



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

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA DE PORTUGUÊS EM ESCOLAS
SECUNDÁRIAS DE SINTRA**

Maria da Conceição Cardoso Tábuas Martins Coelho

Granada 2013

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Maria da Conceição Cardoso Tábuas Martins Coelho
D.L.: GR 1021-2014
ISBN: 978-84-9028-987-7

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação



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

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA DE PORTUGUÊS EM ESCOLAS
SECUNDÁRIAS DE SINTRA**

Maria da Conceição Cardoso Tábuas Martins Coelho

Directora: Professora Doutora Inmaculada Aznar Díaz

Julho 2013

A todos os alunos com quem partilhei a vida e sem dúvida fizeram com que ela tivesse valido a pena.

À Luísa, minha avó, minha memória.

Ao Tiago, meu neto, meu devir.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Departamento de Didáctica e Organização Escolar da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada, pela generosa partilha de conhecimento, em especial ao Professor Doutor Tomás Sola Martínez, pela humanidade com que engrandece a sua magna competência e à Professora Doutora Inmaculada Aznar Díaz, pelo seu envolvimento, empenho e crucial contributo, sobretudo na fase de finalização da tese;

Aos professores de Português das escolas secundárias do concelho de Sintra, pela disponibilidade de participação neste desafio;

Aos nove professores entrevistados, pelo contributo da sua intervenção pessoal;

A todos os professores de Português que me acompanharam ao longo dos trinta e seis anos de profissão, pela sua perseverança, dedicação à causa da educação e amor à língua-mãe;

À Ana Teresa, pelas ideias partilhadas, pelo caminho percorrido e pela constante interacção;

À Joana, cuja indispensável amizade tem colorido a minha vida, pela cumplicidade profissional e pessoal desenvolvida ao longo dos tempos;

Aos meus pais, pela vida;

Ao Luís, por me dar a honra de partilhar com ele a vida;

Ao Vasco, ao André e à Filipa, por darem sentido à vida.

A todos agradeço. Bem hajam.

Ponho palavras em cima da mesa; e deixo
que se sirvam delas, que as partam em fatias, sílaba a
sílaba, para as levarem à boca – onde as palavras se
voltam a colar, para caírem sobre a mesa.

Assim, conversamos uns com os outros. Trocamos
palavras; e roubamos outras palavras, quando não
as temos; e damos palavras, quando sabemos que estão
a mais. Em todas as conversas sobram as palavras.

Mas há as palavras que ficam sobre a mesa, quando
nos vamos embora. Ficam frias, com a noite; se uma janela
se abre, o vento sopra-as para o chão. No dia seguinte,
a mulher a dias há-de varrê-las para o lixo.

Por isso, quando me vou embora, verifico se ficaram
palavras sobre a mesa; e meto-as no bolso, sem ninguém
dar por isso. Depois, guardo-as na gaveta do poema. Algum
dia, estas palavras hão-de servir para alguma coisa.

Nuno Júdice

Índice

RESUMO	XV
ABSTRACT	XVII
RESUMEN	XIX
SIGLAS E ABREVIATURAS	LI
RELAÇÃO DE TABELAS	liii
RELAÇÃO DE GRÁFICOS	lvii
INTRODUÇÃO - Enquadramento e pertinência do estudo	3
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
CAPÍTULO I - Currículo e Paradigmas Curriculares no Ensino Secundário Português	9
1 – Lei de bases do sistema educativo português – princípios de referência para a construção curricular.	11
2 – O currículo – um processo dinâmico de construção e de reconstrução	20
3 – Gestão curricular	27
3.1 – Entre a utopia e a tecnocracia	27
3.2 – Reconfiguração da identidade profissional dos professores	32
3.3 – Paradigmas de avaliação das aprendizagens: entre a “tradição” e a “inovação” ..	38
CAPÍTULO II - A Revisão Curricular de 2001 e o Programa de Português do Ensino Secundário	47
1 – A revisão curricular de 2001	49
1.1 – O currículo do Ensino Secundário em análise – revisão participada	50
1.2 – Princípios orientadores da revisão curricular de 2001	55
1.3 – A avaliação das aprendizagens na perspectiva da revisão curricular	65
1.4 – A disciplina de Português no contexto da revisão curricular	71
2 – O Programa de Português do Ensino Secundário	76
2.1 – O Programa de Português do Ensino Secundário – uma reconfiguração curricular controversa	76
2.2 – Fundamentação, concepção e desenvolvimento do Programa de ensino	81
2.3 – Efeitos do processo de reconfiguração: as implicações educativas do novo modelo curricular no ensino do Português	100
2.3.1 – Formas de apropriação pela sociedade: olhares críticos	101
2.3.2 – Reconfiguração do perfil profissional do professor de Português – propostas alternativas de concretização do discurso pedagógico	118

CAPÍTULO III - Do Programa de ensino ao planeamento do ensino e da aprendizagem.....	139
1 – Processos de apropriação e de recontextualização didáctico-pedagógica do currículo	141
1.1 – Do isolacionismo à interacção reflexiva como mecanismo de desenvolvimento profissional.....	144
1.2 – A construção de comunidades de prática na implementação dos saberes curriculares.....	148
2 – O planeamento como concepção de uma acção estratégica.....	156
2.1 – A planificação do ensino e da aprendizagem e a definição dos critérios de avaliação como dispositivos de intervenção didáctica	165
2.2 – A arquitectura das competências nucleares na planificação	179
2.2.1 – Aspectos a ter em conta na arquitectura das competências de compreensão e de expressão oral	180
2.2.2 – Aspectos a ter em conta na arquitetura da competência de leitura	183
2.2.3 – Aspectos a ter em conta na arquitetura da competência de escrita	188
2.2.4 – Aspectos a ter em conta na arquitetura da competência de funcionamento da língua	192
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	197
CAPÍTULO IV - Metodologia e desenho da investigação	199
Introdução	201
1 – Justificação da investigação	201
2 – Contextualização: as escolas secundárias do concelho de Sintra	203
2.1 – Caracterização do contexto geográfico e sociodemográfico	205
2.2 – Percursos e identidades das escolas secundárias do concelho de Sintra	217
3 – Problema da investigação	230
4 – Objectivos da investigação	232
4.1 – Objectivos gerais	232
4.2 – Objectivos específicos	232
5 – Metodologia	233
5.1 – Paradigmas de investigação e perspectivas metodológicas	233
5.1.1 – Os paradigmas positivista, interpretativo e crítico	235
5.1.2 – As perspectivas metodológicas empírico-analítica/quantitativa, construtivista/qualitativa e orientada para a prática educativa.....	242

5.2 – Opções metodológicas	245
5.3 – Descrição da amostra	250
5.4 – Instrumentos de recolha de dados.....	254
5.4.1 – O questionário.....	256
5.4.2 – A entrevista	263
5.4.3 – A análise documental	266
5.5 – Procedimento	271
5.5.1 - Técnicas quantitativas – o questionário	272
5.5.2 – Técnicas qualitativas – a entrevista e a análise de documentos.....	280
5.6 – Tratamento e análise de dados	284
5.6.1 – Análise dos dados quantitativos.....	284
5.6.2 – Análise dos dados qualitativos	285
5.7 – Limitações da investigação.....	292
6 – Triangulação	295
CAPÍTULO V - Resultados da investigação.....	299
1 – Apresentação e análise de resultados quantitativos	301
1.1 – Resultados descritivos do questionário	302
1.1.1 – Variáveis demográficas	302
1.1.2 – Resultados obtidos nos itens do questionário	309
1.1.3 – Valores e desvios padrão.....	322
1.1.4 – Consistência interna	324
1.1.5 – Correlações entre as variáveis demográficas e escalas do questionário	326
1.1.6 – Análise global dos resultados do questionário	347
1.1.6.1 – Distribuição da moda	347
1.1.6.2 – Relevância da frequência das respostas.....	348
1.1.6.3 – Confrontação entre as respostas dos blocos I e II (percepções relativas aos pressupostos curriculares do texto programático) e as dos blocos III, IV e V (percepções relativas à concepção estratégica do ensino e da aprendizagem) ...	353
1.1.6.4 – Dados significativos na correlação entre as variáveis demográficas e os resultados do questionário	356
2 – Apresentação e análise de resultados qualitativos.....	359
2.1 – Análise dos resultados da entrevista.....	360
2.1.1 – Recorte, descrição e codificação por núcleos de sentido	360

2.1.2 – Categorização	391
2.1.3 – Categorização e agregação dos núcleos de sentido por professor.....	393
2.1.4 – Interpretação dos núcleos de sentido por categoria	428
2.2 - Análise de documentos – planificações e critérios de avaliação	457
2.2.1 – Codificação dos documentos	458
2.2.2 – Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem.....	460
2.2.2.1 – Concepção estratégica do ensino – abordagens curriculares valorizadas	460
2.2.2.2 – Concepção estratégica da aprendizagem – práticas de implementação e de avaliação previstas	470
3 – Triangulação de resultados	483
CAPÍTULO VI - Conclusões e Prospectiva	499
1 - Conclusões	501
2 – Propostas de melhoria e futuras linhas de investigação.....	511
BIBLIOGRAFIA.....	513
ANEXOS	531

RESUMO

A revisão curricular do Ensino Secundário teve a sua génese no processo de *Revisão Participada do Currículo - Encontros no Secundário*, iniciado em 1997. Ao longo de vários anos e no âmbito de diversas iniciativas, foram sendo discutidas e implementadas transformações político-administrativas e conceptuais mais ou menos profundas ao nível do currículo, consubstanciadas em novos programas de ensino. Os professores foram chamados a participar de forma individual ou colectiva na análise desses programas disciplinares, o que se saldou, na área do Português, por uma escassa participação.

Partindo da percepção de que as mudanças no discurso oficial não determinam transformações nas concepções e práticas dos professores, pretendemos concluir, neste estudo, do envolvimento dos professores na reconfiguração curricular da área do Português, no Ensino Secundário, verificando, em escolas do concelho de Sintra, o grau e modo de apropriação dos desígnios curriculares prescritos a nível do programa de ensino e os paradigmas de ensino-aprendizagem subjacentes às suas opções.

O confronto entre a dimensão prescritiva do currículo e a dimensão descritiva da prática pedagógica permitirá inferir se o currículo se constitui como uma realidade dinâmica que sofre processos de deliberação contextualizada e as margens de adesão ou distanciamento entre as duas dimensões.

Palavras-chave: Dimensões do currículo; deliberação curricular; programa de ensino; paradigmas de ensino-aprendizagem; planeamento do ensino e da aprendizagem.

ABSTRACT

The curricular reform had its origin in the process *Engaged Revision of the Curriculum - Secondary Workshops*, which started in 1997. More or less extensive political-administrative, conceptual changes, at the level of the curriculum, through new teaching syllabuses, have been discussed and implemented for several years and within different initiatives. The teachers were invited to take part in the analyses of those syllabuses, either individually or collectively, which had a little participation in the area of the subject of Portuguese.

Assuming that the changes in the official speech don't determine alterations in the teachers' conceptions and practices, you try to conclude, in this study, the teachers' engagement in the curricular reorganisation in the area of the subject of Portuguese, in Secondary Education, verifying, in schools of the region of Sintra, the level and the way of appropriation of the curricular intentions outlined in the syllabus and the underlying paradigms of teaching-learning.

The comparison between the entitled dimension of the curriculum and the descriptive dimension of teaching practice will allow you to infer if the curricula is a dynamic reality which suffers processes of contextualised deliberation and the margins of acceptance or distancing between the two dimensions.

Key words: Dimension of the curriculum; curricular deliberation; syllabus; paradigms of teaching-learning; teaching and learning planning.

RESUMEN

Introducción

En 2000, el Ministerio de Educación me invitó a coordinar un equipo formado por profesores de enseñanza secundaria y de educación superior y a proceder a la concepción de un programa de enseñanza de la lengua portuguesa para la enseñanza secundaria. En el año lectivo 2002/2003 comenzó su implantación en todas las escuelas secundarias del país y, desde entonces, he desarrollado la idea de evaluar las percepciones de los profesores con respecto al programa y a su inserción en los paradigmas educativos que forman parte del currículo de la enseñanza secundaria, así como estudiar su impacto en las prácticas pedagógicas.

La entrada en vigor del programa marca un momento decisivo en la enseñanza de la lengua materna, encuadrada en el movimiento más generalizado de revisión de la enseñanza secundaria, desarrollado de manera significativa entre 1999 y 2006, provocando cambios importantes y profundos en el marco de referencias del ejercicio profesional docente, particularmente de los profesores de portugués. Este contexto legitimó el deseo de buscar respuestas para cuestiones como la comprobación del grado de conocimiento de los cambios motivados por la revisión curricular de la enseñanza secundaria y el reconocimiento de los cambios incorporados por el nuevo texto programático. Simultáneamente, llegó a ser significativa la búsqueda de comprensión de los modos y procesos de apropiación, por parte de los profesores, del currículo oficial del área del portugués, teniendo en cuenta el consiguiente cambio de paradigma educativo, exigido, en general por el currículo, y por el programa de enseñanza en particular.

El estudio que se pretende llevar a cabo, de naturaleza descriptiva-interpretativa, establece relaciones entre el sistema educativo, el currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje y forma parte de una línea de orientación que pretende estudiar el impacto de las transformaciones curriculares en la práctica profesional de los profesores de portugués en el marco de la revisión curricular de la enseñanza secundaria. Se han

elegido las escuelas secundarias del municipio de Sintra, al ser el lugar en el que, desde hace casi tres décadas, hemos enseñado y desarrollado trabajo en el campo de la formación de profesores.

Diez años después de su entrada en vigor, es legítimo averiguar el estado de la adaptación a los principios establecidos, la consonancia entre el currículo prescrito por la administración y el currículo en acción, la adhesión o el distanciamiento producido ante las contingencias de carácter personal y/o local, y asegurar el balance y la respectiva transmisión de conclusiones que eventualmente puedan potenciar una mejora en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna.

Fundamento Teórico

Las prácticas escolares se pueden determinar por las tradiciones, técnicas y perspectivas dominantes, alrededor del currículo en un sistema educativo con la influencia de un momento histórico determinado. Desde esta perspectiva, el currículo es la expresión de un conjunto de intereses y fuerzas, de valores y supuestos que gravitan sobre el sistema educativo, configurando una opción históricamente situada (Gimeno Sacristán: 2000).

En el actual contexto del sistema de enseñanza portugués, caracterizado teóricamente por una reforma curricular centrada en la enseñanza/aprendizaje por competencias y en la gestión flexible del currículo, es fácil comprobar que este se entiende como algo que adquiere forma y significado a medida que sufre procesos de transformación dentro de las actividades prácticas que se refieren directamente a él. A su vez, la noción de reconceptualización inherente al *status* actual se basa en el principio de que lo importante no es desarrollar técnicas de reproducción del currículo sino conceptos que permitan comprender el impacto del currículo (Silva: 2000) en las escuelas y en la sociedad. Así, el currículo surge como vehículo de competencias, un conjunto de aprendizajes que son personal y socialmente necesarios para los ciudadanos con el fin de construir sentidos y significados, considerando como factores determinantes en interacción en la dinámica de la construcción y evolución de los currículos en la sociedad, a los saberes científicos y el conocimiento y la representación del alumno. “El *currículo escolar es – en cualquier circunstancia – el conjunto de aprendizajes que, al considerar que son socialmente necesarios en un determinado*

tiempo y contexto, le corresponde a la escuela garantizar y organizar” (Roldão, 1999: 24).

Pacheco (2008) procede al abordaje del currículo, observándolo en tres grandes dimensiones: el currículo prescrito¹ (competencias de la Administración Central), el currículo en proyecto² (competencias curriculares de la escuela) y el currículo en acción³ (competencias del profesor)⁴. Oscila, por lo tanto, entre el sentido que se da a la acción y la programación coherente de dicha acción, entre la utopía y la tecnocracia. Como territorio educativo, el proyecto curricular parte de la creencia de que el desarrollo de aprendizajes significativos que conducen al éxito pasa por la reconstrucción del currículo nacional, teniendo en cuenta los contextos de realización. Al fomentar una cultura de reflexión y de análisis de los procesos de enseñar y de aprender, presupone el trabajo cooperativo entre los profesores, situándolos no solo en el terreno de la ejecución, sino también en el de la decisión y la organización.

A la educación escolar se atribuye, por norma, el papel de vehículo de preservación de la herencia cultural y de transmisión de valores y saberes definidos de forma homogénea para todo el país, prefigurando una concepción curricular uniforme, estática y acumulativa. Este escenario induce a la reproducción, por lo que el currículo y los elementos que lo forman, se seleccionan y organizan a nivel nacional, exigiendo a las escuelas y a los profesores que cumplan lo que está programado. Desde otra perspectiva, al contrario, se reconoce a la escuela y a sus agentes la capacidad de incluir recursos locales en contextos reales, incorporando la diversidad de situaciones y la flexibilización de vías. De hecho, los alumnos no llegan a la escuela con la mente en blanco, traen consigo representaciones del mundo, del núcleo familiar y del grupo social al que pertenecen. Las contribuciones de la escuela se incluyen en estructuras de pensamiento ya fundamentadas. En este sentido, el currículo debe ser transformativo, rico en diversidad, problemática y heurística, constituyéndose, así, como referente en la construcción de un ambiente educativo que estimula la *exploración*.

¹ Currículo formal (Perrenoud: 1995) – sancionado por la administración central y adoptado por la estructura organizativa escolar.

² Currículo programado, moldeado (Gimeno Sacristán: 2000)

³ Currículo real (Perrenoud: 1995).

⁴ Gimeno Sacristán nos presenta, además, el currículo presentado, a través de mediadores curriculares, como por ejemplo los manuales escolares, el currículo realizado, expresión de los resultados de la interacción didáctica y el currículo evaluado, que incluye la evaluación de todos los participantes.

Se puede concluir, finalmente, que la propuesta de un currículo nacional como proyecto social, que funcione como guion prescriptivo de todos los aprendizajes, con una lógica de normalización, no es coherente ni con la autonomía de las escuelas, ni con la autoridad profesional de los profesores, ni con el aprendizaje significativo en un contexto de escuela inclusiva (Sola Martínez: 2007).

Todas las clases tiene el portugués como asignatura de formación general. Los profesores de portugués deben gestionar directamente el currículo en el aula, convirtiéndolo en visible para los alumnos, para que sea posible probar la puesta en marcha propuesta y articulándolo con características específicas de cada uno. Lo que se pretende es, al final, que el profesor sea capaz de gestionar las posibilidades de *construir* otro currículo además del currículo previamente definido.

