promove o desenvolvimento de competências transversais
• No 1º ano, só faço avaliação normativa em momentos formais.	8 – No 1º ano só faz avaliação normativa em momentos formais
• O que se faz na aula conta para avaliação formal mas quero que tomem consciência da importância da avaliação final do módulo.	8 – Faz avaliação contínua do que se faz em aula e avaliação formal no final do módulo
• Sigo uma ficha da escola com pesos iguais para as competências.	2 – Conhece o Programa no que se refere ao relevo atribuído a cada competência nuclear (no que se refere ao desenvolvimento das competências e sua avaliação)
• Faço avaliação que decorre da aprendizagem.	8 – Faz avaliação decorrente da aprendizagem
• Não trabalho com portefólio.	3/4/5/6/8 – Não utiliza portefólio
• Diz utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas.	3 – Recorre a estratégias cognitivas e metacognitivas
• Personalizar é fazer aprendizagens significativas.	2 – Conhece o Programa no que se refere às metodologias do Programa que têm em conta as aprendizagens significativas 11 – Acciona estratégias específicas para desenvolver a aprendizagem
• Resistem ao que for novo e diferente.	10 – Os alunos resistem ao novo e diferente
• Não têm acompanhamento da família.	10 – Os alunos não têm acompanhamento da família
• Não se sentem inferiores mas sentem-se diferentes e escolheram estes cursos porque querem entrar no mundo do trabalho.	10 – Estes alunos sentem-se diferentes 10 – Os alunos querem entrar no mundo do trabalho
• Têm consciência que têm menos conteúdos teóricos.	9 – Estes Cursos têm menos conteúdos teóricos
• A maior parte não faz exames nacionais e não escolhe a universidade.	10 – A maioria dos alunos não faz exames nacionais e não prossegue estudos

<ul style="list-style-type: none"> • O manual não é tão exigente ao nível da compreensão textual, tendo em conta os conteúdos escolhidos. 	9 – O manual dirigido aos Cursos Profissionais é menos exigente ao nível da compreensão do texto, logo os alunos podem ficar mais mal preparados para o exame final
<ul style="list-style-type: none"> • Os exames nacionais não são para alunos excelentes, então eles conseguem fazer o exame nacional com taxa de sucesso. 	10 – Os alunos dos Cursos Profissionais conseguem fazer o exame nacional com sucesso
<ul style="list-style-type: none"> • Não trabalho todas as tipologias. Há tipologias que não são imprescindíveis para eles. 	4 – Propõe algumas tipologias do oral 5 – Propõe a produção de algumas tipologias da escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Opto pelo resumo e deixo a síntese. 	5 – Propõe a produção do resumo em detrimento da síntese
<ul style="list-style-type: none"> • É difícil trabalhar a dissertação e esse conteúdo não é trabalhado exaustivamente. 	5 – Propõe a produção da dissertação mas não o faz exaustivamente
<ul style="list-style-type: none"> • Lecciono conteúdos processuais. 	4/5/6/ – Lecciona conteúdos processuais
<ul style="list-style-type: none"> • Mesmo com o programa do 1º ano aligeirado, é difícil trabalhar os conteúdos processuais. 	2 – Reconhece que o Programa está aligeirado no que se refere a conteúdos declarativos do 1º ano
<ul style="list-style-type: none"> • Tenho uma turma cujos alunos são provenientes dos CEF e estou muito atrasada porque primeiro tenho que os ensinar a estar na escola. 	10 – Os alunos provenientes dos CEF não trazem regras
<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro ensino-os a estar na escola. 	3 – Promove o desenvolvimento das competências transversais
<ul style="list-style-type: none"> • Promovo o desenvolvimento das competências transversais. 	8 – Avalia tendo em conta as competências transversais cujo peso está distribuído pelas outras competências
<ul style="list-style-type: none"> • O peso das competências transversais está distribuído pelas outras competências, conforme critério da escola. 	8 – Privilegia a avaliação da competência da escrita e da leitura em detrimento das competências do domínio oral
<ul style="list-style-type: none"> • Dá mais valor (avalia) à produção e à compreensão escrita. 	8 – Privilegia a avaliação da competência da escrita e da leitura em detrimento das competências do domínio oral
<ul style="list-style-type: none"> • Não está convencida que tem que atribuir 25% a toda a oralidade. Gostaria de ter menos porque acha que a oralidade não tem dificuldades. • Não gostaria de contar com esta distribuição. <p>Nota: depreende que quem sabe ler e escrever, sabe compreender e produzir o oral o que não é verdade</p>	2 – Reconhece que é dado o mesmo relevo a todas as competências nucleares
<ul style="list-style-type: none"> • Não compreendo a diferença entre compreensão do oral, produção oral e produção escrita. 	3 – Não compreende a diferença entre compreensão do oral, produção oral e produção escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Penso que se um aluno é bom na expressão escrita é muito bom no discurso oral. 	3/4 – Se um aluno é bom na expressão escrita é muito bom no discurso oral
<ul style="list-style-type: none"> • Faço testes para a expressão oral mas penso que a compreensão oral está inerente à compreensão do texto escrito. <p>Nota: não falou nunca do suporte.</p>	Confusão
<ul style="list-style-type: none"> • Penso que o texto escrito é mais complexo. <p>Nota: o texto escrito é mais complexo e, como tal, a professora pensa que essa dificuldade justifica por si só que os alunos compreendam o que ouvem.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • No 2º ano, noto um avanço sobre aprendizagens significativas, tarefas complexas e autonomia. Noto diferença em trabalho autónomo, quando fazem trabalhos individuais, de grupo ou pares. 	3 – Promove o desenvolvimento de aprendizagens significativas, tarefas complexas e autonomia 3 – Recorre a estratégias cognitivas e metacognitivas para desenvolver

	aprendizagens significativas, tarefas complexas e autonomia 3 – Propõe trabalhos individuais, de grupo e de pares para desenvolver as competências
• As turmas são menores.	9 – As turmas são pequenas
• As turmas mais pequenas são mais coesas e quando há diferenças de aprendizagem eles entre-ajudam-se. Promovo esta estratégia. Nota: A interação parece ser encarada, apenas como ajuda mútua no sentido de troca. Não parece ser estratégia de aprendizagem.	3 – Promove o desenvolvimento de competências transversais
• No 1º ano trabalho muito as competências transversais e acaba por me faltar tempo para outras coisas.	3 – Promove o desenvolvimento de competências transversais
• Só lêem o que eu trago.	10 – Os alunos lêem só o que a professora traz para a aula
• O contrato de leitura não funciona.	6 – Não faz contrato de leitura
• Não adquirem livro ou livros.	10 – Os alunos não adquirem livros
• Não têm dinheiro para material básico, visitas de estudo.	10 – Não têm dinheiro para material básico ou visitas de estudo
• Apesar de utilizar algumas fotocópias, nem todos os alunos lêem. Tudo o que é extra aula, tem difícil tratamento.	10 – Trabalham pouco extra-aula
• É difícil lerem fora do espaço aula, mas escrevem se forem solicitados com temas relacionados com interesses pessoais, sentimentos, emoções.	10 – Estes alunos, quando solicitados, fora do espaço aula escrevem quando os temas são relacionados com interesses pessoais, sentimentos, emoções
• A escrita é a parte mais gratificante no 1º ano. Produzem, corrigem, reflectem sobre isso, lêem alto e interagem.	5 – Propõe a produção de textos escritos 5 – Propõe a correcção do texto através da reflexão 6 – Propõe a leitura de um texto escrito pelos alunos 4 – Exercita a interacção
• Avaliação decorrente da aprendizagem.	8 – Avaliação decorrente da aprendizagem
• O programa é claro no que se refere a metodologias e estratégias.	2 – O Programa é claro no que se refere a metodologias e estratégias
• Gosto muito dos alunos como pessoas, ainda que sejam alunos deficitários a nível teórico. Gosto do trabalho sobre cidadania.	10 – Gosta dos alunos enquanto pessoas ainda que sejam deficitários a nível teórico 3 – Promove o desenvolvimento da competência de cidadania
• Sinto que faço um trabalho útil, que consigo recuperá-los. Quero continuar com os Cursos Profissionais.	10 – Quer continuar com os Cursos Profissionais pois pensa que faz um trabalho útil com estes alunos
• Acho que os Cursos Profissionais deviam começar no Ensino Básico, no 2º ciclo.	11 – Pensa que os Cursos Profissionais deviam começar no Ensino Básico
• Perspectivo uma abordagem profissional para alunos que não conseguem fazer o 9º ano.	11 – Perspectiva uma abordagem profissional para alunos que não conseguem terminar o 9º ano
• Há que fazer alguma coisa mas não sei o quê.	11 – Há que fazer alguma coisa
• Inculcar-lhes, desde o 1º dia de aulas, a ideia de que a escola é local de trabalho e não apenas recreio. A vida é assim= a vida é trabalho.	11 – Tem que se inculcar nos alunos a ideia de que a escola é trabalho e não apenas recreio
• Há miúdos que não gostam da escola e gostam de trabalhar.	10 – Há alunos que não gostam da escola e gostam de trabalhar

<ul style="list-style-type: none"> • Não aprender a ser canalizadores, etc, aprender de tarimba. 	10 – Estes alunos vão aprender uma profissão
<ul style="list-style-type: none"> • Concordo que hoje, com todo o avanço, é nestes cursos que eles têm que aprender a ler um desenho, a saber tomar notas, a aprender a fazer um relatório ou uma nota de encomenda, etc • Hoje o mundo é mais exigente. 	9 – Estes cursos irão permitir que aprendam algo que lhes sirva para a via do trabalho
<ul style="list-style-type: none"> • Apesar de os alunos terem que entender o que lêem, o que escrevem, o que ouvem e dizem, não deixamos de ter alunos que não gostam da escola. Não gostam de ler e não gostam de estar fechados na sala de aula. 	10 – Mesmo que percebam que têm que ler, escrever ouvir e falar, continua a haver alunos que não gostam de estar fechados numa sala
<ul style="list-style-type: none"> • Deve haver uma reflexão sobre os processos, as metodologias, porque como estamos hoje ou falham os alunos, ou os professores ou ambos. 	11 – Tem que haver uma reflexão sobre as metodologias porque como estamos, ou falham os alunos ou os professores
<ul style="list-style-type: none"> • Acho que o programa está adaptado a estes alunos e até gosta mais do programa dos profissionais do que dos regulares. É muito objectivo. 	2 – O Programa está adaptado a estes alunos

Tabela nº. 25 – *Categorias e sub-categorias da entrevista do professor G*

(Os itens de cada sub-categoria advêm da coluna da direita da tabela nº 24)

Categorias	Sub-categorias
1 – Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Não fez formação para leccionar os Cursos Profissionais • Não fez formação para leccionar a disciplina de Português dos Cursos Profissionais
2 – Percepção sobre o Programa	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece o programa dos Cursos Profissionais e distingue-o do Programa direccionado para os Cursos regulares • Conhece o Programa no que se refere às metodologias do Programa que têm em conta as aprendizagens significativas • O Programa é claro no que se refere a metodologias e estratégias • Reconhece que o Programa está aligeirado no que se refere a conteúdos declarativos • Conhece o Programa no que se refere ao relevo atribuído a cada competência nuclear (no que se refere ao desenvolvimento das competências e sua avaliação) • O Programa está adaptado a estes alunos
3 – Metodologias e estratégias de carácter global	<p>Teoria behaviorista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recorre à memorização • Não recorre exclusivamente à memorização <p>Teoria cognitivista/construtivista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promove a aprendizagem em espiral, tendo em conta os conhecimentos anteriores • Promove o desenvolvimento de competências nucleares • Promove o desenvolvimento de competências transversais (5 ocorr.) • gosto muito dos alunos enquanto pessoas, gosto do trabalho sobre cidadania • Acciona estratégias diversas para desenvolver as aprendizagens

	<ul style="list-style-type: none"> . Recorre a estratégias cognitivas e metacognitivas para desenvolver aprendizagens significativas . Recorre a estratégias diversificadas para desenvolver as aprendizagens . Propõe tarefas complexas para a resolução de problemas . Propõe actividades para desenvolver a autonomia . Propõe actividades para desenvolver o pensamento reflexivo . Não utiliza portefólio . Propõe trabalhos individuais, de grupo e de pares para desenvolver as competências
4 – Metodologias e estratégias da compreensão e expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> . Exercita a interacção . Promove algumas tipologias do oral . Lecciona conteúdos processuais . Não utiliza portefólio
5 – Metodologias e estratégias da escrita	<ul style="list-style-type: none"> . Promove o desenvolvimento da competência de escrita . Propõe a produção de algumas tipologias da escrita . Propõe a produção do resumo em detrimento da síntese . Propõe a produção da dissertação mas não o faz exaustivamente . Lecciona conteúdos processuais . Propõe a correcção do texto através da reflexão . Não utiliza portefólio
6 – Metodologias e estratégias da leitura	<ul style="list-style-type: none"> . Promove o desenvolvimento da competência de leitura . Lecciona conteúdos processuais . Não faz contrato de leitura . Propõe a leitura de um texto escrito pelos alunos . Não utiliza portefólio
7 – Metodologias e estratégias do funcionamento da língua	-----
8 - Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . No 10º ano só faz avaliação normativa em momentos formais . Avaliação contínua do que se faz em aula e avaliação formal no final do módulo . Faz avaliação decorrente da aprendizagem . Não utiliza portefólio . Avalia tendo em conta as competências transversais cujo peso está distribuído pelas outras competências . Privilegia a avaliação da competência da escrita e da leitura em detrimento das competências do domínio oral
9 – Caracterização dos Cursos profissionais Valor atribuído aos Cursos Profissionais	<p>+ ou - valor</p> <ul style="list-style-type: none"> . Escolheu os Cursos Profissionais . Não tem nenhum preconceito em relação ao perfil e ao currículo . Escolheu por interesse próprio . Reconhece que os Cursos Profissionais são mais direccionados para a via do trabalho . Reconhece que os textos dos manuais dirigidos para os Cursos Profissionais são mais objectivos . Estes Cursos têm menos conteúdos teóricos

	<ul style="list-style-type: none"> . Confirma que o manual dirigido aos Cursos Profissionais é menos exigente ao nível da compreensão do texto, logo os alunos podem ficar mais mal preparados para o exame final . As turmas são pequenas . Estes cursos irão permitir que aprendam algo que lhes sirva para a via do trabalho
10 – Perfil dos alunos dos Cursos Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> . Estes alunos que não gostam da Escola, não gostam do horário imposto pela Escola e não são capazes de estar atentos . Os alunos têm problemas emocionais . Os alunos têm dificuldade de concentração, são dispersos, têm (maus) hábitos adquiridos onde a Escola não consegue intervir . Os alunos resistem ao novo e diferente . Os alunos não têm acompanhamento da família . Estes alunos sentem-se diferentes . Os alunos querem entrar no mundo do trabalho . A maioria dos alunos não faz exames nacionais e não prossegue estudos . Os alunos dos Cursos Profissionais conseguem fazer o exame nacional com sucesso . Os alunos provenientes dos CEF não trazem regras . Os alunos lêem só o que a professora traz para a aula . Os alunos não adquirem livros . Os alunos não têm dinheiro para material básico ou visitas de estudo . Os alunos trabalham pouco extra-aula . Estes alunos, quando solicitados, fora do espaço aula escrevem quando os temas são relacionados com interesses pessoais, sentimentos, emoções . Gosta dos alunos enquanto pessoas ainda que sejam deficitários a nível teórico . Quer continuar com os Cursos Profissionais pois pensa que faz um trabalho útil com estes alunos . Há alunos que não gostam da escola e gostam de trabalhar . Estes alunos vão aprender uma profissão . Mesmo que percebam que têm que ler, escrever ouvir e falar, continua a haver alunos que não gostam de estar fechados numa sala
11 – Estratégias propostas para a melhoria das aprendizagens dos alunos dos Cursos Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> . Acciona estratégias específicas para desenvolver a aprendizagem . Como estratégia para motivar estes alunos, adapta tudo ao seu interesse . Pensa que os Cursos Profissionais deviam começar no Ensino Básico . Há que fazer alguma coisa . Perspectiva uma abordagem profissional para alunos que não conseguem terminar o 9º ano . Tem que se inculir nos alunos a ideia de que a escola é trabalho e não apenas recreio . Tem que haver uma reflexão sobre as metodologias porque como estamos, ou falham os alunos ou os professores

Tabela nº 26 – Elementos de significação constitutiva da entrevista do professor H

Elementos de significação constitutiva inscritos na entrevista	Sub-Categorias
. Não escolhi os cursos profissionais, foram-lhe atribuídos	9 – Foram-lhe atribuídos os Cursos

Capítulo VI

em reunião de departamento.	Profissionais
. É o 1º ano que lecciono estes cursos.	
. Fiz formação sobre os cursos regulares, 1º ano e dei formação.	1 – Fez formação sobre a disciplina de Português dos Cursos
. A escola onde estava funcionava como oficina de formação e produziram-se materiais.	1 – Produziram-se materiais
. Há diferenças entre o Programa dos Cursos Profissionais e o dos Cursos regulares.	2 – Considera que há diferenças entre o Programa dos Cursos Profissionais e o dos Cursos regulares
. Assumo que deve haver diferenças na leccionação.	11 – Propõe que haja diferenças na leccionação destes cursos
. Tenho menos alunos nesta turma do que no regular.	9 – Tem menos alunos do que nas turmas dos cursos regulares
. Com menos alunos, o trabalho pode ser organizado de outro modo e ser mais rentabilizado.	9 – As turmas são mais pequenas
. Recorro pouco à memorização.	3 – Recorre à memorização
. Às vezes recorro à metodologia por modelos mas não é a que mais utilizo.	3 – Recorre à metodologia por modelos
. A reflexão é importante mas os alunos têm dificuldade em reflectir e só o fazem com a ajuda do professor.	3 – Promove o desenvolvimento do pensamento reflexivo mas os alunos respondem pouco a esta estratégia
. A maioria dos alunos fica por aqui, não prosseguem estudos.	10 – A maioria dos alunos não prossegue estudos
. O mundo do trabalho também exige competências.	9 – O mundo do trabalho também exige competências
. É preciso mais tempo para leccionar estes cursos.	11 – É preciso mais tempo para leccionar estes cursos
. Chegarem aqui é uma vitória.	10 – Os alunos são condicionados pelas suas condições de vida. Chegar a este nível já é uma vitória.
. São condicionados pelas vivências pessoais, percursos de vida.	
. Para eles, num Curso Profissional, seria só aprender sobre áreas técnicas, não a disciplina de Português.	9 – Os alunos gostariam de ter apenas áreas técnicas, não a disciplina de Português
. Os alunos não conseguem perceber que o desenvolvimento de mecanismos de aprendizagem em tarefas de Português lhes servirá em situações futuras.	10 – Os alunos ainda não compreendem que o desenvolvimento dos mecanismos de aprendizagem em tarefas de Português lhes poderá servir no futuro
. Para uma avaliação em momentos formais sigo os critérios adoptados nos cursos regulares e discutidos em departamento.	8 – Avalia de acordo com os critérios de avaliação adoptados na escola
. Para motivar os alunos, damos mais peso à componente pessoal e social e para os beneficiar no resultado geral; isso faz diminuir o peso nas outras competências.	8 – Avalia dando mais peso à componente pessoal e social para os motivar e beneficiar nos resultados
. Aligeirámos a escrita (no peso da avaliação) porque os alunos revelam mais dificuldades na escrita.	8 – Avalia aligeirando o peso atribuído à escrita porque os alunos têm mais dificuldade na escrita.
. Pesa mais a oralidade.	8 – Avalia dando maior peso à oralidade
. Tentam leccionar os conteúdos processuais na oralidade.	4 – Lecciona os conteúdos processuais na oralidade
. Insisto bastante na leitura analítica.	6 – Propõe actividades de leitura analítica
. Cumpro o programa e as estratégias e metodologias.	3 – Cumpre o Programa, as estratégias e as metodologias
. Creio que os conteúdos literários são muito importantes. Penso que se conseguem o que é difícil, conseguem o fácil.	6 – Salienta a importância dos conteúdos literários.

<ul style="list-style-type: none"> • Na leitura analítica, exploro o que está relacionado com as vivências deles. 	<p>6 – Explora os aspectos em que o texto se relaciona com as vivências dos alunos.</p> <p>6 – Faz leitura analítica</p> <p>3 – Promove o desenvolvimento de competências nucleares</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Muita oralidade e só depois escrevem, mas depois já não vou exigir muito. 	<p>4 – Dá preferência à oralidade (espontânea)</p> <p>5 – Promove a produção escrita precedida pela oralidade</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizam a escrita em questionários formativos mas uma escrita muito concisa. 	<p>5 – Propõe a resposta escrita de questionários com carácter formativo (escrita que exige pouca elaboração)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explicação – diálogo e alargamento de ideias utilizam o oral. 	<p>4 – Promove o diálogo e o alargamento de ideias</p>
<ul style="list-style-type: none"> • No teste para classificação utilizam a escrita mas dão menos peso porque eles podem falhar. 	<p>8 – Avalia a escrita através de testes mas tem menos peso</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Têm dificuldade na escrita e resistem. Na leitura, vão lendo. 	<p>5 – Promove a produção de textos escritos</p> <p>6 – Propõe a leitura de textos diversos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Só tomam notas quando são solicitados. • Lecciona pouco a tomada de notas por falta de tempo. 	<p>5 – Lecciona a tomada de notas</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos alinham nas estratégias cognitivas e metacognitivas para agradar à professora. 	<p>3 – Propõe estratégias cognitivas e metacognitivas</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Optam sempre pela oralidade, a escrita é sempre muito difícil de trabalhar. 	<p>4 – Opta pela oralidade (espontânea)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos têm receio de formalizar um texto oral. Preferem a oralidade espontânea. 	<p>4 – Promove a formalização de um texto oral</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Treinam para uma prova de aptidão profissional. <p>Nota: não é isto trabalhar por modelos?</p>	<p>4 – Treino-os para a prova de aptidão profissional – PAP.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Penso que é difícil optar por tarefas complexas. <p>Nota: Parece que não propõe tarefas complexas por pensar que os alunos não vão conseguir fazê-las</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • No teste, faço com eles a leitura prévia do texto. 	<p>6 – No teste faço a leitura do enunciado para uma melhor descodificação do texto</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos querem tudo feito e não querem ter trabalho. 	<p>10 – Os alunos não querem muito trabalho</p>
<ul style="list-style-type: none"> • No final do secundário, eles são pouco autónomos. 	<p>10 – Os alunos são pouco autónomos no final do Secundário.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • São muito produtivos na “fala” espontânea, quando confrontados com um texto formal, já ficam reticentes. 	<p>10 – São muito produtivos no oral espontâneo</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Estão a ser treinados na escola. 	<p>3 – Recorre a modelos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • A escola exige concentração e reflexão mas os alunos só querem diversão e bem-estar. Não querem sentir dor. <p>Nota: pensar dói, como dizia Pessoa</p>	<p>10 – Os alunos querem diversão e bem-estar, não querem trabalho</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Como são poucos alunos, formam um grupo, uma equipa e isso acaba por proporcionar interacção. 	<p>9 – Turmas pequenas constituem uma equipa que gera interacção</p>
<ul style="list-style-type: none"> • São um pequeno grupo que se inter-ajuda. • Trabalhos de grupo e pares. • Os alunos de baixa visão estão perfeitamente integrados – isto é desenvolvimento pessoal e global. 	<p>3 – Promove o desenvolvimento das competências transversais</p> <p>3 – Promove trabalho de grupo e de pares</p> <p>3 – Promove o desenvolvimento de aptidões pessoais e globais</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos são solidários 	<p>10 – Os alunos são solidários</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Todos os professores que têm o mesmo nível de ensino reúnem para planificar. 	

. Os professores reúnem para reflectir e aferir práticas.	
. Não utilizo portefólio.	8 – Não utiliza portefólio
. Faço teste no final de cada módulo abrangendo as diversas competências. O aluno faz uma pequena exposição oral.	8 – Avalia por teste no final de cada módulo 4 – Proponho a produção da exposição oral
. A prioridade é cumprir o programa. Nota: cumprir programa é esgotar os conteúdos?	3 – Cumpre o programa
. No início têm dificuldade mas depois entusiasmam-se.	10 – Os alunos, no início têm dificuldades mas depois motivam-se
. Não são entusiasmados com a escrita.	10 – Os alunos não são entusiasmados com a escrita
. É importante leccionar o Português nestes cursos.	9 – É importante a disciplina de Português
. A continuidade pedagógica como estratégia para estes cursos.	11 – Continuidade pedagógica como uma estratégia positiva para estes cursos
. Proponho aligeirar os conteúdos para dar lugar a outro tipo de trabalho. . Entendo abordagem como redução de conteúdos. Contudo, se reduzíssemos conteúdos, tínhamos que preparar os alunos nesses conteúdos para garantir essa aprendizagem e poderem fazer exame. Nota: mas abordagem é metodologia.	11 – Aligeirar conteúdos para desenvolver outro tipo de trabalho
. Concordo com esta via profissionalizante.	9 – Concorda com esta via profissionalizante

Tabela nº. 27 – *Categorias e sub-categorias da entrevista do professor H*

(Os itens de cada sub-categoria advêm da coluna da direita da tabela nº 26)

Categorias	Sub-categorias
1 – Formação	. Fez formação sobre a disciplina de Português dos Cursos . Produziram-se materiais
2 – Percepção sobre o Programa	. Considera que há diferenças entre o Programa dos Cursos Profissionais e o dos Cursos regulares
3 – Metodologias e estratégias de carácter global	Teoria behaviorista: . Recorre à memorização . Recorre à metodologia por modelos Teoria cognitivista/construtivista . Promove o desenvolvimento do pensamento reflexivo . Cumpre o Programa, as estratégias e as metodologias . Propõe estratégias cognitivas e metacognitivas mas com pouco sucesso . Promove o trabalho de grupo e de pares . Promove o desenvolvimento de aptidões pessoais e globais . Cumpre o programa . Promove o desenvolvimento de competências nucleares
4 – Metodologias e	. Lecciona os conteúdos processuais na oralidade

<p>estratégias da compreensão e expressão oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Dá preferência à oralidade espontânea . Promove o diálogo e o alargamento de ideias . Opta pela oralidade (espontânea) . Promove a formalização de um texto oral. . Treina-os para a prova de aptidão profissional – PAP. . Propõe a produção da exposição oral . Exercita a interação verbal
<p>5 – Metodologias e estratégias da escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Promove o desenvolvimento da competência de escrita . Promove a produção da escrita que é precedida de oralidade espontânea . Propõe a resposta escrita de questionários com carácter formativo (escrita que exige pouca elaboração) . Promove a produção de textos escritos . Lecciona a tomada de notas
<p>6 – Metodologias e estratégias da leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Promove o desenvolvimento da competência de leitura . Propõe actividades de leitura analítica . Salaria a importância dos conteúdos literários. . Faz leitura analítica . Explora os aspectos em que o texto se relaciona com as vivências dos alunos . Propõe a leitura de textos diversos . No teste, faz a leitura do enunciado para melhor descodificação do texto
<p>7 – Metodologias e estratégias do funcionamento da língua</p>	<p>-----</p>
<p>8 - Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Avalia de acordo com os critérios de avaliação adoptados na escola . Avalia dando mais peso à componente pessoal e social para os motivar e beneficiar nos resultados . Avalia aligeirando o peso atribuído à escrita porque os alunos têm mais dificuldade na escrita . Avalia dando maior peso à oralidade . Avalia a escrita através de testes mas tem menos peso que as outras competências . Avalia por teste no final de cada módulo . Não utiliza portefólio
<p>9 – Caracterização dos Cursos profissionais Valor atribuído aos Cursos Profissionais.</p>	<p>- valor</p> <ul style="list-style-type: none"> . Foram-lhe atribuídos os Cursos Profissionais . Os alunos gostariam de ter apenas áreas técnicas, não a disciplina de Português <p>+ valor</p> <ul style="list-style-type: none"> . Tem menos alunos do que nas turmas dos cursos regulares . As turmas são mais pequenas . O mundo do trabalho também exige competências . As turmas pequenas constituem uma equipa que gera interação . É importante a disciplina de Português . Concorda com esta via profissionalizante
<p>10 – Perfil dos alunos dos</p>	<ul style="list-style-type: none"> . A maioria dos alunos não prossegue estudos

Cursos Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> . Os alunos são condicionados pelas suas condições de vida. Chegar a este nível já é uma vitória . Os alunos ainda não compreendem que o desenvolvimento dos mecanismos de aprendizagem em tarefas de Português lhes poderá servir no futuro . Os alunos não querem muito trabalho . Os alunos são pouco autónomos no final do Ensino Secundário . Os alunos são muito produtivos no oral espontâneo . Os alunos querem diversão e bem-estar, não querem trabalho . Os alunos são solidários . Os alunos no início têm dificuldades mas depois motivam-se . Os alunos não são entusiasmados com a escrita
11 – Estratégias propostas para a melhoria das aprendizagens dos alunos dos Cursos Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> . É preciso mais tempo para leccionar estes cursos . Propõe que haja diferenças na leccionação destes cursos . Continuidade pedagógica como uma estratégia positiva para estes cursos . Aligeirar conteúdos para desenvolver outro tipo de trabalho

2 – Resultados

Tabela nº. 28 – Síntese das tabelas 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25 e 27

Categorias	Sub-categorias
1 – Formação	1. Fez formação
2 – Percepção sobre o Programa	1. Conhece o Programa
3 – Metodologias e estratégias de carácter global	<p>12 itens</p> <p>Teoria hehaviorista</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recorre à memorização 2. Utiliza o método expositivo 3. Promove a aprendizagem por modelos <p>Teoria cognitivista/construtivista</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Promove a aprendizagem que tem em conta os conhecimentos anteriores 5. Promove o desenvolvimento de competências nucleares 6. Promove o desenvolvimento de competências transversais 7. Acciona estratégias diversificadas para desenvolver as aprendizagens 8. Recorre a estratégias metacognitivas 9. Propõe tarefas complexas para a resolução de problemas 10. Promove o desenvolvimento do pensamento reflexivo 11. Propõe actividades para desenvolver a autonomia 12. Não utiliza portefólio
4 – Metodologia e estratégias da compreensão e expressão oral	<p>5 itens</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Promove o desenvolvimento das competências de compreensão e produção oral 2. Acciona estratégias para desenvolver as competências de