Construir cambios e innovaciones de tipo curricular implica competencias de organización y gestión curricular, evitando transformar la escuela en un lugar de conflicto. Dichas competencias permiten a los profesores configurar una práctica educativa que se adecúe a las exigencias de un mundo cambiante, contribuyendo, positivamente, a dicho cambio. Así, son factores esenciales para la implantación de una gestión curricular de calidad el currículo descentralizado y la autonomía. Dichos factores contrarían⁵ la poderosa herencia pedagógica asumida por los profesores, fruto de una escuela de masas, productora de normas y de rutinas uniformizadoras.

El cambio y la innovación solo traducen una práctica cuando la adhesión voluntaria y colectiva de los profesores es evidente, materializada en una formación sólida que abra caminos construidos y pensados, un proyecto de búsqueda de mejores y más eficaces intervenciones pedagógicas. Al actuar como gestor del desarrollo curricular en sus exigentes dimensiones, el profesor acepta y comprende las propuestas que se le plantean de descentralización y autonomía, evitando persistir en la uniformización de prácticas y valores, valorando la cooperación, la participación y la innovación. Este cambio de paradigma implica una ejecución activa en el sentido de la

⁵En el estudio realizado por Roldão (2005) para la enseñanza básica, se constató una vez más, en el clima y en la cultura de los profesores, de la escuela y del sistema, un conjunto de contradicciones evidentes que lleva a los profesores a desarrollar una postura cada vez más orientada hacia la normatividad.

reconstrucción, de la diferenciación y de la adecuación curricular⁶, garantizando a todos una calidad educativa satisfactoria. Es decir, “*de ejecutor pasa a decisor y gestor del currículo ejerciendo su propia actividad: enseñar, es decir, hacer aprender*” (Roldão, 1999: 48)⁷.

El objetivo explícito de la revisión curricular de 2001 es adecuar mejor el currículo a las finalidades que figuran en la Ley de Bases del Sistema Educativo y al proceso de cambio que se produce a nivel nacional e internacional. La revisión se convierte en un "Ajuste" impuesto por diversas circunstancias, contrarrestando algunos principios básicos, principalmente el de la subordinación de la enseñanza secundaria a las exigencias de la enseñanza superior y la idea de que el currículo debe ser igual para todos.

De igual modo, y de acuerdo con los principios expresados por los documentos que apoyan la entrada en vigor de la revisión curricular, la coherencia entre currículo y evaluación se considera fundamental, pasando a constituir un eje central en dicho ajuste curricular.

Todas las transformaciones ocurridas parecían previsibles en el contexto de la revisión curricular en curso, garantizando no solo la apertura del sistema educativo y formativo al mundo exterior, a través del refuerzo de las relaciones con la sociedad en general y el mundo del trabajo en particular, sino también una respuesta inequívoca a los nuevos contextos y a los objetivos estratégicos de la enseñanza secundaria.

⁶En la página de la Dirección General de Innovación y Desarrollo Curricular (www.dgidec.min-edu.pt), consultada el 14/12/2010, en un artículo titulado “El profesor de clase y la gestión curricular”, encontramos la definición para los siguientes términos. *Reconstrucción curricular*: todo el proceso de reajuste del currículo a la situación real que se enfrenta, lo que implica reecuacionar, desde el punto de vista de la situación específica de la clase - estableciendo prioridades, niveles de profundización y secuencias adecuadas - los objetivos, contenidos y conceptos propuestos en el currículo formal. *Diferenciación curricular*: todo el proceso de diferenciación de estrategias y ritmos de trabajo correspondientes a las características propias de individuos o grupos dentro de una determinada clase, para permitir la coexistencia de diversas actividades dirigidas a objetivos de aprendizaje comunes. *Adecuación curricular*: se trata de articular el currículo con características específicas de los alumnos con los que se trabaja.

⁷ Roldão añade que esas decisiones son de tipo personal e interpersonal, y que están integradas en diversos niveles, distinguiendo, de forma inequívoca, el profesional del funcionario. El profesor ha asumido un estatuto híbrido, muy marcado por características que lo acercan más al del funcionario: la dependencia de decisiones administrativas centrales, la poca intervención en las decisiones relativas a su trabajo concreto, la repetición de rutinas preestablecidas, la dependencia casi exclusiva de manuales, trabajo docente no compartido. A un profesional se le atribuyen determinadas características distintivas (Giméno Sacristán: 2000): el poder de decidir, la reflexividad, traducida en la capacidad de analizar y evaluar el desempeño, introduciendo eventuales ajustes, el dominio y la producción de saber específico.

Los principios de la revisión curricular apuestan ahora en currículos contextualizados, flexibles, significativos y adaptados a las exigencias de los nuevos tiempos y conceptos pedagógicos y científicos. Sin embargo, la integración de esos principios en la gramática escolar fueron cualquier cosa menos pacíficos.

Para Amor (1997: 35) y Zabalza (2003: 16) el programa de enseñanza es una pieza esencial del currículo, convirtiéndose en su prolongación. Se asume como una referencia genérica de principios que orientan los propósitos de la enseñanza, definiendo, a nivel disciplinario, los objetivos, los contenidos, las estrategias, los recursos y el proceso de evaluación que forman las directrices en que se incluye. Según Roldão (2003: 28), el programa educativo debe ser “*un plan de acción, un medio para alcanzar fines pretendidos siguiendo una determinada línea y secuencia*”, permitiendo al profesor que enseña y al alumno que aprende a situarse frente a las expectativas y exigencias que el sistema educativo les plantea. Añade que “*el programa es un auxiliar de la acción, no es un decreto. (...) Un programa no se cumple, lo que se tiene que cumplir es el currículo, el aprendizaje para cuya consecución se ha organizado.*” (Roldão, 2003: 29). La principal función de un programa será, por lo tanto, la de materializar las intenciones curriculares, haciéndolas explícitas, para que puedan servir de orientación a los diversos agentes que intervienen en la planificación y concretización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según el nuevo programa, la clase de portugués supuestamente debe gestionar la interdependencia de las diferentes categorías de competencias, en la búsqueda de construcción de sujetos competentes, capaces de comprender, interpretar y producir discursos orales y escritos en situaciones de comunicación diversas, a través de la ascensión a un estatuto de autonomía progresiva. Este sujeto moviliza diversas fuentes cognitivas en situaciones complejas, “*orquestando múltiples operaciones*” (Figueiredo, 2004: 37), es decir, cuanto más competente, más autónomo. Debe alimentarse de esta nueva conceptualización curricular, cuyas prioridades han pasado a ser la capacitación de los alumnos en el ámbito comunicacional y su preparación para el desempeño del papel de ciudadanos activos, tal y como inicialmente se enunciaba en los principios de la revisión curricular.

La innovación en las prácticas pedagógicas pretendida en el ámbito de la revisión curricular y, por extensión, en el nuevo programa de enseñanza, exige la reconfiguración profesional del profesor de portugués y la resultante concretización de un discurso pedagógico alternativo, configurado a partir de un aparato conceptual que tiene en cuenta las premisas de una nueva pedagogía. Echemos un vistazo a algunas de esas premisas:

- A. La enseñanza-aprendizaje por competencias;
- B. El principio cognitivista-constructivista del aprendizaje;
- C. El aprendizaje significativo;
- D. La importancia de los contenidos procesuales o procedimentales;
- E. La diferenciación curricular y la deliberación docente.

Estas premisas, sin embargo, solo producen efectos cuando se relacionan unas con otras. Por ello, intentamos estudiar los horizontes de su intervención en el contexto de implantación del nuevo programa de portugués en escuelas secundarias de Sintra.

Opciones metodológicas

Con este estudio se pretende, por un lado, cerrar un ciclo, que pasó por la concepción, divulgación, formación, puesta en marcha y evaluación de un programa de enseñanza de gran importancia y visibilidad en la sociedad portuguesa; por otro, motivar mejoras en el sistema educativo, debido a la contribución que este análisis puede traer a las cuestiones de la práctica pedagógica en el área del portugués, en particular.

Diez años después de su introducción en el currículo de portugués, con las transformaciones a nivel de los conceptos y de las prácticas que pretendía provocar, ¿qué impacto concreto habrá tenido en las escuelas, en los profesores y en los alumnos? Parece ser ahora el momento adecuado para, de forma lúcida y consistente, seguir las huellas de quien lo vive todos los días en las escuelas, buscando la comprensión de su proceso de apropiación, y entender sus formas de puesta en marcha.

El problema de investigación inherente a este estudio consiste en la averiguación sobre la implantación del programa de portugués de la enseñanza secundaria, pretendiendo conocer los modos concretos de su gestión cotidiana en las escuelas y el grado de autonomía de los profesores y de sus prácticas frente al currículo prescrito por la Administración. Se realizó en nueve escuelas secundarias del municipio de Sintra, provincia de Lisboa, el segundo mayor municipio del país, caracterizado por grandes disparidades realizadas mediante la comunión de estilos, tiempos, culturas, propuestas y paisajes muy diversificados.

Según Ponte (2002), una investigación sobre la práctica puede ser, desde el punto de vista metodológico, menos sofisticada, pero sin embargo debe poseer un fuerte vínculo con la práctica, la autenticidad, la novedad y la dialogicidad.

Tabla n.º 1 – *Criterios de calidad de la investigación sobre la práctica*

CRITERIO	LA INVESTIGACIÓN
Vínculo con la práctica	... se refiere a un problema o situación práctica vivida por los actores.
Autenticidad	... expresa un punto de vista propio de los respectivos actores y su articulación con el contexto social, económico, político y cultural.
Novedad	... contiene algún elemento nuevo, en la formulación de las cuestiones, en la metodología usada o en la interpretación que hace de los resultados.
Calidad metodológica	... contiene, de forma explícita, cuestiones y procedimientos de recogida de datos y presenta las conclusiones con base en la evidencia obtenida.
Calidad dialógica	... es pública y ha sido discutida por actores cercanos y lejanos del equipo.

De acuerdo con Ponte (2002)

Cuando se subordina una investigación a los criterios de calidad enunciados, tiende a ganar un valor que supera inequívocamente las fronteras de un hecho local “*para convertirse en algo con un valor añadido para toda la comunidad educativa*” (Ponte: 2002).

Se utilizan diferentes procedimientos metodológicos para resolver el problema educativo en cuestión. De cada paradigma deriva una metodología investigativa y su articulación favorece el pluralismo metodológico, incluyendo instrumentos de tipo cuantitativo (el cuestionario) y cualitativo (entrevistas y documentos pedagógicos – planificaciones). Es en este contexto que se encuadra nuestro estudio, en la medida en que tenemos la noción de que la realidad que se va a estudiar presenta múltiples dimensiones y que un método de estudio solo por sí mismo no daría respuesta a todas las cuestiones que dicha realidad plantea. El uso de varias fuentes de información, que implican métodos diversificados y eclécticos, como la entrevista, el cuestionario y el análisis documental (Bogdan y Biklen: 1994), pretende asegurar la validez y la fiabilidad de este estudio. Los individuos que constituyen la población objeto para la realización de entrevistas, para la recogida de respuestas al cuestionario y para la verificación de planificaciones de la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, son los profesores de portugués de enseñanza secundaria de escuelas de Sintra.

Como intelectuales transformativos, los profesores estructuran su actividad alrededor de una reflexividad crítica que se puede verificar en un conjunto de documentos pedagógicos oficialmente instituidos (como es el caso de las planificaciones), que son de un evidente interés de estudio, ya que “las escuelas y otras organizaciones burocráticas tienen la reputación de producir una profusión de comunicaciones escritas y ficheros” (Bogdan y Biklen: 1994). En estos documentos intentaremos captar los discursos explícitos e implícitos sobre el currículo y sobre los paradigmas de enseñanza-aprendizaje, mostrados por comparación con el discurso programático oficial.

Desde esta perspectiva, la investigación se realiza con el propósito de generar informaciones que lleven a la toma de decisiones relativas a la implantación de una determinada política o a examinar los efectos de la política existente, en resumen, con el propósito de que tenga una aplicación en la política o en la práctica educativa, también

con la finalidad de mejorarla, contribuyendo a solucionar problemas o para indicar directrices para la acción.

De acuerdo con los conceptos presentados por Latorre *et al* (2005), hemos considerado:

Tabla n.º 1 – *Relación entre población, muestra invitada, muestra participante y muestra productora de datos*

Población Profesores por escuela	Muestra invitada	Muestra participante	Muestra productora de datos	% de participantes con respecto a la muestra invitada
Escuela 1 - 18	18	18	18	16,82
Escuela 2 - 12	12	12	12	11,21
Escuela 3 - 12	12	11	11	10,28
Escuela 4 - 10	10	8	8	7,48
Escuela 5 - 10	10	8	8	7,48
Escuela 6 - 12	12	9	9	8,41
Escuela 7 - 12	12	11	11	10,28
Escuela 8 - 11	11	9	9	8,41
Escuela 9 - 10	11	10	10	9,35
Total	107	96	96	89,72

El municipio de Sintra ha sido elegido entre los actuales 308 municipios del país, realizándose una selección:

- *aleatoria simple* que, de acuerdo con Cohen & Manion (2002), se define por el hecho de que cada miembro de la población en estudio tiene la misma oportunidad de ser seleccionado; según este método de probabilidad, la muestra debe contener sujetos con características similares a las de la población en su conjunto;

- *por conveniencia* de conocimiento y de cercanía geográfica; por ser un municipio con una gran densidad poblacional en el área metropolitana de Lisboa.

La elección de los dos tipos de instrumentos se refiere a la naturaleza ecléctica de la metodología de investigación (descriptiva e interpretativa). El cuestionario estandarizado y realizado en una muestra representativa constituye una forma de recogida de datos que transmite una visión general de la realidad, relacionada con los objetivos perseguidos. A pesar de que proporciona una información parcial, permite percibir, de forma más rápida y objetiva, las percepciones de los encuestados. La entrevista y el análisis documental son instrumentos de naturaleza cualitativa que proporcionan información complementaria y supuestamente más profunda en comparación con el cuestionario, permitiendo el contraste y la interpretación de los resultados que constan en los tres instrumentos, para entender cómo los sujetos perciben, representan y exploran el currículo prescrito, configurado en el programa de enseñanza, y qué significado le dan.

Resultados

El tratamiento y el análisis de datos es fundamental para la realización de una investigación, debido a que permite la determinación de conclusiones fundamentadas. Según Bogdan y Bilken (1994: 205), se trata de un “*proceso de búsqueda y de organización sistemático (...) de materiales que se han ido acumulando, con el objetivo de aumentar su propia comprensión*”. El tratamiento y el análisis de datos son fundamentales para la concretización de una investigación, debido a que permite la determinación de conclusiones fundamentadas. Para el tratamiento de los datos cuantitativos se necesitó realizar estadísticas descriptivas que permitieron conocer las características de distribución de la información recogida. Su análisis es el proceso por el cual se les otorga orden, estructura y significado para, posteriormente, transformarlos en conclusiones útiles y creíbles desde el punto de vista científico. Hemos realizado la descripción de los resultados de las variables demográficas y hemos establecido

correlaciones entre las diversas escalas del cuestionario y entre algunas de las variables demográficas y las escalas del cuestionario.

El análisis estadístico se efectuó con el SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 20.0 para Windows. La información obtenida fue el resultado de la frecuencia con la que ciertas características de contenido surgen en el cuestionario, buscando tendencias, diferencias y variaciones.

Tabla n.º 2 – *Datos significativos en la correlación entre las variables demográficas y los resultados del cuestionario*

Variables demográficas	Resultados del cuestionario	
	Supuestos curriculares	Concepción estratégica
Género	<ul style="list-style-type: none"> . las profesoras están más de acuerdo que el Programa permite el desarrollo de competencias y valores . las profesoras valoran más el aprendizaje y la evaluación del funcionamiento de la lengua en contexto 	<ul style="list-style-type: none"> . las profesoras usan más como referencia las sugerencias metodológicas/estrategias del Programa . las profesoras planifican más las diferentes modalidades de evaluación y programan más estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación diversificados e integrados en el aprendizaje . las profesoras valoran con más frecuencia las competencias nucleares en la organización del proceso de evaluación . las profesoras consideran más que su proceso de evaluación es diversificado e integrador
Edad	<ul style="list-style-type: none"> . la edad no influye en la percepción relativa a los supuestos curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> . los profesores mayores de 49 años adecúan más el currículo al contexto . los profesores mayores de 49 años consideran más que su proceso de evaluación es diversificado e integrador

Formación académica	<p>. los profesores con máster están más de acuerdo que los profesores posgraduados con que el programa se incluya en los principios orientadores de la revisión curricular</p> <p>. los profesores con máster valoran más que los profesores posgraduados el proceso en el aprendizaje y la evaluación de la escritura</p>	. los profesores con máster valoran con mayor frecuencia que los profesores posgraduados las competencias nucleares en la organización del proceso de evaluación
Tiempo de docencia	<p>. los profesores con más tiempo de docencia valoran más el proceso en el aprendizaje y la evaluación de la escritura</p> <p>. los profesores con más tiempo de docencia valoran más el aprendizaje y la evaluación del funcionamiento de la lengua en contexto</p>	. el tiempo de docencia no influye en la concepción estratégica de la enseñanza y del aprendizaje
Formación Profesional Inicial	. los profesores con prácticas integradas están más de acuerdo que los profesionalizados en servicio de que el programa valora los paradigmas constructivistas	. la formación profesional inicial no influye en la concepción estratégica de la enseñanza y del aprendizaje
Formación Profesional Continua	. los profesores con formación en la implantación del programa de portugués de la enseñanza secundaria consideran que el programa valora los paradigmas de aprendizaje constructivistas	. la formación profesional continua no influye en la concepción estratégica de la enseñanza y del aprendizaje

En la tabla se sintetizan los datos significativos encontrados en el cruce entre las variables demográficas y los resultados del cuestionario, organizados en la doble vertiente Supuestos curriculares percibidos en el Programa y Concepción estratégica de la enseñanza-aprendizaje. Los aspectos recurrentes se encuentran señalados con el mismo color, lo que presupone una correlación entre las variables.

Analizar significa, en su esencia, fraccionar (Stake, 2009: 87). El análisis de los datos cualitativos presupone técnicas y procedimientos adecuados para intentar establecer inferencias y garantizar el cumplimiento de los objetivos establecidos para la investigación. En realidad, las informaciones científicas se generan a través del cumplimiento de determinados pasos como la descripción, la interpretación y la teorización, lo que implica procesos intelectuales que dan origen a las conclusiones (Colás Bravo: 1998).

Procedemos al análisis de los datos de esta investigación utilizando el modelo interactivo propuesto por Miles y Huberman (*apud* Colás Bravo: 1998; Lessard-Hébert *et al*: 2005; Albarello *et al*: 2005). Estos autores conciben el análisis de datos como la conexión interactiva de tres tipos de actividades: reducción de los datos, presentación o exposición e interpretación/extracción de las conclusiones. Estos tres componentes del análisis cualitativo se encuentran globalmente en el contexto del análisis cuantitativo, según los mismos autores, difiriendo en el plan de la organización temporal y en el de los criterios y procedimientos. Mientras que el análisis cuantitativo es lineal, el cualitativo es interactivo, porque supone un vaivén entre los diversos componentes. En el contexto de la reducción, se formulan opciones para decidir qué datos se deben conservar o excluir y de qué forma se resumen los extractos de entrevistas o documentos (Albarello *et al*: 2005).

El procedimiento de análisis se organizó alrededor de un proceso de categorización que consiste en una operación de clasificación de elementos por diferenciación y, a continuación, por reagrupación, según la analogía entre ellos. Las categorías son rubricas que reúnen un grupo de unidades de registro bajo un título genérico, en función de sus características comunes. Se adopta el criterio de categorización semántica, suponiendo que la descomposición-reconstrucción desempeña una función en la indicación de correspondencias entre los mensajes y la realidad a la que se refieren.

El protocolo de triangulación utilizado en esta investigación es el más reconocido: la triangulación metodológica, que incluye el empleo de más de un método para la consecución de los objetivos. Se destacan, a continuación, los aspectos convergentes y los aspectos divergentes que enfatizan esta triangulación:

Aspectos convergentes

Tabla n.º 3 – Aspectos convergentes obtenidos en la triangulación metodológica

ASPECTOS	CUESTIONARIO	ENTREVISTAS	DOCUMENTOS
Articulación existente entre el programa de enseñanza y sus documentos legales profesionales	X	X	
Cambios significativos del programa de enseñanza en comparación con programas anteriores	X	X	
Paradigma constructivista subyacente a las propuestas del Programa	X	X	
Importancia asignada por el programa a las competencias y a los contenidos procesuales	X	X	
Asignación de importancia a las competencias Funcionamiento de la lengua y Expresión oral formal, por la importancia que el programa les otorga	X	X	
Importancia asignada por el Programa a metodologías activas que transformen al alumno en el constructor de su propio saber	X	X	
Desarrollo de procesos de regulación de la enseñanza y del aprendizaje	X	X	X
Desvalorización de la participación de los alumnos en la deliberación curricular	X		X
Visión poco integradora del currículo, mostrando tendencia para la descontextualización de los contenidos y para la ausencia de tareas complejas que incluyan varias competencias en interacción	X	X	X

Poca importancia asignada a la equidad en la evaluación de las competencias	X		X
La evaluación sumativa externa condiciona la gestión curricular (principalmente el trabajo sobre la competencia de oralidad, flexibilidad, contextualización) y el proceso de evaluación (ponderación de las competencias, contextualización), restringiendo las prácticas		X	X
Valoración de mediadores del currículo, como los manuales y los exámenes, lo que compromete la gestión curricular		X	X
Débil inversión didáctica mostrada en la movilización de los contenidos procesuales, sobre todo a nivel del trabajo en el ámbito de las competencias de oralidad	X	X	X
Poca adhesión a estrategias sugeridas por el programa, por ejemplo, taller de escritura, que aparece poco mencionada	X		X
Importancia asignada a los contenidos declarativos prescritos, sobre todo a los de lectura	X	X	X
Reconocimiento de las tipologías textuales como elemento importante en el que trabajar, y la mayoría de las escuelas hacen corresponder puntualmente las secuencias de enseñanza-aprendizaje con las tipologías textuales	X		X
Gestión integrada de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, excepto de la competencia de la oralidad que se considera un caso aparte	X	X	
Preferencia por estrategias e instrumentos de evaluación formales, uniformizadores y descontextualizados, con una lógica de aplicación y de no diferenciación	X	X	X

Aspectos divergentes

- en el cuestionario, los profesores no perciben el potencial del programa a nivel de la contextualización en sus múltiples dimensiones; en las entrevistas, se perciben cambios positivos en la libertad de gestión proporcionada por el programa a nivel de la contextualización;

- en el cuestionario, los profesores consideran que el programa no asegura una cultura literaria canónica; en las entrevistas, indican como principales características del programa la valorización de la lectura literaria en el contexto del contrato de lectura, del texto literario como objeto estético y de la cultura literaria;
- en el cuestionario y en las entrevistas, los profesores reconocen el paradigma constructivista subyacente a las propuestas del programa; a pesar de este reconocimiento, en el cuestionario y en los documentos, los profesores no valoran las características del paradigma constructivista en las propuestas del programa a nivel de la contextualización en sus múltiples dimensiones (no diferencian el currículo a nivel de las estrategias y, teniendo en cuenta las necesidades concretas de los alumnos, las características de los grupos y el contexto de inserción de la escuela);
- en el cuestionario y en las entrevistas, existe el reconocimiento de la importancia de las competencias en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje; sin embargo, las competencias transversales no se valoran (documentos), primando por su ausencia;
- en el cuestionario y en las entrevistas, se evidencia el reconocimiento de la importancia asignada por el programa a metodologías activas que transformen al alumno en el constructor de su propio saber; sin embargo, es evidente la ausencia de ese perfil de alumno en las planificaciones;
- en el cuestionario y en las entrevistas, es evidente la creencia en la importancia de los procesos, de la contextualización y en la contribución del desarrollo de competencias para el aprendizaje del portugués, por oposición a la centralidad de los contenidos; en los documentos, las opciones curriculares corresponden a un paradigma uniformizador, que valora los contenidos como referentes curriculares preferenciales y eje estructurador del currículo, minimizando la importancia asignada al desarrollo de competencias y mostrando un perfil de profesor organizador de contenidos prescritos, anulando los márgenes flexibles del currículo;

- en el cuestionario y en las entrevistas, se reconoce la valoración de las competencias como matriz organizadora del currículo; en las entrevistas y en los documentos se asume la defensa de la literatura y de la historia de la literatura como eje organizador de la enseñanza-aprendizaje del portugués;
- en el cuestionario y en las entrevistas, se asume un paradigma de evaluación subyacente al proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual las tareas evaluativas emergen de las tareas de aprendizaje, percibiendo una consonancia entre currículo y evaluación; sin embargo, en los documentos, es evidente la valoración de un paradigma de evaluación con una lógica de acumulación y no emergiendo del propio proceso de aprendizaje;
- en el cuestionario y en las entrevistas, se valoran las competencias nucleares en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación; sin embargo, y a pesar de que el programa presenta esas competencias como elementos estructuradores del currículo, tanto desde el punto de vista del aprendizaje como de la evaluación, solo dos escuelas lo muestran en los documentos;
- en el cuestionario y en las entrevistas, se reconoce la importancia de la gestión integrada de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, la oralidad se considera una excepción (entrevistas) y las estrategias/actividades que la corroboran surgen en listas sin articulación ni integración (documentos);
- en el cuestionario, se refleja una preocupación evidente por la planificación didáctica de los recursos educativos por movilizar; en los documentos, la gestión de los recursos es aparentemente infravalorada por los profesores;
- en las entrevistas, se consideran importantes y se implantan estrategias de superación de las dificultades de los alumnos; en los cuestionarios, los profesores se dan cuenta de que no implican con frecuencia a los alumnos en procesos de perfeccionamiento y de superación de lagunas que tengan como base el pensamiento reflexivo y la metacognición; en los documentos, no surgen previstos principios y/o estrategias que conducen a la superación del error y/o de las dificultades de los alumnos;

- en las entrevistas, se destaca el reconocimiento de la importancia de la colegialidad y de la construcción curricular como estrategias de acercamiento de los profesores al programa, y de la colegialidad como fundamento de las prácticas inducidas por el Programa; en los documentos, se destaca una aparente ausencia de deliberación en cuestiones de deliberación curricular y de excasa interacción a nivel del grupo disciplinar;
- en el cuestionario, se comprueba una conformidad entre las opciones de implantación y el texto programático, en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, a nivel de la organización de los criterios, de la explicación del objeto y de las estrategias y modalidades utilizadas; sin embargo, la disconformidad es notable en los documentos;
- en el cuestionario, los profesores manifiestan un elevado grado de reconocimiento de la importancia de una evaluación auténtica, pero las prácticas preconizadas no se basan en el principio de autenticidad preconizado en el programa (cuestionarios, entrevistas, documentos);
- en las entrevistas, los profesores afirman que incluyen a los alumnos en la evaluación de su desempeño y/o en los de los compañeros como mecanismo de aprendizaje; en los cuestionarios y documentos, los profesores no reconocen a los alumnos como agentes constructores de su aprendizaje y de la evaluación, hecho que se puede comprobar en la excasa previsión de trabajo colaborativo, de interacción y de la auto y de la coevaluación (documentos).

Podemos concluir que el tratamiento y el análisis de datos es un trabajo complejo, resultante de una gran amplitud de informaciones y de procedimientos y, según Colás Bravo (1998: 276), “*de la inexistencia de guías de procedimientos precisas y concretas*”. A partir de resultados significativos para la investigación, se proponen inferencias e interpretaciones que se adaptan a los objetivos previstos. Por último, se subraya la necesidad de comprobar las conclusiones siguiendo criterios y procedimientos de credibilidad para producir constataciones e inferencias con garantías de verosimilitud (Colás Bravo: 1998).

Discusión y conclusiones

Globalmente, podemos afirmar que la interpretación, como componente de análisis, comienza por ser reductora para, a continuación, “*ser creadora a través de la elaboración de explicaciones y de nuevas cuestiones que trascienden la sequía de los resultados*”(Van der Maren, *apud* Lessard-Hébert *et al*, 2005: 123). En esta línea de pensamiento, hemos encontrado datos significativos que nos han llevado a visitar la literatura de referencia para buscar un encuadramiento amplificador de las inferencias realizadas.

Las perspectivas de enseñanza del portugués sufrieron cambios a lo largo de las últimas décadas, que no fueron reconocidas de la misma manera por los profesores de esta asignatura. Las tendencias de reconceptualización de la enseñanza secundaria en el área del portugués configuran no solo un alejamiento teórico con respecto al discurso antecedente, sino también la emergencia de prácticas pedagógicas más apropiadas para la modernidad conceptual, que está bien patente en la investigación y en la literatura de referencia.

El presente trabajo pretende contribuir a una reflexión más consciente sobre los modos de implantación de los programas de enseñanza en Portugal, concretamente en el área del portugués, verificando las opciones curriculares de los profesores y su impacto en las prácticas pedagógicas. Los resultados obtenidos en los cuestionarios, en las entrevistas y en la observación de documentos pedagógicos como las planificaciones y los criterios de evaluación, su análisis y las inferencias realizadas nos permiten llegar a conclusiones sobre la implantación del texto programático en escuelas secundarias del municipio de Sintra. La comparación de estos resultados con los objetivos específicos de la investigación inicialmente concebidos, nos permiten concluir que estos se han alcanzado, contribuyendo a un abordaje más fundamentado de la cuestión en estudio.

Por lo tanto, destacamos las siguientes conclusiones, relativas a los objetivos de investigación que nos propusimos:

1 - Determinar las percepciones de los profesores con respecto a supuestos curriculares del texto programático

- parece evidente el reconocimiento de la articulación existente entre el programa de enseñanza y sus documentos legales profesionales - Ley de Bases del Sistema Educativo y documentos de la revisión curricular 2001 – así como el reconocimiento de los cambios significativos de este programa de enseñanza con respecto a programas anteriores;
- reconocimiento de la importancia asignada por el programa a las competencias y a los contenidos procesuales, así como a la movilización de metodologías activas que transformen al alumno en el constructor de su propio saber, de acuerdo con el paradigma constructivista que se reconoce en las propuestas presentadas por el programa;
- percepción de la importancia del programa como promotor de la reconceptualización del papel de los participantes en el acto educativo;
- a nivel de la contextualización, los profesores identifican la libertad de gestión curricular como un cambio positivo; sin embargo, no perciben las potencialidades del programa a nivel de la contextualización en sus múltiples dimensiones.

2 - Describir las concepciones de enseñanza-aprendizaje subyacentes a los enfoques curriculares valorados

- valorización de una visión poco integradora del currículo, mostrando tendencia para la descontextualización de los contenidos y para la ausencia de tareas complejas que incluyan varias competencias en interacción;
- valorización de una visión prescriptiva, formal y uniformizadora del currículo;
- apuesta en la no diferenciación del currículo a nivel de las estrategias y teniendo en cuenta las necesidades concretas de los alumnos, las características de los grupos y el contexto de inserción de la escuela;
- desvalorización de la participación de los alumnos en la deliberación curricular;

- valorización de mediadores del currículo, como los manuales y los exámenes, lo que compromete la gestión curricular;
- valorización de las competencias como matriz organizadora del currículo;
- valorización de la importancia de las competencias en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje; sin embargo, las competencias transversales no se valorizan;
- reconocimiento de la necesidad de dar importancia a las competencias de funcionamiento de la lengua y expresión oral formal, por la relevancia que el programa les asigna;
- valorización de un paradigma reflexivo con respecto al aprendizaje de la competencia Funcionamiento de la lengua, tomándola como objeto de estudio autónomo;
- reconocimiento de la necesidad de desarrollar procesos de regulación de la enseñanza y del aprendizaje;
- conformidad entre las creencias y las prácticas de los profesores con respecto al uso de la evaluación como mecanismo de regulación de la enseñanza;
- desvalorización del perfil del alumno como constructor de su propio saber;
 - poca importancia asignada a la equidad en la evaluación de las competencias;
 - constatación de la importancia de un paradigma de evaluación subyacente al proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual las tareas evaluativas emergen de las tareas de aprendizaje.

3 - Identificar las percepciones de los profesores con respecto a sus prácticas en la puesta en marcha del programa, a nivel de la planificación, implantación y evaluación

- inexistencia de deliberación curricular docente, incluso en zonas del currículo en el que se solicite dicha deliberación, sobre todo a nivel de la organización de los contenidos;

- valorización de las competencias nucleares en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación;
- reconocimiento de las tipologías textuales como elemento importante en el que trabajar, y la mayoría de las escuelas hacen corresponder puntualmente las secuencias de enseñanza-aprendizaje a las tipologías textuales;
- creencia en la importancia de los procesos, de la contextualización y en la contribución del desarrollo de competencias al aprendizaje del portugués, por oposición a la centralidad de los contenidos; sin embargo, las propuestas curriculares corresponden a un paradigma uniformizador, que valora los contenidos como referentes curriculares preferenciales y como eje estructurador del currículo, minimizando la importancia asignada al desarrollo de competencias y mostrando un perfil de profesor organizador de contenidos prescritos, anulando los márgenes flexibles del currículo;
- preocupación evidente por los recursos educativos por movilizar; sin embargo, en el planteamiento didáctico, la gestión de los recursos es aparentemente infravalorada por los profesores;
- Los profesores consideran que tienen una acción importante en el estímulo a la metacognición y movilización de los conocimientos lingüísticos en el contexto de producción;
- valorización de la evaluación sumativa externa en la deliberación y gestión curricular, restringiendo las prácticas (principalmente el trabajo sobre la competencia de oralidad, flexibilidad, contextualización) y el proceso de evaluación (ponderación de las competencias, valorización de los test formales, idénticos a los exámenes, asignación de porcentajes a los instrumentos/actividades de evaluación);
- gestión reactiva del currículo en función de la evaluación externa que no tiene en cuenta la oralidad, a través de la no atribución de la misma importancia, en la evaluación, a las diferentes competencias nucleares;
- asunción de un paradigma de evaluación subyacente al proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual las tareas evaluativas emergen de las tareas de

aprendizaje, percibiendo una consonancia entre currículo y evaluación; sin embargo, es evidente la valorización de un paradigma de evaluación con una lógica de acumulación y no emergiendo del propio proceso de aprendizaje;

- percepción de la importante implantación de estrategias de superación de las dificultades de los alumnos; sin embargo, se constata la no participación frecuente de los alumnos en procesos de perfeccionamiento y de superación de lagunas que tengan como base el pensamiento reflexivo y la metacognición ni surgen previstos principios y/o estrategias que conducen a la superación del error y/o de las dificultades de los alumnos;
- aparente participación de los alumnos en la evaluación de su desempeño y/o en los de los compañeros como mecanismo de aprendizaje; sin embargo, los profesores no reconocen a los alumnos como agentes constructores de su aprendizaje y de la evaluación, hecho que se puede comprobar en la escasa previsión de trabajo colaborativo, de interacción y de la auto y de la coevaluación.

4 - Comprobar el grado de adecuación de las prácticas pedagógicas al documento legal en cuestión

- valorización de la dificultad y de la falta de tiempo, como argumentos para la no obtención de las determinaciones programáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en algunas áreas como el desarrollo de las competencias de oralidad y de la evaluación;
- débil inversión didáctica mostrada en la movilización de los contenidos procesuales, sobre todo a nivel del trabajo en el ámbito de las competencias de oralidad;
- débil adhesión a estrategias sugeridas por el Programa, por ejemplo, taller de escritura, que aparece poco referenciada;
- importancia asignada a los contenidos declarativos prescritos, sobre todo a los de lectura;

- valorización de la gestión integrada de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, excepto en el caso de la competencia de oralidad que se considera como un caso aparte;
- preferencia por estrategias e instrumentos de evaluación formales, uniformizadores y descontextualizados, con una lógica de aplicación y de no diferenciación;
- desvalorización de las competencias transversales que prácticamente priman por su ausencia, tanto en el discurso como en los documentos;
- a pesar del reconocimiento de la importancia atribuida por el programa a metodologías activas que transformen al alumno en constructor de su propio saber, es evidente la ausencia de ese perfil de alumno en los documentos;
- reconocimiento de la importancia de la gestión integrada de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, la oralidad se considera como excepción y las estrategias/actividades que la corroboran surgen en las listas sin articulación ni integración;
- la gestión de los recursos es aparentemente infravalorada por los profesores;
- comprobación de una disconformidad entre las opciones de implantación y el texto programático, en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, a nivel de la organización de los criterios, de la explicación del objeto y de las estrategias y modalidades utilizadas;
- manifestación de un elevado grado de reconocimiento de la importancia de una evaluación auténtica, pero las prácticas adoptadas no se basan en el principio de autenticidad preconizado en el programa.