	<p>compreensão e produção oral</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Propõe a produção de várias tipologias do domínio do oral formal 4. Exercita a reflexão oral 5. Exercita a escuta activa 6. Exercita a interacção verbal
5 – Metodologias e estratégias da escrita	<p>9 itens</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Promove o desenvolvimento da competência de escrita 2. Propõe a produção de textos escritos de diversas tipologias 3. Promove o desenvolvimento da autonomia na escrita, através de trabalhos individuais e de grupo 4. Lecciona tomada de notas 5. Propõe estratégias para a aprendizagem da tomada de notas 6. Lecciona os conteúdos processuais da escrita (revisão) 7. Dinamiza a oficina de escrita 8. Acciona estratégias de superação de dificuldades 9. Utiliza portefólio
6 – Metodologias e estratégias da leitura	<p>8 itens</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Promove o desenvolvimento da competência de leitura 2. Utiliza estratégias diversificadas para descodificação do texto 3. Lecciona a tomada de notas 4. Incentiva a leitura literária 5. Acciona estratégias para a descoberta da intencionalidade do texto 6. Lecciona os conteúdos processuais 7. Faz contrato de leitura 8. Promove o contrato de leitura como troca de experiências e vivências 9. Utiliza o portefólio
7 – Metodologias e estratégias do funcionamento da língua	<p>2 itens</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Promove o desenvolvimento da competência do funcionamento da língua 2. Propõe estratégias para o conhecimento explícito da Língua
8 - Avaliação	<p>11 itens</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 a. Avalia através de testes cujo modelo são os exames (faz avaliação da leitura e da escrita por processo tradicional) 1 b. Avalia tendo em conta os instrumentos, não as competências 1 c. Entende a avaliação apenas como classificação 1 d. Avalia por intuição, sem formalização e sem instrumento objectivo 2 a. Faz avaliação contínua; avalia tudo o que o aluno faz 2 b. Faz avaliação decorrente da aprendizagem 3. Faz avaliação formal no final de cada módulo, avaliando todas as competências 4. Avalia as competências transversais 5. Avalia as aprendizagens enquanto evolução e como processo de superação 6. Utiliza portefólio

<p>9 – Caracterização dos Cursos profissionais Valor atribuído aos Cursos Profissionais</p>	<p>12 itens valor (-)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Não escolheu os Cursos 2. Utilizou o diminutivo (4 vezes) 3. Há turmas grandes nestes Cursos 4. Alunos, pais e professores discriminam estes alunos, como se eles não pudessem aprender 5. Diminuir o currículo é discriminatório 6. Os alunos gostariam de ter apenas áreas técnicas, não a disciplina de Português <p>valor(+)</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Nestes Cursos há turmas pequenas o que favorece o desenvolvimento das competências dos alunos e permite a interacção nas aulas 8. Estes Cursos não são fáceis mas é preciso direccionar os alunos 9. Os cursos profissionais exigem muito do professor mas são um desafio 10. Estes cursos têm uma vertente prática pois os alunos vão para o mundo do trabalho 11. Há mais manuais para apoio a estes alunos que regulam o trabalho de todos os professores 12. Os alunos dos Cursos Profissionais ganharam mais respeito das instituições, podem prosseguir estudos e ganharam mais auto-estima
<p>10 – Perfil dos alunos dos Cursos Profissionais</p>	<p>15 Itens</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 a. Os alunos, de um modo geral, são desmotivados 1 b. São pouco atentos e pouco concentrados 2. Não vêm preparados e têm dificuldades de aprendizagem 3. Sobretudo os alunos provenientes dos CEF, investem pouco no trabalho e pensam que podem obter resultados sem trabalho 4. Têm consciência de saberem pouco o que lhes dá pouca auto-estima 5. Não têm regras sociais 6. Não têm objectivos 7. Não têm autonomia 8. Têm dificuldade em realizar tarefas complexas 9. Estão pouco motivados para o desenvolvimento das competências 10. Têm dificuldade em atingir sentidos conotativos 11. Não querem escrever, preferindo o oral espontâneo 12. A maioria pretende uma vertente prática para ingressar no mundo do trabalho 13. Há alunos que têm sucesso no exame e prosseguem estudos 14. São responsáveis em contexto de trabalho e face a problemas que têm que resolver em aula
<p>11 – Estratégias propostas para a melhoria das aprendizagens dos alunos dos Cursos Profissionais</p>	<p>17 itens</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Propor outras orientações para um melhor funcionamento destes Cursos 1.a. Propor a continuidade pedagógica como estratégia imprescindível e obrigatória

	<ul style="list-style-type: none">1 b. Estabelecer a ligação dos conteúdos declarativos com as áreas profissionais1 c. Considerar um aligeiramento de conteúdos em prol do desenvolvimento de competências e ter mais tempo para a leccionação destes cursos1 d. Diminuir o número de alunos por turma1 e. Orientar os alunos para os cursos para que têm aptidão2. Utilizar estratégias que contribuam para o desenvolvimento de competências transversais<ul style="list-style-type: none">2 a. Considerar a importância das competências transversais na formação dos alunos2 b. Considerar que os alunos têm que mudar de atitude face à escola enquanto local de trabalho e face à aprendizagem2 c. Promover a criação de hábitos de trabalho para que os alunos compreendam que o desenvolvimento dos mecanismos de aprendizagem em tarefas da disciplina de Português lhes poderá servir no futuro2 d. Promover o sentido de responsabilidade (cidadania)2 e. Propor temas de reflexão sobre a actualidade e temas sobre o Homem e a sua condição2 f. Apostar na autonomia para ganhar uma visão própria do mundo e poder agir sobre ele para poder transformá-lo2 g. Promover uma atitude activa e de expectativa2 h. Promover o desenvolvimento da auto-estima dos alunos2 i. Promover a formação pessoal e integral2 j. Promover a afectividade para desenvolver a aprendizagem3. Utilizar estratégias que contribuam para o desenvolvimento de competências nucleares<ul style="list-style-type: none">3 a. Promover o desenvolvimento da aprendizagem da Língua para poder utilizá-la com propriedade3 b. Transpor o objecto do conteúdo para a realidade dos alunos, para que o aluno atribua sentido ao que aprende
--	--

Tabela nº 29 – Categoria 1, Formação

Fez Formação
A – Sim
B – Não
C – Não
D – Sim
E – Não
F – Não
G – Não
H – Sim

Ao ler esta tabela, verificamos que apenas três professores (A, D, e H) fizeram formação em metodologias. O professor **D** referiu que já havia leccionado outros cursos tecnológicos mas concordou que eram diferentes. Por isso, quando estes Cursos lhe foram atribuídos, seguiu apenas os conselhos e ajuda de outros colegas que leccionaram os CP.

Logo após a homologação do Programa de Português dos Cursos regulares, o M.E. garantiu a formação de professores e envidou esforços para pôr em prática um modelo de formação assente em formação inicial excepcional de professores-formadores recrutados pela DRE¹⁵⁷, que posteriormente a replicavam através da Rede de Centros de Formação de todo o país.

A formação oferecida pelo M.E. incidu sobre o Programa dos Cursos regulares mas nada foi feito especialmente sobre os CP, apesar de os alunos apresentarem um perfil específico que se caracteriza por algumas retenções¹⁵⁸ e algum abandono escolar, por não gostarem de estar na escola visto que pretendem ingressar no mundo do trabalho, acreditando que não necessitam de saberes para exercer uma profissão. No entanto, como os dois programas assentam no mesmo modelo teórico, fazer a formação que o M.E. oferecia era uma mais-valia, uma vez que estes programas implementavam metodologias e estratégias que não se identificavam com as dos programas anteriores.

¹⁵⁷ Com o título *Novo Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário – Apresentação, Reflexão e Operacionalização*, as várias acções foram dinamizadas pelos autores do Programa, Maria da Conceição Coelho e Maria Joana Campos, nas zonas Sul e Ilhas e Centro, e João Seixas e Maria de la Salette Loureiro, na região Norte, em 2000 e 2001. No ano de 2002, as formadoras Maria da Conceição Coelho, Maria Joana Campos e Maria de la Salette Loureiro reuniram os três grupos (Norte, Centro e Sul e Ilhas) em Buarcos – Figueira da Foz numa acção conjunta com todos os formandos.

¹⁵⁸ Retenção é o termo utilizado quando um aluno não transita de ano.

Muitos professores não a fizeram porque estavam convencidos que o programa não ia prosseguir, dada a grande polémica que se instalou no País.

Na verdade, passados quase oito anos após a sua implementação, 37,5% dos professores participantes na entrevista afirmam não ter feito formação em metodologias. Partindo do pressuposto “*de que os professores devem continuar a desenvolver-se humana e profissionalmente para melhor intervirem na formação e desenvolvimento dos seus alunos*”(Alarcão & Tavares 2003: 123), a formação devia ser um meio para o professor aprender a reflectir sobre a prática do seu ensino, diagnosticando e resolvendo problemas e dificuldades, conhecendo os processos metodológicos que permitam analisar e reflectir sobre o que fazem, por que o fazem e com que objectivos e resultados, para melhorar a sua prática e continuar a progredir científica e pedagogicamente na sua profissão. Numa escola reflexiva e “viva”, devem os professores constituir um corpo de profissionais permanentemente em desenvolvimento e aprendizagem com a finalidade de educar para o futuro em todas as vertentes que não apenas as de natureza cognitiva.

Tabela nº. 30 – *Categoria 2, percepção/opinião sobre Programa*

Conhece o Programa
A – Sim
B – Sim
C – Sim
D – Sim
E – Sim
F – Sim
G – Sim
H – Sim

Nesta categoria, vamos encontrar pouca informação explícita sobre o conhecimento que os professores têm do Programa. Todos afirmam conhecê-lo mas não podemos concluir até que ponto o conhecem. O professor **E** afirma “*domino mal esta linguagem técnica*” logo no início da entrevista. **A, B, C, D, F, G e H**, acrescentando **G** que o programa está adaptado a estes alunos e até gosta mais do programa dos profissionais do que dos regulares.

Os resultados obtidos não permitem formular uma opinião objectiva sobre o que conhecem os professores do programa, mas podemos inferir alguns dados sobre a sua percepção/opinião pelas referências feitas ao longo das entrevistas. Os professores consideram o desenvolvimento de competências nucleares e transversais, os conteúdos processuais, estratégias e actividades diversas, estratégias cognitivas e metacognitivas, modalidades e instrumentos de avaliação, leitura de textos literários e não literários, reflexão, portefólio, autonomia e adequação aos alunos, termos que fazem parte integrante do programa e da ideologia que lhe subjaz.

Conhecer o programa e os seus princípios orientadores pode implicar apenas uma leitura mais ou menos flutuante sem pôr em prática as metodologias e as estratégias aí expressas que contemplam uma pedagogia centrada no aluno.

Tabela nº. 31 – *Categoria 3, metodologias/estratégias de carácter global*

Item 1 Recorre à memorização	Item 2 Utiliza o método expositivo	Item 3 Promove a aprendizagem por modelos	Item 4 Aprendizagem que tem em conta os conhecimentos anteriores	Item 5 Promove desenvolvimento de competências nucleares
A – Sim	A – Não refere	A – Não refere	A – Sim	A – Sim
B – Sim	B – Sim	B – Sim	B – Sim	B – Sim
C – Não	C – Sim	C – Não refere	C – Sim	C – Sim
D – Sim	D – Sim	D – Sim	D – Sim	D – Sim
E – Sim	E – Sim	E – Sim	E – Não refere	E – Sim
F – Não	F – Não refere	F – Não refere	F – Não refere	F – Não refere
G – Sim	G – Não refere	G – Não refere	G – Sim	G – Sim
H – Sim	H – Não refere	H – Sim	H – Não refere	H – Sim

Item 6 Promove desenvolvimento de competências transversais	Item 7 Acciona várias estratégias p ^a desenvolver aprendizagens	Item 8 Recorre a estratégias metacognitivas	Item 9 Propõe tarefas complexas p ^a resolver problemas	Item 10 Promove o desenvolvimento do pensamento reflexivo
A – Sim	A – Sim	A – Sim	A – Sim	A – Sim
B – Sim	B – Sim	B – Sim	B – Sim	B – Sim
C – Sim	C – Sim	C – Sim	C – Sim	C – Sim
D – Sim	D – Sim	D – Sim	D – Sim	D – Sim
E – Não refere	E – Não refere	E – Sim	E – Não	E – Sim
F – Não refere	F – Não refere	F – Sim	F – Não refere	F – Sim
G – Sim	G – Sim	G – Sim	G – Sim	G – Sim
H – Não refere	H – Não refere	H – Não	H – Não	H – Sim

Item 11	Item 12	Item 13
Propõe actividades para desenvolver a autonomia	Utiliza portefólio	Utiliza técnicas para tratamento de informação
A – Sim	A – Não	A – Não refere
B – Sim	B – Sim	B – Sim
C – Sim	C – Não refere	C – Não refere
D – Sim	D – Sim	D – Não refere
E – Não	E – Não refere	E – Não refere
F – Sim	F – Não refere	F – Não refere
G – Sim	G – Não	G – Não refere
H – Não	H – Não refere	H – Não refere

Depois do levantamento de todas as sub-categorias da **Categoria 3 – metodologias e estratégias de carácter global**, verificámos que havia itens que se inserem no paradigma *behaviorista* e outros que se inserem no paradigma cognitivista/construtivista. Integram-se no paradigma *behaviorista*, os itens **1**. Recorre à memorização, **2**. Utiliza o método expositivo e **3**. Promove a aprendizagem por modelos. Integramos no paradigma cognitivistas/construtivista os itens **4**. Promove a aprendizagem que tem em conta os conhecimentos anteriores, **5**. Promove desenvolvimento de competências nucleares **6**. Promove desenvolvimento de competências transversais, **7**. Acciona estratégias diversificadas para desenvolver aprendizagens, **8**. Recorre a Estratégias Metacognitivas, **9**. Propõe tarefas complexas para a resolução de problemas, **10**. Promove o desenvolvimento do pensamento reflexivo, **11**. Propõe actividades para desenvolver a autonomia, **12**. Utiliza portefólio e **13**. Utiliza técnicas para tratamento de informação.

1. Recorre à memorização. Todos os professores recorrem à memorização, à excepção de **C** e **F** cada um por motivos diferentes. **C** “*não recorre à memorização pela memorização*”, **F** informa que “*memorização é necessária mas nestes cursos não, pois isso até leva ao abandono*”.

2. Utiliza o método expositivo. O método é utilizado por **B**, **C**, **D** e **E** mas não é referido pelos restantes **A**, **F**, **G** e **H**.

3. Promove a aprendizagem por modelos. **A**, **C**, **F** e **G** não referem a utilização desta metodologia, **B**, **D**, **E** e **H** assumem utilizá-la. Colocámos algumas questões no guião da entrevista que, sem serem explícitas, se relacionam com o paradigma *behaviorista* mas

nenhuma foi desenvolvida pela maioria dos professores. Há a salientar que, ao referirmos o conteúdo do item “aprendizagem definida em função de respostas correctas e comportamentos observáveis e mensuráveis”, ou seja comportamentos observáveis (esperados) e respostas correctas, por se esperar apenas o produto e não o processo, **D** respondeu que “*claro que há comportamentos que são observáveis e mensuráveis – claro – e há respostas correctas e isso tudo, e que são medidos mas há outros que não consigo medir*”, o que tem um sentido completamente diferente, uma vez que o professor se refere a comportamentos sociais dos alunos que pretende medir ou avaliar, quando nos referíamos a um aspecto de um método de ensino na linha da teoria comportamentalista/behaviorista.

Os itens 4 a 13 identificam-se com o paradigma cognitivista/construtivista. No que se refere ao item **4. Promove a aprendizagem que tem em conta os conhecimentos anteriores**, foi identificado por **A, B, C, D e G** como aprendizagem contínua, em espiral, nada tendo sido referido pelos restantes. Acrescentamos que este item poderia opor-se a “verificação das aprendizagens através de uma série de actividades desenvolvidas de forma cumulativa” do paradigma *behaviorista* a que nenhum professor fez referência.

O item **5. Promove desenvolvimento de competências nucleares** tem respostas afirmativas de todos os professores, à excepção de **E**, que nada refere e que, por coincidência, é o mesmo professor que assume não conhecer a terminologia do Programa.

O conteúdo do item **6. Promove desenvolvimento de competências transversais** é defendido por **A, B, C, D e G**, enquanto **E, F e H** não se manifestam sobre esta matéria. Acrescente-se que **A e G** atribuem um valor acrescido a esta ideia, referindo ainda **A** que “*damos um peso grande nas competências transversais, tendo em conta que é importante nos cursos profissionais que se pretendem mais práticos e porque têm uma carga horária muito pesada. Valorizamos a postura, o empenhamento*”, e “*o desenvolvimento das competências transversais é importante para a formação dos alunos*”. No discurso do professor **G** encontramos 5 ocorrências explícitas sobre esta questão, de que destacamos “*que no 1º ano é organizá-los, discipliná-los, pô-los de acordo com aquilo que se espera deles, prepará-los para o que se segue*”, o que mostra a importância das competências transversais para este professor.

O item **7. Acciona estratégias diversificadas para desenvolver aprendizagens** foi referido por **A, B, C e G**, como uma das práticas importantes na sua leccionação, não tendo sido mencionada por **E, F e H**. Entenda-se estratégia como um procedimento de nível superior que inclui diversas técnicas.

O item **8. Recorre a estratégias metacognitivas** tem a adesão de sete professores mas pouco se diz sobre o modo como as accionam e quais as consequências que daí decorrem. **H** diz propor estas estratégias mas sem sucesso.

Sobre o item **9. Propõe tarefas complexas para a resolução de problemas**, pronunciam-se a favor **A, B, C, D e G**, o professor **F** não se manifesta e **E** diz que “*Os alunos não são capazes de responder a tarefas complexas*” e “*É complicado realizar tarefas mais complexas para resolver problemas*”. **A, B e H**, apesar de afirmarem que é difícil que eles as realizem, levam-nos a reflectir sobre o que estão a aprender, enquanto **G** esclarece que “*no 1º, decididamente não são capazes mas que no 1º ano estarão mais capacitados para tal*”. Também **C** afirma que, ao propor tarefas complexas, os alunos sentem dificuldade pois não descodificam com facilidade os sentidos conotativos mas quando se empenham, acabam por resolver o problema proposto.

O item **10. Promove o desenvolvimento do pensamento reflexivo** foi referido como uma das estratégias utilizadas por todos os professores, embora nem sempre colha a adesão dos alunos que se sentem cómodos no seu papel passivo. Este item remete para uma tomada de consciência dos saberes e das estratégias que o aluno deve mobilizar para os adquirir: **A** refere que “*O importante é pôr o aluno a pensar um bocado, a reflectir, a reflectir sobre a sua própria aprendizagem, sobre... sobre a forma como escreve, sobre a forma como fala*”; **B** – “*A reflexão evita que sejam papagaios*”; **C** “*Porque se eu corrigisse, eles não tomavam consciência do erro*”; **D** “*Tento que as aprendizagens sejam significativas para os alunos, proponho tarefas que vão do menos complexo para o mais complexo e utilizo estratégias cognitivas e metacognitivas também*”; **E** “*então agora defendam a vossa dama*”; **F** “*tem que trabalhar numa abertura para o metacognitivo*”; **G** “*no 2º ano, eles começam a aperceber-se que há já um trabalho realizado; eles próprios tomam consciência*” e **H** “*Essa reflexão seria interessante, e às vezes há essa tentativa – não quer dizer que alguns alunos não consigam responder a essa solicitação – mas na grande maioria não*”.

Do resultado da leitura do item **11. Propõe actividades para desenvolver a autonomia**, verificamos que **A, B, C, D, F e G** assinalam essa prática, no entanto concluem que dificilmente os alunos conseguem ser autónomos. **E e H** atribuem a responsabilidade da falta de autonomia aos alunos, referindo que não trazem hábitos de estudo que deveriam ter sido adquiridos antes ou impô-los a si próprio em qualquer momento. Resolvem esta situação, fazendo outras actividades de que os alunos gostam mais porque exigem menos esforço como refere **E** – *“É mais fácil a interacção e com isso desenvolvem a auto-estima”*.

Apesar de os professores terem afirmado que propõem actividades para desenvolver a autonomia, **A** – *“Importante pôr o aluno a reflectir sobre a sua própria aprendizagem, como escreve, como fala”* e **F** – *“A interacção sem o professor pode gerar autonomia no aluno”* e **G** – *“No 2º ano, noto um avanço sobre aprendizagens significativas, tarefas complexas e autonomia”*), também acrescentam que os alunos são pouco ou nada autónomos e acabam por depender do esforço do professor: **H** – *“No final do secundário, eles são pouco autónomos”*, **E** – *“Os alunos não são capazes de responder a tarefas complexas e têm dificuldade na autonomia”*, **C** – *“É cada vez mais complicado desenvolver autonomia por causa dos poucos hábitos de trabalho, dos implícitos culturais e conjunturais”*.

No que diz respeito ao item **12. Utiliza portefólio**, só **B e D** dizem utilizar o portefólio de avaliação mas não há qualquer referência ao portefólio de aprendizagem, acrescentando **D** que recorre a este instrumento porque tem uma turma pequena mas que não utilizaria se a turma fosse grande. **C, E, F e H** não fazem referência à sua utilização e **A e G** declaram não o utilizar porque *“dá muito trabalho”*. **B** encara o portefólio como um dossier.

Considerámos o item **13. Utiliza técnicas para tratamento de informação**, apesar desta estratégia ser utilizada apenas pelo professor **B**. Tivemo-la em conta por considerarmos que é de suma importância para a compreensão de mensagens. Ler/ouvir um texto/discurso implica descodificá-lo para retirar dele a informação nele(s) contida. Para isso, deve o aluno recorrer a técnicas de tratamento de informação que devem ser leccionadas como qualquer outro conteúdo.

Depois dos resultados apurados nos itens 1 a 3, verificámos que alguns professores centram a aprendizagem na memorização (seis professores), utilizam o método expositivo, (quatro professores) ou promovem uma aprendizagem por modelos, (quatro professores), o que leva o aluno a armazenar na memória variadíssimas informações que depois reproduz como um amontoado de saberes, muitas vezes sem qualquer conexão e que está longe de constituir uma aprendizagem alicerçada no desenvolvimento de competências, desviando-se dos objectivos do programa de ensino em vigor;

Há alguns professores que se identificam mais com o método construtivista e preconizam uma aprendizagem contínua que tem em conta os conhecimentos anteriores. Propõem tarefas complexas para a resolução de problemas e accionam estratégias metacognitivas¹⁵⁹ para que o aluno tome consciência do seu sucesso e dos seus fracassos. Desenvolvem as competências nucleares e as transversais no sentido da autonomia, o que não tem o consenso de todos os professores que entendem que os alunos não conseguem resolver tarefas complexas e não são autónomos, imputando as causas à falta de hábitos de trabalho;

De salientar que a diversificação de estratégias para desenvolver aprendizagens é uma prática a que cinco professores recorrem na sua leccionação. Perante *“alunos que gostam menos da escola, não suportam o horário das aulas e mal suportam estar atentos, têm dificuldade de concentração, são dispersos e a escola já consegue fazer pouco, pois têm muito de adquirido porque têm, atrás, dificuldades emocionais e incapacidade”*¹⁶⁰, os professores tentam colmatar as grandes dificuldades apontadas, sobretudo com os alunos provenientes dos CEF, propondo estratégias diversificadas para os “pôr a trabalhar”;

É consensual o desenvolvimento de competências nucleares e transversais. Sete professores referem que desenvolvem as competências nucleares e procuram alicerçar novos conhecimentos em conhecimentos anteriores (cinco professores) que serão

¹⁵⁹ As estratégias metacognitivas estão *“ao serviço da construção dos conhecimentos, da aprendizagem de outras estratégias de forma a resolver problemas, do desenvolvimento da autonomia e do desenvolvimento da motivação, ou seja, a cognição sobre a cognição, designando-se por cognição a actividade que permite atingir o conhecimento mais do que o próprio conhecimento,* (Morissette 2002: 63).

¹⁶⁰ Citação de unidades de registo a partir da entrevista do professor G.

mobilizados no momento da nova aprendizagem, o que significa competência e autonomia. Desenvolvem também as competências transversais (cinco professores), entenda-se por competências transversais as de ordem pessoal e social, ligadas ao desenvolvimento e à afirmação da identidade pessoal e colectiva do aluno. Traduzem-se por habilidades em cooperar e afirmar os seus próprios valores no respeito pelo outro ou fazendo apelo a atitudes de abertura, de compromisso e de entre-ajuda. São estas competências que formam o indivíduo enquanto ser que concerta a sua acção na acção com vista a um objectivo comum e a que os professores entrevistados, na sua maioria, deram grande importância por considerarem que contribuem grandemente para a formação dos alunos e para a sua integração no mundo do trabalho.

A maioria dos professores salienta o papel da reflexão. O desenvolvimento do pensamento reflexivo permite que o aluno realize tarefas e resolva problemas tornando-se progressivamente mais autónomo.

A estratégia de tratamento de informação (tomada de notas) é salientada por **B** e **D** recorrendo **B** à técnica do sublinhado para distinguir o essencial do acessório que se situa ao nível do processamento da informação, sem se referir à necessidade de mobilização desses saberes. Processar informação e mobilizá-la é um processo complexo que está na base da aprendizagem.

Apenas um sujeito se assume como professor-mediador cuja função é a de promover a autonomia e a aprendizagem centrada no aluno, tendo em vista o desenvolvimento do espírito crítico e do SER integral, competência transversal que se insere na escola humanista na área transpessoal;

Quatro professores não referem a utilização do portefólio, dois dizem não o utilizar por dar muito trabalho e porque as turmas são grandes e apenas dois professores o utilizam como dossier (referência de **B**) o que não lhe confere a sua verdadeira dimensão. Para alunos com as características já apontadas, o portefólio pode ser o instrumento adequado para a aquisição de hábitos e técnicas de trabalho.

Tabela nº. 32 – Categoria 4, metodologias/estratégias da compreensão e expressão oral

Item 1	Item 2	Item 3
Promove o desenvolvimento das competências de compreensão/expressão oral	Acciona estratégias p ^a desenvolver competências de compreensão e produção oral	Propõe a produção de várias tipologias do domínio do oral formal
A – Sim	A – Não refere	A – Sim
B – Sim	B – Sim	B – Sim
C – Sim	C – Não refere	C – Não
D – Sim	D – Não refere	D – Sim
E – Sim	E – Não refere	E – Sim
F – Sim	F – Não refere	F – Não refere
G – Sim	G – Não refere	G – Sim
H – Sim	H – Não refere	H – Sim

Item 4	Item 5	Item 6
Exercita a reflexão oral	Exercita a escuta activa	Exercita a interacção verbal
A – Não refere	A – Não refere	A – Sim
B – Sim	B – Não refere	B – Sim
C – Não refere	C – Não refere	C – Sim
D – Não refere	D – Não refere	D – Sim
E – Não refere	E – Sim	E – Não refere
F – Não refere	F – Não refere	F – Sim
G – Não refere	G – Não refere	G – Sim
H – Não refere	H – Não refere	H – Sim

Na **Categoria 4 – metodologias/estratégias da compreensão e expressão oral** temos as seguintes sub-categorias: **1.** Promove o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão oral, **2.** Acciona estratégias para desenvolver as competências de compreensão e expressão oral, **3.** Propõe a produção de várias tipologias do domínio do oral formal, **4.** Exercita a reflexão oral, **5.** Exercita a escuta activa, **6.** Exercita a interacção verbal.

O item **1. Promove o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão oral** é utilizado por todos os professores. Contudo, da leitura das entrevistas verificamos que a maioria afirma a predominância do oral espontâneo. Vejamos algumas afirmações sobre a produção oral: **B** “Trabalho com tipologias do oral mas o mais consistente é a reflexão oral”, **D** “Ainda que trabalhe para desenvolver todas as competências, atribuo mais peso à oralidade”, **E** “O debate de ideias é espontâneo, sem formalização”, **F** “Formalizo o oral porque a formalização dá dignidade ao oral” e “A oralidade domina” e **G** “Não compreendo a diferença entre compreensão do oral, produção oral e produção escrita”, “Penso que se um aluno é bom na expressão escrita é muito bom

no discurso oral” e “Faço testes para a expressão oral mas penso que a compreensão oral está inerente à compreensão do texto escrito”. Esta posição de **G** irá ser analisada na discussão dos resultados por pensarmos que merece reflexão.

Sobre o item **3. Propõe a produção de várias tipologias do domínio do oral formal** verificamos que **A, B, D, E, G** e **H** afirmam propor a produção das várias tipologias, enquanto **F** não faz nenhuma referência, antes afirma que os alunos têm dificuldade e recusam a formalização. Alguns professores trabalham apenas a exposição oral, incidindo toda a atenção num modelo que os alunos irão repetir na Prova de Aptidão Profissional. Outros professores fazem debate, às vezes sem formalização.

Registámos o item **4. Exercita a reflexão oral**, apesar de tudo parecer tratar-se, mais uma vez, de oral espontâneo. Apenas **B** se refere à reflexão oral.

O item **5. Exercita a escuta activa** implica a recepção do texto/discurso, isto é, implica que o aluno saiba ouvir o discurso oral, estabelecendo uma conexão com os conhecimentos anteriores, tentando estabelecer os objectivos de escuta. Só o professor **E** diz exercitar a escuta activa.

O item **6. Exercita a interacção verbal**, é referido pelos professores **A, B, C, D, F, G** mas entendem interacção verbal como a “conversa” da aula, o oral espontâneo. A maioria dos professores recorre ao oral espontâneo.

Resumindo, todos os professores referem que desenvolvem a compreensão e a expressão oral, no entanto, só **B** diz accionar estratégias para esse desenvolvimento, o que parece deixar antever alguma incongruência visto que só se desenvolvem competências accionando as estratégias necessárias para tal fim;

Acreditamos que os professores partem do princípio que os alunos compreendem tudo o que ouvem, só avaliando a competência de compreensão e expressão oral através de testes pontuais, esquecendo-se de aferir tudo o que informam ou expõem nas aulas. O que acabamos de assinalar está bem patente nas afirmações do professor **G** “*Não compreendo a diferença entre compreensão do oral, produção oral e produção escrita*”, “*Penso que se um aluno é bom na expressão escrita é muito bom no discurso oral*” e “*Faço testes para a expressão oral mas penso que a compreensão oral está inerente à compreensão do texto escrito*”;

Ao analisar as afirmações do professor G, vemos que há algumas questões a explicitar. O processo de compreensão de um texto oral passa por mecanismos e estratégias que não são os utilizados na compreensão de um texto escrito e o mesmo acontece na expressão escrita e na expressão oral. O desenvolvimento de cada competência requer mecanismos próprios. Defendemos que deve ser dado espaço/tempo próprios a cada competência e a escrita não deve sobrepor-se à oralidade. O programa atribui-lhe equidade no seu desenvolvimento e na avaliação para formar alunos competentes em ambos os domínios.