5 - Determinar los paradigmas de aprendizaje que se adaptan a las opciones pedagógicas de los profesores

- los profesores reconocen el constructivismo como el paradigma subyacente a las propuestas del programa; sin embargo, gran parte de sus opciones pedagógicas parece contrariar este paradigma y valorizar otros, especialmente el behaviorista;

- no se realiza el estímulo a la participación del alumno en el ámbito de la deliberación y gestión curricular;
- parece que no se incentiva la participación del alumno en la construcción del conocimiento, lo que está patente en la ausencia casi absoluta de trabajos de proyecto y tareas holísticas e integradoras en la planificación de la enseñanza;
- no se solicita al alumno que participe activamente y de forma consistente en el desarrollo de su proceso de evaluación.

En resumen, los resultados llevan a reconocer una contradicción entre las percepciones de los profesores y sus prácticas con respecto a los paradigmas curriculares, a la gestión de la enseñanza y del aprendizaje en lo que respecta a la movilización de competencias y estrategias y al papel de la deliberación y de la contextualización en la planificación didáctica.

Globalmente, los profesores demuestran conciencia de la importancia de las competencias, sobre todo de las nucleares, como elemento matricial del currículo de portugués de la enseñanza secundaria, aunque esa conciencia no siempre se traduzca en una gramática concreta para su implantación. De hecho, se constata que las competencias se entienden de forma reductora y siempre dependiente de los contenidos, tomados como un fin en sí mismos, y tienen privilegio en todas las acciones de planificación didáctica. De estos, los profesores prefieren los contenidos de lectura con una lógica de estrechamiento del currículo en función de la evaluación externa o de que los profesores consideran que son sus premisas. Por estas razones no se vislumbra una verdadera integración de las competencias, en la medida en la que existe claramente un menosprecio de las competencias de comprensión y expresión oral, cuya didáctica se muestra en disconformidad con los diseños programáticos.

La inversión irregular en el desarrollo de competencias es evidente cuando se trata de las competencias transversales, especialmente la estratégica y la de formación para la ciudadanía. La primera no se incluye en la planificación didáctica y la segunda, a pesar de que se menciona en algunos de los documentos analizados, se considera como un mero cumplimiento de reglas que aseguran el buen funcionamiento del aula, reflejando un concepto de escuela como un microcosmos de

la sociedad, una especie de tubo de ensayo del ejercicio de la ciudadanía, centrado en comportamientos tipificados. Este hecho también se refleja en la aparente negligencia de los contenidos procesuales destacada en los instrumentos de la investigación. Alegando falta de tiempo y/o la no expresión directa de esos contenidos en un contexto de evaluación externa, los profesores parecen no reconocer su imprescindibilidad como objeto de enseñanza, lo que, de algún modo, crea obstáculos para una pedagogía basada en el desarrollo de competencias, al saber en uso.

La selección de estrategias de aprendizaje solo se ajusta puntualmente a las sugerencias del programa, en la medida en la que los profesores optan por una enseñanza acumulativa, que tiende a estar orientada hacia el cumplimiento de listas de contenidos, y organizada en microsecuencias de actividades más o menos dinámicas e interactivas. Lejos está el horizonte de las situaciones de aprendizaje integradoras, complejas y auténticas, en las cuales es posible movilizar y transferir conocimientos en interacción. En el ámbito de la evaluación, se hace hincapié en las estrategias de replicación, en un escenario de formalismo y de uniformización, en el cual los alumnos no desempeñan un papel activo. Los instrumentos de evaluación son recursos utilizados para obtener información que cualifique los resultados de aprendizaje, al contrario de los procesos. Están prácticamente limitados al uso de test y otros instrumentos de naturaleza psicométrica, para los cuales se entrena a los alumnos.

El pensamiento reflexivo y la metacognición se limitan a la competencia Funcionamiento de la lengua, a la cual los profesores otorgan un estatuto diferenciado porque reconocen una terminología específica cuya introducción en el currículo es reciente.

La deliberación curricular se utiliza sobre todo en zonas del currículo que pueden comprometer los resultados socialmente más visibles y con más impacto, como los de los exámenes nacionales, zonas que corresponderían a un trabajo más consistente sobre la oralidad y los contenidos procesuales. Parece, sin embargo, que no hay deliberación docente en zonas del currículo en las que esta se origina, como

es el caso de la elección de obras literarias, y parece que se manifiesta una tendencia generalizada para seguir mediadores del currículo como los manuales escolares.

En lo que respecta al papel de la interacción en la gestión de la enseñanza y del aprendizaje, se puede deducir un cierto *deficit* de colegialidad docente, visible en la planificación didáctica, en la excasa articulación entre los diversos niveles de enseñanza, lo que radica en la eventual ausencia de supervisión pedagógica.

En la planificación didáctica se refleja una débil inversión en los procesos de contextualización en todas sus dimensiones, configurando un marco de uniformización y masificación, inducido por la gramática escolar y por una cierta resistencia a la innovación, que persiste en la concepción del individuo como algo abstracto, sin historia y sin raíces.

Las percepciones de los profesores con respecto al programa se sitúan en un paradigma constructivista, basadas en la idea de que el profesor debe crear situaciones que constituyan oportunidades para que los alumnos construyan sus saberes; las prácticas, sin embargo, se sitúan explícitamente en un paradigma behaviorista, basado en los conceptos de uniformización, formalismo, replicación, explicación de contenidos, entrenamiento a través de ejercicios de aplicación de conocimientos, enfoque en contenidos, asimilación, sistematización. En el fondo se cree que, por repetición de un estímulo se produce una respuesta, formándose un vínculo de aprendizaje igual para todos y con respecto al cual todos deben dar una respuesta única. Esta visión excluye la contextualización como elemento integrante y esencial del aprendizaje, en la medida en la que no se reconoce que cada alumno interactúa de forma particular con el saber, tanto por la importancia de los conocimientos que ya posee y que son la base de los futuros aprendizajes, como por la participación activa y centrada en la construcción de los conocimientos en nuevas situaciones de aprendizaje. Al contrario, el paradigma de educación que los profesores reconocen en el texto programático, el constructivismo, implica la adopción de un aprendizaje significativo, determinado por el compromiso entre las concepciones previas y los nuevos conocimientos en una construcción personal del saber. En la concepción programática, se cree que quien aprende está apto para construir significados, y no asume solo el papel de reproductor de lo que lee u oye,

pero movilizando formas de estructuración del pensamiento y de reconstrucción de conceptos y de procesos, suplantando los conflictos cognitivos inherentes y construyendo un contexto personalizado y único de aprendizaje. Al contrario, las prácticas docentes demuestran una clara sujeción de su trabajo pedagógico-didáctico y del alumno en general, a las opciones curriculares y de organización prescritas tanto externamente como internamente.

Por último, a través de este trabajo de investigación ha sido posible caracterizar las prácticas docentes, el currículo en acción, en contrapunto con las directrices de la tutela, el currículo prescrito, prefigurando una cultura escolar enraizada en la tradición y resistente al cambio (Barroso: 2005; Roldão: 2005). Admitiendo que las concepciones influyen en las acciones y que ambas interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los ámbitos de su desarrollo (perfil del alumno y del profesor, concepción de currículo, estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes), podemos concluir que, aunque los profesores reconozcan los horizontes del cambio, optan preferentemente:

- por prácticas de tipo tradicional, ancladas en orientaciones conductistas y reproductoras, creadoras de paradojas curriculares;
- por actividades o tareas que circunscriben la enseñanza a sí misma, independientes del contexto o de las condiciones de realización, sin arriesgarse a estrategias de enseñanza nuevas, por el tiempo que no pueden perder debido, sobre todo, a la influencia de la evaluación externa;
- por una postura ecléctica, con respecto a los abordajes curriculares, situándose sobre todo de una orientación metodológica, aunque con enfoque en una pedagogía centrada en el aprendizaje individual y no diferenciador, en los productos finales, de racionalidad técnica, y de operatividad comportamentalista;
- por metodologías de trabajo con los alumnos y normativas entre ellos, poco interactivas, favoreciendo la reacción y la replicación más que la construcción y la emancipación.

Barroso (2005) intenta explicar la razón de la existencia de una escuela de continuidad y permanencia, marcada por un conjunto de rutinas, cuyos “cimientos” y formas de organización no cambian, a pesar de los diversos intentos deliberados para transformarla. Dubet (2000) *apud* Barroso (2005: 175), subraya que, a pesar de las transformaciones que la escuela ha sufrido, el sentimiento de perennidad, de conservadurismo y de inmovilismo permanece debido *“al hecho de que el cuerpo docente se limita a adaptarse a las restricciones de la profesión en lugar de a un cambio vivido como un desarrollo racional de un proyecto. Incluso si esta idea es un poco radical, se puede decir que los profesores son ideológicamente progresistas y profesionalmente conservadores”*.

Propuestas de mejora y futuras líneas de investigación

Este estudio pretende ser una contribución al análisis de la intervención didáctica docente en el currículo de la enseñanza secundaria, en el área de la lengua materna, promoviendo una dinámica reflexiva en torno a las oportunidades y a las dificultades con las que nos encontramos en el contexto de implantación de un programa de educación. En este contexto y frente a los resultados, sería interesante observar más al detalle y de forma más cercana a los profesores y las prácticas en las aulas, a través de la observación de varias aulas a lo largo del año lectivo, que permitan la confrontación entre las ideas transmitidas en los demás instrumentos utilizados en la investigación y la circunstancia curricular auténtica y producida por la interacción con los alumnos reales. Una futura línea de investigación debería contener necesariamente esta vertiente no incluida en este estudio, con vistas a una triangulación de resultados más abarcadora y quizá más eficaz.

Sería igualmente interesante un estudio de investigación-acción que fuera capaz de crear un nuevo modelo de formación profesional, contrariando los modelos estereotipados vigentes y potenciando una mayor apertura para el diálogo y la reflexión compartida, estrategias que podrían atenuar un cierto individualismo defensivo que agrava los problemas de gestión curricular en lugar de hacerlos visibles y accesibles para las mejores soluciones compartidas. La participación de los profesores en un proceso de reflexión progresivamente más profundo y holístico, a nivel científico y

técnico, sobre la enseñanza que practican, podría conducir a formas más emancipatorias y críticas de concepción y construcción curricular y a opciones más libres y fundamentadamente tomadas. Para ello, sería importante dejar la zona de confort y los hábitos enraizados, y ser permeable a abordajes diferentes a los nuevos y viejos problemas, abriendo camino a la reconceptualización del saber profesional. En este caso, sería interesante observar el impacto que la práctica reflexiva y el trabajo colaborativo tendrían en el desarrollo profesional docente y en el aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, se podría constituir una red de supervisores pedagógicos que asegurara la conformidad de las prácticas a los supuestos del programa, como documento de referencia de la actualidad científica y pedagógica, socialmente validado y considerado como sustrato y herencia cultural de una sociedad en un determinado momento. Esos supervisores podrían además potenciar un trabajo interactivo sobre las dimensiones organizativas y pedagógicas del currículo, intentado contrarrestar las prácticas de gestión curriculares dominantes, “*caracterizadas por formatos uniformes y segmentados*” (Roldão, 2005: 9) y por una reorganización de la escuela heredada de la tradición taylorista del siglo XIX (Barroso: 2005).

SIGLAS E ABREVIATURAS

ASE – Assistência aos Servidores do Estado

DES – Departamento do Ensino Secundário

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

ECA – Equipa de Coordenação da Avaliação

EFA – Educação e Formação de Adultos

FALAR – Formação de Acompanhantes Locais – Aprendizagem em Rede

FL – Funcionamento da Língua

FLUL – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

FNAES – Federação Nacional das Associações de estudantes do Ensino Básico e Secundário

GAAIRES – Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino secundário

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OGP – Orientação de Gestão dos Programas

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PISA – Programme for International Student Assessment

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

TLEBS – Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário

RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela nº 1 – <i>Ensino Secundário</i>	17
Tabela nº 2 – <i>Níveis e campos de decisão curricular</i>	161
Tabela nº 3 – <i>Esquema de apoio à concepção da planificação</i>	172
Tabela nº 4 – <i>Construção de uma estratégia</i>	173
Tabela nº 5 – <i>Planificação de tarefa</i>	178
Tabela nº 6 – <i>Características dos paradigmas de investigação</i>	240
Tabela nº 7 – <i>Crítérios de qualidade da investigação sobre a prática</i>	247
Tabela nº 8 – <i>Relação entre população, amostra convidada, amostra participante e amostra produtora de dados</i>	253
Tabela nº 9 – <i>Modos de recolha de dados e respectivas técnicas</i>	255
Tabela nº 10 – <i>Sugestões para aperfeiçoamento do questionário</i>	273
Tabela nº 11 – <i>Curso</i>	305
Tabela nº 12 – <i>Formação</i>	306
Tabela nº 13 – <i>Formação profissional contínua</i>	307
Tabela nº 14 – <i>Ano que lecciona</i>	307
Tabela nº 15 – <i>Cursos que lecciona</i>	308
Tabela nº 16 – <i>Cargos que desempenha/desempenhou</i>	309
Tabela nº 17 – <i>Perspectivas sobre a concepção do texto programático</i>	310
Tabela nº 18 – <i>Perspectivas sobre abordagens curriculares</i>	313
Tabela nº 19 – <i>Perspectivas sobre a concepção estratégica do ensino</i>	315
Tabela nº 20 – <i>Perspectivas sobre a concepção estratégica da aprendizagem</i>	317
Tabela nº 21 – <i>Perspectivas sobre a avaliação do ensino e das aprendizagens</i>	320
Tabela nº 22 – <i>Pressupostos curriculares do texto programático</i>	322
Tabela nº 23 – <i>Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem</i>	323
Tabela nº 24 – <i>Pressupostos curriculares do texto programático</i>	324
Tabela nº 25 – <i>Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem</i>	325
Tabela nº 26 – <i>Pressupostos curriculares vs género</i>	326
Tabela nº 27 – <i>Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs género</i>	328
Tabela nº 28 – <i>Pressupostos curriculares vs Idade</i>	330

Tabela nº 29 – <i>Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs idade</i>	331
Tabela nº 30 – <i>Pressupostos curriculares vs Habilitações</i>	333
Tabela nº 31 – <i>Teste de Tukey</i>	334
Tabela nº 32 – <i>Teste de Tukey</i>	334
Tabela nº 33 – <i>Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs Habilitações</i>	335
Tabela nº 34 – <i>Teste de Tukey</i>	336
Tabela nº 35 – <i>Pressupostos curriculares vs Tempo de docência</i>	337
Tabela nº 36 – <i>Teste de Tukey</i>	338
Tabela nº 37 – <i>Teste de Tukey</i>	338
Tabela nº 38 – <i>Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs Tempo de docência</i> .	339
Tabela nº 39 – <i>Pressupostos curriculares vs formação profissional</i>	341
Tabela nº 40 – <i>Teste de Tukey</i>	342
Tabela nº 41 – <i>Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs Formação profissional</i>	343
Tabela nº 42 – <i>Pressupostos curriculares vs formação profissional contínua</i>	344
Tabela nº 43 – <i>Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs formação profissional</i> <i>contínua</i>	346
Tabela nº 44 – <i>Frequência das respostas</i>	348
Tabela nº 45 – <i>Percepções dos professores</i>	353
Tabela nº 46 – <i>Dados significativos na correlação entre as variáveis demográficas e os</i> <i>resultados do questionário</i>	356
Tabela nº 47 – <i>Professor 1 - Bloco I</i>	360
Tabela nº 48 – <i>Professor 1 - Bloco II</i>	362
Tabela nº 49 – <i>Professor 2 – Bloco I</i>	363
Tabela nº 50 – <i>Professor 2 – Bloco II</i>	365
Tabela nº 51 – <i>Professor 3 - Bloco I</i>	366
Tabela nº 52 – <i>Professor 3 - Bloco II</i>	368
Tabela nº 53 – <i>Professor 4 – Bloco I</i>	370
Tabela nº 54 – <i>Professor 4 - Bloco II</i>	372
Tabela nº 55 – <i>Professor 5 – Bloco I</i>	373
Tabela nº 56 – <i>Professor 5 - Bloco II</i>	375
Tabela nº 57 – <i>Professor 6 - Bloco I</i>	377
Tabela nº 58 – <i>Professor 6 - Bloco II</i>	379

Tabela nº 59 – <i>Professor 7 – Bloco I</i>	381
Tabela nº 60 – <i>Professor 7 – Bloco II</i>	383
Tabela nº 61 – <i>Professor 8 – Bloco I</i>	385
Tabela nº 62 – <i>Professor 8 – Bloco II</i>	387
Tabela nº 63 – <i>Professor 9 – Bloco I</i>	388
Tabela nº 64 – <i>Professor 9 – Bloco II</i>	390
Tabela nº 65 – <i>Agregação categorial</i>	392
Tabela nº 66 – <i>Análise dos núcleos de sentido - Professor 1</i>	393
Tabela nº 67 – <i>Análise dos núcleos de sentido – Professor 2</i>	396
Tabela nº 68 – <i>Análise dos núcleos de sentido – Professor 3</i>	400
Tabela nº 69 – <i>Análise dos núcleos de sentido – Professor 4</i>	403
Tabela nº 70 – <i>Análise dos núcleos de sentido – Professor 5</i>	407
Tabela nº 71 – <i>Análise dos núcleos de sentido – Professor 6</i>	411
Tabela nº 72 – <i>Análise dos núcleos de sentido – Professor 7</i>	416
Tabela nº 73 – <i>Análise dos núcleos de sentido – Professor 8</i>	420
Tabela nº 74 – <i>Análise dos núcleos de sentido – Professor 9</i>	424
Tabela nº 75 – <i>Categoria 1 – Articulação entre Programa e documentos legais orientadores</i>	429
Tabela nº 76 – <i>Categoria 2 - Princípios, valores e características do Programa</i>	430
Tabela nº 77 – <i>Categoria 3 - Ruptura relativamente ao Programa anterior</i>	433
Tabela nº 78 – <i>Categoria 4 - Relevância dos processos</i>	434
Tabela nº 79 – <i>Categoria 5 – Valorização das competências</i>	438
Tabela nº 80 – <i>Categoria 6 - Construção das aprendizagens/outros paradigmas</i>	440
Tabela nº 81 – <i>Categoria 7 - Contextualização/uniformização</i>	442
Tabela nº 82 – <i>Categoria 8 - Gestão integrada das competências</i>	445
Tabela nº 83 – <i>Categoria 9 - Gestão integrada do processo de avaliação</i>	447
Tabela nº 84 – <i>Categoria 10 - Impacto do Programa nas práticas</i>	450
Tabela nº 85 – <i>Categoria 11 - Auto e coavaliação como regulação do ensino e da aprendizagem</i>	451
Tabela nº 86 – <i>Categoria 12 - Avaliação como processo regulador do ensino</i>	452
Tabela nº 87 – <i>Categoria 13 - Impacto da avaliação externa e de outros mediadores do currículo (ex. manuais)</i>	454
Tabela nº 88 – <i>Categoria 14 - Conhecimento do Programa/Importância atribuída ao Programa</i>	455

Tabela nº 89 – <i>Codificação dos documentos</i>	458
Tabela nº 90 – <i>Categoria e código dos documentos – abordagens curriculares</i>	461
Tabela nº 91 – <i>Categorias e código de documentos – práticas de implementação e de avaliação</i>	471
Tabela nº 92 – <i>Triangulação de resultados</i>	484

RELAÇÃO DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1 – <i>Escalões etários</i>	302
Gráfico nº 2 – <i>Género</i>	303
Gráfico nº 3 – <i>Antiguidade</i>	303
Gráfico nº 4 – <i>Habilitações académicas – Grau</i>	304
Gráfico nº 5 – <i>Pressupostos curriculares do texto programático</i>	322
Gráfico nº 6 – <i>Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem</i>	324
Gráfico nº 7 – <i>Pressupostos curriculares vs género</i>	327
Gráfico nº 8 – <i>Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs género</i>	329
Gráfico nº 9 – <i>Pressupostos curriculares vs Idade</i>	331
Gráfico nº 10 – <i>Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs Idade</i>	332
Gráfico nº 11 – <i>Pressupostos curriculares vs Habilitações</i>	335
Gráfico nº 12 – <i>Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs Habilitações</i>	337
Gráfico nº 13 – <i>Pressupostos curriculares vs Tempo de docência</i>	339
Gráfico nº 14 – <i>Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs Tempo de docência</i>	340
Gráfico nº 15 – <i>Pressupostos curriculares vs formação profissional</i>	342
Gráfico nº 16 – <i>Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs Formação profissional</i>	344
Gráfico nº 17 – <i>Pressupostos curriculares vs formação profissional contínua</i>	345
Gráfico nº 18 – <i>Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs Formação Profissional</i> <i>contínua</i>	347

INTRODUÇÃO

Enquadramento e pertinência do estudo

A língua constitui uma das ferramentas mais poderosas para a edificação do mundo e de todos os mundos possíveis: constrói mitos e formula princípios científicos, cria histórias e institui códigos reguladores, imagina utopias e dá forma às emoções.

Delgado, M^a P. e Hidalgo, M. V., (2006) “Língua e ensino da Língua no ensino secundário: reflexões sobre um desencontro”, in Lomas, C. *O valor das palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massas na aula*, Porto: Edições ASA

Y es que la enseñanza presupone el optimismo tal como la natación exige un medio líquido para ejercitar-se. Quien no quiera mojar-se, debe abandonar la natación; quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y que no pretenda pensar en qué consiste la educación. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas [...] que pueden ser sabidas y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento.

Savater, F. (1998). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel

Em 2000, fui convidada pelo Ministério da Educação para coordenar uma equipa constituída por professores do ensino secundário e do ensino superior e proceder à concepção de um Programa de Ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário. No ano lectivo 2002/2003, iniciou-se a sua implementação em todas as escolas secundárias do país e, desde então, tenho desenvolvido a ideia de avaliar as percepções dos professores relativamente ao programa e à sua inserção nos paradigmas educacionais constantes do currículo do secundário, bem como estudar o seu impacto nas práticas pedagógicas.

A entrada em vigor do programa marca um momento de viragem para o ensino da língua materna, enquadrado no movimento mais generalizado de revisão do ensino secundário, desenvolvido sensivelmente entre 1999 e 2006, implicando alterações relevantes e profundas no quadro de referências do exercício profissional docente, em particular dos professores de Português. Este contexto legitimou a vontade de procurar respostas para questões como a verificação do grau de conhecimento das mudanças motivadas pela revisão curricular do ensino secundário e o reconhecimento das alterações consubstanciadas pelo novo texto programático. Simultaneamente, tornou significativa a busca de compreensão dos modos e processos de apropriação, por parte dos professores, do currículo oficial da área do Português tendo em conta a conseqüente mudança de paradigma educacional, exigida, em geral pelo currículo e pelo programa de ensino em particular.

O estudo que se pretende levar a cabo, de natureza descritiva-interpretativa, estabelece relações entre o sistema educativo, o currículo e o processo de ensino-aprendizagem e inscreve-se numa linha de orientação que pretende estudar o impacto das transformações curriculares na prática profissional dos professores de Português no quadro da revisão curricular do ensino secundário. Elegeram-se as escolas secundárias do concelho de Sintra, por ser o local onde, há quase três décadas, temos leccionado e desenvolvido trabalho no campo da formação de professores.

Dez anos volvidos sobre o início da sua implementação, torna-se legítimo averiguar o estado da adequação aos princípios consignados, a consonância entre o currículo prescrito pela Administração e o currículo em acção, a adesão ou o distanciamento produzido face a contingências de carácter pessoal e/ou local e assegurar o balanço e respectiva transmissão de conclusões que potenciem uma melhoria futura no ensino-aprendizagem da língua materna. Face a estes propósitos, este projecto de investigação desenvolve-se na esperança de contribuir para um ensino-aprendizagem da língua materna mais consentâneo com o sucesso pessoal e social dos alunos do ensino secundário.

Na Introdução procede-se ao enquadramento do estudo, sublinhando as principais razões que motivam a sua realização.

A I Parte – Fundamentação Teórica - faz uma abordagem teórica das questões conceptuais que dominam o assunto em discussão, problematizando e enquadrando teoricamente o enfoque da análise.

O capítulo I salienta a importância determinante do currículo, dos paradigmas curriculares, da gestão curricular e da avaliação das aprendizagens como elementos fundamentais na concepção e implementação de um programa de ensino, bem como os processos de construção e de reconstrução inerentes à defesa e desenvolvimento de uma pedagogia que tem a lei de bases do sistema educativo como matriz. Neste âmbito, torna-se importante uma reflexão sobre a reconfiguração da identidade profissional dos professores, condição essencial num espectro de inovação e de mudança, no sentido de traçar um perfil consentâneo com o seu novo papel de decisor curricular.

O capítulo II enquadra o Programa de Português no contexto da revisão curricular do ensino secundário e aborda, de forma descritiva, a sua concepção, os seus pressupostos e as implicações educativas que lhe estão subjacentes. Do mesmo modo, inflecte sobre a sua natureza eclética, face às teorias curriculares que subjazem à sua conceptualização.

O capítulo III propõe um olhar sobre a planificação da prática lectiva em função do programa de ensino e verifica da sua importância na construção do saber e no investimento e gestão das indicações programáticas. Este olhar sobre o conceito de planeamento do ensino a partir do programa preconizado pela Administração Central dá

conta da relevância das opções individuais e colaborativas que, na escola, investem o acto educativo da vertente pessoal e local que configura a gestão curricular. A reflexão produzida neste capítulo será o suporte para a análise de documentos a apresentar no estudo empírico, nomeadamente as planificações das escolas.

A II Parte – Estudo Empírico - corresponde ao desenho da investigação no que se refere à metodologia de investigação, à descrição da amostra, aos instrumentos para a recolha de dados, ao tratamento e análise dos resultados e às conclusões, perspectiva do estudo e propostas de melhoria.

Na Contextualização pretende-se dar a conhecer as escolas onde o estudo se realiza, apresentando aspectos da sua história e identidade. Esses aspectos contribuem para o esboço de um perfil educativo que serve de moldura aos cenários pedagógico-didáticos que suportam a análise. Optou-se por desenvolver o estudo em escolas secundárias do concelho de Sintra, descrevendo o contexto da sua inserção geográfica e sociodemográfica.

As opções metodológicas são definidas e caracterizadas tendo em vista uma mais profícua explicitação dos mecanismos de análise de dados. São privilegiados instrumentos e metodologias de natureza quantitativa e qualitativa, por forma a permitir a triangulação dos resultados obtidos e a garantir a fiabilidade dos dados. A frequência das respostas, por um lado, e a organização dos dados por núcleos de sentido e por categorias, por outro, farão emergir as posições mais relevantes dos professores participantes, relativamente à concepção estratégica do ensino e da aprendizagem e às abordagens curriculares valorizadas.

De um modo geral, esta investigação pretende destacar as perspectivas dos professores face às transformações curriculares, envolvendo-os na construção dos significados referentes às suas acções quotidianas em sala de aula e antes dela, o que implica o reconhecimento de regularidades e assimetrias, um olhar distanciado e crítico sobre si mesmos e sobre as suas opções pedagógico-didáticas.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I

Currículo e Paradigmas Curriculares no Ensino Secundário Português

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Silva, T.T. (2009). Texto da contracapa do livro *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora

Entendida la educación como acceso a la cultura y a la ciencia — bienes comunes históricamente construidos —, el reto que cada profesor tiene es no dejar a nadie fuera.

Alvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Edit. Morata

1 – Lei de bases do sistema educativo português – princípios de referência para a construção curricular.

Os princípios e os objectivos gerais da educação em Portugal estão consagrados na Constituição da República e são retomados, na sua essência, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Definido como um elemento fundamental da defesa da identidade nacional, o sistema educativo garante o acesso à educação e à cultura para todos e, através da democratização, visa a igualdade efectiva de formação para todos, independentemente do género, a garantia de liberdade de aprender e de ensinar, bem como a liberdade de escolher. Em termos simples, o sistema educativo caracteriza-se como um conjunto de acções, estruturas, métodos e meios através dos quais se desenvolve o processo diversificado e permanente de formação dos membros da comunidade que o instituiu (Ribeiro: 1993).

Segundo a lei actual, o sistema educativo deve combater as assimetrias, garantindo, em todas as regiões do país, o acesso à educação, à cultura e à ciência, adaptando os saberes à evolução científica e tecnológica assim como às realidades locais, a fim de mobilizar a participação das populações.

A LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) e subsequentes alterações estabelecem o quadro de referência e os princípios de reorganização do sistema educativo português. Desta legislação transcrevem-se os princípios organizativos e os objectivos que se

afiguram de real importância para o estudo. As citações referem-se à Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto que republica, altera, adita e renumera o edifício legislativo anterior.

Partindo deste pressuposto, observemos os princípios organizativos, tal como surgem expressos no Artigo 3.º:

Artigo 3.º

Princípios organizativos

O sistema educativo organiza-se de forma a:

- a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo;
- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;
- f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;
- g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;
- h) Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;
- i) Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção

cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos;

- j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;
- l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

Não é nossa intenção examinar com detalhe ou apresentar qualquer posição ou argumento para uma discussão sobre estes princípios, mas tão só sublinhar a sua importância na construção de uma escola nova, verdadeiramente democrática, visando a qualidade educativa e a motivação de todos os actores nela implicados. Com a assumpção destes princípios, pretende-se que a organização escolar tenha em atenção a comunidade e o contexto educativo, os seus problemas e potencialidades, introduzindo, na organização do sistema educativo em Portugal, orientações que reflectem uma nova concepção de escola e uma reconfiguração de todos os seus agentes.

Revisitar a Lei de Bases, aprovada em 1986, afigura-se necessário para identificar os seus eixos estruturantes, perceber os avanços políticos e estruturais e assinalar os desafios que, a partir dela, se colocam. Da sua leitura deriva a conclusão de que a LBSE pretende estimular uma cultura de participação democrática assente em princípios como o da autonomia, conferindo um protagonismo a um número substantivo de intervenientes e potenciando uma época de renovação na construção de novos trajectos de aprendizagem.

Quase três décadas volvidas sobre a primeira versão, muitos dirão que uma série de medidas enquadradoras ficou por implementar ou foi alvo de deficiente implementação. Contudo, a lei produziu efeitos positivos directos e indirectos que não é dispiciendo valorizar:

1. Embora manifestamente incompleta relativamente à regulamentação de certas matérias, preencheu um vazio através da apresentação de um quadro normativo claro e relativamente consensual;
2. Constituiu uma proposta de estabilidade e coerência organizacional;
3. Segundo dados públicos, a escolarização tornou-se progressiva, tendencialmente universal no ensino básico, triplicando no ensino secundário e duplicando no ensino superior.
4. Potenciou os níveis de qualificação/profissionalização dos professores.
5. Produziu uma redução significativa do abandono escolar no ensino básico.
6. Contribuiu significativamente para a expansão dos equipamentos educativos.

Pretendemos averiguar se alguns dos princípios educativos aqui consubstanciados produzem efeitos na concepção do currículo nacional, no programa de Português em particular e as suas implicações ao nível da intervenção dos professores no plano das suas práticas pedagógico-didáticas.

De acordo com Pires (1987: 25), a Lei contém um conjunto de pontos de referência que se revestem de maior ou menor importância constituindo temas-chave, sendo que os maiores são

“aqueles que se revestiram de maior importância na lei, quer pela sua extensão quer sobretudo pelo seu grau de rigor e especificidade (...) os que foram reconhecidos como determinantes para uma clara definição de sentido de uma reforma educativa posterior, ou como necessárias a uma clara definição do sistema educativo ou ainda os que, por razão de uma possível controvérsia emergente, requeriam maior explicitação e clareza.”

Dos princípios que tiveram uma implicação directa na organização do sistema educativo daremos especial atenção aos seguintes:

1. Formação integral dos cidadãos;
2. Descentralização e desconcentração;

3. Participação;
4. Sequencialidade progressiva, isto é, cada nível de ensino organiza-se segundo uma lógica própria mas pretensamente articulada;
5. Liberdade de ensinar e de aprender;
6. Inserção e adaptação às realidades.

Verifica-se, ainda, que:

- . o sistema educativo português sofreu uma significativa expansão há sensivelmente três décadas e é, neste contexto, que deve ser observado;
- . o sistema educativo português organiza-se em ciclos e níveis de ensino e está suportado por um edifício curricular cuja base legal institui os normativos que o regem.

Em articulação com estes princípios, surgem os objectivos dos diversos níveis de escolaridade, dos quais destacaremos os correspondentes ao ensino secundário, por se constituírem padrão de referência para o nosso estudo. Para a concretização destes objectivos, a própria LBSE estipula que: “*A organização curricular da educação escolar terá em conta (...) o desenvolvimento afectivo, estético, social e moral dos alunos*”, convergindo para uma perspectiva descentralizadora, experiencial, reflexiva e cultural do saber.

Artigo 9º

Objectivos

O ensino secundário tem por objectivos:

- a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;
- b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;

- c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;
- d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;
- e) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;
- f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;
- g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.

Destes objectivos resultou a implementação, ao longo do tempo, de:

1. Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos e os Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Activa (Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto);
2. Escolas Profissionais (Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro);
3. Criação do GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (Novembro de 1988);
4. A revisão curricular do ensino secundário (1996-2001), decretada na publicação do Decreto-Lei 7/2001, de 18 de Janeiro;
5. A revisão curricular reformada: Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março;
6. O ensino profissional nas escolas públicas e o incremento da oferta dos cursos de educação e formação (2004).
7. Alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto).

Observemos a estrutura do ensino secundário diurno, tal como se apresenta na actualidade:

Tabela nº 1 – *Ensino Secundário*

Tipo de Curso	Ano de Escolaridade	Idade
Científico-humanísticos Tecnológicos Artísticos especializados Profissionais	10.º, 11.º, 12.º	15-18 anos

O ensino secundário está organizado segundo formas diferenciadas, orientadas quer para o prosseguimento de estudos quer para o mundo do trabalho. O currículo dos cursos de nível secundário tem um referencial de três anos lectivos e compreende quatro tipos de cursos:

1. Os cursos científico-humanísticos apresentam-se vocacionados essencialmente para o prosseguimento de estudos de nível superior;
2. Os cursos tecnológicos dirigem-se a alunos que desejam entrar no mercado de trabalho, permitindo, igualmente, o prosseguimento de estudos em cursos tecnológicos especializados ou no ensino superior;
3. Os cursos artísticos especializados visam assegurar formação artística especializada nas áreas de artes visuais, audiovisuais, dança e música, permitindo a entrada no mundo do trabalho ou o prosseguimento de estudos em cursos pós - secundários não superiores ou, ainda, no ensino superior;
4. Os cursos profissionais destinam-se a proporcionar a entrada no mundo do trabalho, facultando também o prosseguimento de estudos em cursos pós - secundários não superiores ou no ensino superior.

Para conclusão de qualquer curso de nível secundário os alunos estão sujeitos a uma avaliação sumativa interna. Para além dessa avaliação, os alunos dos cursos científico-humanísticos são também submetidos a uma avaliação sumativa externa, através da realização de exames nacionais, em determinadas disciplinas previstas na lei.

O nosso interesse incide nos cursos científico-humanísticos, tal como foram concebidos pela revisão curricular decretada em 2001. Por motivos de ordem metodológica e de importância para o presente estudo, dar-se-á especial destaque a todos os dados relativos ao ensino secundário e à disciplina de Português que, na verdade, são o enfoque desta análise. Por essa razão, evidenciamos o que a LBSE aponta relativamente a esses temas no seu artigo 50º. Dele destacamos apenas os pontos cujo impacto terão expressão nas nossas reflexões, por se relacionarem com o percurso analítico que pretendemos seguir.

Artigo 50º

Desenvolvimento curricular

- 1 – A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos.
- 5 – Os planos curriculares do ensino secundário terão uma estrutura de âmbito nacional, podendo as suas componentes apresentar características de índole regional e local, justificadas nomeadamente pelas condições sócio-económicas e pelas necessidades em pessoal qualificado.
- 7 – O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.

Se os dois primeiros pontos estão relativamente alicerçados nos princípios antes enunciados, a saber, formação integral do aluno e descentralização e adaptação às realidades, o terceiro ponto constitui uma especificidade que não deixa de ter um carácter inovador. Procura-se que o desenvolvimento das competências (de compreensão e de produção) orais e escritas dos jovens ao nível do ensino-

aprendizagem da língua materna seja um desiderato nacional como componente transversal a todo o currículo.