Quando questionados sobre a produção de várias tipologias do domínio do oral formal, seis professores responderam afirmativamente, contudo, acabámos por registar que alguns propõem a produção de textos das relações dos domínios sociais de comunicação por serem aparentemente mais fáceis e a exposição oral enquanto modelo para a PAP. Promove-se o debate sem formalização, a reflexão oral, a escuta activa e exercita-se a interacção verbal. Acreditamos que estes quatro itens se inscrevem no oral espontâneo, utilizado recorrentemente e entendido como substituição de outras actividades de que os alunos não gostam.

Apesar do Programa de Português (2004/2005:11-12) especificar que cabe à escola e ao ensino profissional desenvolver e consolidar a competência de comunicação nas suas várias componentes:

“através da sua exposição a vários géneros públicos e formais do oral de complexidade e formalidade crescentes, cuja compreensão exige focalização prolongada da atenção, extensão e diversidade vocabular, rapidez de acesso lexical e domínio de estruturas sintácticas de grande complexidade”.

o oral formal tem sido menosprezado como aconteceu até à implementação deste programa. Assim, é necessário que o professor se preocupe com o oral formal e proponha estratégias que levem ao aperfeiçoamento dos aspectos referidos pelo programa de ensino e à consciencialização das escolhas formais decorrentes da situação de produção e intencionalidade comunicativa.

Não encontramos referências a outras tipologias de registo oral, apesar do programa referir a entrevista (radiofónica e televisiva), a crónica (radiofónica), a publicidade, o debate, o discurso político, os documentários (científicos, literários e históricos), o debate para a compreensão oral e o relato de vivências/experiências, a

descrição/retrato, o reconto, os textos de apreciação crítica, o debate (organização e participação), os textos publicitários para a produção oral, o que nos permite concluir que não se cumpre formalmente o Programa, no que respeita as competências de compreensão/expressão oral.

Tabela nº. 33 – *Categoria 5, metodologias/estratégias da escrita*

Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
Promove o desenvolvimento da competência de escrita	Propõe a produção de textos escritos de diversas tipologias	Promove a autonomia da escrita em trabalhos individuais e de grupo	Lecciona a tomada de notas	Acciona estratégias p ^a a aprendizagem da tomada de notas
A – Sim	A – Sim	A – Sim	A – Não refere	A – Não refere
B – Sim	B – Sim	B – Não refere	B – Não refere	B – Sim
C – Sim	C – Sim	C – Sim	C – Sim	C – Não refere
D – Sim	D – Sim	D – Não refere	D – Não refere	D – Não refere
E – Sim	E – Sim	E – Não refere	E – Não refere	E – Não refere
F – Sim	F – Não refere	F – Não refere	F – Não refere	F – Não refere
G – Sim	G – Sim	G – Não refere	G – Não refere	G – Não refere
H – Sim	H – Sim	H – Não refere	H – Sim	H – Não refere

Item 6	Item 7	Item 8	Item 9
Lecciona os conteúdos processuais da escrita	Dinamiza a oficina de escrita	Acciona estratégias de superação de dificuldades	Utiliza portefólio
A – Não refere	A – Não refere	A – Não refere	A – Não
B – Sim	B – Não refere	B – Sim	B – Sim
C – Sim	C – Sim	C – Sim	C – Não
D – Sim	D – Não refere	D – Sim	D – Sim
E – Não	E – Não refere	E – Não	E – Não
F – Sim	F – Não refere	F – Não refere	F – Não refere
G – Sim	G – Não refere	G – Sim	G – Não
H – Não refere	H – Não refere	H – Não refere	H – Não refere

A **categoria 5 – metodologias/estratégias da escrita** comporta 9 sub-categorias: **1.** Promove o desenvolvimento da competência de escrita; **2.** Propõe a produção de textos escritos de diversas tipologias, **3.** Promove o desenvolvimento da autonomia na escrita, através de trabalhos individuais e de grupo, **4.** Lecciona tomada de notas, **5.** Propõe estratégias para a aprendizagem da tomada de notas, **6.** Lecciona os conteúdos processuais da escrita (revisão), **7.** Dinamiza a oficina de escrita, **8.** Acciona estratégias de superação de dificuldades e **9.** Utiliza portefólio.

Sobre o item **1. Promove o desenvolvimento da competência de escrita**, todos os professores se pronunciaram afirmativamente. Há, no entanto alguns elementos de significação constitutivos onde podemos ler que os alunos não gostam da escrita: **B** “*Avalio pela oralidade porque é difícil motivá-los para a escrita*”, **E** “*O trabalho não é equitativo por competência, porque os alunos resistem à escrita*”, **F** “*A oralidade é mais bem-vinda que a escrita*”, **H** “*Têm dificuldade na escrita e resistem*”. **C** promove bastante o desenvolvimento da competência de escrita, recorrendo à oficina de escrita onde põe em prática os conteúdos processuais, o que se enquadra no conceito de oficina de escrita que se preconiza no Programa.

Ao analisar o item **2. Propõe a produção de textos escritos de diversas tipologias** verificamos que todos os professores propõem a produção de textos escritos de diversas tipologias, à exceção de **F** que não a referindo, menciona que “*Não faço momentos muito formais*”, que pode querer dizer que a escrita não passa por momentos de formalização. Acrescenta que “*As competências da escrita são ostracizadas pelos alunos, eles não gostam*”, o que nos leva a inferir que não propõe a produção escrita de diversas tipologias. O professor **A** refere a produção escrita *da síntese, da entrevista e do relatório*, **B** refere que “*a dissertação é trabalhada na escrita, mas os alunos têm dificuldade em planificar*”, **C** propõe a produção escrita *do requerimento*, o professor **E** propõe a produção de *textos pragmáticos, utilitários e transaccionais*, “*Trabalhamos os textos transaccionais porque são mais simples e por terem a ver com as áreas de estudo*”, referindo-se depois à *carta de reclamação e ao resumo*, não avaliando este último por ser uma tipologia em que os alunos mostram algumas dificuldades. **G** assume não trabalhar todas as tipologias por considerar que algumas não são imprescindíveis para os alunos, optando pelo *resumo* em detrimento da *síntese*. Acrescentou que “*É difícil trabalhar a dissertação e esse conteúdo não é trabalhado exhaustivamente*”. Para **H**, os alunos utilizam “*uma escrita muito concisa*” em questionários formativos porque têm dificuldade na escrita e resistem.

O item **3. Promove o desenvolvimento da autonomia na escrita, através de trabalhos individuais e de grupo** irá ser abordado do ponto de vista do trabalho individual e de grupo que é aqui a estratégia para desenvolver a autonomia. Na **categoria 3**, já tínhamos analisado o item **11. Propõe actividades para desenvolver a autonomia** que estudámos do ponto de vista da autonomia enquanto metodologia/estratégia de carácter global.

O trabalho individual e de grupo é aqui encarado como uma estratégia para este tipo de alunos que gostam pouco de trabalhar como referem quase todos os professores entrevistados. No entanto, só **A** e **C** propõem esta estratégia, sendo que os restantes não a referem.

O item **4. Lecciona tomada de notas**, foi referido por **B** e **H**, do ponto de vista da escrita, ou seja, o aluno irá ouvir um texto (em suporte oral, audio-oral, televisivo, cinematográfico) ou um texto escrito para captar informação e poder transformá-la em apontamentos que traduzam o essencial do texto e que lhe possam vir a ser úteis posteriormente.

O item **5. Propõe estratégias para a aprendizagem da tomada de notas** só é mencionado por D.G., quando todos os outros não a referem. Esta estratégia complementa o item anterior pois para tomar notas é preciso accionar estratégias para desenvolver essa competência nos alunos.

O item **6. Lecciona os conteúdos processuais da escrita** é mencionado por **B**, **C**, **D**, **F** e **G**, o professor **E** diz não leccionar estes conteúdos e **A** e **H** não referem. Contudo, verificámos que os professores que dizem leccionar estes conteúdos atêm-se à revisão (o que implica que já textualizaram), havendo apenas uma referência de **B** à planificação para dizer que *“a dissertação é trabalhada na escrita, mas os alunos têm dificuldade em planificar”*, podendo querer dizer que não propõe a planificação do texto.

O item **7. Dinamiza a oficina de escrita** só é proposto por **C** que acrescenta que a dinamização da oficina de escrita passa pela “possibilidade de reescrever um texto ou de criarem eles próprios o seu texto”.

Ao item **8. Acciona estratégias de superação de dificuldades**, responderam afirmativamente **B**, **C**, **D** e **G**, enquanto **A**, **F** e **H** não referem e **E** não acciona este tipo de estratégia. Perante as dificuldades dos alunos ao textualizar, **F** refere *“Para que o aluno pense como elaborou pergunto-lhe: por que é que tu não constróis bem as frases?”*

9. Utiliza portefólio. Só **B** e **D** dizem utilizar o portefólio. **B** considera-o como um dossier onde reúne todos os materiais da aula e **D** não refere como o organiza e que conceito tem de portefólio.

Os professores dizem não utilizar portefólio por terem turmas grandes e porque dá muito trabalho. No nosso estudo, só os professores **B**, **C**, **E** e **F** assumem ter turmas grandes, no entanto **A**, **G** e **H** dizem ter turmas pequenas e afirmam não fazer portefólio.

Os professores referem que os alunos preferem o oral espontâneo à escrita, reportando aos alunos a falta de motivação para a sua aprendizagem. Objectivamente, os professores não formalizam porque os alunos não gostam. Neste caso, os professores deveriam socorrer-se de estratégias de superação de dificuldades que, a serem utilizadas, deviam incidir sobre essa questão precisa para que o aluno possa reconhecer a sua dificuldade para poder superá-la, o que pode granjear-lhe alguma auto-estima.

Alguns professores propõem a produção de textos pragmáticos, utilitários e transaccionais porque são mais simples e por terem afinidades com as áreas de estudo dos alunos, outros propõem a produção da carta de reclamação e do resumo, outros da dissertação (sem planificação) e outro de “uma escrita muito concisa em questionários formativos porque têm dificuldades na escrita”. O que o programa prevê é a produção de todas estas tipologias a realizar por todos os professores com todos os alunos.

Os professores assumem o desenvolvimento da competência de escrita mas alegam as dificuldades dos alunos, limitando essa tarefa a pequenos questionários. O desenvolvimento desta competência passa por pôr em prática os conteúdos processuais ou procedimentais (planificação, textualização e revisão), a diversificação das tipologias textuais e a utilização de variadas estratégias. Essas estratégias passam pela selecção e tratamento de informação (tomada de notas) e estratégias cognitivas e metacognitivas que despertem a curiosidade e a motivação e tornem os alunos mais autónomos para produzir uma grande diversidade de géneros discursivos específicos, cada um deles com as suas funções próprias e com as suas características linguísticas específicas. Figueiredo (2004: 82-83) sustenta que *“Para escrever, há que reflectir sobre a situação de comunicação para se eleger o texto adequado de acordo com as intenções; é preciso estruturar o conteúdo que se quer transmitir; é preciso planificar inicialmente e corrigir sucessivamente até o texto cumprir os objectivos previstos”*;

Alguns professores assumem leccionar os conteúdos processuais mas confinam-se à revisão do texto, o que pressupõe, de certeza, a textualização. Só um professor faz referência à planificação para dizer que *“a dissertação é trabalhada na escrita, mas os*

alunos têm dificuldade em planificar.” Isto quer dizer que planificam apesar das dificuldades ou não planificam porque têm dificuldades? Entendemos que a planificação é das estratégias mais eficazes para desenvolver a competência de escrita (e da expressão oral) pois pode ajudar o aluno a organizar as ideias, o discurso, a gramática do texto...

De salientar que os conteúdos processuais ou procedimentais da escrita, tal como o nome indica, são procedimentos para ensinar/aprender a escrever e não podem ser leccionados através do método expositivo. O aluno tem que ser confrontado consigo mesmo, tem que aprender, fazendo. Têm que ser leccionados e quanto mais dificuldades os alunos tiverem, mais se justifica a sua leccionação. Para esta tarefa, pode-se utilizar a oficina de escrita, onde se pode desenvolver um trabalho laboratorial para planificar, textualizar e/ou rever o texto, permitindo ao aluno trabalhar em simultâneo as competências da escrita e do funcionamento da língua, utilizando estratégias metacognitivas que lhe permitem tomar consciência do que sabe, do que não sabe, como pode aprender, o que falta aprender, construindo os seus saberes. Deste modo, o aluno põe em acção operações mentais que permitem realizar aprendizagens susceptíveis de ser transferidas em momentos posteriores.

O trabalho de grupo é um dos itens menos representativos, ainda que seja uma estratégia que poderá motivar para a aprendizagem e bastante profícua para estes alunos que chegam a este nível de escolaridade sem hábitos de trabalho, como é referido em boa parte das entrevistas. Tem ainda a vantagem de integrar alunos com pouca auto-estima, se for dada a devida atenção a cada detalhe que caracteriza um trabalho de grupo para desenvolver a aprendizagem e a autonomia. Se de antemão já se sabe que os alunos não têm hábitos de trabalho, cabe ao professor estar atento para colmatar esse problema até os alunos resolverem os problemas de desmotivação.

O portefólio é o item com menos adesão, no entanto, sabemos que tem imensas potencialidades quando utilizado com alunos que apresentam algumas dificuldades de aprendizagem. Para este grupo de professores, a razão da sua fraca utilização está “no muito trabalho” que requer e no grande número de alunos por turma, contudo, um dos professores que utiliza o portefólio disse ter uma turma grande e outros professores que têm turmas pequenas não o utilizam.

Tabela nº. 34 – Categoria 6, metodologias/estratégias da leitura

Item 1 Promove o desenvolvimento da competência de leitura	Item 2 Utiliza estratégias diversificadas para descodificação do texto	Item 3 Lecciona a tomada de notas	Item 4 Incentiva a leitura literária	Item 5 Acciona estratégias para a descoberta da intencionalidade do texto
A – Sim	A – Não refere	A – Não refere	A – Sim	A – Não refere
B – Sim	B – Sim	B – Sim	B – Sim	B – Sim
C – Sim	C – Não refere	C – Não refere	C – Sim	C – Sim
D – Sim	D – Não refere	D – Não refere	D – Sim	D – Não refere
E – Sim	E – Não refere	E – Não refere	E – Sim	E – Sim
F – Sim	F – Não refere	F – Não refere	F – Sim	F – Sim
G – Sim	G – Não refere	G – Não refere	G – Não refere	G – Não refere
H – Sim	H – Não refere	H – Não refere	H – Sim	H – Sim

Item 6 Lecciona os conteúdos processuais da leitura	Item 7 Faz contrato de leitura	Item 8 Promove o contrato de leitura c/o troca de experiências e vivências	Item 9 Utiliza o portefólio
A – Sim	A – Não refere	A – Não refere	A – Não
B – Não refere	B – Não refere	B – Não refere	B – Sim
C – Não refere	C – Sim	C – Sim	C – Não refere
D – Sim	D – Não refere	D – Não refere	D – Sim
E – Não refere	E – Não refere	E – Não refere	E – Não refere
F – Sim	F – Não refere	F – Não refere	F – Não refere
G – Não refere	G – Não	G – Não refere	G – Não
H – Não refere	H – Não refere	H – Não refere	H – Não refere

A **categoria 6 – metodologias/estratégias da leitura** comporta 9 sub-categorias: **1.** Promove o desenvolvimento da competência de leitura; **2.** Utiliza estratégias diversificadas para descodificação do texto, **3.** Lecciona a tomada de notas, **4.** Incentiva a leitura literária, **5.** Acciona estratégias para a descoberta da intencionalidade do texto, **6.** Lecciona os conteúdos processuais, **7.** Faz contrato de leitura, **8.** Promove o contrato de leitura como troca de experiências e vivências, **9.** Utiliza o portefólio.

Sobre o item **1. Promove o desenvolvimento da competência de leitura**, todos os professores se manifestaram afirmativamente. Sabemos que se incentiva a prática da leitura literária, mas não nos é dito que outras leituras se fazem em sala de aula, nem que estratégias se utilizam. **H** assinala “*Insisto bastante na leitura analítica*” e “*Creio que os conteúdos literários são muito importantes. Penso que se conseguem o que é difícil, conseguem o fácil*”, questão que vamos abordar na leitura dos resultados sobre a categoria da leitura.

2. Utiliza estratégias diversificadas para descodificação do texto. Apenas **B** afirma utilizar estratégias diversas, remetendo para o conhecimento explícito da língua que permite descodificar o texto, enquanto os restantes professores não referem essa questão.

3. Lecciona a tomada de notas. Apenas **B** lecciona a tomada de notas na leitura, o que implica que proporciona ao aluno a apreensão do sentido do texto.

4. Incentiva a leitura literária. **A, B, C, D, E, F** e **H** incentivam a leitura literária e cremos que **G** também o fará, no entanto não o refere. Este item está relacionado com o item 5. Acciona estratégias para a descoberta da intencionalidade do texto pois não se pode desenvolver nenhuma aprendizagem sem estratégias. Neste caso, **B, C, E, F** e **H** dizem accionar algumas estratégias e **A, D** e **G** não fazem esta referência.

6. Lecciona os conteúdos processuais. **A, D** e **F** afirmam que leccionam os conteúdos processuais da leitura enquanto **B, C, E, G** e **H** não mencionam esta técnica. Só **A** faz alusão às etapas de pré-leitura e leitura (falta a de pós-leitura).

7. Faz contrato de leitura. **C** diz fazer contrato de leitura, **G** diz não o fazer porque está convicta que “*O contrato de leitura não funciona*”. Os restantes não o referem.

O item 8. Promove o contrato de leitura como troca de experiências e vivências é referido por **C** para promover a leitura recreativa que é uma das modalidades sugeridas pelo programa.

9. Utiliza o portefólio. Tal como já vimos nas outras competências, o portefólio é utilizado apenas por **B** e **D**. Os professores **C, E, F** e **H** não se referem ao portefólio, mas **A** e **G** esclarecem que não o utilizam porque “dá muito trabalho”.

Os professores assinalam que promovem o desenvolvimento da competência de leitura mas cremos que estão a reportar-se à leitura do texto literário. “*Insisto bastante na leitura analítica*” e “*Creio que os conteúdos literários são muito importantes. Penso que se conseguem o que é difícil, conseguem o fácil*”, o que não é linear. É verdade que o programa propõe conteúdos literários por se entender que o texto literário é *a realização mais potenciada da língua e permite o apuramento*

de valores estéticos e culturais (...),¹⁶¹ no entanto isso não exclui todas as outras tipologias, distribuídos pelos três anos do ciclo, partindo do mais simples para o mais complexo. Os professores assumem a leitura de textos de diversas tipologias (sem referirem quais) mas apenas um diz diversificar as estratégias. Em nenhum momento se fala da leitura da imagem.

À exceção de um professor, todos incentivam a leitura literária, ainda que nem sempre accionem as estratégias necessárias à sua consecução. Deste modo, é fácil o aluno assumir uma atitude de ouvinte passivo e se não tiver aprendido a tomar notas, distrai-se e desmotiva-se. Entendemos que aprender a ler não se adquire num acto meramente transmissivo mas antes se constrói como qualquer aprendizagem, sendo que essa construção não pode fazer-se sem uma prática efectiva que se treina na escola, implicando o gosto de ler.

Apenas um professor diz leccionar a tomada de notas pela técnica do sublinhado, tal como referimos na análise dos resultados da escrita;

Os conteúdos processuais parecem ser leccionados mas os professores referem-se apenas à pré-leitura e à leitura;

O portefólio não é utilizado na sua verdadeira acepção, enquanto instrumento de aprendizagem e de avaliação mas parece ser mais um “dossier” onde se arquivam materiais, o que pode contribuir para a organização dos alunos. Os professores refutam este instrumento por dar muito trabalho e não o entendem como um instrumento para desenvolver as aprendizagens dos alunos. Não ser considerado obrigatório no texto programático pode ser a razão da sua exclusão;

Embora no questionário se assuma o contrato de leitura, os professores entrevistados dizem não funcionar e pensam que não há tempo, que os livros são difíceis, que os alunos não gostam de ler e só lêem o que o professor traz para a aula, o que faz com que só utilizem o manual escolar. Os professores limitam-se a cumprir “o

¹⁶¹ Programa de Literatura Portuguesa, (2001: 11).

O Programa de Literatura veio substituir o Programa de Português A que diferia do Programa de Português B. O 1º era destinado aos alunos que seguiam os Cursos de Humanidades, o 2º aos que seguiam os Cursos de Ciências e Tecnologias. Após a reforma curricular, o 1º deu origem ao Programa de Literatura, o 2º deu origem ao que foi implementado para a disciplina de Português. Só posteriormente foi elaborado o dos Cursos Profissionais, cujos conteúdos são idênticos aos dos Cursos regulares. No momento desta reorganização, entendeu-se que a terminologia literária e a contextualização do texto/obra para alunos que frequentavam a disciplina de Português deviam ser apenas as estritamente necessárias para a compreensão do texto/obra.

programa, as metodologias e as estratégias” como assinalou um professor¹⁶² e esquecem-se de cumprir o prazer de ler a que se refere Delgado-Martins *et al.* (1992:10):

Numa situação escolar, raramente se dá espaço à leitura por si. No entanto pode-se imaginar situações “de leitura”, tais como por exemplo, espaço de tempo reservado à leitura de um jornal ou de um livro, sem que essa leitura venha a ser “utilizada”. Esta é a situação de “ler por prazer” que tanto se preconiza e para a qual a escola não deixa, muitas vezes, lugar. Sempre que se pede um resumo, uma opinião, uma ficha de leitura já se está a “controlar” a leitura por meio de fala ou de escrita.

Para concluir, acrescentamos que cumprir o programa também significa fazer o contrato de leitura, leccionar todos os conteúdos processuais ou procedimentais da leitura, ler a imagem, etc... e aprender a ler que, segundo Figueiredo (2005:64):

“pressupõe operações perceptuais, linguísticas e conceptuais e que vão desde a descodificação de letras na página impressa, à determinação do referente de uma palavra ou de uma frase até à estrutura de um texto. Além desta inter-relação entre as relações semânticas e referenciais que se encontram num texto, há ainda a activação de um outro processo integrativo: a evocação da informação armazenada na memória de longo prazo.”

Tabela nº 35 – Categoria 7, metodologias/estratégias do funcionamento da língua

Item 1 Promove o desenvolvimento da competência do funcionamento da língua	Item 2 Propõe estratégias para o conhecimento explícito da Língua
A – Não refere	A – Não refere
B – Sim	B – Sim
C – Não refere	C – Não refere
D – Sim	D – Sim
E – Não refere	E – Não refere
F – Sim	F – Não refere
G – Não refere	G – Não refere
H – Não refere	H – Não refere

¹⁶² Não se cumprem estratégias, como refere o professor, utilizam-se e accionam-se em prol do desenvolvimento das aprendizagens e variam conforme o momento, o aluno e as suas dificuldades.

A **categoria 7 – metodologias/estratégias do funcionamento da língua**, não mereceu grandemente a atenção dos entrevistados, pelo que comporta apenas 2 sub-categorias: **1.** Promove o desenvolvimento da competência do funcionamento da língua e **2.** Propõe estratégias para o conhecimento explícito da Língua.

O item 1. Promove o desenvolvimento da competência do funcionamento da língua tem a adesão de **B, D e F** e o item 2. Propõe estratégias para o conhecimento explícito da Língua é activado por **B e D**.

O funcionamento da língua é assumido neste programa como competência autónoma e “*aparece autonomamente e subjaz a todas as outras competências nucleares e nelas se inscreve, visando o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos*” (PPCPns, 2004/2005: 26. Propõe o conhecimento explícito da língua e introduz conteúdos sobre a Pragmática e a Linguística Textual que não foram mencionados pelos participantes das entrevistas.

Três sujeitos promovem o desenvolvimento da competência do funcionamento da língua dos quais dois também propõem estratégias para o seu conhecimento explícito.

Contudo, é preciso criar condições para o seu desenvolvimento, tanto mais que os professores referem que os alunos não sabem construir um texto.

O desenvolvimento desta competência surge pela primeira vez como uma competência autónoma em que se propõe o conhecimento explícito da língua, (conhecimento metacognitivo). Por outro lado, foram introduzidos alguns conteúdos como a Pragmática e a Linguística textual, não mencionados pelos entrevistados;

Tabela nº 36 – *Categoria 8, Avaliação*

Item 1 a. Avalia através de testes que são modelo dos exames	Item 1 b. Avalia tendo em conta instrumentos, não competências	Item 1 c. Entende a avaliação apenas como classificação	Item 1 d. Avalia por intuição, sem formalização e sem instrumento objectivo	Item 2 a. Faz avaliação contínua; avalia tudo o que o aluno faz
A – Não	A – Não	A – Não	A – Não	A – Sim
B – Sim	B – Não	B – Não	B – Não	B – Sim
C – Não	C – Não	C – Não	C – Não	C – Sim
D – Não	D – Não	D – Não	D – Não	D – Sim
E – Não	E – Sim	E – Sim	E – Sim	E – Sim
F – Não	F – Não	F – Não	F – Não	F – Não
G – Não	G – Não	G – Não	G – Não	G – Sim
H – Não	H – Não	H – Não	H – Não	H – Não

Item 2 b. Faz avaliação decorrente da aprendizagem	Item 3 Faz avaliação formal e não formal, de todas as competências	Item 4 Avalia as competências transversais	Item 5 Avalia as aprendizagens c ^o evolução e processo de superação	Item 6 Utiliza Portefólio
A – Sim	A – Sim	A – Sim	A – Não	A – Não
B – Não	B – Sim	B – Sim	B – Não	B – Sim
C – Não	C – Sim	C – Sim	C – Sim	C – Não
D – Sim	D – Não	D – Sim	D – Não	D – Sim
E – Não	E – Não	E – Sim	E – Não	E – Não
F – Não	F – Sim	F – Não refere	F – Não	F – Não refere
G – Não	G – Sim	G – Sim	G – Não	G – Não
H – Não	H – Sim	H – Sim	H – Não	H – Não

A **categoria 8 – Avaliação** integra onze sub-categorias, sendo que algumas categorias comportam mais do que um item: **1 a.** Avalia através de testes que se constituem como modelo para os exames (faz avaliação da leitura e da escrita por processo tradicional), **1 b.** Avalia tendo em conta os instrumentos, não as competências, **1 c.** Entende a avaliação apenas como classificação, **1 d.** Avalia por intuição, sem formalização e sem instrumento objectivo **2 a.** Faz avaliação contínua; avalia tudo o que o aluno faz, **2 b.** Faz avaliação decorrente da aprendizagem, **3.** Faz avaliação formal no final de cada módulo, avaliando todas as competências, **4.** Avalia as competências transversais, **5.** Tem em conta a avaliação como evolução e como processo de superação e **6.** Utiliza portefólio.

Para apresentar os resultados, optámos por associar alguns itens que, neste caso têm em comum o propósito de classificar, de certificar: **1 a. Avalia através de testes cujo modelo são os exames; 1 b. Avalia tendo em conta os instrumentos, não as competências; 1 c. Entende a avaliação apenas como classificação e 1 d. Avalia por intuição, sem formalização e sem instrumento objectivo.** Partilham desta opinião **B e E.**

Ao contrário do que acabámos de referir, os itens **2 a. Faz avaliação contínua; avalia tudo o que o aluno faz,** e **2 b. Faz avaliação decorrente da aprendizagem,** mostram-nos que alguns professores dizem optar pela avaliação contínua, formativa e decorrente da aprendizagem. Dizem fazer uma avaliação contínua **A, B, C, D, E e G** enquanto **F e H** omitem essa questão. No que se refere a uma avaliação decorrente da aprendizagem, só **A e D** assumem fazê-la. **B** diz utilizar um processo misto, pois faz testes tradicionais (para avaliação da leitura e da escrita) e avaliação contínua.

3. Faz avaliação formal no final de cada módulo, avaliando todas as competências é, de certo modo, uma indicação programática a que todos os professores responderam afirmativamente.

4. Avalia as competências transversais. Todos os professores assumem a avaliação das atitudes, valores, empenhamento, participação, à excepção de **F** que refere apenas que estes alunos não cumprem regras sociais. **G** faz bastantes referências sobre os comportamentos e atitudes dos alunos, diz mesmo que *“No 1º ano é organizá-los, discipliná-los, pô-los de acordo com aquilo que se espera deles, prepará-los para o que se segue”*.

Só C considera o item **5. Avalia a aprendizagem como evolução e como processo de superação** que é, afinal um conceito de avaliação contínua que tem sempre em conta as aprendizagens enquanto evolução e superação. Os restantes professores não assumem este conceito de avaliação.

6. Utiliza portefólio. Utilizam portefólio **B** e **D** mas não cremos que se refiram ao portefólio de avaliação.

A leitura dos resultados da categoria 8, mostram-nos que a avaliação é certificativa e há poucas evidências de uma avaliação formativa e contínua.

Alguns professores dizem fazer uma avaliação assumidamente tradicional, outros, apesar de afirmarem fazer uma avaliação contínua decorrente da aprendizagem e referirem que tudo conta para a avaliação, apoiam-se maioritariamente nos resultados dos testes formais no final de cada módulo. Quase todos os professores referem a falta de interesse dos alunos e a sua deficiente aprendizagem que pretendem ultrapassar promovendo “aprendizagens” centradas numa interacção verbal espontânea, difícil de avaliar por falta de instrumentos;

Os professores referem que a avaliação decorre da aprendizagem, mas pensamos que se avaliam mais o que pensam ter ensinado do que o aprendido, atribuindo uma classificação que é, de certo modo, penalizadora.

Partindo do princípio que a avaliação é formativa, é necessário diagnosticar dificuldades de aprendizagem e fornecer um *feedback* em tempo útil de modo a permitir a reformulação da tarefa, devendo a avaliação decorrer do acto de aprender. Neste sentido o professor acciona estratégias para ajudar o aluno a superar as dificuldades

manifestadas. Entendemos que a avaliação formal do módulo não deve ser a etapa final, antes o ponto de partida para uma interacção de onde resulte um processo de comunicação que permita ao aluno tomar consciência dos seus progressos e/ou dificuldades em relação à aprendizagem que já fez mas também do que falta realizar. Primeiro é preciso aprender para se avaliar em conformidade o que implica aumentar a motivação e a auto-estima.

Tabela nº 37 – Categoria 9, caracterização dos Cursos Profissionais, valor atribuído aos CP

valor (-)			
Item 1 O professor escolheu leccionar os CP	Item 2 Utilizou o diminutivo depreciativo	Item 3 Há turmas grandes nestes Cursos	Item 4 Alunos, pais e professores discriminam os alunos, como se não aprendessem
A – Não B – Não C – Não * D – Não E – Não * F – Sim G – Sim H – Não	A – Sim (4 ocorrências) B – Sim (2 ocorrências) C – Não D – Não E – Sim (2 ocorrências) F – Não G – Não H – Não	A – Não refere B – Sim C – Sim D – Não E – Sim F – Sim G – Não refere H – Não refere	A – Não refere B – Não refere C – Não refere D – Sim E – Não refere F – Não refere G – Não refere H – Não refere

* Lecciona numa Escola Profissional onde só há Cursos Profissionais

Item 5 Diminuir o currículo é discriminatório	Item 6 Os alunos preferem áreas técnicas, não a disciplina de Português
A – Não refere B – Não refere C – Não refere D – Sim E – Não refere F – Não refere G – Não refere H – Não refere	A – Não refere B – Não refere C – Não refere D – Não refere E – Não refere F – Não refere G – Não refere H – Sim

valor(+)			
Item 7	Item 8	Item 9	Item 10
Turma pequena favorece desenvolvimento das competências dos alunos e permite a interação	Estes cursos não são fáceis mas é preciso direccionar os alunos	Os CP exigem muito do professor mas são um desafio	Têm uma vertente prática pois os alunos vão para o mundo do trabalho
A – Não refere	A – Não refere	A – Não refere	A – Não refere
B – Não refere	B – Não refere	B – Sim	B – Sim
C – Não refere	C – Não refere	C – Não refere	C – Sim
D – Sim	D – Sim	D – Sim	D – Não refere
E – Não refere	E – Não refere	E – Não refere	E – Não refere
F – Não refere	F – Não refere	F – Não refere	F – Não refere
G – Não refere	G – Não refere	G – Não refere	G – Não refere
H – Não refere	H – Não refere	H – Não refere	H – Não refere

Item 11	Item 12
Há mais manuais para apoio a estes alunos que regulam o trabalho dos professores	Os alunos ganharam o respeito das instituições e mais auto-estima e podem prosseguir estudos
A – Não refere	A – Não refere
B – Não refere	B – Não refere
C – Sim	C – Sim
D – Não refere	D – Não refere
E – Não refere	E – Não refere
F – Não refere	F – Não refere
G – Não refere	G – Não refere
H – Não refere	H – Não refere

Depois do levantamento de todas as sub-categorias inseridas na **Categoria 9 – caracterização dos Cursos Profissionais, valor atribuído a estes Cursos**, verificámos a existência de itens que atribuíam valor (-) a algumas informações que emergem do discurso dos professores e outros que atribuíam valor (+) a outras informações. Incluímos em valor (-) os itens **1.** Não escolheu os Cursos, **2.** Utilizou o diminutivo, **3.** Há turmas grandes nestes Cursos, **4.** Alunos, pais e professores discriminam estes alunos, como se eles não pudessem aprender, **5.** Diminuir o currículo é discriminatório e **6.** Os alunos gostariam de ter apenas áreas técnicas, não a disciplina de Português. Incluímos em valor (+) os itens **7.** Nestes Cursos há turmas pequenas o que favorece o desenvolvimento das competências dos alunos e permite a interação nas aulas, **8.** Estes Cursos não são fáceis, **9.** Os cursos profissionais exigem muito do professor mas são um desafio; **10.** Estes cursos têm uma vertente prática pois os alunos vão para o mundo do trabalho, **11.** Há mais manuais para apoio a estes alunos que regulam o trabalho de

todos os professores e **12**. Os alunos destes Cursos ganharam o respeito das instituições e mais auto-estima e podem prosseguir estudos.

O item **1. Não escolheu os Cursos**, tem valor (-), visto que só dois professores (**F** e **G** escolheram os Cursos Profissionais, o professor **F** porque gosta e se interessa pelos Cursos e porque a heterogeneidade dos alunos o cativa pois pode fazer trabalhos mais interessante e o professor **G** por interesse de horário e porque não tem preconceitos em escolher estes alunos. Dos restantes seis professores, dois (**C** e **E** não escolheram os cursos por *motu proprio* por leccionarem em Escolas Profissionais onde só há estes Cursos. Os restantes professores (**A**, **B**, **D** e **H**) aceitaram-nos por lhes terem sido atribuídos pela instituição¹⁶³.

Sobre o item **2. Utilizou o diminutivo**, pensamos que a utilização do diminutivo marca uma atribuição de valor (-), podendo inferir-se que o professor atribui pouco valor a tudo o que faz com os alunos por eles terem pouca capacidade de trabalho. Registámos quatro ocorrências de diminutivos pelo professor **A**, duas ocorrências pelo professor **B** e duas pelo professor **E**.

O item **3. Há turmas grandes nestes Cursos** foi referido por **B**, **C**, **E** e **F** Por outro lado, **D** informa que tem uma turma pequena, o que lhe “*permite realizar um trabalho muito eficaz para desenvolver as competências dos alunos*”, enquanto os professores **A**, **G** e **H** não fazem qualquer referência a este facto, uma vez que já possuem turmas pequenas e não vêem necessidade de o salientar. Os professores **B** e **C** acrescentam que as turmas começam com muitos alunos mas desistem muito por não se adaptarem, ou saem da turma por mudança de escola ou de área de curso. Acrescente-se que a desistência é, por si só, um índice negativo.

O item **4. Alunos, pais e professores discriminam estes alunos, como se eles não pudessem aprender** é assinalado por **D** que pensa que ainda impera esta mentalidade, por parte da escola, dos pais e dos professores que têm um olhar discriminatório face a

¹⁶³ De salientar que os horários são da responsabilidade da Direcção da Escola e o professor não pode recusar. No entanto, o departamento a que pertence a disciplina de Português faz a distribuição mas, de um modo geral, quando há um professor que escolhe uma determinada turma ou área, a escola não recusa este pedido. Pode-se supor que lhes foram atribuídos estes Cursos por não terem sido solicitados.

estes alunos, o que os leva a não acreditar em si próprios e a roubar-lhes a auto-estima.¹⁶⁴

Outro aspecto de atribuição de valor (–) é o que consta do item **5. Diminuir o currículo é discriminatório** que é defendido por **D** uma vez que, se se diminuir o currículo, estes alunos são discriminados e ficam impossibilitados de adquirir os mesmos conhecimentos para fazer a avaliação sumativa externa, a mesma dos alunos dos Cursos regulares.

O conteúdo do item **6. Os alunos gostariam de ter apenas áreas técnicas, não a disciplina de Português**, foi referido apenas por **H**.

Passamos agora à análise das informações de valor (+) integrantes da **Categoria 9 – caracterização dos Cursos Profissionais. Valor atribuído a estes Cursos**. O item **7. Nestes Cursos há turmas pequenas o que favorece o desenvolvimento das competências dos alunos e permite a interacção nas aulas** é referido por **D** como uma mais valia para o desenvolvimento da aprendizagem, permitindo-lhe fazer portefólio, o que seria impensável se a turma fosse grande. Alguns professores referem que têm turmas grandes, pelo que propõem a diminuição do número de alunos.

Neste item lemos que **8. Estes Cursos não são fáceis**, afirmação de **A** embora muitos alunos cheguem a estes Cursos com a falsa ideia de que são uma brincadeira e, por conseguinte, não precisam trabalhar. Por sua vez, **D** refere que o importante é direccionar correctamente cada aluno, conforme a sua aptidão, sem valorizar os Cursos regulares em detrimento dos Profissionais, tanto mais que os dois Programas são muito similares e o grau de exigência proposto pelo texto programático é idêntico. Apesar destas duas posições a favor dos Cursos Profissionais, a maioria dos entrevistados caracteriza estes alunos como tendo muitas dificuldades de aprendizagem, pelo que não conseguem desenvolver determinadas competências, colocando a responsabilidade nos alunos – “não querem”, “não aderem muito”, recusam”, “não gostam”, “não vêm preparados” etc., itens que abordaremos quando analisarmos a categoria 10.

¹⁶⁴ O professor C manifesta opinião contrária no **item 13 da categoria 9** “Os alunos dos CP ganharam mais respeito das instituições, podem prosseguir estudos e ganharam mais auto-estima”.

O item **9**. Os cursos profissionais exigem muito do professor mas são um desafio e o item **10**. Estes cursos têm uma vertente prática pois os alunos vão para o mundo do trabalho representam a posição de **B** que vê nestes cursos uma saída profissional possível, razão por que se empenha em desenvolver as competências nucleares, tendo em conta que estes alunos necessitam tanto de adquirir conhecimentos e de desenvolver competências como quaisquer outros, ideia que vem a ser completada por **C** quando refere que estes alunos devem ter as mesmas competências que os dos cursos regulares ou quando afirma num item da categoria 3 que promove um ensino centrado no aluno e se centra na construção de aprendizagens. O mesmo professor **C** sublinha esta mais valia atribuída a estes cursos através dos itens **11**. Há mais manuais para apoio a estes alunos que regulam o trabalho de todos os professores e **12**. Os alunos destes cursos ganharam o respeito das instituições e mais auto-estima e podem prosseguir estudos, podendo, assim, concluir que o ensejo é valorizar os cursos em causa.

Ao referir os dados obtidos nesta categoria, já tínhamos assinalado que havia opiniões de valor (-) e de valor (+) sobre estes cursos.

Consideramos valor (-):

Poucos professores escolheram estes cursos por *motu proprio* porque a maioria tem uma série de ideias pré-concebidas que podem estar na origem de poucos professores escolherem conscientemente estes cursos. Os alunos são de proveniências diferentes, trazem imensos insucessos e abandonos repetidos, têm um baixo nível de desenvolvimento de competências, um certo sentimento de rejeição pela escola e pelos saberes, são mais desatentos, menos concentrados, não têm hábitos de trabalho, etc. Aceitar estes cursos pode implicar, para os professores, um trabalho acrescido. Logo, não escolher estes cursos é já um pré-conceito que poderá condicionar o processo ensino-aprendizagem dos alunos;

Quanto à utilização do diminutivo, podemos inferir que se atribui pouco valor a tudo o que se faz com os alunos por eles terem pouca capacidade de trabalho e não serem capazes de obter resultados como os alunos ditos “normais”. Daí o uso de diminutivos, tão “pequenas” são as *coisitas*, os *trabalhitos*, a *observaçãozinha*, o *textozinho*, etc Por outro lado, devido às dificuldades já referidas, era expectável que as turmas pudessem ser mais pequenas. Apesar disso, as turmas continuam a ser maiores

do que era desejável para alguns professores entrevistados e isso é tanto mais complicado quanto mais heterogénea for a turma;

As expectativas são discriminatórias, à partida: é discriminatório pensar e agir como se estes alunos não fossem capazes de aprender, é discriminatório simplificar o currículo exactamente pela mesma razão;

Podemos considerar valor (+):

Alguns professores escolheram estes cursos e encaram-nos como um verdadeiro desafio, considerando que é fundamental desenvolver as competências dos alunos, não só para ingressar no mundo do trabalho mas também para poderem prosseguir os estudos como qualquer outro aluno dos cursos regulares se o desejarem, mobilidade prevista no DORCES, (2004: 7).

Tabela nº 38 – *Categoria 10, perfil dos alunos dos CP*

<p>Item 1 a. Os alunos são desmotivados</p> <p>A – Sim B – Sim C – Não refere D – Não refere E – Não refere F – Não refere G – Não refere H – Não refere</p>	<p>Item 1 b. Os alunos são pouco atentos e concentrados</p> <p>A – Não refere B – Sim C – Não refere D – Não refere E – Não refere F – Não refere G – Não refere H – Não refere</p>	<p>Item 2 Não vêm preparados e têm dificuldades de aprendizagem</p> <p>A – Sim B – Sim C – Não refere D – Não refere E – Sim F – Não refere G – Não refere H – Não refere</p>	<p>Item 3 Os alunos investem pouco no trabalho e pensam que podem obter resultados sem trabalho</p> <p>A – Sim B. – Sim C – Sim D – Não refere E – Sim F – Sim G – Sim H – Sim</p>
<p>Item 4 Não têm regras sociais</p> <p>A – Não refere B – Sim C – Não refere D – Não refere E – Sim F – Não refere G – Sim H – Não refere</p>	<p>Item 5 Têm consciência de saberem pouco o que lhes dá pouca auto-estima</p> <p>A – Não refere B – Sim C – Não refere D – Não refere E – Não refere F – Não refere G – Não refere H – Não refere</p>	<p>Item 6 Não têm objectivos</p> <p>A – Não refere B – Não refere C – Não refere D – Não refere E – Sim F – Não refere G – Não refere H – Não refere</p>	<p>Item 7 Não têm autonomia</p> <p>A – Sim B – Não refere C – Não refere D – Sim E – Não refere F – Não refere G – Sim H – Não refere</p>

Item 8 Têm dificuldade em realizar tarefas complexas	Item 9 Estão pouco motivados para o desenvolvimento das competências	Item 10 Têm dificuldade em atingir sentidos conotativos	Item 11 Não querem escrever, preferindo o oral espontâneo
A – Não refere	A – Não refere	A – Não refere	A – Não refere
B – Não refere	B – Sim	B – Sim	B – Sim
C – Não	C – Sim	C – Sim	C – Não refere
D – Não	D – Sim	D – Não refere	D – Sim
E – Sim	E – Não	E – Não refere	E – Sim
F – Sim	F – Não refere	F – Não refere	F – Sim
G – Sim	G – Não refere	G – Não refere	G – Sim
H – Sim	H – Não refere	H – Não refere	H – Não refere

Item 12 A maioria pretende uma vertente prática para ingressar no mundo do trabalho	Item 13 Há alunos que têm sucesso no exame e prosseguem estudos	Item 14 São responsáveis em contexto de trabalho e face a problemas que resolvem em aula
A – Não refere	A – Não refere	A – Sim
B – Sim	B – Sim	B – Não refere
C – Não refere	C – Não refere	C – Sim
D – Não refere	D – Sim	D – Não refere
E – Sim	E – Não refere	E – Não refere
F – Sim	F – Sim	F – Não refere
G – Sim	G – Sim	G – Não refere
H – Não refere	H – Sim	H – Não refere

Depois do levantamento de todas as sub-categorias inseridas na **Categoria 10 – perfil dos alunos dos CP**, verificámos a existência dos seguintes itens: **1 a.** Os alunos são desmotivados, **1 b.** São pouco atentos e concentrados, **2.** Não vêm preparados e têm dificuldades de aprendizagem, **3.** Sobretudo os alunos provenientes dos CEF, investem pouco no trabalho e pensam que podem obter resultados sem trabalho, **4.** Não têm regras sociais, **5.** Têm consciência de saberem pouco o que lhes dá pouca auto-estima, **6.** Não têm objectivos, **7.** Não têm autonomia, **8.** Têm dificuldade em realizar tarefas complexas, **9.** Estão pouco motivados para o desenvolvimento das competências, **10.** Têm dificuldade em atingir sentidos conotativos, **11.** Não querem escrever, preferindo o oral espontâneo, **12.** A maioria pretende uma vertente prática para ingressar no mundo do trabalho, **13.** Há alunos que têm sucesso no exame e prosseguem estudos e **14.** São responsáveis em contexto de trabalho e face a problemas que têm que resolver em aula.

1 a. Os alunos são desmotivados e **1 b.** São pouco atentos e pouco concentrados. Para **A** e **B** são desmotivados, característica não referida por outros professores, para **B** os

alunos também são pouco atentos e pouco concentrados, característica ausente do discurso de outros professores.

2. Não vêm preparados e têm dificuldades de aprendizagem. **A, B, C, E, F, G e H** assumem esta característica e apenas **D** não refere.

Sobre o 3. Sobretudo os alunos provenientes dos CEF investem pouco no trabalho e pensam que podem obter resultados sem trabalho pronunciaram-se afirmativamente **A, B, C, E, F, G e H** não tendo **D** feito qualquer referência a esta característica. **A e B** acrescentaram ainda que “*Não têm hábitos de trabalho nem técnicas de estudo*” e eles próprios acreditam que podem concluir os módulos sem trabalho.

4. Não têm regras sociais. **B, E, e G** referem a falta de regras sociais destes alunos enquanto **A, C, D, F e H** nada referem sobre isso.

D.G. refere que 5. Têm consciência de saberem pouco o que lhes dá pouca auto-estima; J.M. que 6. Não têm objectivos; **A, D e G** que 7. Não têm autonomia, **E, F, G e H** que 8. Têm dificuldade em realizar tarefas complexas; **B, C, D** referem que os alunos 9. Estão pouco motivados para o desenvolvimento das competências, **B e C** assinalam que 10. Têm dificuldade em atingir sentidos conotativos, **B, D, E, F e G** que 11. Não querem escrever, preferindo o oral espontâneo, aspectos salientados por estes professores. Associámos estes itens pela relação causa-efeito que têm entre si, o que explicaremos quando apresentarmos a discussão dos resultados.

12. A maioria pretende uma vertente prática para ingressar no mundo do trabalho, reforçado por **B, E, F e G**, o que é natural pois muitos procuram “*uma enxada para a vida*”, como refere **F** ou como diz **G**, “*Há miúdos que não gostam da escola e gostam de trabalhar*” ou “*Vão aprender a ser canalizadores, aprender de tarimba*”.

O item 13. Há alunos que têm sucesso no exame e prosseguem estudos colhe defensores em **B, D, F, G e H** porque acreditam que alguns alunos escolhem estes Cursos por preferirem entrar no mundo do trabalho depois de terminarem o 12º ano mas não por não serem capazes de realizar o exame final obrigatório para prosseguir estudos universitários.

C.T. e A.S., reconhecem que os alunos 14. São responsáveis em contexto de trabalho e face a problemas que têm que resolver em aula. Do mesmo modo que reconhecem que há muitos alunos que trabalham pouco, depois de se verificar que muitos optam pela desistência, os que terminam o 3º ano fazem a P.A.P. com êxito e tornam-se responsáveis e bons profissionais.

Da análise dos itens da categoria 10, destacam-se dados caracterizadores destes alunos que estarão na origem de uma aprendizagem deficitária. Os alunos são desmotivados, pouco atentos e pouco concentrados, têm dificuldades de aprendizagem, denotam dificuldades em realizar tarefas complexas e não são autónomos. São alunos sem objectivos, investem pouco e pensam que podem obter resultados sem trabalho. Têm consciência de saberem pouco o que lhes retira auto-estima, não têm regras sociais, preferem apenas a vertente prática dos cursos e em aula preferem o oral espontâneo. No entanto, em contexto de trabalho são responsáveis.

A proveniência destes alunos é heterogénea pois integra alunos que completaram o 9º ano de escolaridade e alunos provenientes dos CEF (Cursos de Educação e Formação).¹⁶⁵ Estes últimos apresentam níveis de proficiência diferentes e essa característica assinalada por alguns professores pode funcionar como um *handicap* no seu processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando os professores “dão uma aula como se fossem todos iguais.”

¹⁶⁵ Os Cursos de Educação e Formação (CEF) são uma oportunidade para os alunos poderem concluir a escolaridade obrigatória (até ao 9º ano), através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses. Podem prosseguir estudos ingressando nos CP ou escolher a via da formação que lhes permita uma entrada qualificada no mundo do trabalho. Cada curso corresponde a uma etapa de educação/formação (desde o Tipo 1 ao Tipo 7) cujo acesso está relacionado com o nível de habilitação escolar e profissional já alcançado. No final de cada etapa obterá uma qualificação escolar e profissional. Independentemente da tipologia, todos os CEF integram quatro componentes de formação: sociocultural, científica, tecnológica e prática. São alunos que têm atrás de si alguns insucessos, desistências, reprovações e repetências e que foram chamados à escola para completar a escolaridade obrigatória e poder prosseguir. Este processo implicou a elaboração de um programa específico que começava no 4º ano de escolaridade e ia até ao 3º ano dos CP (equivalente ao 12º ano e fim da escolaridade de nível secundário). No nível secundário já não se orientam estes alunos por esse programa e foram integrados nos CP, seguindo o respectivo Programa dos CP.

Podemos estar perante um problema de causa-efeito cuja solução não é fácil. Se não detêm conhecimentos, não têm auto-estima para ganhar autonomia e têm dificuldades em realizar tarefas complexas e desenvolver competências. Como têm dificuldades em realizar tarefas mais complexas (a escrita, os sentidos conotativos, por exemplo), preferem optar pelas mais simples e por aquelas onde se sentem mais à vontade (o oral espontâneo, os sentidos denotativos, as matérias práticas do curso) e assim não desenvolvem as competências.

É utilizado o método expositivo. Apesar de simples e aparentemente eficaz, produz alunos passivos, desmotivados e desconcentrado que assistem a uma espécie de espectáculo sem dele participarem, pela natureza do próprio método que é tanto mais ineficaz, quanto mais dificuldades os alunos apresentarem.

Partindo do pressuposto de que os alunos têm diversos condicionalismos que os impede de desenvolver as competências necessárias, os professores apresentam algumas propostas que possam contribuir para um melhor desempenho dos alunos.

Tabela nº 39 – *Categoria 11, estratégias para a melhoria das aprendizagens dos alunos*

Orientações para um melhor funcionamento destes Cursos				
Item 1 a. Continuidade pedagógica como estratégia obrigatória	Item 1 b Estabelecer a ligação dos conteúdos declarativos com as áreas profissionais	Item 1 c. Aligeiramento conteúdos para desenvolvimento de competências e mais tempo para aulas	Item 1 d. Diminuir o número de alunos por turma	Item 1.e Orientar os alunos para os cursos para que pttêm aidão
A – Sim	A – Sim	A – Não refere	A – Não refere	A – Não refere
B – Não refere	B – Sim	B – Não refere	B – Sim	B – Não refere
C – Não refere	C – Não refere	C. – Não refere	C – Não refere	C – Não refere
D – Não refere	D – Não refere	D – Não refere	D – Não refere	D – Não refere
E – Não refere	E – Não refere	E – Não refere	E – Não refere	E – Não refere
F – Não refere	F – Sim	F – Não refere	F – Não refere	F – Não refere
G – Não refere	G – Não refere	G – Não refere	G – Não refere	G – Não refere
H – Sim	H – Sim	H – Sim	H – Não refere	H – Sim

2. estratégias que contribuem para o desenvolvimento de competências transversais				
<p>Item 2 a. Considerar a importância das competências transversais na formação dos alunos</p> <p>A – Sim B – Não refere C – Não refere D – Não refere E – Não refere F – Não refere G – Não refere H – Não refere</p>	<p>Item 2 b. Considerar que os alunos têm que mudar de atitude face à escola enquanto local de trabalho e face à aprendizagem</p> <p>A – Sim B – Não refere C – Não refere D – Não refere E – Não refere F – Não refere G – Não refere H – Não refere</p>	<p>Item 2 c. Promover a criação de hábitos de trabalho para compreender os mecanismos de aprendizagem em tarefas de Português que lhes servirão no futuro</p> <p>A – Não refere B – Sim C – Não refere D – Não refere E – Não refere F – Sim G – Sim H – Sim</p>	<p>Item 2 d. Promover o sentido de responsabilidade (cidadania)</p> <p>A – Não refere B – Sim C – Não refere D – Não refere E – Não refere F – Não refere G – Não refere H – Não refere</p>	<p>Item 2 e. Propor temas de reflexão sobre a actualidade e sobre o Homem e a sua condição</p> <p>A – Não refere B – Sim C – Não refere D – Não refere E – Sim F – Não refere G – Não refere H – Não refere</p>

<p>Item 2 f. Autonomia para ver o mundo e poder agir sobre ele para poder transformá-lo</p> <p>A – Não refere B – Não C – Sim D – Sim E – Não F – Não refere G – Sim H – Não</p>	<p>Item 2 g. Promover uma atitude activa e de expectativa</p> <p>A – Não refere B – Sim C – Não refere D – Não refere E – Não refere F – Sim G – Não refere H – Não refere</p>	<p>Item 2 h. Promover o desenvolvimento da auto-estima dos alunos</p> <p>A – Não refere B – Sim C – Não refere D – Não refere E – Não refere F – Não refere G – Não refere H – Não refere</p>	<p>Item 2 i. Promover a afectividade p^a desenvolver a aprendizagem</p> <p>A – Não refere B – Sim C – Não refere D – Não refere E – Não refere F – Não refere G – Não refere H – Não refere</p>	<p>Item 2 j. Promover a formação pessoal e integral</p> <p>A – Não refere B – Não refere C – Não refere D – Não refere E – Não refere F – Sim G – Não refere H – Não refere</p>
---	---	--	--	--

3. estratégias que contribuem para o desenvolvimento de competências nucleares	
<p>Item 3 a. Promover o desenvolvimento da aprendizagem da Língua para poder utilizá-la com propriedade</p> <p>A – Não refere B – Sim C – Não refere D – Não refere E – Não refere F – Sim G – Não refere H – Não refere</p>	<p>Item 3 b. Transpor o objecto do conteúdo para a realidade dos alunos, para o aluno atribuir sentido ao que aprende</p> <p>A – Não refere B – Sim C – Sim D – Não refere E – Não refere F – Sim G – Não refere H – Não refere</p>

Dentro da **categoria 11 – estratégias propostas para a melhoria das aprendizagens dos alunos dos CP**, inserimos as sub-categorias que englobam estratégias previstas pelos professores como possíveis para formar alunos mais motivados, mais atentos, mais competentes, ou seja, que deixem de ter as características que foram consideradas na categoria 10. **1.** Orientações para um melhor funcionamento destes Cursos: **1.a.** Propor a continuidade pedagógica como estratégia imprescindível e obrigatória; **1 b.** Estabelecer a ligação dos conteúdos declarativos com as áreas profissionais; **1 c.** Considerar um aligeiramento de conteúdos em prol do desenvolvimento de competências e ter mais tempo para a leccionação destes cursos; **1 d.** Diminuir o número de alunos por turma e **1 e.** Orientar os alunos para os cursos para que têm aptidão. **2.** Estratégias que contribuam para o desenvolvimento de competências transversais: **2 a.** Considerar a importância das competências transversais na formação dos alunos; **2 b.** Considerar que os alunos têm que mudar de atitude face à escola enquanto local de trabalho e face à aprendizagem; **2 c.** Promover a criação de hábitos de trabalho para que os alunos compreendam que o desenvolvimento dos mecanismos de aprendizagem em tarefas da disciplina de Português lhes poderá servir no futuro; **2 d.** Promover o sentido de responsabilidade (cidadania); **2 e.** Propor temas de reflexão sobre a actualidade e sobre o Homem e a sua condição; **2 f.** Apostar na autonomia para ganhar uma visão própria do mundo e poder agir sobre ele para poder transformá-lo; **2 g.** Promover uma atitude activa e de expectativa; **2 h.** Promover o desenvolvimento da auto-estima dos alunos; **2 i.** Promover a afectividade para desenvolver a aprendizagem e **2 j.** Promover a formação pessoal e integral **3.** Estratégias que contribuam para o desenvolvimento de competências nucleares: **3 a.** Promover o desenvolvimento da aprendizagem da Língua para poder utilizá-la com propriedade e **3 b.** Transpor o objecto do conteúdo para a realidade dos alunos, para que o aluno atribua sentido ao que aprende.

Como orientações propostas para um melhor funcionamento destes Cursos temos: **1.a. Propor a continuidade pedagógica como estratégia imprescindível e obrigatória** teve o apoio de **A** e **H** **1 b. Estabelecer a ligação dos conteúdos declarativos com as áreas profissionais** foi proposto por **A**, **B**, **E** e **H** **1 c. Considerar um aligeiramento de conteúdos em prol do desenvolvimento de competências e ter mais tempo para a leccionação destes cursos** foi defendido por **H** **1 d. Diminuir o número de alunos por**

turma foi sugerido por **B** e **1 e**. Orientar os alunos para os cursos para que têm aptidão por H.

Sobre a sub-categoria **2**. Utilizar estratégias que contribuam para o desenvolvimento de competências transversais, constituímos vários itens: **2 a**. Considerar a importância das competências transversais na formação dos alunos e **2 b**. Considerar que os alunos têm que mudar de atitude face à escola enquanto local de trabalho e face à aprendizagem que foram ambos sugeridos pelo professor A. O item **2 c**. Promover a criação de hábitos de trabalho para que os alunos compreendam que o desenvolvimento dos mecanismos de aprendizagem em tarefas da disciplina de Português lhes poderá servir no futuro foi proposto por **B, F, G** e **H**, enquanto o item **2 d**. Promover o sentido de responsabilidade (cidadania) é da única responsabilidade do professor **B**. O item **2 e**. Propor temas de reflexão sobre a actualidade e sobre o Homem e a sua condição foi proposto por **B** e **E**. O item **2 f**. Apostar na autonomia para ganhar uma visão própria do mundo e poder agir sobre ele para poder transformá-lo foi sugerido por **C, D** e **G** tendo o item **2 g**. Promover uma atitude activa e de expectativa sido proposto por **B** e **F**. O item **2 i**. Promover a afectividade para desenvolver a aprendizagem foi referido por **B** e **2 j**. Promover a formação pessoal e integral foi proposto por **F**.

Da sub-categoria **3**. Utilizar estratégias que contribuam para o desenvolvimento de competências nucleares fazem parte os dois itens: **3 a**. Promover o desenvolvimento da aprendizagem da Língua para poder utilizá-la com propriedade que é partilhado por **B** e **F** e **3 b**. Transpor o objecto do conteúdo para a realidade dos alunos, para que o aluno atribua sentido ao que aprende apoiado por **B, C** e **F**.

Os professores apontam algumas estratégias possíveis para formar alunos mais motivados, mais atentos, mais competentes, ou seja, que deixem de ter as características que foram consideradas na categoria 10. Tentámos reunir as estratégias propostas apenas em três temas mais globalizantes:

- orientações/estratégias para um melhor funcionamento destes cursos
 - propor a continuidade pedagógica como estratégia imprescindível e obrigatória;

- estabelecer a ligação dos conteúdos declarativos com as áreas profissionais;
- considerar um aligeiramento de conteúdos em prol do desenvolvimento de competências e ter mais tempo para a leccionação destes cursos;
- diminuir o número de alunos por turma;
- orientar os alunos para os cursos para que têm aptidão;
- estratégias que contribuam para o desenvolvimento de competências transversais
 - considerar as competências transversais na formação dos alunos;
 - considerar que os alunos têm que mudar de atitude face à escola enquanto local de trabalho e face à aprendizagem;
 - promover a criação de hábitos de trabalho para que os alunos compreendam que o desenvolvimento dos mecanismos de aprendizagem em tarefas da disciplina de Português lhes poderá servir no futuro;
 - promover o sentido de responsabilidade (cidadania);
 - propor temas de reflexão sobre a actualidade e sobre o Homem e a sua condição;
 - apostar na autonomia para ganhar uma visão própria do mundo e poder agir sobre ele para poder transformá-lo;
 - promover a afectividade para desenvolver a aprendizagem;
 - promover a formação pessoal e integral;
- estratégias que contribuam para o desenvolvimento de competências nucleares
 - promover o desenvolvimento da aprendizagem da língua para poder utilizá-la com propriedade;
 - transpor o objecto do conteúdo para a realidade dos alunos, para que o aluno atribua sentido ao que aprende;

Perante o perfil de aluno desenhado pelos professores, as estratégias propostas são vistas como melhoria e solução para o funcionamento dos CP. Avaliado o problema, parece ser fundamental recorrer a estratégias específicas para resolver o problema detectado.