A promoção da transversalidade da língua portuguesa sublinha, afinal, a influência que a proficiência linguística deve ter no sucesso escolar e social dos jovens, assim como o contributo das outras áreas curriculares para um melhor domínio da língua. O facto de o Português ser a língua veicular da generalidade das aprendizagens escolares obriga a um trabalho específico em todas as disciplinas do currículo, no entanto, apesar da inovação consagrada em lei, parece não estar generalizadamente implementada.

Apesar da (aparente) liberdade enunciada nos primeiros pontos, ressalta sobremaneira uma visão centralista do currículo na escola actual, sendo o sistema a assumir a matriz de controlo dos planos curriculares, programas e avaliação, limitando a autonomia curricular e pedagógica: *“Dentro de uma tradição centralista, que remonta a meados do século XIX, o sistema educativo português tem conhecido um forte controlo do currículo, começando com os planos curriculares e terminando na avaliação”* (Pacheco, 2008:15). Trata-se de um processo orientado por objectivos previamente definidos, que funcionam como prescritores do percurso de ensino-aprendizagem e como referenciais da eficácia desse mesmo percurso. Neste pressuposto, o currículo surge de forma a que os conteúdos mantenham entre si uma relação fechada, sendo apresentados e desenvolvidos numa ordem que envolve uma hierarquia, numa lógica organizativa fortemente disciplinar em que a carga horária atribuída a cada disciplina tipifica um modelo hierarquizado e sequencial.

A disciplina de Português é, juntamente com uma língua estrangeira, a filosofia e a educação física, uma disciplina da formação geral, o que significa que todos os alunos são obrigados a frequentá-la, o que se compreende, tratando-se da língua materna. Os alunos estrangeiros podem frequentar a disciplina de Português Língua Não Materna, na formação geral, estando esta frequência dependente do grau de proficiência que evidenciem relativamente à língua de escolarização. Neste estudo, sempre que nos referirmos à disciplina de Português e ao seu programa de ensino, reportamo-nos ao programa de Português Língua Materna.

2 – O currículo – um processo dinâmico de construção e de reconstrução

Se o sistema educativo e a sua lei de bases constituem o quadro referencial indispensável à concepção de currículos e de programas, os princípios formulados, nas leis que o suportam, orientam a filosofia e a política educativas, propõem as finalidades gerais da educação e definem a organização geral e as suas características estruturais.

Nesta perspectiva, as práticas escolares são determinadas pelas tradições, técnicas e perspectivas dominantes em torno do currículo num sistema educativo influenciado por um momento histórico preciso. O currículo é, pois, a expressão de um conjunto de interesses e forças, de valores e pressupostos que gravitam sobre o sistema educativo, configurando uma opção historicamente situada (Gimeno Sacristán: 2000).

De um modo geral, não deixa de ser considerado como a expressão formal e material de um plano que serve de ponte entre a sociedade e a escola, reflexo de um determinado modelo que funciona segundo as tradições do sistema educativo. É um recorte intencional dos conhecimentos disponíveis em determinada cultura, selecção de conhecimentos, atitudes, valores e modos de vida, presentes numa determinada sociedade, considerados importantes para serem transmitidos às gerações sucessoras (Pedra: 1993). É, simultaneamente, produtor e produto da cultura, sendo a cultura um espaço de reconstrução de um sistema de significados (Pacheco: 2002).

No actual contexto do sistema de ensino português, marcado teoricamente por uma reforma curricular centrada no ensino/aprendizagem por competências e na gestão flexível do currículo, é fácil verificar que este é entendido como algo que adquire forma e significado à medida que sofre processos de transformação dentro das actividades práticas que o têm mais directamente por objecto.

Para proceder à adopção clara e fundamentada de um conceito de currículo, tentaremos averiguar as múltiplas dimensões em que o termo tem sido utilizado. A primeira ideia que pretendemos destacar é que não o concebemos como uma soma de disciplinas, áreas disciplinares ou concepções programáticas, mas como um projecto educativo coerente e integrado, visando o cumprimento de metas e objectivos comuns. Tal projecto determina um conjunto de acções e decisões que deverão ser

implementadas no terreno específico de cada escola, dando protagonismo aos diversos intervenientes no acto educativo, nomeadamente os professores, valorizando a sua intervenção nas realizações pretendidas como factor essencial para o desenvolvimento da educação.

Só sensivelmente nas últimas duas décadas, assistimos, em Portugal, à procura de sentido(s) para o termo currículo, na medida em que a palavra, de acordo com a literatura de referência, está carregada de ambiguidade, falta-lhe precisão. Deste *status* resulta a emergência de uma multiplicidade de conceitos, aquilo a que Pacheco (2007) designa de desordem conceptual, uma tensão visível sobretudo entre tradicionalistas e reconceptualistas⁸. Da impossibilidade de fixação de uma definição unívoca e consensual, resulta um campo exploratório e de forte divergência. Em termos globais, duas definições emergem do currículo como campo de estudos: uma formal, como um plano previamente planificado; outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano (Pacheco: 2005).

Não procuramos, contudo, uma definição neutra, pois tal parece não existir. Buscamos uma definição abrangente que constitua um quadro de referência e possibilite uma base razoavelmente segura para a especificação da nossa trajectória investigativa. Fazemo-lo com base no currículo total, entendido como uma macro-estrutura, na qual todas as matérias individuais se ajustam e avaliam automaticamente. Esta lógica permite afirmar que o maior desafio com que se defrontam os agentes educativos é o da adequação criativa individualizada às determinações gerais. O currículo aparecerá, assim, como uma construção contínua de práticas, com um significado acentuadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões no campo da educação (Pacheco: 2005).

Currículo é, também, identidade, conhecimento e poder (Silva: 2000). As teorias tradicionais centram-se em questões técnicas, corroborando os conhecimentos e os saberes dominantes e privilegiando as questões de organização; as teorias críticas e pós-críticas preocupam-se com as relações entre conhecimento, identidade e poder, perscrutando os conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem mas deslocando o enfoque para questões relacionadas com ideologia e poder. Esta reconceptualização do

⁸ Não pretendemos descrever estas teorias, apenas caracterizar os estudos curriculares como “*um campo de fronteiras híbridas nas suas raízes conceptuais*” (Pacheco, 2007: 199).

currículo assenta no princípio de que o importante não é desenvolver técnicas de reprodução do currículo mas conceitos que permitam compreender o impacto do currículo (Silva: 2000).

Para Leite (2001), por “currículo” entende-se actualmente o projecto de formação escolar que, para além dos conteúdos a ensinar e a aprender, enquadrados na dimensão do saber, se estende às dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros.

Roldão (2003) situa a definição do termo no reflexo que ele tem sobre as pessoas, desviando a foco de incidência da ideia de determinação prévia às escolas e aos agentes educativos. Assim, o currículo surge como veículo de competências, um conjunto de aprendizagens que são pessoal e socialmente necessárias aos cidadãos no sentido da construção de sentidos e significados. Considera como factores determinantes em interacção na dinâmica da construção e evolução dos currículos a sociedade, os saberes científicos e o conhecimento e representação do aluno.:

“Currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão: 1999: 24).

Enquanto no conceito de currículo tradicional o aluno é impulsionado a adoptar uma “atitude científica” caracterizadora das disciplinas académicas, no currículo fenomenológico é encorajado a buscar a essência da sua experiência vivencial. Por este prisma, não se pode reduzir o conceito a um mero assunto jurídico, técnico ou administrativo, antes aceitar a ideia do currículo como uma possibilidade que existe em determinados contextos sociais e culturais, ou como um texto, que pode ser escrito e reescrito pelos seus autores no interior das comunidades educativas (Pacheco: 2007).

Perante a diversidade dos quadros teóricos em torno das teorias curriculares, Pacheco reitera a existência de duas teorias curriculares dominantes: a teoria de instrução e a teoria crítica, situadas na confluência dos modelos das racionalidades técnicas e das racionalidades contextuais, sendo que a primeira se aproxima do modelo tradicional tyleriano⁹. O modelo das racionalidades técnicas valoriza a visão tecnicista

⁹ De acordo com Tyler, a organização e desenvolvimento do currículo devem responder às quatro questões: “1. *que objectivos educacionais deve a escola procurar atingir?*; 2. *que experiências*

do currículo: as decisões tomam-se a nível macro, reconhece-se o papel centralizador da Administração central, deixa-se às escolas e aos professores o papel de implementá-las, pois não são considerados nem lugares nem actores de decisão política. O modelo das racionalidades contextuais valoriza a *praxis* como elemento transformador, a autonomia e o pensamento crítico.

Assiste-se, cada vez mais, hoje em dia, à sua emergência ao nível das práticas numa lógica de reprodução, tornando as escolas semelhantes umas às outras na consubstanciação do acto curricular: “saber o que atingir (objectivos); saber o que ensinar (conteúdos); saber como fazer (actividades); saber que resultados são atingidos (avaliação)”. Nesta lógica, o currículo aparece como o conjunto de objectivos de aprendizagem que geram experiências apropriadas com efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem os necessários reajustamentos (Gimeno Sacristán: 2000).

A teoria crítica situa-se mais no lado das racionalidades contextuais, visto tratar-se de uma abordagem conceptual que se baseia na possibilidade de transformação através da prática, seguindo os princípios da autonomia e da atitude crítica.

Num contexto de engenharia curricular, estas duas teorias podem constituir-se como campos complementares, na medida em que a conceptualização do currículo não deixa de conter em si esta duplicidade: se por um lado é regulado pela sua natureza técnica, por outro constitui um espaço de acção reflexiva, passível de ter um impacto flexível e directo nas práticas pedagógicas.

Apesar de antagónicas na quase totalidade dos seus argumentos, a coexistência destas teorias reflecte-se na essência do pensamento e da acção. De facto, para que o currículo contribua para a emancipação e a crítica, deve ser entendido como *praxis*¹⁰, operando num mundo de interacções de grande complexidade e fluidez.

educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter a certeza de que esses objectivos estão a ser alcançados?” Estas perguntas correspondem à divisão tradicional da actividade educacional: currículo (1), “ensino e instrução” (2 e 3), avaliação (4).

¹⁰ Grundy (1987) afirma que a *praxis* conduz, por um lado, à emancipação, e esta só ocorre em condições de justiça e de igualdade dos vários intervenientes no currículo e, por outro, à crítica da ideologia, que enforma todo o projecto curricular, tornando-se só possível pela reflexividade e pela acção autónoma.

No que atrás fica enunciado ressalta a diversa conceptualização do currículo como:

- elenco e sequência de matérias organizadas em disciplinas;
- meio tecnológico ou plano para a aprendizagem;
- projecto ou hipótese de trabalho;
- *praxis*;
- acção argumentativa.

A actual investigação admite a natureza caótica do currículo enquanto projecto de formação, pela diversidade de decisões e de interpretações que lhe estão associadas, impulsionando uma contínua recontextualização na medida em que se trata de um processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível das intenções e uma desconstrução ao nível da prática (Pacheco: 2001). Esta visão engloba todas as actividades de aprendizagem que acontecem na escola, concebendo o currículo como conjunto de experiências educativas, desde o plano normativo ao plano da aprendizagem, realizado segundo um processo dinâmico de reconstrução da cultura humana.

Pacheco (2008) procede à abordagem do currículo, observando-o em três grandes dimensões: o currículo prescrito¹¹ (competências da Administração Central), o currículo em projecto¹² (competências curriculares da escola) e o currículo em acção¹³ (competências do professor)¹⁴.

Segundo o Decreto-Lei nº 213/2006¹⁵, compete à Administração Central

“definir as competências do currículo nacional e o regime de avaliação dos alunos e aprovar os programas de ensino e as orientações programáticas para a sua concretização” e prestar “apoio técnico-normativo à formulação daquelas políticas, designadamente nas áreas de

¹¹ Currículo formal (Perrenoud: 1995 b) – sancionado pela administração central e adoptado pela estrutura organizacional escolar.

¹² Currículo programado, moldado (Gimeno Sacristán: 2000)

¹³ Currículo real (Perrenoud: 1995 b).

¹⁴ Gimeno Sacristán apresenta-nos, ainda, o currículo apresentado, através de mediadores curriculares, como os manuais escolares, por exemplo, o currículo realizado, expressão dos resultados da interacção didáctica e o currículo avaliado, que inclui a avaliação de todos os intervenientes.

¹⁵ Decreto-Lei nº 213/2006, de 27 de Outubro – *Orgânica do Ministério da Educação*.

inovação e desenvolvimento do currículo e dos instrumentos de ensino e avaliação e dos apoios e complementos educativos, bem como acompanhar e avaliar a respectiva efectivação". Do conjunto de normas instituídas por esta lei, ressalta, por parte da tutela, uma matriz de controlo dos estabelecimentos de educação e dos agentes neles envolvidos.

O Decreto-Lei nº 6/2001¹⁶ e o Decreto-Lei nº 74/2004¹⁷ apresentam o projecto curricular de escola como instrumento de desenvolvimento do currículo nacional, atribuindo e consagrando a autonomia da escola numa lógica de projecto. Assim, o primeiro, no ponto 3 do artigo 2º, decreta que

“as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão”.

O ponto 4, do artigo 2º do Decreto-Lei nº 74/2004, decreta que *“as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional são objecto de um projecto curricular de escola, integrado no respectivo projecto educativo”.* O princípio da autonomia da escola no sentido da construção do currículo encontra-se explícito na intenção de

“ultrapassar a ideia de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular” (Decreto-Lei nº 6/2001).

Esta intenção sublinha o princípio de que por mais prescritiva que seja a política curricular, cabe ao professor, em contexto de ensino-aprendizagem, a construção do currículo. É da sua responsabilidade a adopção de estratégias de operacionalização em todas as dimensões, sobretudo a do conhecimento escolar, por se constituir como a base nutritiva do currículo. A sua intervenção baseia-se em decisões de carácter conteudístico, metodológico e avaliativo e é através dele que a escola é, afinal, avaliada pela população. Demonstrando as suas competências curriculares, o professor mantém

¹⁶ Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro – *Revisão Curricular do Ensino Básico*.

¹⁷ Decreto-Lei nº 74/2004, de 24 de Março - *Revisão Curricular do Ensino Secundário*.

uma acção curricular de modo a “*promover a formação e realização integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade*” (Decreto-Lei nº 15/2007)¹⁸.

Verifica-se, assim, que o projecto curricular está na fronteira entre dois pólos (M. Broch e F. Cros, 1991, *apud* Leite: 2000): um da ordem da utopia e das intenções, onde ainda não cabem as diversas perspectivas da execução, e outro que aponta para os meios de o pôr em acção. Oscila, pois, entre o sentido a dar à acção e a programação coerente dessa acção, entre a utopia e a tecnocracia. Enquanto território educativo, o projecto curricular parte da crença de que o desenvolvimento de aprendizagens significativas conducentes ao sucesso passa pela reconstrução do currículo nacional, tendo em conta os contextos de realização. Ao fomentar uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de aprender, pressupõe o trabalho cooperativo entre os professores, situando estes não apenas no terreno da execução mas também nos da decisão e da organização. Segundo Pacheco (2002: 36),

construir o projecto curricular de escola na base de uma lógica profissional é navegar no rio da mudança, rumo à margem da experiência, da inovação, da autonomia conquistada, da responsabilidade partilhada, abandonando o flanco da regulação, da aplicação da norma, da autonomia decretada.

À educação escolar atribui-se o papel de veículo de preservação da herança cultural e de transmissão de valores e saberes definidos de forma homogénea para todo o país, prefigurando uma concepção curricular uniforme, estática e cumulativa. Este cenário induz a reprodução, pelo que o currículo e os elementos que o configuram são seleccionados e organizados a nível nacional, exigindo-se às escolas e aos professores que cumpram o que está programado. Numa outra perspectiva, pelo contrário, reconhece-se à escola e aos seus agentes a competência para envolver recursos locais em contextos reais, incorporando a diversidade de situações e a flexibilização de percursos. De facto, os alunos não chegam à escola com mentes vazias, trazem consigo representações do mundo, do núcleo familiar e do grupo social a que pertencem. Os contributos da escola integram-se nas estruturas de pensamento já alicerçadas. Neste

¹⁸ Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro – *Estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

sentido, o currículo deve ser transformativo, rico em diversidade, problemática e heurística, constituindo-se, assim, como um ambiente educativo que estimula a *exploração* – um passo além da descoberta (Doll: 1997).

Pode concluir-se, enfim, que a proposta de um currículo nacional como projecto social, que funcione como guião prescritivo de todas as aprendizagens, numa lógica normalizadora, não se coaduna nem com a autonomia das escolas, nem com a autoridade profissional dos professores, nem com a aprendizagem significativa num contexto de escola inclusiva (Sola Martinez: 2007). Pelo contrário, é a predisposição para percorrer uma série infinita de encruzilhadas de decisões reflectidas (Sousa: 2010) que conduz à libertação da obsessão da igualdade entre o currículo prescrito e o currículo real, maximizando as oportunidades de sucesso dos alunos.

Em síntese, a teorização sobre o currículo ocupa-se das questões que derivam da complexidade do seu desenvolvimento e das condições da sua realização, bem como da reflexão sobre a acção educativa. Reflecte sobre os currículos concretos, analisando-os no contexto da sua produção, configurados em práticas educativas específicas.

3 – Gestão curricular

3.1 – Entre a utopia e a tecnocracia

Neste capítulo, a nossa atenção centra-se particularmente nas questões mais relacionadas com o currículo escolar e o seu desenvolvimento em sala de aula e no contexto educativo. O paradigma dominante entende-o como a forma de organizar e concretizar o ensino e a aprendizagem regulados pelo currículo prescrito a nível nacional. A gestão curricular assume-se como instrumento operativo do currículo na medida em que permite a construção do saber numa dimensão processual. Quanto mais pretender contribuir para aprendizagens intrínsecas e significativas, respeitando a identidade de cada um, mais personalizada será essa gestão.

A gestão curricular é um processo sistemático e constante de decisões, tendo em conta as variáveis em presença no acto educativo: alunos, professores, contextos. Atendendo a estes factores, Leite (2003) preconiza a “escola curricularmente inteligente”, que não depende apenas de gestão exterior, nela ocorrendo processos de

tomada de decisão participados, onde ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem. Ora, esta escola está longe de existir, visto não ser partilhada, por grande parte dos professores, a ideia da possibilidade de intervenção no currículo prescrito pela Administração. Um outro constrangimento prende-se com a constatação da complexidade de tal tarefa. Para o cumprimento desse desiderato concorre a obtenção de competências da ordem da organização e gestão curriculares bem como da valorização dos contextos de inserção da escola. Estas competências consubstanciam vivências dinâmicas de um trabalho colectivo, permitindo a concepção e o desenvolvimento de estratégias de acção regidas por uma intencionalidade comum, dando, no entanto, coerência ao fazer educativo de cada um (Leite: 2003).

Perseguir estes objectivos implica valorizar os conceitos de adequação e de diferenciação na acção curricular do professor, integrados como letra de lei nas determinações administrativas da última década: “*Organizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem, adoptando estratégias de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos*” (Decreto-Lei nº 15/2007)¹⁹.

Embora a apropriação pelas escolas da decisão de gerir o currículo seja reclamada pela investigação e pela legislação, o modo organizacional imposto pela Administração e a cultura dominante impedem a sua concretização. De facto, o universo social em que a escola vive mudou substancialmente, mas a escola não alterou significativamente a sua estrutura e o seu padrão de funcionamento pois continuamos a assistir a uma centralidade omnipresente da Administração, regulando e normalizando a acção educativa, retirando o protagonismo às escolas como centros de gestão educativa contextualizada. Nelas identificamos práticas curriculares de continuidade e de repetição, impeditivas de uma mudança efectiva no sentido da apropriação pela escola da gestão do seu currículo.

Não obstante, os estudos sobre gestão e desenvolvimento curricular fazem referência a um currículo oculto²⁰ que pode estar presente no quotidiano das escolas e

¹⁹ Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro – *Estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

²⁰ Neste conceito intervêm muitas variáveis que não vamos equacionar por não terem uma importância imediata para o nosso estudo: relações sociais, organização do espaço, dimensões de género, sexualidade, raça, nacionalidade...

que é constituído “*por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.*” (Silva, 2000: 82). Ele interfere nas relações sociais da escola e prende-se com os valores e as atitudes que estão presentes na aprendizagem. Se o currículo oculto se caracteriza por acções implícitas não organizadas ou planeadas tanto pode ter um efeito negativo como positivo, devido à expressão da sua força modeladora num quadro de culturas de aprendizagem (crenças, valores, expectativas, concepções, práticas) que caracterizam a escola actual.

As funções que o currículo cumpre como expressão do projecto de cultura e socialização são realizadas através de uma estrutura precisa, de conteúdos explícitos e das práticas que mobiliza. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e acções práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

O interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição, cumprindo um papel social, político e ideológico (Gimeno Sacristán: 2000). Quanto mais a escola construir e conhecer o seu currículo, abrangendo e discutindo todas as suas finalidades, mais consciência terá do que está a reproduzir ou a produzir, a transmitir ou a construir.

Analisemos a interacção dos conteúdos curriculares com as variáveis em presença no campo da gestão curricular. Os conteúdos curriculares são um meio para obter mudanças nos alunos pois contribuem para a construção da sua identidade em quatro dimensões essenciais: afectiva, cognitiva, social e ideológica. No desenvolvimento destas dimensões se tece uma nova relação pedagógica, baseada na construção personalizada do currículo, na qual se definem princípios que orientam a acção do professor. A triangulação “aluno – professor – conhecimento” cria condições para uma partilha de poder dos dois primeiros vectores relativamente ao terceiro, na medida em que o professor pretende direccionar o aluno no sentido da autonomia e da construção do seu próprio processo de aprendizagem. Neste contexto, os conteúdos curriculares e o seu modo de abordagem em situações de aprendizagem específicas são fundamentais para a partilha da sua gestão, tendo em conta que o aluno se deve

relacionar cognitivamente e afectivamente com o saber, reconhecendo-lhe relevância científica e significado pessoal. Para que o aluno se torne responsável pela sua aprendizagem, o professor deve criar situações de aprendizagem estimulantes, partindo de premissas precisas e implicando um certo esforço tornado desafio. Para que tal aconteça de facto, o professor tem de correr o risco de partilhar o poder em sala de aula com os alunos, procedendo a uma mudança de atitude profissional:

“Neste tempo (...) continuamos comprovando que, se aquele que ensina não assume que é ele quem primeiro deve mudar sua visão profissional sobre o que seja globalizar, sua forma de relacionar-se com a informação para transformá-la em saber compartilhado, dificilmente poderá viver o que seja definitivamente uma experiência de conhecimento” (Hernández, 2008: 11).

Num tempo em que a escola deve adaptar a todos os alunos ao invés de serem estes a adaptar-se à escola, urge a criação de novos modelos de gestão curricular e a mudança das práticas educativas à luz de uma racionalidade reflexiva e crítica e de uma atitude pró-activa face à inovação.

Quanto à percepção dos contextos que intervêm no processo de ensino-aprendizagem e ao seu impacto no acto educativo, podemos enquadrá-los num domínio vasto de gestão estratégica sem o qual nenhuma transformação curricular se empreende. As decisões sobre componentes fundamentais do currículo, suportadas por essa gestão, devem assentar em critérios e pressupostos socioculturais²¹, psicopedagógicos²² e epistemológicos-disciplinares²³ (Ribeiro: 1993). Os primeiros derivam do princípio de que a educação escolar visa a transmissão/transformação cultural de valores sociais mediante formas de educação para a cidadania; os segundos orientam-se por princípios de relevância pessoal e interesses individuais em ordem à construção e desenvolvimento de conhecimentos, aptidões e atitudes, visando o desenvolvimento progressivo das potencialidades do aluno; os terceiros ligam-se a processos de transmissão da cultura

²¹ Valores culturais e sociais a defender, metas/objectivos sociais, necessidades/problemas a satisfazer de acordo com a sociedade que o currículo pretende promover.

²² Análise do sujeito e do processo de aprendizagem, em termos de características reais e condições do acto e aprender.

²³ Decorrentes da análise do universo de conhecimento e cultura disponível, cuja natureza e valor formativo se promove.

acumulada, iniciando o aluno nas diferentes áreas culturais, científicas e tecnológicas, a formas de desenvolvimento de processos cognitivos relacionados com modos de aprender e de solucionar problemas, passíveis de serem transferíveis para diferentes áreas e contextos.

A construção do conhecimento no contexto da gestão curricular é, afinal, um processo dialógico, no qual os intervenientes compartilham significados e sentidos relativamente aos conteúdos curriculares.

“Com efeito, praticamente todos os conteúdos que a educação escolar tenta veicular – desde os sistemas conceituais e explicativos que configuram as disciplinas académicas tradicionais até os métodos de trabalho, técnicas, habilidades e estratégias cognitivas e, naturalmente, os valores, normas, atitudes, costumes, modos de vida, etc, - são formas culturais que tanto os professores como os alunos já encontram em boa parte elaborados e definidos antes de iniciar o processo educacional” (Coll, 1994:137).

Mas essa construção depende do grau de empenhamento dos intervenientes no processo de aprendizagem. Os estudos no domínio das ciências cognitivas e das neurociências permitem compreender o funcionamento do cérebro no acto de aprender, concluindo que este não funciona como uma máquina fotocopiadora, isto é, recebendo e registando informação; pelo contrário, o cérebro trata as informações que recebe, descodifica-as e mobiliza-as, relacionando-as com as diferentes realidades. A aprendizagem concebe-se como um processo activo e dinâmico que cada indivíduo gere no contexto da evolução da sua inteligência.

Em suma, um conjunto de princípios fundamenta a gestão do currículo, nomeadamente:

- Desenvolvimento de um eixo curricular comum, valorizador das aquisições fundamentais e integrador das componentes disciplinares com as extra e transdisciplinares.
- Flexibilização curricular e da organização pedagógica com adequação do trabalho à diversidade dos contextos.

- Reforço da autonomia das escolas na concepção, gestão e avaliação de componentes regionais e locais do currículo.

Assim, pensar o currículo em espaços educativos como os que hoje vivenciamos é, antes de mais, discutir os paradigmas curriculares emergentes no âmbito da complexidade que rodeia a escola. A gestão curricular visa uma acção educativa que envolva uma visão de homem, uma concepção de educação e de sociedade. O paradigma curricular é uma estrutura de modelos e de crenças educacionais, cujos princípios norteiam o trabalho na escola e concretamente na sala de aula, constituindo um conjunto de pressupostos etimológicos que influenciam toda a acção educativa.

Em suma, a gestão curricular consubstancia-se em programas oficiais, prescritos pela Administração, bem como nas respectivas orientações metodológicas, até chegar ao currículo assumido pela escola. Neste processo perfilam-se diversos intervenientes com responsabilidades organizativas: os órgãos de gestão, os coordenadores de departamento, os directores de turma e os professores que tutelam as disciplinas.

Todas as turmas têm o Português como disciplina da formação geral. Os professores de Português gerem directamente o currículo em sala de aula, tornando-o visível aos alunos, de forma a ser possível vivenciar a operacionalização proposta e articulando-o com características específicas de cada um. O que se pretende é, afinal, que o professor seja capaz de gerir as possibilidades de *construir* currículo para além do currículo previamente definido. Na encruzilhada de complexidades que caracteriza a instituição escolar, não constituirá este desiderato uma armadilha que se coloca aos professores?

3.2 – Reconfiguração da identidade profissional dos professores

Uma concepção de currículo mais abrangente e mais aberta, pode estimular os professores para práticas de gestão curricular mais diversificadas e mais adequadas aos alunos, reforçando a percepção da autonomia, gerando uma maior capacidade de decisão, na articulação entre as diversas componentes do currículo, no trabalho colaborativo entre os vários agentes educativos e na avaliação dos alunos.

Neste sentido, impõe-se que a formação de professores não se desenvolva apenas em torno das técnicas para desenvolver um currículo que é exteriormente prescrito mas, e sobretudo, na compreensão dos processos de organização desse currículo e nas competências que permitam continuamente reconfigurá-lo e desenvolvê-lo. Reconfigurar o enfoque do paradigma curricular obriga, necessariamente, à reconfiguração da identidade profissional dos docentes. Acredita-se que o grande desafio que se coloca actualmente a qualquer professor é assumir que lhe compete gerir, inovadoramente, o currículo, considerando-o não como um conjunto de disciplinas, mas como um todo coerente para a formação do aluno²⁴. Construir mudanças e inovações de ordem curricular implica, como já foi referido, competências de organização e gestão curriculares, evitando transformar a escola em local de conflito. Só criando boas condições de formação de professores, que lhes permitam desenvolver competências curriculares indispensáveis à configuração de uma prática educativa que se adequa às exigências de um mundo em mudança, contribuirá, positivamente, para essa mudança. Assim, são factores essenciais para a implementação de uma gestão curricular de qualidade o currículo descentralizado e a autonomia. Tais factores contrariam²⁵, como também atrás se enunciou, a poderosa herança pedagógica assumida pelos professores. A escola de massas empurra para o anonimato e para a descrença, gerando rotinas e esmorecendo o entusiasmo. Os caminhos novos e as ousadias individuais são frequentemente alvo de desconfiança e, nos últimos anos, de resistência total face ao poder centralizador e altamente prescritivo da Administração. Ora, sem professores motivados nada, verdadeiramente, mudará. Bolívar *et al* (2005) constata que mudanças impostas que não situam o percurso profissional em cenários mais atractivos, geram emoções negativas. A mudança e a inovação só traduzem uma prática quando a adesão

²⁴ Hernández (1998) propõe uma concepção de desenvolvimento curricular pelas interações e em espiral, substituindo o sentido das disciplinas por “linguagens” e o acúmulo linear da informação pela interação das diferentes fontes e problemas conectadas em espiral. Na origem desta concepção estão as ideias de Bruner, para quem o importante na gestão do currículo é captar a estrutura fundamental das matérias que será posteriormente desenvolvida nos seus diferentes níveis de complexidade. Para que tal aconteça é necessário promover, no aluno, o pensamento reflexivo, dotando-o de recursos para isso.

As “linguagens” e a interpretação do currículo em espiral orientam a gestão do currículo e manifestam-se em aspectos da prática escolar como a flexibilidade organizativa, a funcionalidade e a incorporação progressiva do plano de trabalho individual como actividade personalizada que regula a avaliação.

²⁵ No estudo realizado por Roldão (2005) para o Ensino Básico, constatou-se mais uma vez, no clima e na cultura dos professores, um conjunto de contradições evidentes que leva os professores a desenvolverem uma postura cada vez mais orientada para a normatividade.

voluntária e colectiva dos professores for evidente, consubstanciada numa formação sólida que abra caminhos construídos e reflectidos, um projecto de procura de melhores e mais eficazes intervenções pedagógicas. Redefinir a identidade profissional dos docentes implica reconfigurar a sua imagem social: por isso, uma proposta de mudança com futuro requer incentivos que levem os professores a construir novos objectivos para o seu trabalho. Estes incentivos devem congregam os esforços dos professores e a partilha de metas que melhorem as suas condições de trabalho e reafirmem a sua identidade profissional. (Bolívar *et al*: 2005).

Zabalza (2003) lembra a importância da combinação entre trabalho e prazer para uma escola de qualidade, pois o trabalho como pressão ou como castigo não só produz efeitos destrutivos sobre o indivíduo como afecta muito negativamente a sua produtividade e a qualidade do seu trabalho.

Compreender a natureza do trabalho educativo é, sem dúvida, valorizar as características reais em que ele se realiza, sejam elas de ordem física, cognitiva, psicológica, emocional ou qualquer outra que interfira com a prática. Articular os discursos sobre os conceitos curriculares com a prática obriga a analisar e gerir todos os actos educativos com mais qualidade, eficácia e satisfação. Seria injusto, pouco realista e inútil esperar que os professores mudem significativamente a sua forma de ensinar e que o façam num curto espaço de tempo. O que é justo e realista é esperar-se que se comprometam a procurar uma melhoria contínua e que sejam capazes de experimentar novas estratégias de ensino-aprendizagem como parte do seu compromisso para com os alunos e a escola (Hargreaves, Earl y Ryan, *apud* Bolívar *et al*: 2005).

Ao actuar como gestor do desenvolvimento curricular nas suas exigentes dimensões, o professor aceita e compreende as propostas que lhe são colocadas de descentralização e autonomia, evitando persistir na uniformização de práticas e valores, valorizando a cooperação, a participação e a inovação. Esta mudança de paradigma implica uma execução activa no sentido da reconstrução, da diferenciação e da adequação curricular²⁶, garantindo a todos uma qualidade educativa satisfatória. Ou

²⁶ Na página da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (www.dgidec.min-edu.pt), consultada em 14/12/2010, num artigo intitulado “O director de turma e a gestão curricular”, encontramos a definição para estes termos. *Reconstrução curricular*: todo o processo de reajuste do currículo à situação real que se enfrenta, o que implica reequacionar, em termos da situação específica da turma - estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas - os objectivos, conteúdos e

seja, “de executor passa a decisor e gestor do currículo exercendo a actividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender” (Roldão, 1999: 48)²⁷.

A este perfil profissional, de alguém capacitado para tomar decisões de diversa ordem e nível, acresce a relação que estabelece com a escola e o mundo, numa teia de ingerências e interdependências produtivas, emotivas e sábias, verdadeiro motor de conhecimento e de afectos,

“um homem ou mulher de cultura, um informador informado, e um profissional do humano. Profissional do humano capaz de promover o desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos. Informador informado no sentido de facilitar o acesso do aluno ao conhecimento e à apropriação dos saberes. Homem ou mulher de cultura, capaz de mobilizar conhecimentos vários, disciplinares e transdisciplinares necessários à compreensão do mundo em que vivemos” (Alarcão, 2000: 37).

Ora, tal perfil parece estar longe de existir nas nossas escolas. Essa ausência deve-se, suponho, à desconfiança generalizada dos professores relativamente à “bondade” das sucessivas reformas educativas que têm, afinal, criado mais cepticismo do que encorajamento. O mal-estar da classe docente parece ter pouco a ver com a consciência de não ser capaz de participar activamente na construção de alternativas mas com ausência de directivas oficiais concretas que anulem a ansiedade criada pelas incertezas e o desconhecimento do alcance dos processos de inovação. Reflectindo sobre as perspectivas de articulação entre formação e inovação, Benavente (1992)²⁸ constata a existência de diversos modos de viver a profissão de professor (os

conceitos propostos no currículo formal. *Diferenciação curricular*: todo o processo de diferenciação de estratégias e ritmos de trabalho correspondentes às características próprias de indivíduos ou grupos dentro de uma dada turma, de forma a permitir a coexistência de diversas actividades dirigidas para objectivos de aprendizagem comuns. *Adequação curricular*: trata-se de articular o currículo com características específicas dos alunos com que se trabalha.

²⁷ Roldão acrescenta que essas decisões são de natureza pessoal e interpessoal, integradas em diversos níveis, distinguindo, de forma inequívoca, o profissional do funcionário. O professor tem assumido um estatuto híbrido, muito marcado por características que o aproximam mais do funcionário: a dependência de decisões administrativas centrais, pouca intervenção nas decisões relativas ao seu trabalho concreto, a repetição de rotinas pré-estabelecidas, a dependência quase exclusiva de manuais, trabalho docente não partilhado. A um profissional estão adstritas algumas características distintivas (Giméno Sacristán: 2000): o poder de decidir, a reflexividade, traduzida na capacidade de analisar e avaliar o desempenho, introduzindo eventuais ajustamentos, o domínio e a produção de saber específico.

²⁸ Ana Benavente, “A reforma educativa e a formação de professores”, artigo publicado no livro organizado por António Nóvoa e Thomas S. Popkewitz (1992).

inovadores, os desinvestidos e os “cumpridores”²⁹) e como eles dependem das lógicas de acção local num quadro regulador central.

Uma das condições essenciais para o diálogo e a evolução dentro da escola é a partilha de poder. Do ponto de vista curricular, partilhar o poder significa estar aberto a outras perspectivas, a diferentes lógicas e formas de legitimação, e construir um percurso curricularmente relevante e significativo para todos. Desse percurso fazem parte os órgãos de administração e gestão, os outros professores e os alunos. A partilha de poder só se realiza quando todos têm mais autonomia, mais protagonismo dentro de uma missão a desempenhar, mais consciência da diversidade e complexidade de situações e contextos que se desenrolam, hoje, na escola.