2.2 – Grupo de discussão

A tabela que a seguir se apresenta é o resultado da leitura que fizemos do grupo de discussão já transcrito. Recorremos ao procedimento já utilizado nas entrevistas para tratar os dados obtidos.

Tabela nº 40 – *Elementos de significação constitutiva do grupo de discussão*

Elementos de significação constitutiva inscritos na transcrição do grupo de discussão	Sub-categorias
<p>J</p> <ul style="list-style-type: none"> • O programa não está adaptado aos cursos profissionais porque os alunos não conseguem assimilar certos conteúdos, devia ser mais prático. • Estes alunos não conseguem ter o tipo de raciocínio dos alunos do ensino regular. • Muitos conteúdos condicionam o desenvolvimento da escrita. • Não consigo ter tempo para trabalhar a escrita. • Não há tempo suficiente para trabalhar a escrita por causa dos requisitos ao nível dos conteúdos. • A leitura tem mais peso. 	<ul style="list-style-type: none"> 2 – O programa não se adequa a estes alunos 10 – Estes alunos apresentam mais dificuldades 2 – Demasiados conteúdos condicionam o desenvolvimento da competência de escrita 5 – Não tem tempo para trabalhar a escrita 5 – Falta tempo para trabalhar a escrita por causa dos conteúdos 6 – A competência de leitura tem mais peso
<p>I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os programas são idênticos. Têm que ser? Não sei, as competências têm que ser as mesmas. • As actividades têm que ser outras para que os alunos não sejam passivos. • Fazemos actividades com os alunos a fazer coisas mas isso é o menos, não é o mais. • O programa do 1º ano está preparado para envolver mais os alunos. • Com os do 2º e 3º temos que ser mais directivos, mais tradicionais, temos que saber gerir. Proponho redução de conteúdos. • Proponho redução de conteúdos ou aumento de carga horária. • Questão política. Se se colocar mais tempo para o Português, tem que se reduzir noutras áreas, logo isso leva à redução de professores de outras áreas. • A solução será diminuir os conteúdos para desenvolver actividades que pusessem os alunos a trabalhar - exemplo: oficina de escrita que demora muito tempo. • Aplicação dos conteúdos processuais – remodelar o texto • E não se consegue fazer isto para cada tipologia do escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> 2 – O Programa dos Cursos Profissionais é idêntico ao dos Cursos regulares. Tem que ser? As competências têm que ser as mesmas 11 – Com estes alunos as actividades devem ser outras para não serem passivos 11 – Fazem-se poucas actividades com estes alunos 2 – O Programa do 1º ano está preparado para envolver mais os alunos 3 – Recorre a estratégias mais directivas, mais tradicionais para poder gerir os cursos 11 – Proponho redução de conteúdos ou aumento da carga horária 11 – Colocar mais tempo para Português implica reduzir tempo e professores de outras disciplinas – questão política 11 – A redução de conteúdos poderia servir para pôr os alunos a trabalhar, por exemplo em oficina de escrita para leccionar os conteúdos processuais 5 – Não conseguimos leccionar os conteúdos processuais com todas as tipologias de texto da escrita

<ul style="list-style-type: none"> • Tal como se viu nos exames, os alunos não sabem escrever. E os professores privilegiam a leitura porque demora menos tempo e se não se privilegia a leitura, não damos os conteúdos do programa. <i>Nota: mas os outros conteúdos também têm que ser trabalhados.</i> 	<p>10 – Os alunos não sabem escrever 6 – Privilegia-se a leitura porque demora menos tempo. Se não se privilegia a leitura não se trabalham os conteúdos todos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar metodologias que desenvolvam, realmente, competências e realizar tarefas. Mas não é possível fazer isso. Não há tempo. 	<p>3 – Não utiliza as metodologias para realizar tarefas que desenvolvam competências porque não há tempo</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Os professores têm muitas tarefas burocráticas. 	<p>a) Os professores têm muitas tarefas burocráticas</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Não tenho tempo de preparar tudo o que quero que os meus alunos façam. 	<p>b) Não tem tempo de preparar tudo o que quer que os alunos façam</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Temos que ter uma componente de trabalho individual que dê para pensar e preparar o trabalho que vamos fazer com os alunos. 	<p>11 – Proposta de melhoria – ter uma componente para pensar o trabalho pedagógico a) temos muitas tarefas burocráticas b) não temos tempo de preparar tudo o que queremos que os alunos façam</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Como não tenho tempo, faço só o que dá tempo. 	<p>c) só faço o que dá tempo</p>
<p>K</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Tem 13 ou 14 alunos depois das desistências no final do 1º período. 	<p>9 – Tem turmas de 13/14 anos 9 – Desistem muitos alunos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Com 12, 13 ou 14, dá para oficina de escrita, para trabalho individualizado. 	<p>5 – Faço oficina de escrita</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Como o funcionamento destes cursos é diferente, dá-nos mais tempo. 	<p>12 – Conseguir ter tempo, dado que estes Cursos se organizam diferentemente em termos de tempos lectivos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos têm poucos conhecimentos gerais. 	<p>10 – Os alunos têm poucos conhecimentos gerais</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de casa para adiantar o trabalho da aula seguinte. 	<p>3 – Utiliza o trabalho de casa como estratégia para adiantar o trabalho da aula seguinte</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Eles não fazem e esperam que seja o professor a fazer. 	<p>10 – Os alunos não fazem o trabalho de casa</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Falta a prática, eles esperam fazer tudo em aula. 	<p>10 – Os alunos esperam fazer tudo em aula</p>
<p>I</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos do profissional recusam-se a fazer trabalho de casa. 	<p>10 – Estes alunos recusam-se a fazer trabalhos de casa</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Como têm muitas horas de aulas, agem assim e pensam que o tempo de aulas é suficiente. 	<p>10 – Pensam que o tempo de aulas é suficiente</p>
<p>K</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Mentalidade CEF. Ao princípio, o aluno tinha que passar. Agora a postura mudou. 	<p>10 – Tinham mentalidade CEF. Agora a postura é diferente</p>
<ul style="list-style-type: none"> • A mentalidade mudou na minha escola e alguns alunos escolheram esta via para adquirir mais conhecimentos e prosseguirem estudos. 	<p>10 – Os alunos da minha Escola escolheram conscientemente estes Cursos para adquirir conhecimentos e prosseguir estudos</p>
<p>L</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Nesta escola temos outra realidade – temos muitos alunos africanos que mal dominam a língua portuguesa. 	<p>10 – Na minha escola há muitos alunos de origem africana que não dominam a Língua Portuguesa</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ser o mesmo programa não me incomoda, é preciso trabalhar de maneira diferente. 	<p>11 – É preciso trabalhar de maneira diferente</p>

<ul style="list-style-type: none"> • É difícil que leiam as obras literárias mas também não acho necessário que façam uma leitura integral. 	6 – É difícil conseguir que leiam as obras literárias mas não é absolutamente necessário fazer uma leitura integral
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos têm deficiências a nível de língua. Se não lerem integralmente as obras, ao menos que saiam a ler, a escrever, a ter um certo gosto literário. 	7 – Deficiências a nível de Língua. É preciso que aprendam a ler, escrever e ter um certo gosto literário
<ul style="list-style-type: none"> • A sensação é que integram alunos nos cursos profissionais que não são capazes de fazer os cursos regulares e, logo pensam que podem fazer estes. 	10 – Estes alunos vão para os Cursos Profissionais porque não são capazes de fazer os regulares, deviam ir por vocação
<ul style="list-style-type: none"> • Exigir o que temos que exigir e os alunos fazem ou não fazem podendo optar por outra via ou então continuamos a facilitar. 	11 – Facilitar as aprendizagens não é solução
<ul style="list-style-type: none"> • Faz-se uma entrevista para ver se o aluno tem aptidão e qual é o curso profissional onde deve ingressar. 	9 – A entrevista devia servir para verificar se tem aptidão para o curso onde pretende ingressar
K	
<ul style="list-style-type: none"> • O profissional não é mais fácil que o regular. 	9 – O Profissional não é mais fácil do que os regulares
L	
<ul style="list-style-type: none"> • O facto de desistirem é sintoma de que os cursos profissionais não são fáceis. 	9 – O facto de desistirem prova que não são mais fáceis
M	
<ul style="list-style-type: none"> • Há aqui dois problemas: Dificuldades na língua portuguesa e falta de promoção da disciplina de Português 	7 – Dificuldades em Língua Portuguesa 10 – Dificuldades em Língua Portuguesa Falta de promoção da disciplina
<ul style="list-style-type: none"> • Há quem pense que esta disciplina não serve para nada nos cursos profissionais, que o ensino profissional deve ser técnico. 	9 – Alguns professores pensam que a disciplina de Português não serve para nada, os cursos deveriam ser técnicos
<ul style="list-style-type: none"> • A disciplina de Português não serve para nada nos cursos profissionais. Ponto de vista de alguns colegas. 	
<ul style="list-style-type: none"> • É trabalho excessivo ter que valorizar as actividades da sala de aula e convencer o outro da importância da disciplina. 	11 – Valorizar a disciplina de Português
<ul style="list-style-type: none"> • Há alunos que vão fazer exame nacional e hoje há alunos que entram em politécnicos exclusivamente com a prova de Português. 	9 – Há institutos politécnicos exigem prova de Português
<ul style="list-style-type: none"> • É trabalho excessivo ter que valorizar as actividades da sala de aula e convencer o outro da importância da disciplina. 	9 – Devia-se exigir mais do Português
<ul style="list-style-type: none"> • A prova de Português é uma tábua de salvação para chegar a alguns cursos, por ser mais fácil. 	9 – Devia-se exigir mais do Português
<ul style="list-style-type: none"> • Sendo prova de ingresso, até devíamos ser mais exigentes 	9 – Sendo prova de ingresso, até devíamos ser mais exigentes
<ul style="list-style-type: none"> • O ensino profissional acaba por ser uma via mais fácil para entrar na Universidade. 	9 – O ensino profissional acaba por ser uma via mais fácil para entrar na Universidade
<ul style="list-style-type: none"> • Este programa ajudou-me a disciplinar, em termos de planificação. Organização por módulos. 	2 – Este Programa (por módulos) até me ajudou a disciplinar-me
<ul style="list-style-type: none"> • Estar organizado por módulos pode ajudar a uma certa disciplina. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Tirem-se metade dos conteúdos de linguística. 	11 – Propõe a redução dos conteúdos de linguística

<ul style="list-style-type: none"> • Penso que a análise de texto devia ser o mais importante. 	6 – Importância da leitura – análise de texto
<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva – aligeirar alguns aspectos dos conteúdos literários. Não é preciso pormenorizar. 	11 – Aligeirar os conteúdos literários
<p>I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Embora o Programa não exija determinados conteúdos literários, houve orientações para exame que requerem dos alunos determinados conteúdos literários que o programa não contém. • Nesse documento vem a descrição do que devem saber para o exame e que não consta do programa. <i>Nota: o programa propõe leitura de textos de autores de reconhecido mérito literário, não fornece uma lista mas o Ministério elaborou uma a posteriori.</i> 	Há conteúdos literários que não constam do Programa e que o M.E. exige.
<p>M</p> <ul style="list-style-type: none"> • As propostas para o contrato de leitura contém obras muito extensas e muito difíceis para estes alunos. 	6 – O contrato de leitura contém obras muito extensas e difíceis para estes alunos
<p>I e J</p> <ul style="list-style-type: none"> • J e I não fazem contrato de leitura. 	6 – As professoras J e I que não fazem contrato de leitura
<p>M</p> <ul style="list-style-type: none"> • O programa faz referência a leituras de certa complexidade. • A lista de livros para o contrato de leitura é lei. Mas o programa também é lei. <i>Nota: tanto para os conteúdos como para as metodologias e estratégias</i> • No contrato de leitura devemos escolher textos mais curtos, mais adequados à idade, à faixa etária, ao nível de maturidade. 	6 – O programa faz referência a leituras de certa complexidade 6 – A lista de livros é ordem do Ministério mas o Programa é um texto oficial homologado pelo Governo
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer portefólio – há turmas que não fazem, outras fazem na aula – o objectivo é tentar que se organizem. • É uma forma de os organizar e não se esquecerem do trabalho desenvolvido e arrumar as coisas. 	6 – Para concretizar o contrato de leitura devemos escolher textos mais curtos, mais adequados à faixa etária, ao nível de maturidade 3 – Utiliza o portefólio com o objectivo de os organizar
<p>J</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fujo ao que se pretende com portefólio mas é uma maneira de os organizar. • Organização – com separador por competências. • Utilizo o portefólio para os manter atentos. Eles têm que fazer aquela actividade e eu assino para verificarem que estou atenta ao que fazem. • Estratégia– assinar tudo o que fazem, leva-os a cumprir, treinam para futuros trabalhos. 	3 – Não utiliza o portefólio na sua verdadeira acepção mas isto ajuda a organizá-los 3 – Organizar o portefólio por competências 3 – Utiliza o portefólio para os manter atentos 3 – Assinar os documentos do portefólio funciona como estratégia para que cumpram e treinam para futuros trabalhos
<ul style="list-style-type: none"> • O portefólio devia ser um instrumento onde constassem os textos que reescrevessem a partir das sugestões do professor mas isto é o que consegue fazer no momento. • Resumindo: é tudo aquilo que precisam estudar para o 	3 – O portefólio devia ser um instrumento onde constassem os textos reescritos mas o que faz é o possível. 3 – Contém tudo o que precisam saber para

teste porque a ideia do teste não consegue ser abolida por alunos e professores.	o teste 8 – A ideia de teste não consegue ser abolida por alunos e professores
• O objectivo é desenvolver as competências mas também prepará-los para o teste. Ali têm tudo o que é preciso para o teste.	3 – O objectivo é desenvolver competências e prepará-los para o teste. Ali têm tudo para estudar para o teste
• Possivelmente falha-se ao nível de alguns conteúdos mas ganha-se a consolidar outros.	3 – Consolida alguns conteúdos em detrimento de outros.
L	
• Tendo em conta a equidade das competências e do tempo gasto para as desenvolver, não consegue gastar 25% do tempo na oralidade pois faltaria para as outras competências.	4 – Utiliza menos do que 25% do tempo na oralidade
• Trabalho muito menos a oralidade.	4 – Trabalha menos a oralidade
M	
• Se predomina a oralidade espontânea, avalia-se a oralidade?	4 – Oralidade espontânea 8 – Não se consegue avaliar
• Temos que ver o processo todo e olhar também para o fim.	4 – Para ter em conta o produto e o processo, não podemos cingir-nos á oralidade espontânea 8 – Avaliar a oralidade espontânea não é possível
• Estamos a falar de uma competência que tem que ser avaliada, a conversa não pode ser avaliada.	8 – A conversa não pode ser avaliada
• Não consigo avaliar o oral espontâneo.	8 – O oral espontâneo não se consegue avaliar
• Considero que o oral espontâneo remete para competências transversais e torna-se difícil de avaliar.	3 – O oral espontâneo deve ser remetido para as competências transversais
• Remeto o oral espontâneo para as competências transversais. Se não tiver o oral formal preparado e organizado, não consigo avaliar.	4 – Deve-se trabalhar o oral formal que permite ser avaliado 8 – Avaliar o oral formal
• PAP (Prova de Aptidão Profissional). O aluno tem uma prova em que defende um projecto, tem arguição, fundamentação. O aluno tem que saber desenvolver e expor.	4 – Para responder à PAP tem que aprender a fazer uma exposição
• Para os preparar para a prova oral, descuro-se a escrita e o funcionamento da língua. Também se privilegia a leitura porque é o que está mais organizado.	5 – Descuro-se a escrita e o funcionamento da língua, a favor da preparação da PAP. 6 – Privilegia-se a leitura porque é o que está mais preparado
• Tem a ver com as práticas que os professores sempre tiveram.	6 – Tem a ver com as práticas dos professores
• Às vezes trabalha-se uma competência que vale 20% e atribuímos 70%. Quando se planifica damos 70% à atenção e na avaliação só vai valer 20%. Isto leva a algum desagrado quando temos que atribuir classificação.	8 – Há uma falta de congruência entre aprendizagem e avaliação
I	
• Temos em conta a oralidade formal e a oralidade informal. Avalia-se com grelhas de observação.	4 – Têm em conta o oral formal e informal e avaliam com grelhas
K	
• O objectivo é prepará-los para a prova de avaliação final. Eles têm que se apresentar perante um júri, um público	8 – O objectivo é prepará-los para a PAP.

desconhecido.	
L	
• Utilizo itens de avaliação para preparar a oralidade programada. Os alunos têm que apresentar um trabalho, oralmente.	8 – Utiliza itens de avaliação para preparar a oralidade programada
K	
• Tenho consciência que há escolas onde se subalternizam os cursos profissionais.	9 – Há escolas que subalternizam os Cursos profissionais
I	
• Minimizam-se os alunos, mas acredita que não se minimizam os professores que leccionam esses cursos.	9 – Minimizam-se os alunos mas não se minimizam os professores
K	
• Os alunos fracos continuam a ir para os cursos profissionais se não se arranjar uma alternativa.	9 – Os alunos fracos continuam a frequentar os Cursos Profissionais se não se encontrar outra alternativa
M	
• Se por um lado há alunos fracos, há também os que não aguentam o ritmo horário e o grau de exigência que temos com os profissionais.	9 – Há alunos fracos e há alunos que não aguentam o ritmo horário e o grau de exigência dos Profissionais
• O Programa é idêntico ao dos cursos regulares. Só vejo uma questão de disciplina, de estratégia e de organização.	2 – O programa é idêntico ao dos Cursos regulares, só difere na estratégia e na organização
• Não diminuo o grau de exigência, não mando para estágio qualquer um e não é qualquer um que vai fazer a Prova de Aptidão Profissional (PAP)	3 – Não diminui o grau de exigência
• Não cedo a passar toda a gente.	Não cedo a passar todos os alunos
• Um caminho fácil que não partilho.	Não partilha caminhos fáceis
• Não sou a única professora a dar cursos profissionais mas sinto-me sozinha.	O trabalho do professor é solitário
• São compromissos que assumimos com os alunos e têm que ser encarados de forma séria.	Assumi o compromisso de preparar os alunos e encara isso de maneira séria
• Alunos dos PALOP precisam de estar algum tempo em Portugal para ganharem maturidade na língua.	11 – Os alunos dos PALOP precisam de maturidade na língua
L	
• Não compreendo por que razão não existe programa de português língua não materna para os profissionais.	11 – Questiona-se por que razão não há programa de Português língua não materna
I	
• Um aluno que foi avaliado no 9ºano com 30% para a atitude e 40% para competências nucleares chega ao 1º ano e não consegue acompanhar.	10 – Deficiente preparação dos alunos do 9º ano que passaram com 30% para atitudes e 40% para competências nucleares. Esse aluno não consegue acompanhar o 1º ano
J	
• Vêm de proveniências diferentes.	10 – São alunos com proveniências diferentes
L	
• Vindos dos CEF, são levados a entrar para os profissionais e uma coisa não tem nada a ver com a outra. Os alunos dos CEF deviam ter outra alternativa.	10 – Os alunos dos CEF deviam ter outra alternativa
J	

<ul style="list-style-type: none"> • Sobre a questão colmatar deficiências, era suposto eles trazerem uma série de coisas sabidas e não trazem. Não podemos andar sempre a dar aquilo que deviam trazer do básico. 	<p>Os professores não consegue colmatar deficiências para resolver aprendizagens que deviam estar feitas.</p> <p>3 – Os professores não podem estar sempre a promover a aprendizagem em espiral, tendo em conta os conhecimentos anteriores</p>
<p>M</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nos cursos regulares há um grau maior de motivação, porque a disciplina está valorizada. • Devemos começar a valorizar a disciplina de Português, e logo se começa a valorizar a escola inteira. 	<p>11 – Os alunos dos Cursos regulares estão mais motivados porque a disciplina está mais valorizada</p> <p>11 – Valorizar a disciplina de Português</p>
<p>L</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos de ciências e tecnologias são mais motivados e ganharam mais auto-estima, logo é mais fácil incutir-lhes a leitura de um texto, de uma obra. 	<p>3 – Desenvolvimento de competências transversais como ponto de partida para o desenvolvimento de competências nucleares</p> <p>11 – Propõe como estratégia para o sucesso o desenvolvimento de competências transversais</p>
<p>K</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os pais também valorizam mais as ciências e tecnologias. 	<p>9 – Os pais também valorizam mais os Cursos regulares de ciências e tecnologias</p>
<p>I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Já começa a mudar. É mais fácil tirar 20 a Matemática do que a Português. 	<p>Começa-se a dar mais valor à disciplina de Português</p>
<p>M</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho por competências e avalio todas as competências. Não faço só um teste e avalio todos os trabalhos. • Não fazemos soma das classificação a dividir pelo número de testes. • Avaliar uma competência utilizando o oral. • Na minha escola não se pondera cada período lectivo com peso diferente. • Coloquem-se patamares micro porque mínimos não consigo cumprir. • Considero as actividades propostas para avaliação do módulo uma espécie de receita “alsa”. <i>Nota: alsa é uma marca de doce instantâneo que está feito e pronto.</i> 	<p>8 – Avalia todos os trabalhos, não apenas os testes</p> <p>8 – Não fazem a soma das classificações para dividir pelo nº de testes realizados</p> <p>8 – Avaliar uma competência utilizando o oral</p> <p>8 – Não utilizam ponderações nos períodos lectivos</p> <p>11 – Patamares mínimos de aprendizagem</p> <p>8 – Associou patamares às actividades já programadas no módulo e pensa que não consegue este objectivo</p>
<p>I</p> <ul style="list-style-type: none"> • O novo ministro da educação manifestou-se sobre os programas e criticou as ciências da educação, defendendo uma aprendizagem por conteúdos. 	<p>8 – O Ministério defende uma aprendizagem por conteúdos</p>
<p>J</p> <ul style="list-style-type: none"> • O programa está concebido para desenvolver as competências dos alunos, o problema é se os professores conseguem atingir esse objectivo. 	<p>Será que os professores conseguem desenvolver as competências?</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Gosto mais dos conteúdos de literatura. 	6 – Defende os conteúdos de literatura
<ul style="list-style-type: none"> • Apesar de gostar mais de literatura, a cortar seria nos conteúdos de literatura 	11 – Eliminar alguns conteúdos de literatura
M	
<ul style="list-style-type: none"> • Sinto que o manual condiciona. Tenho consciência que a referência ao manual é uma prática e denota hábitos enraizados. 	O manual condiciona. É uma prática que denota hábitos enraizados
<ul style="list-style-type: none"> • Para avaliar é preciso saber pontuar uma resposta como fazem os psicólogos. Se responde de uma certa maneira, tem x pontos, se responde de outro modo terá mais ou menos pontos. A pontuação será atribuída conforme a qualidade da resposta. 	11 – Avaliar como os psicólogos – a pontuação é atribuída conforme a qualidade da resposta
<ul style="list-style-type: none"> • O <i>curriculum vitae</i> é uma tipologia do 3º ano e os professores propõem essa tipologia mais cedo porque há alunos estudantes que precisam apresentar o <i>curriculum</i> mais cedo. 	5 – Propõe a realização do <i>curriculum vitae</i> mais cedo do na proposta do Programa
<ul style="list-style-type: none"> • Nos cursos regulares não se dá atenção ao <i>curriculum</i>. 	5 – Nos Cursos regulares não se dá atenção ao <i>curriculum vitae</i>
J	
<ul style="list-style-type: none"> • Para ganhar tempo, proponho fundir os módulos 3 e 5 por repetição de conteúdos. 	11 – Propõe a junção dos módulos 3 e 5
<ul style="list-style-type: none"> • Utilização das novas tecnologias. Utilização da plataforma <i>Moodle</i> motiva-os mais. 	11 – Utilização da plataforma <i>Moodle</i> motiva-os mais.
I	
<ul style="list-style-type: none"> • O programa deve ser tratado com seriedade; é preciso fazer o que lá está escrito. 	11 – É preciso fazer o que está escrito
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer o mais possível do que está escrito e tratar os profissionais seriamente como se tratam os outros, que na minha escola são uma coisa de 2ª classe. 	11 – Tratar os Profissionais com seriedade e não serem de 2ª classe

Tabela nº 41 – *Categorias e sub-categorias do grupo de discussão*

(os itens de cada sub-categoria advêm da coluna da direita da tabela nº 40)

Categorias	Sub-categorias
1 – Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Fez formação sobre a disciplina de Português dos Cursos regulares
2 – Percepção sobre o Programa	<ul style="list-style-type: none"> • O programa não se adequa a estes alunos • Demasiados conteúdos condicionam o desenvolvimento da competência de escrita • O Programa dos Cursos Profissionais é idêntico ao dos Cursos regulares. Tem que ser? As competências têm que ser as mesmas • O Programa do 1º ano está preparado para envolver mais os alunos • Este Programa (por módulos) até ajudou a uma certa disciplina • O programa é idêntico ao dos Cursos regulares, só difere na estratégia e na organização

<p>3 – Metodologias/estratégias de carácter global</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recorre a estratégias mais directivas, mais tradicionais • Não utiliza as metodologias para realizar tarefas que desenvolvam competências porque não há tempo • Utiliza o trabalho de casa como estratégia para adiantar o trabalho da aula seguinte • Consolida alguns conteúdos em detrimento de outros • Utiliza o portefólio com o objectivo de os organizar • Utilizo o portefólio com o objectivo de os organizar, de os manter atentos e ser arquivo de tudo o que precisam estudar para o teste. Assinar os documentos do portefólio funciona como estratégia para que cumpram, e treinam para futuros trabalhos. A professora assina, o que faz que os alunos se comprometam. Tem a noção que devia ser um instrumento onde constassem os textos reescritos, mas isto é o possível. Não utiliza o portefólio na sua verdadeira acepção mas organiza-o por competências • Apesar dos resultados não diminui o grau de exigência • O oral espontâneo deve ser remetido para as competências transversais • Os professores não podem estar sempre a promover a aprendizagem em espiral, tendo em conta os conhecimentos anteriores • Desenvolvimento de competências transversais como ponto de partida para o desenvolvimento de competências nucleares
<p>4 – Metodologias/estratégias da compreensão e expressão oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atribui menos do que 25% do tempo à oralidade • Trabalha menos a oralidade • Oralidade espontânea • Formaliza o oral que permite ser avaliado • Tem em conta o produto e o processo • Para responder à PAP, o aluno tem que aprender a fazer uma exposição • Têm em conta o oral formal e informal e avaliam com grelhas
<p>5 – Metodologias/estratégias da escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não tem tempo para trabalhar a escrita • Falta tempo para trabalhar a escrita por causa dos conteúdos • Faz oficina de escrita • Não conseguimos leccionar os conteúdos processuais com todas as tipologias de texto da escrita • Descura-se a escrita e o funcionamento da língua, a favor da preparação da PAP. • Propõe a realização do <i>curriculum vitae</i> mais cedo do na proposta do Programa, enquanto nos Cursos regulares não se dá atenção a esta tipologia de texto
<p>6 – Metodologias/estratégias da leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A competência de leitura tem mais peso • Privilegia-se a leitura porque demora menos tempo. Se não se privilegia a leitura não se trabalham os conteúdos todos • É difícil conseguir que leiam as obras literárias mas não é absolutamente necessário fazer uma leitura integral • Importância da leitura – análise de texto • O contrato de leitura contém obras muito extensas e difíceis para estes alunos • As professoras J e I que não fazem contrato de leitura • O programa faz referência a leituras de certa complexidade para o contrato de leitura • A lista de livros é ordem do Ministério e o Programa é, também, um texto oficial homologado pelo Governo

	<ul style="list-style-type: none"> . Para concretizar o contrato de leitura devemos escolher textos mais curtos, mais adequados à faixa etária, ao nível de maturidade . Privilegia-se a leitura porque é o que está mais preparado . Tem a ver com as práticas dos professores . Defende os conteúdos de literatura
7 – Metodologias/estratégias do funcionamento da língua	<ul style="list-style-type: none"> . Deficiências a nível de Língua . Dificuldades em Língua Portuguesa
8 - Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . A ideia de teste não consegue ser abolida por alunos e professores . Avaliar a oralidade espontânea não é possível . A conversa não pode ser avaliada . O oral espontâneo não se consegue avaliar . Avaliar o oral formal . Há uma falta de congruência entre aprendizagem e avaliação . O objectivo é prepará-los para a PAP . Utiliza itens de avaliação para preparar a oralidade programada . Avalia todos os trabalhos, não apenas os testes . Não fazem a soma das classificações para dividir pelo nº de testes realizados . Avaliar uma competência utilizando o oral . Não utilizam ponderações nos períodos lectivos . Associou patamares às actividades já programadas no módulo e pensa que não consegue este objectivo . O actual M.E. defende uma aprendizagem por conteúdos
9 – Caracterização dos Cursos profissionais, valor atribuído.	<p>valor -</p> <ul style="list-style-type: none"> . Desistem muitos alunos . Há escolas que subalternizam os Cursos profissionais . Minimizam-se os alunos . Os alunos fracos continuam a frequentar os Cursos Profissionais se não se encontrar outra alternativa . Os pais também valorizam mais os Cursos regulares de ciências e tecnologias em detrimento dos Cursos Profissionais <p>valor +</p> <ul style="list-style-type: none"> . Tem turmas de 13/14 anos . A entrevista devia servir para verificar se tem aptidão para o curso onde pretende ingressar . O Profissional não é mais fácil do que os regulares . O facto de desistirem prova que não são mais fáceis . Alguns professores pensam que a disciplina de Português não serve para nada, os cursos deveriam ser técnicos . Há institutos politécnicos exigem prova de Português . Devia-se exigir mais do Português . Sendo prova de ingresso, até devíamos ser mais exigentes . O Ensino Profissional acaba por ser uma via mais fácil para entrar na Universidade . Há alunos fracos e há alunos que não aguentam o ritmo horário e o grau de exigência dos Profissionais

<p>10 – Perfil dos alunos dos Cursos Profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Estes alunos apresentam mais dificuldades . Os alunos têm poucos conhecimentos gerais . Os alunos não fazem o trabalho de casa . Os alunos esperam fazer tudo em aula . Estes alunos recusam-se a fazer trabalhos de casa . Pensam que o tempo de aulas é suficiente . Tinham mentalidade CEF. Agora a postura é diferente . Os alunos da minha Escola escolheram conscientemente estes Cursos para adquirir conhecimentos e prosseguir estudos . Na minha escola há muitos alunos de origem africana que não dominam a Língua Portuguesa . Estes alunos vão para os Cursos Profissionais porque não são capazes de fazer os regulares, deviam ir por vocação . Dificuldades em Língua Portuguesa . Deficiente preparação dos alunos do 9º ano que passaram com 30% para atitudes e 40% para competências nucleares. Esse aluno não consegue acompanhar o 1º ano . São alunos com proveniências diferentes . Os alunos dos CEF deviam ter outra alternativa
<p>11 – Estratégias propostas para a melhoria das aprendizagens dos alunos dos Cursos Profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Com estes alunos as actividades devem ser outras para não serem passivos . Fazem-se poucas actividades com estes alunos . Proponho redução de conteúdos ou aumento da carga horária . Colocar mais tempo para Português implica reduzir tempo e professores de outras disciplinas . A redução de conteúdos poderia servir para pôr os alunos a trabalhar, por exemplo em oficina de escrita para trabalhar os conteúdos processuais . Proposta de melhoria – ter uma componente para pensar o trabalho pedagógico . É preciso trabalhar de maneira diferente . Facilitar as aprendizagens não é solução . Alguns professores pensam que a disciplina de Português não serve para nada, os cursos deveriam ser técnicos . Propõe a redução dos conteúdos de linguística . Aligeirar os conteúdos literários . Questiona-se por que razão não há programa de Português língua não materna . Valorizar a disciplina de Português . Propõe como estratégia para o sucesso o desenvolvimento de competências transversais . Propõe patamares micro de aprendizagem . Eliminar alguns conteúdos de literatura . Avaliar como os psicólogos – a pontuação é atribuída conforme a qualidade da resposta . Propõe fazer a junção dos módulos 3 e 5 . Propõe a utilização da plataforma <i>Moodle</i> para os motivar. . É preciso fazer o que está escrito . Tratar os CP com seriedade e não serem de 2ª classe

Categoria 1 – Formação

Só **I**, **K** e **M** fizeram formação sobre a disciplina de Português dos cursos regulares. Nenhuma professora fez formação sobre os CP. Os professores que fizeram formação conhecem as metodologias e estratégias que atravessam o texto programático e põem-nas em prática.

Teria sido muito importante ter havido formação sobre os CP, visto que estes alunos são diferentes, tanto mais que a sua proveniência é diversificada. Todos os professores referem que os alunos dos CEF são pouco motivados, com muitas dificuldades de aprendizagem e de integração.

Categoria 2 – Percepção do Programa

J pensa que o programa não se adequa a estes alunos po ter demasiados conteúdos, o que condiciona o desenvolvimento da competência de escrita, enquanto **I** questiona se este programa deve ser idêntico ao dos cursos regulares ainda que as competências de uns e outros alunos devam ser as mesmas. Acrescenta que, em particular, o programa do 1º ano está preparado para envolver mais os alunos. **M** refere que a sua organização por módulos a ajudou a uma certa disciplina e assinala a estratégia do programa e a sua organização.

Categoria 3 - Metodologias/estratégias de carácter global

Sobre esta categoria, **I** refere que no 2º e 3º anos recorre a estratégias mais directivas e mais tradicionais para realizar tarefas que desenvolvam competências, porque não há tempo, acrescentando que não tem tempo para preparar tudo o que quer fazer com os alunos, razão por que não consegue leccionar os conteúdos processuais em todas as tipologias de texto. Uma das razões alegadas é o excesso de trabalho burocrático que os professores têm que realizar na escola, o que rouba tempo ao trabalho docente.

O professor **K** não manifesta a mesma opinião, referindo que consegue realizar a oficina de escrita porque tem turmas pequenas e porque o tempo lectivo e as regras de funcionamento dos cursos lhe permitem gerir melhor o tempo para um trabalho mais

individualizado e utiliza o t.p.c.¹⁶⁶ como estratégia para adiantar o trabalho da aula seguinte. Sobre este assunto, o professor **I** acrescenta que os alunos destes cursos recusam fazer t.p.c. porque acham que o tempo lectivo é demasiado sobrecarregado e tem que ser suficiente para realizar todas as tarefas a que **K** respondeu que essa mentalidade é característica dos alunos dos CEF, o que não se verifica na sua escola.

M aborda a utilização do portefólio que lhe é útil para promover a organização dos alunos e **J** intervém para dizer que também utiliza este instrumento, não na sua verdadeira acepção, mas com o objectivo de os organizar, responsabilizar e comprometer. Apesar de compreender que este instrumento devia conter todo o processo de reescrita de textos, por ora só é possível que dele constem os elementos necessários para se prepararem para o teste.

No que se refere a conhecimentos anteriores, **J** referiu que os alunos não demonstram ter conhecimentos do ensino básico e os professores não podem continuar a colmatar deficiências anteriores, quando têm que leccionar os conteúdos deste ciclo de escolaridade. Por vezes consolida alguns conteúdos em detrimento de outros.

No respeitante a competências transversais, **L** aludiu ao desenvolvimento da auto-estima como ponto de partida para o desenvolvimento de competências nucleares nos cursos de ciências e tecnologias.

Os professores recorrem bastante ao método *transmissivo*, centrando-se muito nos conteúdos literários e sua contextualização, enquanto outros parecem ser mais conhecedores das metodologias preconizadas pelo programa que aplicam em contexto de aula. Os que fizeram formação conhecem as metodologias e estratégias que atravessam o texto programático e afirmam pô-las em prática.

Pensam que o programa não está adequado a estes alunos por excesso de conteúdos. Deste modo, falta-lhes tempo para o desenvolvimento de competências, razão por que recorrem a estratégias mais tradicionais, escamoteando a questão dos conhecimentos anteriores que, a não ser resolvida, não permite a construção da aprendizagem.

166 O t.p.c. significa trabalho para casa.

Categoria 4 – Metodologias/estratégias da compreensão e expressão oral

L, a propósito da equidade das competências, diz trabalhar menos o oral e atribuir menos do que 25% do tempo à oralidade, ainda que isso tenha sido comunicado pelo M.E. O assunto acabou por desviar-se para o oral espontâneo, não que alguém tenha assumido que se limita a este tipo de actividade, mas para refutar a sua recorrência (M) por não poder ser avaliado e porque só o oral formal permite desenvolver a competência do oral e avaliar processo e produto. O oral formal tem que ser exercitado, tendo em conta que estes alunos têm que fazer uma exposição oral na realização da PAP no final do curso. Não houve referências à leccionação dos conteúdos processuais.

Imbuídos ainda do espírito de programas anteriores, alguns professores atribuem menos tempo à oralidade, outros incidem o seu trabalho no oral espontâneo, sacrificando o oral formal, a escrita e o funcionamento da língua, refugiando-se na falta de tempo, ainda que pensem que só o oral formal permitirá desenvolver esta competência. Apesar de não se referirem muito aos conteúdos processuais, alguns professores têm consciência que só o oral formal permitirá desenvolver esta competência enquanto processo e produto, de forma a poderem responder à PAP.

Categoria 5 – Metodologias/estratégias da escrita

M refere que se descarta o desenvolvimento da competência da escrita para poder preparar a PAP, enquanto J justifica este procedimento pelo excesso de conteúdos. Não se leccionam os conteúdos processuais em todas as tipologias de textos escritos (I) por falta de tempo. Apesar de tudo, K assinala que propõe tarefas em oficina de escrita onde consegue fazer um trabalho individualizado com os alunos. Além do *curriculum vitae*, não são referidas as tipologias a que os alunos são solicitados a responder.

As professoras não têm tempo para leccionar os conteúdos processuais para todas as tipologias da escrita. Ter menos alunos por turma permite a algumas professoras fazer a oficina de escrita para realizar um trabalho laboratorial (da língua e da escrita) mais individualizado.

Categoria 6 – Metodologias/estratégias da leitura

Segundo **J**, a competência de leitura tem mais peso, questão que **I** complementa referindo que se privilegia “*a leitura porque demora menos tempo e se não se privilegia a leitura não damos os conteúdos do Programa*”. **L** assinala a dificuldade que estes alunos sentem na leitura das obras literárias mas, no seu ponto de vista, considera não ser absolutamente necessário que o façam, antes considera importante que possam acabar o ciclo de estudos “*a saber ler, escrever e ter um certo gosto literário*”. **M** destaca a importância da análise do texto, no entanto, assinala que os professores “*privilegiam a leitura porque é o que está mais preparado*” e isso “*tem a ver com as práticas dos professores*”.

M pronunciou-se sobre o contrato de leitura para dizer que “*as obras são muito extensas e difíceis para estes alunos*”, “*o programa faz referência a leituras de certa complexidade para o contrato de leitura*” e que “*para concretizar o contrato de leitura devemos escolher textos mais curtos, mais adequados à faixa etária, ao nível de maturidade*”. **J** e **I** dizem não fazerem contrato de leitura, apesar de **J** defender os conteúdos literários. Não há referência aos conteúdos processuais.

A leitura é a competência mais privilegiada. De notar que os professores consideram que devem leccionar todos os conteúdos, entenda-se por conteúdos, os declarativos, ainda que abdicem dos processuais ou procedimentais como se não pertencessem também ao mesmo programa. Nesta linha de pensamento, colocam como prioridade os textos literários e o contexto pois, tal como se refere isso “*tem a ver com as práticas dos professores*”.

Nem sempre se faz o contrato de leitura, perdendo-se a oportunidade de não se promover o gosto de ler, embora se continue a dizer que os alunos não gostam de ler.

Categoria 7 – Metodologias/estratégias do funcionamento da língua

O funcionamento da língua é muito pouco referido, a não ser para dizer que os alunos provenientes dos PALOP trazem deficiências linguísticas o que os impede de ler obras literárias mais extensas (**L**) coadjuvada por **M**. A professora **M** refere que há, na verdade, algumas dificuldades em Língua Portuguesa mas há, simultaneamente, alguma

falta de vontade na sua promoção, visto que muitos professores promovem apenas as áreas técnicas em detrimento da disciplina de Português, dadas as dificuldades sentidas pelos alunos. É por isso que **M** refere que a disciplina tem que ganhar importância, tanto mais que alguns Institutos Politécnicos exigem uma prova específica de Português e, por ser prova de ingresso, os professores deviam ser mais exigentes.

A competência do funcionamento da língua só é referida para situar os alunos dos PALOP, defendendo-se a existência de um programa de Português, 2ª língua.

Categoria 8 - Avaliação

A questão da avaliação foi colocada a propósito do oral espontâneo por não poder ser avaliado como referiu **M**, acrescentando que no domínio do oral só é possível avaliar o oral formal. Ao nível do oral, as professoras centram-se muito na PAP e dão-lhe preferência. **M** refere que há falta de congruência entre aprendizagem e avaliação, acrescentando que avalia por competências e considera testes e trabalhos. **L** informa que utiliza itens de avaliação para preparar a oralidade programada. Sabendo que há escolas que atribuem ponderações diferentes a cada período lectivo, **M** refere que na sua escola não se procede deste modo.

A questão da avaliação foi colocada a propósito do oral espontâneo. Apesar de ser recorrentemente utilizado nas aulas, estas professoras acentuam a necessidade de trabalhar o oral formal, quer por permitir ser avaliado, quer porque é preciso desenvolver a autonomia dos alunos neste domínio.

As professoras avaliam por competências e têm em conta os testes e todas as realizações dos alunos.

Categoria 9 – Caracterização dos Cursos profissionais, valor atribuído aos Cursos Profissionais

Valor (–)

Ao analisar esta categoria, vemos que há sempre uma perspectiva negativa, nem sempre da parte dos professores mas muitas vezes da escola enquanto instituição, dos pais e até dos próprios alunos que consideram que não podem aprender como os outros.

Isso conduz a uma situação de menos esforço por parte de alguns alunos que acabam por abandonar a escola

É também um elemento negativo o facto de haver tantas desistências, prova de que muitos alunos não encontraram um clima favorável para a resolução do seu problema.

Estes cursos são a única alternativa dos alunos dos CEF por não haver cursos CEF de nível secundário. Na verdade, são considerados alunos mais fracos e menos motivados mas partilham as mesmas turmas dos alunos dos CP, embora tenham tido percursos educativos diferentes, o que não é tido em conta.

Valor (+)

Contribuem para atribuir valor positivo o facto de haver turmas pequenas que é resultante de um factor circunstancial pois depende da desistência de bastantes alunos. As turmas mais pequenas permitem fazer um ensino mais personalizado e obter melhores resultados. Parece estar provado que os CP não são mais fáceis e isso granjeia-lhes algum valor +, tendo em conta que há alunos que desistem por não conseguirem suportar o ritmo horário e o grau de exigência dos CP.

Tendo sido introduzida uma entrevista para avaliar o currículo dos alunos e as suas preferências, consideramos que é um factor que lhes atribui uma mais-valia. Começam também a ser vistos com algum respeito por ter a frequência de alunos que têm objectivos claros e querem procurar a via do trabalho ou procuram ingressar no ensino superior.

São ainda factores negativos a desistência massiva dos alunos, a dificuldade de aprendizagem de uma boa parte, a confusão gerada por co-habitarem com alunos dos CEF¹⁶⁷ a quem é vedado o prosseguimento de estudos.

São factores de discriminação positiva o facto de as turmas serem pequenas e permitirem um trabalho mais personalizado visando o sucesso, bem como o facto de integrar alunos que têm objectivos claros e querem ingressar no mercado de trabalho ou

¹⁶⁷ Quando foram criados os Cursos CEF, havia nível secundário que acabou por ser extinto. Neste momento, estes alunos CEF só podem frequentar o ensino secundário, inseridos nos CP.

procuram adquirir conhecimentos e prosseguir estudos superiores, tendo escolhido conscientemente estes cursos.

Categoria 10 – Perfil dos alunos dos Cursos Profissionais

Ainda que aos cursos sejam atribuídas algumas qualidades positivas, estes alunos ainda apresentam muitas dificuldades (**J**), poucos conhecimentos gerais (**K**), são muito passivos, não sabem escrever (**I**) e recusam-se a fazer trabalhos de casa (**K** e **I**) por pensarem que o tempo lectivo é suficiente (**I**). Apresentam *deficit* na competência de língua por deficiente desenvolvimento dessa competência na escola (**J**) ou por serem provenientes dos PALOP e o Português ser a 2ª língua (**L**). Como já vimos, alguns são provenientes dos CEF e não podem frequentar os cursos regulares, ingressando obrigatoriamente nos CP onde ainda sentem dificuldades e às vezes não têm sucesso. Há também referência a uma deficiente preparação de alguns alunos que frequentaram o 9º ano, o que pode impedi-los de acompanhar o 1º ano com sucesso (**I**). Contudo, há alunos que escolheram conscientemente estes cursos para adquirir conhecimentos e prosseguir estudos (**K**) ou ingressar no mercado de trabalho.

Categoria 11 – Estratégias propostas para a melhoria das aprendizagens dos alunos dos Cursos Profissionais

Os participantes no grupo de discussão fizeram várias propostas. É opinião geral que as actividades e as estratégias devem ser diferentes por se ter consciência que estes alunos apresentam diferenças no percurso escolar e estão vocacionados para ingressar no mundo do trabalho onde lhes são exigidas competências específicas. É também mais ou menos consensual a redução de conteúdos para dar tempo a realizar tarefas que desenvolvam efectivamente as competências dos alunos.

No grupo de discussão, as propostas de melhoria foram mais ou menos consensuais.

A professora **I** propõe redução de conteúdos ou aumento de carga horária, sendo que esta última sugestão implicaria reduzir tempo lectivo e professores de outras disciplinas, gerando um problema político. Acrescenta que deveria repensar-se o trabalho pedagógico, pois neste momento os professores dispersam-se em trabalhos

burocráticos em detrimento das actividades que lhes estão atribuídas enquanto professores. **I** propõe executar tarefas que agora não é possível realizar por falta de tempo e fazer a oficina de escrita de forma a pôr em prática os conteúdos processuais, em detrimento de alguns conteúdos declarativos. A professora **J** propõe aligeirar os conteúdos literários, utilizar a plataforma *Moodle* como estratégia de motivação e fazer a aglutinação dos módulos 3 e 5, tendo em conta que se referem ambos a textos dos *Media*. **M** pensa que se poderiam reduzir alguns conteúdos literários e alguns conteúdos linguísticos e que se deveria valorizar a disciplina de Português. **L** deixa claro que facilitar as aprendizagens não é solução e pensa que seria útil haver um Programa de Português, língua não materna, para alunos provenientes dos PALOP que apresentam dificuldades em língua portuguesa. Além disso, considera que o sucesso dos alunos passa pelo desenvolvimento de competências transversais.

Os participantes no grupo de discussão fizeram várias propostas que têm como objectivo a melhoria da aprendizagem destes alunos. Será preciso utilizar estratégias e actividades consentâneas com o nível de proficiência dos alunos e não escamotear falhas que possam existir. Se os professores ficarem eternamente preocupados com a quantidade de conteúdos a leccionar sem ter em conta o ritmo de aprendizagem dos alunos, terminará o ano lectivo sem que haja uma evolução, criando-lhes desânimo e desistência.

Para promover as aprendizagens e, por conseguinte o sucesso dos alunos, não se pode escolher o facilitismo mas antes resolver o problema de aprendizagens anteriores porque as novas aprendizagens não podem cair no vazio. As aprendizagens têm que ser significativas. Os alunos têm que executar tarefas mais ou menos complexas utilizando estratégias metacognitivas que os levem a questionar constantemente o porquê de tudo, de forma a atingir a autonomia. Sempre se diz que o aluno não sabe mas ninguém questiona quem falhou. Se é uma criança/jovem normal quem não cumpriu a sua função?

2.3 – Triangulação dos resultados do questionário, das entrevistas e do grupo de discussão

A razão de termos optado por três instrumentos diferentes, está na dificuldade em expressar em indicadores concretos a complexidade da realidade social. Assim, quanto mais diversos forem os instrumentos, mais dados podemos contrastar e mais rigor científico poderá ter a investigação.

Perante a realidade – a sociedade, a escola, os professores, o processo ensino-aprendizagem, as metodologias, as estratégias e as actividades – elaborámos vários instrumentos tendo em atenção o teor de cada instrumento e as questões abertas ou fechadas, razão por que nem todos os itens têm uma correspondência linear.

No entanto, tentámos estabelecer alguma relação entre os itens das escalas do questionário e as categorias das entrevistas e do grupo de discussão.

Um dos aspectos mais interessantes, embora se revele uma tarefa de difícil consecução, é encontrar os pontos de convergência entre os dados dos três instrumentos, para fazer uma análise triangulada entre os dados do questionário, da entrevista e do grupo de discussão, na medida em que *“a triangulação de dados é um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes”* (Stake, 2009: 126). No entanto, dado que se trata de instrumentos diferentes, as questões das entrevistas e do grupo de discussão aportam alguma informação aos resultados do questionário, através de um processo inferente.

Tendo já feito a discussão dos resultados para cada instrumento, a triangulação dos resultados dos três instrumentos utilizados para a caracterização da amostra e a sua análise aportam-nos informações significativas sobre as metodologias, estratégias e actividades dos professores na leccionação dos CP, respondendo assim aos objectivos do nosso estudo.

Da análise comparativa entre a variável demográfica de “formação em metodologia” no questionário e a categoria 1, “formação em metodologia do programa” nas entrevistas e no grupo de discussão, resulta que os sujeitos que fizeram formação em metodologia utilizam mais as metodologias do programa. Há, no entanto, um sujeito

entrevistado que afirma não ter feito formação específica nesta área e utiliza as metodologias preconizadas pelo programa, podendo verificar-se que a formação pode ser adquirida em qualquer momento e deve ser feita ao longo da vida. No entanto nota-se algum desapeço pela formação profissional docente, sobretudo se pensarmos que os professores têm a tarefa transcendente de educar seres humanos e de ajudar a “construir pessoas”

Quanto à escala 1 do questionário “Percepção sobre o programa,” a maioria dos professores tem uma correcta percepção do programa, do mesmo modo que na categoria 2 das entrevistas e do grupo de discussão, os professores utilizam a terminologia do texto programático e referem-se-lhe com correcção. No questionário, os resultados quantitativos resultam da resposta a 17 itens e apresentam valores entre 3,35 e 2,58, nas entrevistas e no grupo de discussão inferimos do texto transcrito que os sujeitos conhecem o programa porque manuseiam a sua terminologia,¹⁶⁸ com excepção de um sujeito que afirma não conhecer completamente a terminologia utilizada no guião da entrevista que foi distribuída a cada participante. Relacionando estes resultados com o que ficou explicitado no primeiro objectivo, constatamos que há uma correcta percepção das metodologias, estratégias e actividades inscritas no PCPNS, o que não implica, obrigatoriamente a sua aplicação.

Sobre as “metodologias de carácter global” da escala 2 do questionário, apresentamos os dados por ordem decrescente:

- utilização de estratégias diversificadas em todos os instrumentos;
- recurso a métodos e técnicas de pesquisa;¹⁶⁹
- implementação de trabalhos de projecto;¹⁷⁰
- recurso a tarefas complexas para resolução de problemas;¹⁷¹
- utilização de portefólio.

¹⁶⁸ O programa introduz conceitos que não constam de programas anteriores. Logo, quando os professores se referem a competências, conteúdos processuais, aprendizagem significativa, avaliação decorrente da aprendizagem, etc... mostram que conhecem este programa.

¹⁶⁹ A utilização de métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação da escala 2, surge nas entrevistas e no grupo de discussão como a leccionação de tomada de notas recorrendo a estratégias específicas para o efeito, na competência de escrita e de leitura.

¹⁷⁰ Nas entrevistas e grupo de discussão, não há referência ao trabalho de projecto.

¹⁷¹ Nas entrevistas e grupo de discussão, as tarefas complexas são descritas como algo muito difícil para estes alunos.

Na categoria 3 das entrevistas e do grupo de discussão abre-se o leque das estratégias, tendo em conta que se trata de instrumentos menos estruturados que o questionário. Assim, os sujeitos dizem recorrer a estratégias metacognitivas e no grupo de discussão os professores aludem a metodologias mais directivas e mais tradicionais para realizar tarefas. É clara a posição de alguns professores que se referem a metodologias da linha behaviorista, com recurso à memorização, à utilização do método expositivo e à promoção da aprendizagem por modelos.

Quanto à “Compreensão e expressão oral” da escala 3 do questionário, os dados estão elencados por ordem decrescente:

- . exercícios de interacção verbal, através de diálogos, discussões e debates;
- . leccionação dos conteúdos processuais;¹⁷²
- . criação de espaços de aprendizagem do oral reflectido ao nível da compreensão oral;
- . criação de espaços de aprendizagem do oral reflectido ao nível da produção oral;
- . recurso a estratégias de superação de dificuldades ao nível da comunicação oral;
- . promoção de trabalhos de grupo e/ou pares para desenvolver a competência de compreensão e expressão oral;
- . utilização do portefólio.

Na categoria 3 das entrevistas e do grupo de discussão, ao serem inquiridos directamente, foram mais “ingénuos” nas suas afirmações, apontando o facto de utilizarem o oral espontâneo como uma prática corrente, justificando que os alunos preferem este tipo de actividade à actividade de escrita. Esta questão está em sintonia com o item “exercícios de interacção verbal, através de diálogos, discussões e debates”. A importância do oral espontâneo é de tal ordem, que os professores não se referem à leccionação dos conteúdos processuais, ao trabalho de grupo ou à utilização do portefólio. Apenas referem que desenvolvem a competência do oral.

Sobre a competência de “Escrita” da escala 4 do questionário, os dados apresentam-se por ordem decrescente:

¹⁷² Os sujeitos entrevistados afirmam pôr em prática os conteúdos processuais mas nunca se referem a nenhum em especial. E se praticam pouco as diversas tipologias de textos orais, presupõe-se que leccionarão pouco os conteúdos processuais.

- . leccionação dos conteúdos processuais;¹⁷³
- . promoção da reflexão sobre a língua em contexto de oficina de escrita;
- . produção de textos escritos de diversas tipologias;
- . utilização de estratégias de aperfeiçoamento de texto escrito;
- . recurso a estratégias de superação de dificuldades/problemas ao nível da escrita;
- . na oficina de escrita, proposta de tarefas específicas que decorrem da sua produção escrita de cada aluno;
- . produção de textos escritos dos domínios transaccional e gregário, educativo, social e profissional;
- . realização de trabalhos de grupo para desenvolver a competência de escrita;
- . utilização do portefólio.

No questionário, a escrita os valores estão próximos dos da leitura.

Na categoria 4 das entrevistas e do grupo de discussão os sujeitos salientam a leccionação dos conteúdos processuais, a produção de textos escritos de “algumas tipologias” e a utilização de estratégias de superação/problemas ao nível da escrita. Atribuem pouca importância ao portefólio e ao trabalho de grupo, tal como se verifica nos resultados do questionário. No entanto, centram-se mais no oral espontâneo, em detrimento da escrita.

No que se refere à “Leitura” da escala 5, os dados são apresentados, também por ordem decrescente:

- . leitura em voz alta;
- . leitura de textos de várias tipologias;
- . leitura reflexiva dos textos/descobrir a intencionalidade dos textos;
- . incentivo à leitura de textos literários;
- . leccionação dos conteúdos processuais;
- . promoção de várias modalidades de leitura: leitura funcional, leitura analítica e leitura recreativa;
- . recurso a estratégias de superação de dificuldades/problemas ao nível da leitura;

¹⁷³ Nas entrevistas, há referência apenas à textualização e revisão, esclarecendo os sujeitos que os alunos não gostam de planificar.

- . leitura conjunta de texto-imagem;
- . dinamização do contrato de leitura;
- . realização de trabalhos de grupo para desenvolver a competência de leitura;
- . utilização do portefólio.

No questionário é a competência que tem valores mais altos, conforme já vimos nos gráficos apresentados

Da análise dos resultados da categoria 6 das entrevistas e do grupo de discussão, podemos concluir que é a competência que merece mais atenção dos professores porque “a leitura demora menos tempo e se não se privilegia a leitura não damos os conteúdos do programa” e porque “a leitura é o que está mais preparado” e isso “tem a ver com as práticas dos professores” (afirmações dos professores I e M do grupo de discussão). Dentro da leitura, alguns professores incentivam mais a leitura literária razão por que o professor H das entrevistas regista “Insisto bastante na leitura analítica” e “Creio que os conteúdos literários são muito importantes. Penso que se conseguem o que é difícil, conseguem o fácil.” Não fazem o contrato de leitura porque dizem não funcionar ou por falta de tempo, grau de dificuldade dos livros aconselhados, falta de interesse dos alunos pela leitura, falta de vontade dos alunos em fazer qualquer tipo de actividade como trabalho de casa ..., perdendo-se a oportunidade de promover o gosto de ler.

Dizem leccionar os conteúdos processuais mas pouco se lhes referem, apenas mencionam a pré-leitura e a leitura. Não há referências ao trabalho de grupo nem à leitura de texto-imagem. O trabalho de grupo e/ou pares e o portefólio merecem tão pouca atenção como no questionário.

A escala 6 “funcionamento da língua” apresenta os seguintes resultados:

- . exercícios de treino sobre questões fonológicas, ortográficas, morfológicas, lexicais, sintácticas, semânticas, textuais e discursivas
- . exercícios de reflexão/sistematização dos conteúdos de funcionamento da língua;
- . realização de trabalhos de grupo para desenvolver a competência gramatical, textual e discursiva;
- . accionar estratégias de superação de dificuldades/problemas, ao nível do funcionamento da língua;

- utilização do portefólio.

No questionário funcionamento da língua tem valores mais baixos que a escrita e que a leitura. Nas entrevistas e no grupo de discussão, só dois professores se lhe referem para dizer que promovem o desenvolvimento da competência do funcionamento da língua e utilizam estratégias que conduzam ao seu conhecimento explícito.

Sendo o funcionamento da língua uma competência transversal ainda que autónoma, não lhe é dada a importância que requer e, a ser desenvolvida, irá contribuir para o desenvolvimento de todas as competências nucleares.

Os professores afirmam desenvolver as competências transversais mas não mencionam estratégias específicas para o seu desenvolvimento. Em alguns casos, desenvolver competências transversais circunscreve-se à realização de tpc, à assiduidade e à pontualidade.

Capítulo VII – Conclusões e futuras linhas de investigação

A mudança no século XXI passa pela criação de escolas que assegurem, a todos os alunos em todos os lugares, o direito genuíno para aprender.

Bolívar, A. (2012)

Uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projectar no futuro e na continuidade, sempre renovada, da sua história. Não ignorando os problemas presentes, resolve-os no enquadramento histórico e cultural que lhes dá sentido e numa visão de melhoria e desenvolvimento futuro. Ao adoptar uma perspectiva de acção reflexiva, a escola, enquanto espaço de actividade profissional, cria condições de desenvolvimento e aprendizagem aos membros que a constituem (...)

Alarcão & Tavares (2003)

Capítulo VII – Conclusões e futuras linhas de investigação

1 – Conclusões

Os resultados obtidos através dos três instrumentos (questionário, entrevista e grupo de discussão) mostram que os professores pretendem ensinar mais do que fazem aprender e reportam aos alunos as causas de uma aprendizagem muito incipiente.

Os professores “dão” os conteúdos como sendo esse o objectivo último da sua função, cumprindo o programa. Contudo, o texto programático é claro quando propõe uma metodologia construtivista e aponta algumas estratégias específicas para desenvolver as competências. O professor, enquanto mediador, deve centrar as suas opções no ensino estratégico visando o desenvolvimento das estruturas cognitivas para que os alunos aprendam a aprender e a pensar.

A análise dos resultados permite-nos dizer que se atingiram os objectivos a que nos propusemos.

Avaliámos o impacto das propostas metodológicas e estratégicas do programa nas práticas pedagógicas dos professores que leccionam os CP no concelho de Almada e verificámos que os docentes conhecem o programa.

Identificámos a metodologia transmissiva como a mais utilizada pelos professores que caracterizamos como prática apresentativa de conteúdos declarativos. É inculcada aos alunos uma atitude passiva, exigindo-lhes que memorizam os conteúdos expostos, para depois repetirem como autómatos. De uma maneira geral, os professores não valorizam o trabalho de grupo e/ou pares, o trabalho de projecto e o portefólio, não investem na aprendizagem diferenciada, “ensinando todos como se fossem um só” e partem do princípio que estes alunos não conseguem realizar tarefas complexas. Privilegiam a leitura e fornecem uma série de conceitos e de informações que não são significativos para os alunos.

Podemos afirmar que os professores conhecem o programa mas não utilizam as metodologias, as estratégias e as actividades nele inscritas. Isto significa que a mudança de paradigma do texto programático não conduz, obrigatoriamente, à mudança das práticas pedagógicas dos professores.

Neste sentido, queremos salientar alguns constrangimentos ao sucesso dos alunos dos CP por parte dos professores: (i) resistência à mudança; (ii) falta de competências ajustadas ao novo perfil do professor; (iii) ausência de formação sobre o ensino profissional no que se refere a metodologias estratégias e actividades; (iv) baixas expectativas em relação aos alunos dos CP; (v) falta de cooperação entre os professores; (vi) ausência da prática pedagógica diferenciada, do trabalho de projecto e do recurso a estratégias diversificadas; (vii) deficiente implementação da estrutura modular; (viii) recurso a uma metodologia mais transmissiva/apresentativa que construtiva; (ix) avaliação mais certificativa do que formativa.

Estas questões remetem-nos para um paradigma utilizado em sala de aula e outro paradigma prescrito pelo programa:

- ❶ utiliza-se o paradigma transmissivo/apresentativo que além de se focar, preferencialmente, nos conteúdos declarativos do programa, pressupõe alunos passivos, defendendo uma progressão uniforme e avaliando-os da mesma maneira como se fossem todos iguais;
- ❷ o paradigma construtivista que atravessa o texto programático, respeitando a estrutura modular aplicada aos CP, determina o ritmo individual de cada aluno, para o que é necessário criar dispositivos pedagógicos que permitam uma progressão efectiva, individualizada e flexível.

Ao optar pelo paradigma transmissivo/apresentativo¹⁷⁴, estamos a “fabricar” alunos passivos que esperam que a “matéria” lhes chegue, comodamente sentados sem fazerem nenhum esforço reflexivo. Pede-se-lhes a restituição dos saberes assimilados

¹⁷⁴ Um dos aspectos salientados por Lima quanto à investigação sobre escolas eficazes (2008) é o de abdicar da concepção do aluno enquanto assimilador de conhecimentos pré-preparados e o do professor como transmissor desses conhecimentos.

(ou simplesmente memorizados) mais do que a sua mobilização na acção.¹⁷⁵ Ouvem ou lêem e reproduzem sem se implicarem. Se o tempo de exposição for longo, corre-se o risco de se abstrárem ou de se tornarem indisciplinados, condições favoráveis ao insucesso.

Defensores deste paradigma, os professores esmeram-se em “dar conteúdos declarativos” onde estão incluídas as extensas contextualizações que, se necessário, os alunos podem obter autonomamente através da *Internet*. Propõem a redução de conteúdos para poder ter mais tempo para o desenvolvimento de competências, no entanto, consideramos que reduzir conteúdos é um acto discriminatório pois aos alunos é devido o direito igual de aprendizagem.

O paradigma que consideramos alternativo é o paradigma construtivista em que o aluno constrói a sua aprendizagem, sendo o professor o mediador para o desenvolvimento das competências gerais que estão consignadas no texto programático para este ciclo de estudos dos CP. Neste sentido, a melhoria das práticas educativas tem que passar por:

- caracterizar a turma e fazer um diagnóstico real para poder intervir eficazmente;
- identificar problemas e definir prioridades;
- definir uma estratégia educativa global, para a turma;
- planificar as actividades lectivas e não lectivas;
- planificar a acção a desenvolver pelo conselho de turma;
- estabelecer os critérios de avaliação do PCT.

a consubstanciar no Projecto Curricular de Turma (PCT).

O PCT tem que ser um projecto antecipador de uma acção concertada que tem em vista a melhoria da acção educativa, gerindo a actuação dos seus intervenientes. Se o PCE definiu um esquema organizativo de concretização do currículo, o PCT operacionaliza-o em função de uma turma determinada, de acordo com o seu perfil. Ao conter as linhas orientadoras emanadas do conselho de turma e adequadas às

¹⁷⁵ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_28.html, site consultado em 18/03/2012.

características dos alunos da turma, consubstancia a diferenciação pedagógica. Esta orientação tem que constituir o ponto de partida para o sucesso da turma, definindo metas, orientando a acção através de estratégias adequadas à turma, estabelecendo processos de avaliação que façam um *feedback* imediato e continuado e possibilitem a cada aluno a superação das suas dificuldades.

O trabalho do professor será facilitado se fizer uso da **cooperação** com os outros docentes. A dimensão cooperativa da profissão docente deve estar inscrita na própria organização dos trabalhos de participação colectiva. Devem constituir-se comunidades profissionais colectivamente comprometidas que sejam capazes de se envolver num processo contínuo de desenvolvimento profissional. Devem partilhar experiências e reflexão e gerir a flexibilização do currículo, criar visões partilhadas que tenham como finalidade o êxito escolar de todos os alunos, potenciando o paradigma teórico sustentado no programa. A eficácia dependerá da sinergia de todas essas características de forma a produzir efeitos visíveis junto da comunidade discente.

Nem sempre é fácil conjugar esforços para constituir equipas. A razão da resistência à **mudança** é a sensação de instabilidade quando confrontados com o que consideram novo no seu quotidiano. No entanto, consideramos que demasiada estabilidade é disfuncional para a aprendizagem. Situações muito estáveis produzem pouca informação e poucas oportunidades de aprender. No caso dos professores, não mudar implica não adquirir **competências ajustadas ao novo perfil de professor** e implica também repetir *o status quo*, não dando oportunidade a si mesmos de inovar, se tivermos em conta que o acto educativo deve ser um acto inovador.

Entendemos que o professor do século XXI deve desenvolver-se profissionalmente para ser progressivamente mais competente com o objectivo de diagnosticar, acompanhar e avaliar um leque variado de situações, de forma a potenciar a aprendizagem dos seus alunos dos CP, propondo estratégias facilitadoras do processo de aprender. Exige uma atitude humanista não discriminatória que incentive os alunos mais competentes mas motive igualmente os que têm mais dificuldades de aprendizagem, atendendo ao percurso de cada um, promovendo uma aprendizagem diferente para alunos diferentes.

Verifica-se uma ausência de formação sobre o ensino profissional no que se refere a metodologias, estratégias e actividades. Os professores, enquanto profissionais

do desenvolvimento humano, devem estar aptos para fazer aprender. Assim, para favorecer a aprendizagem dos alunos dos CP, é preciso estar ciente que estes alunos são um público particular, o que implica, obrigatoriamente, **uma formação específica em metodologias, estratégias e actividades sobre estes cursos**, formação que deve ser parte integrante do seu desempenho para que possam responder a todos os tipos de aprendizagem necessários a indivíduos diferentes mas iguais nos direitos e deveres de cidadania, através dos seus agentes bem formados para a mudança de paradigma que o programa considera.

As **expectativas do professor**, no que se refere à capacidade do aluno para ter bom ou mau desempenho, pode acabar por exercer influência nos seus resultados. Em alguns casos, o diagnóstico assenta nas características socioeconómicas dos alunos e nos resultados anteriores, o que denota um certo preconceito de classe. Quando assim é, os educadores têm uma visão negativa e passam a relacionar-se com os alunos de modo a confirmar as expectativas quanto às dificuldades em aprender. Defendemos que o professor deve criar expectativas positivas e deve fazer o diagnóstico assente numa avaliação que tem por base o conhecimento das capacidades cognitivas reais do aluno.

Tendo sido notada a **ausência da prática pedagógica diferenciada, do trabalho de projecto e do recurso a estratégias diversificadas**, preconizamos que se ponham em prática estas estratégias para que os professores deixem de reportar aos alunos a culpa do seu insucesso. Esta questão remete-nos, igualmente, para a **deficiente implementação da estrutura modular**. Os professores não têm em conta os fundamentos da estrutura modular e posicionam-se face aos alunos dos CP como se frequentassem os cursos regulares, sem respeitar o ritmo de aprendizagem inerente a cada um.

Assim, devem os professores despir-se de velhas roupagens, romper com os velhos paradigmas de forma a intervir pedagogicamente na formação dos jovens que ingressam nos CP. Nesta medida, implemente-se a **metodologia cognitivista/construtivista** centrada no aluno, fomentando uma **avaliação formativa** que decorra da aprendizagem devendo o erro do aluno ser o ponto de partida para que aprenda e melhore a sua *performance*.

Isto implica também que alunos e professores estejam comprometidos, devendo cada um assumir o seu papel e gerar motivação, os professores para se desenvolverem

profissionalmente, motivando os alunos para aprenderem mais e melhor, os alunos para aprenderem e crescerem como sujeitos activos, responsáveis e motivados, que tomam em mãos o seu desenvolvimento enquanto cidadãos de pleno direito.

Nesta medida, a escola tem que ensinar de outro modo, recorrendo ao ensino estratégico que capacite o aluno para aprender através de tarefas exigentes e programadas, com interacções preparadas e orientadas para as finalidades do ensino do Português e de outras matérias, de modo transdisciplinar, promover o trabalho cooperativo, proporcionar a aquisição de mecanismos que permitam que o aluno saiba tratar, memorizar, mobilizar e transferir informação, orientar e guiar percursos de desenvolvimento de competências assentes em saberes necessários e actuates.

2 – Futuras linhas de investigação

Este estudo permite uma continuação e um aprofundamento no que se refere a metodologias, estratégias e actividades inscritas na corrente cognitivista/construtivista, para melhoria do estado da arte na educação.

O nosso estudo permite concluir que as mudanças inscritas no texto programático não se concretizam nas práticas lectivas dos professores.

Por falta de vontade, o ser humano resiste à mudança, característica que lhe é inerente – não actua por inércia, por medo que a novidade culmine em insucesso, por falta de auto-estima ou porque não visualiza a finalidade imediata e o sentido das acções que lhe são exigidas.

No entanto, sabemos que o ser humano tem a capacidade de modificar a estrutura do seu funcionamento cognitivo para poder adaptar-se às exigências das situações, deixando-se “modificar” para aprender (Feuerstein, 1993) porque a rotina cansa e perturba e por isso o ser humano é capaz de inovar, cooperar, agir e formar-se.

Neste sentido, propomos como futura linha de investigação:

❶ **A influência da mudança de paradigma nas práticas pedagógicas dos professores**

- Verificar se há estudos sobre outros paradigmas psicopedagógicos relativamente às metodologias, estratégias e actividades aplicadas aos CP;
- Inferir se em algum momento uma mudança de paradigma conduziu à mudança das práticas pedagógicas dos professores;

Entendemos que a mudança de paradigma não deve inscrever-se apenas no decreto que a promulga mas é preciso identificá-la nas práticas pedagógicas dos docentes. Partindo deste pressuposto, apesar de haver muitos estudos sobre formação de professores, entendemos que esta questão requer uma futura linha investigativa que promova a formação dos professores na acção-reflexão que permita uma acção em sala de aula e uma reflexão partilhada, de forma a modificar o estado de arte da educação. Apresentamos, assim, algumas sugestões:

- promover o desenvolvimento profissional docente, potenciador da tomada de decisões;
- estimular o conhecimento e reflexão na acção;
- incentivar uma cultura colaborativa, de forma a criar visões partilhadas que tenham como objectivo um ensino de qualidade e uma aprendizagem eficaz;
- adoptar a pedagogia construtiva de saberes;
- adoptar o quadro conceptual da aprendizagem diferenciada;
- potenciar o êxito dos alunos assente numa perspectiva do profissionalismo interactivo.

Os objectivos explicitados só serão concretizáveis através do processo de investigação-acção-formação-aperfeiçoamento. Só poderá haver melhorias se os principais agentes forem protagonistas dessa mudança.

❷ Investigação-acção-formação-aperfeiçoamento

Perante a realidade que apreendemos, concluímos que só poderá haver mudança se os professores investirem na sua formação contínua. Neste âmbito, é preciso constituir um verdadeiro projecto de investigação sobre o seu próprio ensino e o dos seus colegas, observando o processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, recolhendo dados para uma reflexão conjunta de colegas, com vista a diagnosticar e resolver dificuldades que surgem no dia-a-dia. (Alarcão & Tavares, 2003).

É no sentido de progredir na profissão e de melhorar as práticas de ensino que apresentamos a proposta **investigação-acção-formação-aperfeiçoamento**, por considerarmos fundamental uma mudança nas práticas docentes que só poderá concretizar-se através da componente reflexiva e actuante da investigação-acção, face a situações concretas que os professores devem transformar, de forma a dar resposta às necessidades dos alunos dos CP.

Assim, devem os professores investigar para compreender e actuar com autonomia, reflectindo sobre o seu modo de ensinar, de forma a testar a eficácia das suas práticas educativas. A investigação-acção, enquanto prática reflexiva, promove uma dinâmica de investigação e favorece a emancipação do próprio professor.

Implica vários intervenientes no processo de tomada de decisão sobre as mudanças a realizar e a sua operacionalização, num processo dinâmico de acção-reflexão-acção contínua e sistemática. Nesta medida, ao articular conhecimento e acção através do exercício de reflexão partilhada, pode proporcionar aos professores momentos conjuntos de reflexão sobre as práticas, de forma a corrigir irregularidades, o que implica tomar consciência de uma nova concepção da sua própria aprendizagem – formar-se na acção por via de uma orientação transformadora e crítica – contribuindo, assim, para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

De acordo com Moreira (2001), a investigação-acção requer uma dinâmica cíclica de acção-reflexão, transformando os resultados dessa reflexão em *praxis* e esta em novos objectos de reflexão, integrando a informação obtida e a apreciação do professor em formação. É no vaivém contínuo entre acção e reflexão que se situa o potencial da investigação-acção como estratégia reflexiva, sendo o professor o próprio

regulador da sua acção, recolhendo informação e analisando-a para poder utilizar na tomada de decisões, ao intervir pedagogicamente.

Bibliografia

- Aguiar e Silva, V. (1999). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica*, 13-14.
- Allal, L, Cardinet, J. Perrenoud, P. (1986) *A Avaliação formativa num Ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª edição. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Almeida, L. S. & Morais, M.F. (1992). Inteligência e desempenho cognitivo: interdependência e estratégias de promoção. In J.Tavares (Ed.), *Cadernos CIDInE*. Aveiro: CIDInE, Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Almeida, L. S. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In L. S. Almeida (Ed.). *Capacitar a escola para o sucesso*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Almeida, L. S. & Balão, S.G. (1996). Treino cognitivo de alunos com dificuldades na aprendizagem: Reflexões em torno de uma experiência no 5º ano. In *Revista Portuguesa de Educação* 9 (2), 29-41.
- Almeida, L. S. (1998). Facilitar a aprendizagem dos alunos através do treino cognitivo: o programa “Promoção cognitiva”. In *Inovação* 11 (2), 37-46.
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, (6).
- Alonso (1995). Desenvolvimento Curricular e Projecto Educativo de Escola. In *Ciências da Educação: Investigação e Acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 139- 153), II Volume, Porto.
- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança. *Revista Território Educativo*, nº7, 33-42

Bibliografia

- Alonso, L. (2001). *A abordagem de projecto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica*. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado)
- Alonso, L., Magalhães, M. J., Portela, I. & Lourenço, G. (2002). *Projecto PROCUR. Contributo para a mudança nas escolas*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Colecção INFANS – Universidade do Minho.
- Alonso, L.(2004). *Inovação curricular e desenvolvimento profissional. Uma romagem metareflexiva a tempos de formação e mudança.*” In António Nóvoa *et al. Currículo, situações educativas e formação de professores. Estudos em homenagem a Albano Estrela* (pp.65-94). Lisboa: EDUCA
- Alonso, L. (2004). *A Investigação Acção como estratégia de inovação educacional*. Braga: IEC (texto policopiado).
- Alonso, L. (Coord.); Peralta, H. E., Alaiz, V. (2006). *Relatório global do projecto PIIC. O Currículo e a Inovação das Práticas: um estudo sobre as tendências das mudanças curriculares no contexto da reorganização curricular do ensino básico* (pp. 63). Braga: Universidade do Minho. Entregue na Fundação Calouste Gulbenkian.
- Alonso, L. (2006). *Currículo, qualidade e avaliação: uma perspectiva integradora*. In 4º *Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação*. São Paulo, 12-14 de Julho de 2006. Publicado on-line no site: www.futuroeventos.com.br
- Alonso, L. (2008). *A Investigação-Accão como Estratégia de Inovação e Formação. Seminário de Investigação*. U. Minho: Braga: IEC (texto policopiado).
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7376/3/Isabel%2520Maria%2520da%2520Torre%2520Carvalho%2520Viana_Tese%2520de%2520Doutoramento.pdf
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10840/1/MLGA-TD-Vol-I.PDF>
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10840/2/MLGA-TD-Vol-II.pdf>
- Anderson, J.R. (1976). *Language, memory and thought*. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive Psychology and its implications*. New York: Freeman and Company.
- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Apple, M. W & Nóvoa, A. (1998). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora.

- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arfwedson, G. (1978). Estudar problemas. In *Trabalho de Projecto. 2. Leituras comentadas*. (3ª ed.). Stª Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Arpin, L. & Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur
- Arroteia, J.C. (1991). *Análise Social da Educação*. Leiria: Roble Edições.
- Aspy, D. & Roebuck, F. (1990). *On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas. Résultats de recherché sur l'éducation humaniste*. Montréal: Actualisation.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its component processes. K.Spencer & J.Spencer (direction of). *The Psychology of Learning and Motivation*. Vol 2. New York: Academic Press.
- Ausubel, D. P. (1962). A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention. *Journal of General Psychology*, nº 66, 213-224.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Ausubel, D.P. (1967). *Learning theory and classroom practice*. Toronto: Ontário Institute for Studies in Education (OISE).
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D.P. (1977). *Psicologia educativa*. México: Trillas.
- Ausubel, D.P. & Robinson, F.G. (1969). *School learning: An introduction to educational Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D., & Hanesian, H. (1983). *Psicologia Educativa: un punto de Vista Cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D.P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos. Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Azevedo, J. (1991a). *A Educação tecnológica nos anos 90*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (1991b). *Aprendizagem assente no Sistema Modular. Um Balanço. Comunicação à Conferência Nacional do Programa PETRA*. Coimbra. (Texto policopiado).

- Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (coord). (2003). *O ensino profissional em Portugal*. Porto: Anespo.
- Azevedo, J. (2004). *Que estratégia para o Ensino Tecnológico em Portugal?* Lisboa: Edição SEDES.
- Azevedo, J. (2007a). “Estado garantia: o estado do séc. XXI? A autonomia das escolas e a regulação sócio-comunitária da educação”. *Encontros dos Jerónimos*. 13 de Janeiro de 2007.
- Azevedo, J. (2007b). *Sistema Educativo Mundial. Ensaio Sobre a Regulação Transnacional da Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2010). Escolas Profissionais: uma história de sucesso. In *Revista Formar*, 72, 25-29.
- Aznar Díaz, I. y Hinojo Lucena, F.J. (2000). Educación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación. In J.J. Gallego y R. Gómez-Caminero (coord). *Comunicación y escuela*. Granada: G.E.U., 185-190.
- Aznar Díaz, I. (2001). La formación profesional y la orientación ocupacional a partir de la prensa. In *Revista Comunicar*, nº 16, 177-180.
- Aznar Díaz, I., Cáceres Reche, M.P. y Hinojo Lucena, F.J. (2004). El impacto de las TICs en la sociedad del milenio: nuevas exigencias de los sistemas educativos ante la alfabetización tecnológica.
- Aznar Díaz, I. (2007). Las políticas activas de empleo en Andalucía desde el escenario de la formación profesional ocupacional. In M. Lourenzo Delgado y otros. *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento*. Granada: Ediciones Adhara.
- Aznar Díaz, I., Hinojo Lucena, F.J. y Fernández Martín, F.D. (2007). Competencia, competencias profesionales y perfil profesional: retrato del perfil del psicopedagogo. In *Revista Publicaciones*, nº 37, 109-116. Facultad de Educación y Humanidades, Campus de Melilla. Universidad de Granada.
- Aznar Díaz, I. y Hinojo Lucena, F.J. (2009). La integración social a través del empleo y la formación: origen y evolución histórica de la formación profesional ocupacional. In *Revista Iberoamericana de educación*, nº 48/6.

- Baird, J. R., & White, R. T. (1982). A case study of learning styles in biology. *European Journal of Science Education*, 4, 325-337.
- Barbosa, J. M. (2008). O Ensino do Português. In *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: M.E. – DGIDC.
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, A. & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências: Da teoria à prática*. Porto: Edições Asa.
- Barroso, J., (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma do mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J.Barroso. *O século da escola: entre a utopia e burocracia* (pp. 63-90). Porto: Edições Asa.
- Barth, B-M. (1993). *Le Savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Éditions Retz.
- Benavente, A. (1992). A Reforma Educativa e a Formação de Professores” in A. Nóvoa & Popkewitz (orgs.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Biddle, B. & Anderson, D. (1989). Teoría, métodos, conocimiento y investigación sobre la enseñanza, In Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I* (pp. 95-149). Barcelona: Paidós.
- Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: MacGraw-Hill.
- Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: MacGraw-Hill.
- Boavida, J. J. (1996). Filosofia e processos educativos. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30 (3), 109-132.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. et al. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 45, nov., 23. <http://www.doaj.org>
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Bourdieu, P. & Passeron, J-C-. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Bowd, A., McDougall, E.R. & Yewchuk, C. (1998). *Educational Psychology for Canadian Teachers*. Toronto: Harcourt Brace-Canada.
- Bransford, J.D. & Stein, B.S. (1993). *The IDEAL problem solver: A guide for improving thinking, learning and creativity*. (2nd ed.). New York: Freeman.
- Broch, M. & Cros, F. (1991). *Comment faire un projet d'établissement*. Lyon: Chronique Sociale.
- Brooks, J. & Brooks, M. (1999). *Construtivismo em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Brown, A. L., Campione, J. C.& Day, J. D. (1981). Learning to learn: on training students to learn from the texts. *Educational Researcher*, 10, 14-21.
- Bru, M., & Not, L. (1987). *Où va la pédagogie du projet?* Toulouse: Editions Universitaires du Sud.
- Bruner, J.S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1973). *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing*. Nova York: Norton.
- Bruner, J.S. (1991). ... *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Esthel.
- Bruner, J.S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Éditions Retz.
- Bruner, J.S., Goodnow, J.J. & Austin, G.A. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley & Sons.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogia*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Caballero, M.C. (2003). *La progresividad del aprendizaje significativo*. In Marco Moreira, Condesa Caballero Sahelices & M^o Luz Rodriguez Palmero (Coord). *Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje*. Burgos: Universidad de Burgos.

- Campos, J. & Coelho, C. (2003). *Como Abordar... o Portefólio na Sala de Aula*. Porto: Areal Editores.
- Canales, M. & Peinado, A. (1994). Grupos de discusión. In J. M. Delgado & J. Gutiérrez. *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciências Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Canário, R. (1992a). O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário. (Ed.). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- (1992b). "A escola, o local e a construção de redes de inovação". In B. Campos (Org.). *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas* (pp. 59-76). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- (1992c). Escolas e Mudança: da Lógica da Reforma à Lógica da Inovação", A. Estrela e M. Falcão (orgs.) II Colóquio Nacional da AIPPEL/AFIRSE – A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia, Lisboa: Universidade de Lisboa, FPCE.
- (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In J. Barroso (Ed.) *O estudo da escola* (pp. 121-149). Porto: Porto Editora.
- Caouette, C.E. (1992). *Si on parlait d'éducation. Pour un nouveau projet de société*. Montreal: VLB Éditeur.
- Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelas: De Boeck.
- Cardinet, J. (1991). L'apport sociocognitif à la régulation interactive. In J. Weiss (Ed). *L'évaluation: problème de communication* (pp.199-213). Cousset (Fribourg): Deval.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Asa.
- Carr, W. (2002). *Una teoria para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. 3ª edición. Madrid: Ediciones Morata, S.L. y A Coruña: Fundación Paideia Galiza
- Carvalho Viana, I. (2011). Formação e educação: um projecto criativo de interface com a emancipação profissional. *Revista Educação Skepsis*, n.º.2, Vol. II. 630-660. Janeiro/Julho. Formação Profissional. Claves para la formación profesional. São Paulo: skepsis.org.
- Casas, A.M. (1994). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.

Bibliografia

- Castro, R. V., Duarte, C. & Afonso, A. J. (1998). *Reforma, escola e meio: Discursos sobre as práticas em contexto local*. (1ª ed.) vol 1. Lisboa: Ministério da Educação.
- Castro, R. V., Rodrigues, A., Silva, J. L. & Sousa, M. L. D. (1999). *Manuais escolares: Estatuto, funções, história*. (1ª ed.) vol 1. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R. V. (2005). *O Português nas escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário*. (1ª ed.) vol 1. Coimbra: Almedina.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização. Questões para a educação hoje*. São Paulo: Artmed.
- Chizzotti, A. (2008). *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Chomsky, N. (1972). Psychology and ideology. *Cognition*. 1, 11-46.
- Cobb, P. (1996). Onde está o espírito? Uma coordenação de perspectivas construtivistas socioculturais e cognitivas. In C. T. Fosnot (Ed.), *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática 3* (58), 59-82. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Codes, J.G. (1997). Las estrategias cognitivas en el aula: programas de intervención psicopedagógica. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. 2ª ed. Madrid: La Muralla.
- Cole, M. & Scribner, S. (1979). Introducción. In E. Vygotsky. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Colás Bravo, P. & Buendía Eisman, L. (1998). *Investigación Educativa*. 3ª ed. Sevilla: Alfar.
- Coll, C. & al. (1993). *El construtivismo en al aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. (1997). Piaget, o construtivismo e a educação escolar: onde está o fio condutor? In *Substratum: Temas fundamentais em psicologia e educação, 1*(1) (Cem anos com Piaget). Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C., Palacios J. & Marchesi, A. (comp) (1990). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Combs, A.W. (éd.) (1979). *Humanistic education: Objectives and assessment*. Alexandria: ASCD.

- Combs, A.W. (1981). Humanistic education: too tender for a tough world?. In *Phi delta Kappan*, vol.62, 446-449.
- Costa, A. L. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*. (Novº), 57-62.
- Costa, A. L. (2001). *Developing minds: A resource book for teching thinking*. (3rd ed.). Alexandria: Association for Supervision an Curriculum Development.
- Côté, R.L. (1998). *Aprender. Formation expérentielle stratégique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Coutinho, C.P. (2006). A investigação em “meios de ensino” entre 1950 e 1980: expectativas e resultados. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 19 (1), 153-174.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. In *Educação Unisinos nº 12*, 5-15, Janeiro-Abril.
- Couto, M. (s/d). *O Escritor e a ciência. Uma palavra de conselho e um conselho sem palavras*. http://becamposmelo.blogspot.pt/2011_11_01_archive.html consultado em 27/05/2012.
- Cruz, M. N. (1989). *Utilização de estratégias metacognitivas no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas – Um estudo com alunos de Física e Química do 10º ano*. Tese de Mestrado. Lisboa: Projecto Dianoia. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação.
- Cruz, M. A. (2002). *Comunicação apresentada ao VII Congreso Internacional del CLAD Sobre Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Lisboa: INA Editora. (8-11 de Outubro).
- Cruz, V. & Fonseca, V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si. O Corpo, a emoção e a Neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategies research. Em J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Orgs.). *Thinking and Learning Skills* (pp. 209-239). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de la educación. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

- Das, J.P. (1984). Aspects of Planning. In John R. Kirby (ed.). *Cognitive strategies and educational performance* (3-12). Orlando: Academic Press.
- De Ketele, J.M. (1993). L' Evaluation Conjuguée en Paradigmes. *Revue française de Pédagogie*, 103, (59-80).
- (1997). Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement. In C. Bosman, F.M. Gérard & X. Roegiers (org). *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 83-92). Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- De Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette.
- Delgado-Martins, M^a. R., Pereira, D. R., Mata, A. I., Costa, M.A., Prista, L. & Duarte, I. (1992). *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- Delors, J., (1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir*. Prefácio do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. (Impresso no Brasil em 1998).
http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- Desroches, F. (1997). Léxique de l'éducation dans une perspective planétaire, M. Hrimech & F.Jutras (sous la direction de). In *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire* (pp. 175-213). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Develay, M. (1996). Didactique et transfert. In Ph. Meirieu, M. Develay, C. Durand & Y. Mariani (dir). *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon, CRDP.
- Dicionário Terminológico. (2008). Ministério da Educação.
- DiVesta, F. J. (1987): The cognitive movement and education. In J. A. Glover & R. R. Ronning (Eds.). *Historical foundations of educational psychology* (pp. 203-233). New York: Plenum Press
- Doly, A-M. (1997). Métacognition et médiation à l'école. In *La Métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris: ESF Éditeur.
- Drucker, P. (2001). The next society: a survey of the near future. In *The Economist*, 8246, (5), 3-9. Dunn, R. & Dunn, K. (1998). *The complete guide to the learning style inservice*. New York: Pearson, Allyn & Bacon.

- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (Eds.). (1992). *Constructivism and the technology of instruction*. Hillsdale, N Y: Lawrence Erlbaum Associates.
- Echeverría, M.P.P. & Pozo, J.I. (1998). Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. In: J. I. Pozo, (Org.). *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artmed.
- Elkind, D. (1982). *Crianças e Adolescentes*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Escudero Muñoz, J. M. (1988). "La innovación y la organización escolar", in Pascual, R. (org.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Ed. Narcea.
- Escudero, J. M. & Bolivar, A. (1994). "Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola". In A. Amiguiño & R. Canário (Org.). *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação* (pp. 97-155). Lisboa: Educa.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs) (1992). *Avaliações em educação : Novas perspectivas*. Lisboa : Educa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Fabre, M. (1999) *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- Ferguson, M. (1981). *Les enfants du Verseau: Pour un nouveau paradigme*. Paris: Fayard-UNESCO.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, (64-66).
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernández Martín, F. D., Hinojo Lucena, F. J. y Aznar Díaz, I. (2003). *Dificultades del alumnado con déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en el aula: implicaciones para la formación docente*. Collection Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica (21). Universidade de Salamanca.
- Fernández Pérez, M. (1988). *La Profesionalización del Docente*. Madrid: Escuela Española.
- Ferrer, C. & Allard, R. (2002a). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement: pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire.

1^{ère} partie-Portrait de la réalité sociale et importance d'une éducation à la conscientisation critique et à l'engagement.

<http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-1.html> consultado em 27/05/2012

Feuerstein, R. (1991). La modificabilidad cognitiva y el PEI. In J.A. Beltrán, J.J.B. Gutiérrez & R.F. Vilaró (eds.). *Metodología de la mediación en el PEI*, 7-14. Madrid: Bruño.

Feuerstein, R. (1993). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. Un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia. In J.A. Beltrán, V., Bermejo, M.D. Prieto, & D. Vence (eds.). *Intervención psicológica*, 39-48. Madrid: Ediciones Pirâmide, SA.

Feuerstein, R., Rand, Y., Haywood, H.C., Hoffman, M.B. & Jensen, M.R. (1993). *LPAD – Evaluación dinâmica del potencial de aprendizaje*. Madrid: Bruño.

Figueira, A.P.C (s/d). Estratégias cognitivo/comportamentais de aprendizagem. Problemática conceptual e outras rubricas. In *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).

Figueira, A. P. C. (1994). *Em torno do Rendimento Escolar*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna. Dos Programas de Ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Formosinho, J., Ferreira, H., Machado, J. & Fernandes, A.S. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Fosnot, C. T. (1996a). Construtivismo: Uma teoria psicológica da aprendizagem. In C. T. Fosnot (Ed.) *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática 3*, 23-58. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.

Fosnot, C. T. (1996b). Os professores constroem o construtivismo: o centro para o ensino construtivista/projecto de formação de professores. In C. T. Fosnot (Ed.), *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática 13*, 293-313. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.

Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Madrid: Universidad de Navarra.

- Freire, P. (1993). *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *A Educação na cidade*. 3ª.ed. São Paulo: Cortez.
- Gagné, P.-P. (1999). *Pour apprendre à mieux penser. Trucs et astuces pour aider les élèves à gérer leur processus d'apprentissage*. Montréal: Chenelière McGraw-Hill.
- Gagné, R.M. (1974). *Essentials of learning for instruction*. Hinsdale: The Dreyden Press.
- Gagné, R.M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Montréal: Les Éditions HRW.
- Gagné, R. M. (1977). *The conditions of learning*. (3rded.) New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gagné, R.M. & Briggs, L. J. (1979). *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gil, J. (2005). *Portugal, Hoje. O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Gimeno Sacristan, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya.
- Giné Freixes, N. & Parcerisa Aran, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria: Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Graó.
- Gleitman, H. (2002). *Psicologia*. (5ª ed.). Revista coordenada por Danilo R.Silva. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e debates. Gonçalves, S. (2001). *Teoria da Aprendizagem e práticas de ensino: Contributos para a formação de professores*. Coimbra: ESEC.
- Goupil, G. (1998). *Portfolios et Dossiers d'Apprentissage*. Montréal-Toronto: Chenelière/ Mc Graw-Hill.
- Goupil, G. & Lusignan, G. (1993). Les théories cognitives et interactionnistes. In *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire* (pp.43-87). Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.

- Gravel, H. & Vienneau, R. (2002). Au Carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société: Plaidoyer pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie. In *Éducation et Francophonie*, 2 (30).
<http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/05-gravel.html> consultado em 27/05/2012.
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 75-92.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? In D.M. Feterman (ed.). *Qualitative Approaches to Evaluation in Education: the Silent Scientific Revolution* (pp. 89-115). London: Praeger.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.Lincoln (eds). *Handbook of Qualitative Research* (105-117). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Haywood, C, Brooks, P, & Burns, S. (1992). *Bright start: cognitive curriculum for young children – introduction and implementation*. Massachusetts: Charlesbridge Publishing.
- Huberman, M. (1988). La pédagogie de la maîtrise: Idées, analyses, bilans. Huberman, M (sous la direction de). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de la maîtrise* (pp.12-44). Paris: Delachaux & Niestlé.
- Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération. Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism vs. Constructivism: do we need a new philosophical paradigm? In *Educational Technology*, 31(9), 5-14.
- Jonnaert, Ph. & Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Joyce, B., & Weil, M. (1996). *Models of teaching*. (5th ed.) New York: Allyn & Bacon.
- Kelly, J. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton and Co. Vol 1 e 2.
- Kirby, J. R. (1984). Strategies and processes. In John R. Kirby (ed.). *Cognitive strategies and educational performance* (pp 3-12). Orlando: Academic Press.
- Kirby, J. R. & Williams, N.H. (1991). *Learning problems – a cognitive approach*. Toronto: Kagan & Woo Limited.
- Krishnamurti, J. (1991). *Réponses sur l'éducation*. Paris: Christian de Bartillat éditeur.
- Lafortune, L. & ST-Pierre, L.(1994). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*. Montréal: Les Éditions LOGIQUES.
- Lafortune, L., Mongeau, P. & Pallascio, R. (1998). *Métacognition et compétences réflexives*. Montréal: Les Éditions LOGIQUES.
- Lafortune, L., Jacob, S. & Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Latorre, A., Del Rincón & Arnal, J. (2005). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiência.
- Lefrancois, G. (1988). *Psychology for teaching* (6th ed.) Belmont: Wadsworth Publishing Co.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (2nd ed.) Montréal: Guérin Éditeur.
- Legrand, L. (1982). Pour une pédagogie du projet. In *Trabalho de Projecto. 2. Leituras comentadas*. (3^a ed.). St^a Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Leite, C. (1997). *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação da Universidade do Porto, tese de doutoramento.
- Leite, C. (2000). *Projecto educativo de escola, Projecto curricular de escola e Projecto curricular de turma. O que têm de comum? O que os distingue?* Lisboa: DEB.
www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf

Bibliografia

- Leite, E. Malpique, M. & Santos, M. R. dos (1993). *Trabalho de Projecto. 2. Leituras comentadas*. (3ª ed.). Stª Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Leite, E. Malpique, M. & Santos, M. R. dos (2001). *Trabalho de Projecto. 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. (3ª ed.). Stª Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lopes da Silva, A., & Sá, I. (1989). Um programa para o desenvolvimento de estratégias de estudo. Reflexões sobre a prática clínica. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 25, 93-108.
- López Urquizar, N. y Sola Martínez, T. (1999). *Orientación escolar y tutoría*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López Urquizar, N., Sola Martínez, T. (2003). *Orientación escolar y tutoría para las diferentes etapas de la educación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lourenço, O. (2005). Piaget e Vygotsky: muitas semelhanças, uma diferença crucial. In *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Lowe, A. (2002). La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire. In *Education et Francophonie*, 2 (30).
<http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/08-lowe.html> consultado em 27/05/2012.
- Lusignan, G. (2001). La gestion de la classe: un survol historique. In *Vie Pédagogique*. vol 119, 19-22.
- Marques, M. (1991). Parteneriado sócio-educativo – Paradigma das escolas profissionais. *Inovação*, 4 (2-3), 167-175.
- Marques, R. e Roldão, M. (org.) (1999). *Reorganização e gestão curricular no Ensino Básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora.

- Martin, L., Achard, M. & Roy, M. (1998). *Portefolio Électronique. (Pour une clientèle collégiale et universitaire)*. Université Laval.
- Martineau, R. (1998). Utiliser la recherche ou enseigner pour faciliter le traitement de l'information. In *Vie Pédagogique*, vol 108, 24-28.
- Martins, A.M. (2004). Determinantes do (in)sucesso académico na Universidade ; causas e estratégias para a sua minimização. In *Revista do Sindicato Nacional do Ensino Superior n° 13*, Out-Nov.
- Maslow, A. H. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris: Fayard.
- Meirieu, Ph. (1988). *Différencier la pédagogie. Pourquoi? Comment?* Paris: ESF Éditeur.
- Meirieu, Ph. (1990). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. (5^{ème} éd.) Paris: ESF Éditeur.
- Meirieu, Ph. (1993). *Apprendre ... oui, mais comment*. Paris: ESF Éditeur.
- Meirieu, Ph. (1997) *La métacognition, une aide au travail des élèves*. (2^{ème} éd.) Paris : ESF Éditeur.
- Mersch-Van Turenhoudt, S. (1989). *Gérer une pédagogie différenciée*. Paris: Éditions universitaires.
- Medina, A. (1990). Elementos del curriculum. In A. Medina & M. L. Sevillano (Coords). *Didáctica: Fundamento, diseño, desarrollo y evaluación del curriculum*. Madrid: Ined.
- Miras, M. (1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos : Los conocimientos previos. In Coll C. *et al, El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Moll, L. S. (Ed.). (1990). *Vygotsky and education. Instructional implications of sociohistorical psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Monereo, C. (coord.) & al. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mónica, M.F. (1981). *Escola e Classes Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Bibliografia

- Moreira, M. A. L. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A. L. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino de inglês: processos de (co)construção de conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, A. F. (Org.). (1997). *Currículo: questões actuais*. São Paulo: Papirus Editora.
- Moreira, A. F. & Silva, T. T. (Orgs.) (1994). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Moreira, M. (2005). *Aprendizagem significativa crítica*. Porto Alegre: Ed. Adriana Toigo.
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des saviors*. Montréal-Toronto: Chenelière/McGraw-Hill.
- Mousseau, J. (1981). Jean Piaget: L'épistémologie génétique. In *La Psychologie par ses fondateurs: les 10 grands de la psychologie*. (pp.186-209). Paris: Éditions Robert Laffont.
- Neves, J. A. P. de A. (1918). *Relatório da Reforma de 1 de Dezembro*, Decreto nº 5029/1918. Diário do Governo nº 263, de 5 de Dezembro de 1918.
- Nisbet, J. (1989). *Aprender a pensar - pensar para aprender*. Comunicação de fundo apresentada na Conferência Internacional OCDE, Paris. Tradução do Projecto Dianoia. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação.
- Nisbet, J. (1992). Ensinar e Aprender a pensar uma (re)visão temática. *Inovação*, 5 (2), 17-23
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1998). *Learning strategies*. New York: Routledge.
- Novais, A., & Cruz, N. (1989). O ensino das ciências, o desenvolvimento das capacidades metacognitivas e a resolução de problemas. *Revista Educação*, 1 (3), 65-89.
- Novak, J. (1981). *Uma teoria de educação*. São Paulo: Pioneira.
- Novak, J. (1990). *Human constructivism: a unification of psychological and epistemological phenomena in meaning making*. A paper presented at the Fourth North American Conference on Personal Construct Psychology, San Antonio, Texas, July 18-20.

- Novak, J. (1993). Human constructivism: a unification of psychological and epistemological phenomena in meaning making. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 6, 167-193.
- Novak, J. (2000). A demanda de um sonho: a educação pode ser melhorada. In J.J. Mintzes, J.H. Wandersee & J. Novak. *Ensinando a Ciência para a compreensão – uma visão construtivista*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Novak, J. (2000). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Novak, J. & Gowin, D. (1999). *Aprender a aprender*. 2ª edição. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Nóvoa, A. (1989). Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, VII (1-2-3), 435-456.
- Nóvoa, A. (1990). A pedagogia, os professores e as escolas: Há tanta coisa a mudar nestes anos 90. *Correio Pedagógico*, 42, Maio, 1-4.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OCDE, (1989). *O Ensino na Sociedade Moderna*. Porto: Edições Asa.
- Orvalho, L.(1991). *O projecto Educativo das EP's em Portugal: um modelo flexível de organizar a formação profissional: um processo de desenvolvimento curricular inovador*. Comunicação apresentada ao II Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Orvalho, L.(2003). *As exigências dos modelos de currículos por competências. O projecto educativo das escolas profissionais em Portugal*. Santiago de Compostela: V Congresso Internacional Galiza e Norte de Portugal.
- Orvalho, L., Almeida, R. (2005). A formação em contexto de trabalho nos cursos profissionalmente qualificantes: estudos de caso nas escolas profissionais. In *Actas do VI Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/ Galiza –APRENDER (PAR)A TRABALHAR: a importância do contexto de trabalho na aprendizagem e na construção de competências para a competitividade e para a coesão social*, realizado em 26 e 27 de Novembro de 2004. Porto: CACE Cultural. IEFP: Delegação Norte.

- Orvalho, L., Almeida, R. (2005). A formação em contexto de trabalho nos cursos profissionalmente qualificantes: estudos de caso nas escolas profissionais. In *Actas do Congresso Internacional Educação e Trabalho. Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais*, realizado de 2 a 4 Maio de 2005. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Orvalho, L. (2008). O Desafio Dos Cursos Profissionalmente Qualificantes Nas Escolas Públicas. In *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Trabalho Docente e Organizações Educativas*, dias 2 e 3 de Maio de 2008. Aveiro: Universidade de Aveiro, Orvalho, L. (2008). O desafio das Escolas Profissionais em Moçambique. *Revista Tecnicando, nº1*. Maputo: DINET/MEC
- Orvalho, L. (2009). A Estrutura Modular: um projecto de qualidade, inovação e mudança. Um desafio ao papel actual do professor. *Revista Tecnicando, nº2*, Abril/Maio. Maputo: DINET/MEC.
- Orvalho, L. & Alonso, L. (2009). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. ISBN- 978-972-8746-71-1
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pantoja, M. J. (2004). *Estratégias de aprendizagem no trabalho e percepções de suporte à aprendizagem contínua – Uma análise multinível*. Tese de Doutoramento. Brasília: Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a Strategic Reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Pascoal, A.¹⁷⁶ (2002). *Evolução do ensino profissionalizante: alguns contributos*. In *Janus*. Lisboa: UAL.
- Paszkievitz, C. A. S. (1997). *A Filosofia Pedagógica de Delfim Santos*. UTAD, Departamento de Educação e Psicologia. Tese de Doutoramento.
- Patrício, M. F. (1989). Filosofia da Educação e Inovação Educativa. *Inovação*, 2, (2), 105-122.

¹⁷⁶ Augusto Pascoal, Director Pedagógico do INETESE, Instituto de Educação Técnica de Seguros.

- Perkins, D.N. (1989). *Teaching cognitive and metacognitive strategies*. Comunicação oral apresentada no congresso anual da American Educational Research Association, S. Francisco.
- Perkins, D. N. & Salomon, G. (1988). Teaching for transfer. *Educational Leadership*, 22-32. Setembro.
- Perrenoud, Ph. (1991) Ambigüités et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages, in Weiss, J. (dir.) *L'évaluation : problème de communication*, Cousset, DelVal-IRDP, (pp. 9-33), (repris dans Perrenoud, Ph., (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, chapitre 8, (pp. 147-167). Bruxelles, De Boeck.
- (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- (1996). *La pédagogie d'une école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. (2^{ème} éd.). Paris: ESF Éditeur.
- (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF Éditeur.
- (1998a). *Mesure et évaluation en éducation*, 4, vol. 13, 1991, 49-81.
- (1998b) *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, cap.7, (pp. 119-145). Bruxelles: De Boeck.
- (1999a) *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF Éditeur.
- (1999b). *Avaliação. Da Excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed.
- (2000). *Construire des compétences dès l'école*. (3^{ème} éd.) Paris: ESF Éditeur.
- (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Asa Editores.
- (2002) Programas escolares orientados para as competências. O que fazer da ambiguidade? In *Pátio. Revista Pedagógica*, 23, Set-Out, 8-11.
- Pestana, C. (2000). Se Maomé não vai à Montanha...Vai a Montanha a Maomé (A pretexto da exploração do trabalho infantil). In VV.AA., *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. (Vol. II:) 93-101.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie*. Paris: PUF.

Bibliografia

- Piaget, J. (1972a). Intellectual development from adolescence to adulthood. In *Human development*, 15, 1-12.
- Piaget, J. (1972b). *Où va l'éducation*. Paris: Denoël/Gonthier.
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1979). *L'épistémologie génétique*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1998). *De la pédagogie*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Pocinho, M.D. & Canavarro, J.M. (2009). *Sucesso escolar e estratégias de compromisso e expressão verbal: Como compreender as matérias e as aulas*. Odivelas: Edições Pedagogo.
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Presa, J. L. (2006). Jornadas pedagógicas sobre Competências para o séc.XXI. In *Jornal de Notícias* de 20 de Abril.
- (s/d). *Ensino Profissional em Portugal. Um modelo de sucesso, uma necessidade inquestionável*. Conselho Nacional de Educação.
- Purves, A. Quattrini, J. & Sullivan, C. (1995). *Creating the writing portfolio*. Lincolnwood: NTC Publishing Group.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF éditeur.
- Rebello, J.A.S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF éditeur.
- Rey, B. & al. (2005). *As competências na escola: aprendizagem e avaliação*. Canelas: Gailivro.
- Rio, M. J.del. (1990). Comportamiento y aprendizaje: teorías e aplicaciones escolares, In *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación* (pp. 33-53). Madrid: Alianza.
- Rocha, F. (1987). *Fins e objetivos do sistema escolar português de 1820 a 1926*. Aveiro: Liv. Estampa.
- Rogers, C. (1971). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.

- Rogers, C. (1976). *Le développement de la personne*. Montréal: Dunod-Bordas
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus: Merrill Publishers.
- Rojas, G. H. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación* (1ª ed.). México: Editorial Paidós.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, Vol. 9, 79-87.
- Roldão, M. (1999a). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB.
- Roldão, M. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2002). *Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C (coord.); Hamido, G.; Galveias, F. (2005). *Os professores e o desenvolvimento da sua identidade profissional. O que nos diz a investigação*. Subprojecto desenvolvido no âmbito do Projecto de Investigação Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional – Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional. (coord. Isabel Alarcão). Aveiro: CIDTFF, Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro (Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia). Texto não publicado.
- Roldão, M. (2008a). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, (2008b). *A Função Curricular da Escola e o Papel dos Professores: Políticas, Discurso e Práticas de Contextualização e Diferenciação Curricular*. Texto produzido com base em comunicação apresentada pela autora no III Colóquio Luso-Brasileiro das Questões Curriculares, Florianópolis, Brasil, Setembro de 2008, e publicado pela organização em Portugal.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Salema, M. H., (1995). *Ensinar e aprender a pensar: um programa para apoio a alunos com baixo rendimento escolar*. Tese de doutoramento.

- Santos, E. (1991). Concepções alternativas dos alunos. In *Didáctica da Biologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos, M.E. & Praia, J.F. (1992). Percurso de Mudança na didáctica das ciências: sua fundamentação epistemológica. In F. Cachapuz (org). *Ensino das ciências e formação de professores: projecto MUTARE I* (pp.7-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Saramago, J. (1998). *Cadernos de Lanzarote. Diário V*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Sequeira, F., Castro, R. V. e Sousa, M. L. (1989). *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Shepard, L. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. In V, Richarson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) American Educational Research Association. New York: Macmillan.
- Siegler, R. S. (1983). Information Processing Approaches to Development. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology. History, Theory and Methods* (vol. I (pp. 129-211). New York: Jonh Wiley & Sons.
- Sierra Bravo, R. (1995). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Metodología general de su elaboración y documentación*. Madrid: Paraninfo.
- Silva, L. M. (2000). – Estratégias de ensino e construção da aprendizagem na especificidade da disciplina de Português, Língua Materna. In *Caminhos da flexibilização e integração – políticas curriculares. Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares*. Braga, Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- Smith, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*. Laval: Éditions HRW.
- Snowman, J. (1986). Learning tactics and strategies. In G. D. Phye & T. Andre (Eds.). *Cognitive classroom learning. Understanding, thinking and problem solving* (pp. 243-275). New York: Academic Press.
- Sola Martinez, T., López Urquizar, N. & Cáceres Reche, M.P. (2006). *Perspectivas didácticas y organizativas de la educación especial*. S/l. Grupo editorial Universitario.
- Sola Martínez, T. (1999). *Enfoques didácticos y organizativos de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Sola Martínez, T., López Urquizar, N. y Cáceres Reche, M. P. (2009). La educación especial en su enmarque didáctico y organizativo. In *Revista Iberoamericana de educación, n° 50/3*. Granada: Grupo Editorial Universitario. (432 págs.
- Sola Martínez, T., López Urquizar, N. y Cáceres Reche, M. P. (2006). *Perspectivas didácticas y organizativas de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sola Martínez, T. (2002). Delimitación conceptual de la E.E. Su relación con otras disciplinas. In M. Lorenzo Delgado y T. Sola Martínez. *Didáctica y organización de la E.E.* Madrid: Dykinson.
- Sola Martínez, T. (2007). La escuela inclusiva: una respuesta educativa para todos. In M. Lorenzo Delgado y otros. *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento*. Granada: Ediciones Adhara.
- Sola Martínez, T., Sola Reche, J.M. y Cáceres Reche, M.P. (2012) Analisis de los cursos de FPO (formación profesional ocupacional), desarrollados por el SERVEF (servicio valenciano de empleo y formación), para la inserción laboral desde una perspectiva docente. In *REICE (Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación), n° 1*, volume 10.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art8.pdf>
- Sola Martínez, T. y Moreno Ortiz, A. (2005). La acción tutorial en el contexto del espacio europeo de educación superior. In *Educación y Educadores*. Volume 8, pp. 123-143. Universidad de Sabana, Colombia.
- Sousa, C. (2005). A teoria socio-cultural de Vygostsky. In *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Sousa, Ó. C. & Calvet, M. M. (2003). *Uma escola com sentido: O currículo em análise e debate, contextos, questões perspectivas*. Lisboa: Ed.Universitárias Lusófonas.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Stake, R.E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steiner, R. (1976). *Les bases spirituelles de l'éducation*. (2^{ème} ed.) Paris: Centre Triades.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Bibliografia

- Sternberg, R. J., Okagaki, L. & Jackson, A. S. (1990). Practical intelligence for success in school. In *Educational Leadership*, 35-39.
- Sternberg, R. J. (1998). Creativity across time and place: Life span and cross-cultural perspectives. In *High Ability Studies* 9 (1), 59.
- Sternberg R.J.& Williams, W.M.(1998). *Intelligence, instruction and assessment*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stiggins, R.J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. New York: MacMillan.
- Strike K.A., (1975). The logic of learning by discovery. In *Review of Educational Research*, 45, 355-386.
- Stronge, J.H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria: ASCD.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions LOGIQUES.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tavares, J. (1992) *A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: CIDIne.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Thurler, M. G. (2002). O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas. In Perrenoud, Ph.; Thurler, M. G. & al (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 89-111). Porto Alegre: Artmed.
- Thurler, M. G. (2002). Da Avaliação dos Professores à Avaliação dos Estabelecimentos Escolares. In Perrenoud, Ph.; Thurler, M. G. & al (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 62-87). Porto Alegre: Artmed.
- Tolchinsky, L.(1990). Lo práctico, lo científico y lo literário: três componentes de la noción de “Alfabetismo”. *Comunicación, Lenguaje Y Educación*, nº 6, 53-62.
- Tomlinson, C.A. & Allan, S.D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2001). *Área de projecto, percursos com sentido*. Porto: Edições Asa.
- Valadares, L. M. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto: Edições ASA.

- Valadares, J.A. & Moreira, M.A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa. Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: edições Almedina.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Von Glasersfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.). In *Constructivism in Education*. (pp. 3-15) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor.
- Walker, J. & Evers, C (1999). Research in education: epistemological issues. In Keeves, J & Lakomski, G. *Issues in Educational Research* (pp. 40-56). Oxford: Pergamon,
- Weber, A. (1982). Savoirs sociaux et savoirs scolaires. Pour une problématique articulation. In *Trabalho de Projecto. 2. Leituras comentadas*. (3ª ed.). Stª Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Wertsch, J. V. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In L.C.Moll (Ed.). *Vygotsky and education. Instructional implications of sociohistorical psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. & Toma, C. (1995). Discourse and learning in the classroom: a sociocultural approach. Steffe, L.P. & Gale, J. (eds). *Constructivism in education*. Cap. 10, (pp. 159-174). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wittrock, M.C. (1997). *La investigación de la enseñanza, III*. Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.
- Wolf, K.F. (1991). *Teaching portfolios: synthesis of research and annotated bibliography*. San Francisco: Far West Lab. for Educational Research and Development. Document ERIC ED 343 890.
- Woolfolk, A & McCune, L. (1986). Concepciones cognitivas del aprendizaje”, In *Psicología de la educación para profesores* (pp.219-259). Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (1991). *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições Asa.

Documentos institucionais

ANQ, IP (2008). *Recomendações de Apoio à Organização e Funcionamento das Ofertas Educativas e Formativas de Dupla Certificação de Jovens Lisboa*: Departamento de nteGestão Igrada de Sistemas de Qualificação.

GAAIRES (2007). *Estudo de Avaliação e Acompanhamento da Reforma do Ensino Secundário. Quarto Relatório*. Lisboa.

http://www.oei.es/pdfs/QUARTO_relatorio.pdf 20 de Dezembro de 2007.

Jornal *Novidades* de 20 de Janeiro de 1944.

Jornal de Notícias de 29 de Janeiro de 2004.

Jornadas Pedagógicas Nacionais da ANESPO, na Casa da Cultura e das Artes de Famalicão. (2006).

Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal. (1997). Lisboa: Missão para a Sociedade da Informação. Lisboa: Ministério da Cultura e da Tecnologia: 14

Ministério da Educação (1998) *Organização curricular e programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. 2ª ed. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. *Reforma do Ensino Secundário. Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional (DORCEP)*, Abril de 2003, versão para discussão pública.

Ministério da Educação. *Reforma do Ensino Secundário. Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário (DORCES)*, Abril de 2003, versão definitiva.

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

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

Programa de Literatura Portuguesa (10º e 11º anos)

<http://www.dgide.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>
consultado em 27/05/2012.

Programa de Português dos Cursos Profissionais de Nível Secundário

<http://www.anqep.gov.pt/default.aspx> ir a programas, ir a componente de formação sociocultural, ir a Programa de Português, consultado em 27/05/2012.

Relatório do Estudo de Avaliação Externa do Impacto dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações (2009). Realizado pelo IESE para a Agência Nacional para a Qualificação, IP.

Relatório Europeu sobre a qualidade do Ensino Básico e Secundário. Dezasseis “Indicadores de qualidade”. Maio de 2000. COMISSÃO EUROPEIA, Direcção-Geral da Educação e Cultura Educação. Desenvolvimento de políticas educativas

TLEBS – Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário. 1º doc. de referência. (2000). Ministério da Educação.

TLEBS (revisão) - Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário. (2004). Ministério da Educação.

Endereços electrónicos/Assuntos

repositorio.utad.pt/bitstream/10348/23/1/phd_mibmcosta.pdf

(Dissertação de doutoramento, s/d).

http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/615/1/msc_dmsfagundes.pdf

Dissertação de mestrado – *O português no Secundário: Políticas, Programas e Manuais (1986-2006)*.

http://repositorio.uac.pt/bistream/10400.3/481/1/ARQ/SusanaMiraLeal_p9-38.pdf

<http://hera.ugr.es/tesisugr/20155062.pdf>

(Dissertação de doutoramento – *Factores de sucesso de intervenção pedagógica em contexto inclusivo e multicultural*)

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/951/4/Cap%C3%ADtulo%20II.pdf>

Assunto – “Valores veiculados pelo Estado”

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7376/3/Isabel%20Maria%20da%20Torre%20Carvalho%20Viana_Tese%20de%20Doutoramento.pdf

Tese de doutoramento – Estudo de caso “Como se faz um projecto curricular de turma”

<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t7/t7c221.pdf>

Assunto - “Estrutura modular”

http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta3/acta3_8.htm

Bibliografia

Assunto – “Diversidade cultural”

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>

Assunto – “Avaliação”

http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Cambio/Recensiones/Vivina_Castanares.pdf

Assunto – “Gestão educativa perante a inovação e a mudança.

<http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>

Assunto – “Trabalho de projecto”

http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=123&id_articulo=1087

Assunto – “Inovação como transformação”

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417203.pdf>

Assunto – “Autonomia”

http://cidadania-social.fc.ul.pt/alfredacruz/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=54 Assunto – “Cidadania”

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_28.html

Perrenoud - site consultado em 14/05/2012.

Projecto Eurydice – *Organização do sistema educativo em Portugal* (2006/2007)

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/PT_PT.pdf

Instrumentos legislativos

Preâmbulo do Decreto para a criação dos Liceus Nacionais, de 17 de Novembro de 1836.

Decreto de 18 de Novembro de 1836

Decreto de 22 de Novembro de 1836

Decreto de 30 de Agosto de 1852, Diário do Governo nº 205 de 1 de Setembro de 1852

Diário do Governo, nº 1, de 1 de Janeiro de 1853

Decreto nº 5029/1918 de 1 de Dezembro de 1918

Relatório da Reforma de 1 de Dezembro de 1918. (Diário do Governo nº 263, de 5 de Dezembro de 1918)

- Decreto n.º 27 084, de 14 de Outubro de 1936 – promulga o estatuto liceal
- Preâmbulo do Decreto-lei n.º 27 085, de 14 de Outubro de 1936.
- Sessão de 14 de Dezembro de 1943. Diário das Sessões. Assembleia Nacional. III Legislatura, Lisboa
- Decreto-Lei n.º 36 508 de 17 de Setembro de 1947
- Decreto-Lei n.º 36 057 de 17 de setembro de 1947
- Decreto-Lei n.º 36 058
- Decreto-Lei n.º 37029
- Lei n.º 2025 de 19 de Junho de 1947
- Sessão de 30 de Janeiro de 1947. Diário das Sessões. Assembleia Nacional. IV Legislatura, Lisboa
- Decreto-Lei n.º 482/72. *Diário da República* 277, Série I.
- Lei de Bases (A Lei n.º 5/73
- Lei n.º 46/86. (Lei de Bases do Sistema Educativo). Assembleia da República.
- LBSE, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro
- Decreto-Lei n.º 26/89 – criação das escolas profissionais
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto aprova novos planos curriculares
- Portaria n.º 423/92. *Diário da República* 118, Série I-B.
- Portaria n.º 709/92. *Diário da República* 158, Série I-B.
- Lei N.º 115/1997, de 19 de Setembro
- Decreto-Lei n.º 4/98. *Diário da República* 6, Série I-A.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio - autonomia
- Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro – revisão curricular de 2001 ver preâmbulo
- Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro- autonomia
- Decreto-Lei n.º 156/2002 de 20 de Junho, suspende a revisão curricular
- Declaração de Rectificação n.º 44/2004 da Presidência do Conselho de Ministros. *Diário da República* 122, Série I-A.
- Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março vem legislar a Revisão Curricular do Ensino Secundário
- Decreto Lei 74/2004, de 26 de Março e as rectificações da Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio), *Diário da República* 73, Série I-A .

Bibliografia

Despacho nº 14 758/2004. *Diário da República* 172, Série II.

Portaria nº 550-C/2004, 21 de Maio, legisla cursos profissionais *Diário da República* 119, Série I-B, 1º Suplemento.

Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto. *Diário da República* 39, Série I-A.

Decreto-Lei nº 24/2006. *Diário da República* 26, Série I-A.

Portaria nº 797/2006. *Diário da República* 154, Série I.

Despacho Normativo nº 36/2007. *Diário da República* 193, Série II.

Despacho Normativo nº 4-A/2008, de 24 de Janeiro

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril - autonomia