Partilhar o poder com os alunos implica dialogar sobre os conteúdos e as competências a desenvolver, bem como sobre a sua finalidade e situação didáctica que melhor se adequa às diversas aprendizagens em contexto escolar. Implica ser persistente nesta interacção, de forma a que o aluno se envolva não só cognitivamente mas também afectivamente com o saber compartilhado. Deste modo, todo o trabalho de gestão dos conteúdos curriculares encontra sentido em cada aluno pois vai ao encontro da sua “pessoalidade”. O estímulo, o esforço, o desafio são os ingredientes necessários para uma maior eficaz concretização dos processos/conteúdos curriculares, capazes de tornar todos os intervenientes mais competentes e mais sabedores³⁰.

De acordo com Zabalza (2003) existem perspectivas diversas de assumir os conteúdos, enquadrados em determinados modelos:

1. Modelo humanista, centrado no aluno e nos seus interesses, motivações, desejos, nas suas relações com as pessoas e o meio, actuando, todos estes factores, como eixo de estruturação.

²⁹ Aos inovadores faz corresponder todos aqueles empenhados em construir projectos e ocupar margens de liberdade; os desinvestidos avaliam negativamente as condições existentes, não sabem ou não querem empenhar-se; os “cumpridores” desempenham as suas funções numa leitura “minimalista” das regras estabelecidas.

³⁰ “Tornar todos os indivíduos mais competentes e sabedores exige o domínio articulado de uma sólida informação e dos modos e processos de a ela aceder, de a organizar e transferir. Esse é um desafio central para a escola actual – só respondível por uma apropriação pela escola da gestão do seu currículo.” (Roldão, 1999: 22)

2. Modelo crítico, em que os conteúdos se assumem como instrumentais e não como substantivos, procurando adequar os conteúdos à situação social e respectiva aplicação.
3. Modelo de síntese, em que se assume que a actividade docente é uma confluência de diversas lógicas, abordagens e expectativas.
4. Modelo tecnológico e funcional, baseado no paradigma da educação eficaz, centrando-se nos produtos e nos processos/recursos.

Pelas características destes modelos, podemos concluir que a questão de fundo, geradora de tensões, é sobretudo a forma como se abordam os conteúdos curriculares, na medida em que a natureza desses conteúdos é mais consensual por estar apoiada em pareceres científicos. Acerca do currículo nacional tecem-se teses de defesa das disciplinas “como territórios conquistados” (Pacheco: 2002). No fundo, partilhar o poder com os seus pares significa construir referenciais ao nível da cultura escolar, nos quais todos se revejam. Tais referenciais envolvem projectos formativos que evitem a balcanização curricular, que conduzam à interacção, à parceria e ao desenvolvimento da profissionalidade docente e possibilitem aos professores a realização conjunta de tarefas de programação.

Ao procurar um *core curriculum*, a escola e os professores devem privilegiar a flexibilização curricular. De facto, a capacidade de decisão permite rupturas com rotinas instituídas e cristalizadas, assumindo um permanente estado de construção inacabada. Se a aprendizagem é um percurso alicerçado em intencionalidades e critérios definidos, a profissionalidade docente constrói-se na interacção e na partilha em direcção à autonomia e à emancipação (Pacheco: 2002). Este percurso institui o conceito de aprendizagem ao longo da vida como requisito obrigatório para que todos, sem excepção, “*façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projecto pessoal*” (Delors: 1996). E na medida em que as decisões curriculares nunca estão terminadas, o currículo tem de ser perspectivado pelos professores como um *projecto-de-construção-em-acção* (Pacheco: 2002), cuja dinâmica reconfigura a identidade profissional docente pois está em perpétuo movimento e arrasta consigo, fecundando-a, a própria ideia de mudança. Ao invés de ser considerada como local

implementador de decisões exteriores a si própria, a escola deveria ser o local privilegiado do diálogo para a construção do currículo. Assistimos, contudo, a formas mais ou menos subtis de recentralização curricular por parte da Administração, o que acaba por atemorizar as “ousadias curriculares” por mais incipientes que sejam. Mas a margem da experiência e da responsabilidade partilhada deve ser percorrida sem hesitações ou preconceitos. (Re)Construir a identidade profissional é conjugar todos os verbos no presente e no plural, fazendo da singularidade uma mais-valia para a construção de uma verdadeira cultura colaborativa. Sabemos que as práticas de gestão curricular exigem uma cultura que contrarie a natureza individualista do trabalho docente. Vários autores defendem que a colegialidade constitui a chave para formas alternativas de exercício do poder no interior das organizações educativas (Barroso: 2001; Lima: 2002; Sergiovanni: 2004), exaltando o seu benefício e afirmando que a essência do crescimento intelectual contínuo reside no contacto estimulante com pares que desafiam constantemente as ideias existentes acerca dos alunos, do currículo, da gestão da sala de aula e de problemas globais ligados à relação entre a escola e a comunidade (Lima: 2002). O desenvolvimento de um “profissionalismo interactivo” entre os docentes constitui, para Fullan e Hargreaves (2001), um dos principais desafios que as escolas enfrentam no século XXI. Este profissionalismo implica, sobretudo, a capacidade de tomada de decisão colaborativamente ao nível do currículo, das formas de o concretizar e dos papéis de todos, professores e alunos, como co-gestores e co-construtores das situações de ensino e de aprendizagem.

3.3 – Paradigmas de avaliação das aprendizagens: entre a “tradição” e a “inovação”

A Lei de Bases do Sistema Educativo define as traves mestras de uma política para a educação e, naturalmente, ainda que de uma forma minimalista, não deixa de se referir à avaliação como um instrumento de certificação das aprendizagens, de controlo da qualidade do sistema educativo mas também como um instrumento ao serviço do ensino e da aprendizagem. Podemos dizer que a lei de bases define uma matriz de funções que vai influenciar as posteriores regulamentações sobre a avaliação.

É ao nível da avaliação escolar e das aprendizagens que a gestão curricular emerge de forma mais determinante, na medida em que as decisões sobre o currículo dependem, por vezes quase exclusivamente, da prescrição administrativa.

Vários textos legais (Decreto-Lei nº7/2001, de 18 de Janeiro; Decreto-Lei nº74/2004, de 24 de Março; Decreto-Lei nº25/2006, de 19 de Abril, por exemplo) têm, na última década, regulado a avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino secundário, apresentando as modalidades e a natureza e periodicidade da avaliação:

Modalidades: Formativa e Sumativa.

Natureza e Periodicidade: Formativa – carácter contínuo e sistemático;

Sumativa Interna – realiza-se no final de cada período lectivo;

Sumativa Externa – exames nacionais no final do ensino secundário.

A avaliação sumativa exprime-se numa escala de 0 a 20 valores.

Do Ministério da Educação, através dos programas oficiais das diferentes disciplinas, emanam as orientações gerais relativamente ao conceito de avaliação, aos princípios pedagógicos e aos procedimentos a adoptar. Na realidade, e devido ao facto da não existência de normativos pormenorizados, as práticas avaliativas são difusas e resumem-se, não raras vezes, aos instrumentos tradicionais de aferição das aprendizagens, vulgo “testes”. Se na construção do currículo encontramos, como tentámos demonstrar, muitas limitações nas escolas, no campo da avaliação os procedimentos não destoam. Também no domínio da avaliação a escola se apresenta como um lugar de múltiplas contradições, consagradas pelas tensões latentes entre avaliação formativa e avaliação sumativa externa. Conciliar a autonomia da gestão curricular com as determinações da Administração sobre os exames é tarefa no mínimo complicada.

A questão da avaliação das aprendizagens é das mais estimulantes e desafiadoras de todas as que se relacionam com o domínio educativo. Nela confluem todas as nossas

convicções e inseguranças, dela partem os maiores desafios e exigências intelectuais. Claro que tudo isto acontece por estarmos a avaliar pessoas e os seus desempenhos académicos. Mas como a escola, hoje, é um caleidoscópio (Lorenzo Delgado: 2005b), a avaliação tornou-se um estigma, um fardo, uma responsabilidade gigantesca e repleta de consequências.

A diversidade de concepções e de práticas avaliativas demonstra o fosso existente entre o discurso e a prática. Este desfuncionamento no processo de avaliação gera tensões que se situam na ordem da “inovação” vs “tradição”, não raras vezes aliadas à geometria curricular adoptada pelo professor ou pela escola. Assim, tal como relativamente às opções curriculares, a avaliação tende a alicerçar-se em modalidades e instrumentos uniformes, incidindo em aspectos limitados, ainda que supostamente relevantes, sobretudo os do domínio cognitivo. Assenta numa lógica sumativa, interpretando os produtos, constituindo um modo de determinar o que os alunos não sabem.

Diferentes paradigmas de avaliação se confrontam no dia a dia das escolas: o da avaliação como medida; o da avaliação como congruência entre os objectivos e o desempenho do aluno; o da avaliação como julgamento de especialistas; o da avaliação como interacção social complexa (Pinto: 2006). Segundo este autor, é mesmo possível encontrar hoje práticas ancoradas nas concepções iniciais, práticas em mosaico, decorrentes de várias conceptualizações e ainda “o retorno a práticas do passado em nome de ideias pretensamente inovadoras”.

O paradigma da avaliação como medida privilegia a transposição didáctica, ou seja, a transmissão do saber e a sua reprodução, tal como foi ensinado. Neste modelo, a avaliação acontece de forma exterior ao processo de ensino e de aprendizagem, num espaço de tempo limitado e especialmente criado para esse fim, usando-se o teste escrito individual como instrumento que avalia a diferença existente entre o modelo do professor e a reprodução desse modelo conseguida pelo aluno. A responsabilidade das lacunas de aprendizagem assim detectadas são atribuídas ao aluno, recaindo sobre si todas as razões do insucesso: falta de hábitos de trabalho, incapacidade intelectual, falta de estudo. Como não se põe em causa a competência científica e didáctica do professor, também não se supõe que este tenha de mudar algum aspecto das suas práticas. A

avaliação é formal e normativa, o erro é sistematicamente penalizado, associando-lhe uma classificação que determina o resultado. As medidas tipificadas, a garantia de igualdade nas condições de aplicação e a comparação dos resultados dos alunos entre si são a base da construção de uma hierarquia dentro do grupo-turma.

A ideia de medida parece legitimar cientificamente esta avaliação, prevalecendo a noção de que através de testes bem construídos se mede com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos. De influência taylorista, assenta nas ideias de eficácia, eficiência e produtividade, tendo o teste um papel relevante para medir se o sistema produz bons “produtos” a partir da matéria prima – os alunos (Fernandes: 2005). Estes não participam no processo de avaliação, a quantificação dos resultados procura a objectividade e a neutralidade do professor e os conhecimentos são o único objecto de avaliação.

Para Fernandes (2005), e de acordo com Guba & Lincoln³¹, uma segunda geração se distingue por procurar questionar os testes padronizados e o reducionismo da noção simplista de avaliação como sinónimo de medida. Trata-se da *geração da descrição* (Guba & Lincoln *apud* Fernandes (2005) que, partindo dos pressupostos anteriores, formula objectivos comportamentais e verifica se eles são ou não atingidos pelos alunos. Neste contexto, os avaliadores reportam-se a objectivos educacionais previamente definidos, descrevendo padrões de pontos fortes e pontos fracos. A avaliação assume-se como comparação entre os objectivos do sistema de referência e o estado do aluno na consecução desses objectivos. Pela primeira vez, introduzem-se procedimentos de correcção para aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, sendo o diagnóstico e a correcção componentes essenciais desta ideia de avaliação. A avaliação normativa dá lugar a uma avaliação criterial – os critérios previamente definidos constituem o referencial que permite verificar a mestria, obtida através da comparação do aluno com o nível de qualidade absoluto.

Procura-se introduzir uma dimensão pedagógica da avaliação, expressa na diagnose e na avaliação formativa, que ocorrem no início ou durante o processo de

³¹ Fernandes parte das concepções destes autores, distinguindo, como eles, quatro gerações de avaliação correspondendo a quatro conceptualizações identificadas ao longo dos últimos cem anos, tornadas progressivamente mais complexas e sofisticadas. Assumem a perspectiva de que os significados atribuídos à avaliação não se encontram desligados dos contextos históricos e sociais ou dos propósitos que se pretendem alcançar.

aprendizagem e pretende orientar a acção, sobretudo a do professor. O aluno realiza actividades de remediação ou aprofundamento, segundo os resultados obtidos na avaliação formativa que antecede temporalmente a avaliação sumativa. É extremamente importante verificar a evolução que estes conceitos vão sofrendo ao longo dos tempos, adequando-se aos princípios “programáticos” de cada modelo de avaliação.

Neste contexto, a aprendizagem reduz-se ao que é possível definir-se enquanto objectivo, pouco ou nada valorizando da experiência globalizante, interdisciplinar e holística do aluno, procurando determinar o desempenho do aluno por afastamento ou aproximação do objectivo previamente definido. Segundo Serpa (2010), a avaliação criterial pretende ligar a avaliação e a instrução, partindo do princípio de que publicamente se podem fixar objectivos a ser atingidos pela maioria dos alunos, dando lugar a julgamentos justos e consistentes sem que o desempenho de um tenha de ser comparado com o dos outros. Bloom e seus colaboradores são conhecidos internacionalmente pelo seu modelo pedagógico conhecido por *pedagogia por objectivos*, baseado na construção de taxonomias, sobretudo do domínio cognitivo.

Uma terceira geração, designada *geração da formulação de juízos de valor* ou de *geração da avaliação como apreciação do mérito*, mantendo as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores (Fernandes: 2005), integrou os quadros conceptuais de diversas perspectivas teóricas que vão do behaviorismo ao cognitivismo, definindo um leque mais abrangente e integrado de objectivos e de tarefas que avaliam de forma mais alargada e integrada um conjunto amplo de saberes. De acordo com Pinto (2006), passa a considerar-se que o processo avaliativo não se reduz a uma mera recolha de informação mas pressupõe um julgamento sobre a informação recolhida. Deste modo, a avaliação constitui-se como um processo que sustenta tomadas de decisão sobre alternativas de acção. A lógica da diferenciação substitui a da normalização e corresponde a um processo de regulação contínuo e de natureza interactiva (Allal: 1986)³². Num artigo publicado no livro organizado por Allal (1986), Perrenoud defende a diferenciação pedagógica por contraponto a um ensino que privilegia o que é

³² Para Allal, a avaliação comporta três fases: a recolha de informação, a interpretação da informação e a adaptação das actividades pedagógicas. A sua análise tem em conta as dimensões cognitiva, afectiva e social das aprendizagens.

uniforme, colectivo e indiferenciado e que, portanto, segundo o autor, está na origem das desigualdades perante as aprendizagens.

Nesta geração, o conceito de avaliação envolve factores de grande complexidade, aliados às teorias que se desenvolvem e das quais se sublinham dois conceitos que, pela sua repercussão e abrangência, se tornaram universalmente relevantes: o conceito de avaliação sumativa, associado à certificação e à selecção, e o de avaliação formativa, associado ao desenvolvimento, à melhoria e à regulação dos processos de aprendizagem.

Por último, a avaliação é perspectivada, sobretudo com a afirmação do paradigma construtivista a partir dos anos 90, como interacção social complexa ao serviço de determinadas finalidades que enformam certos valores (Pinto: 2006). De acordo com Fernandes (2005), grande parte das concepções de avaliação de quarta geração podem resumir-se a estas ideias fundamentais:

1. O poder de avaliar é partilhado entre professores, alunos e outros intervenientes;
2. É necessário diversificar estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
3. A avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem;
4. Privilégio da avaliação formativa, cuja função principal consiste na regulação das aprendizagens;
5. A avaliação deve contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens mais do que para julgar ou classificar;
6. O *feedback* é indispensável, devendo assumir variadas formas, frequências e distribuições;
7. A avaliação deve usar predominantemente métodos qualitativos, podendo, no entanto, utilizar esporadicamente métodos quantitativos;
8. Sendo uma construção social, a avaliação deve ter em conta uma série de factores que para ela contribuem ou influenciam como os contextos, a negociação, o envolvimento dos intervenientes, os processos cognitivos, sociais e culturais presentes em sala de aula.

O aluno surge como protagonista da sua avaliação, pelo que a autoavaliação representa uma forma privilegiada de avaliação, criando a oportunidade de reflexão sobre o percurso de cada um. Para que esse procedimento seja implementado de forma regular e natural, os critérios de avaliação têm de ser rigorosos, discutidos e conhecidos de todos, tornando-se a avaliação um processo que acontece integrado no acto pedagógico.

Apesar desta evolução dos paradigmas avaliativos, correspondentes ao desenvolvimento das teorias da aprendizagem, as escolas assemelham-se a um mosaico de práticas avaliativas diferenciadas, disformes e pouco consistentes: para uns (poderemos constatar que se trata ainda de uma maioria) o currículo constitui uma lista de conhecimentos a adquirir e a avaliação preocupa-se em detectar até que ponto esses conhecimentos foram adquiridos através de testes padronizados, enquanto instrumentos objectivos de medida; outros reconhecem que, mais do que armazenar conhecimentos, os alunos têm a possibilidade de incorporar novas aquisições nas informações prévias e, ainda, há os que acreditam que as expectativas dos alunos face às aprendizagens, a reflexão que fazem de todo o processo e a integração nas suas vivências são factores primordiais de sucesso. As crenças dos professores³³ podem introduzir mecanismos de distorção da imagem dos alunos (Serpa: 2010), traduzidos nas representações do avaliador em relação ao sujeito em apreciação.

Segundo Álvarez Mendez (2001) parte da confusão que se produz relativamente à avaliação do rendimento dos alunos deve-se à mescla de funções que estão adstritas à avaliação educativa, a saber, funções de formação, selecção, certificação, melhoria da

³³ Serpa (2010) apresenta algumas crenças sobre a aprendizagem que parecem ter impacto na avaliação dos alunos:

- a) existem conceitos que podem ser ensinados de memória e mais tarde deverão ser relacionados – os professores que partilham esta crença dificilmente avaliam com frequência capacidades complexas, valorizando, na prática, os exercícios de aplicação e não a resolução de problemas;
- b) os alunos “sem bases” não estão aptos a adquirir novos conceitos – há professores que acreditam que a aprendizagem se realiza de forma sequenciada, pelo que a aquisição de determinados conceitos está comprometida se não dominarem os conhecimentos académicos anteriores; crença num ensino hierárquico, espartilhado, que apela constantemente aos pré-requisitos próprio de modelos de gestão curricular centrados nos conteúdos; os professores que partilham esta crença também dificilmente avaliam com frequência capacidades complexas dos alunos;
- c) a inteligência é um traço altamente estável no ser humano – existem professores que creem que as capacidades cognitivas determinam as capacidades de aprendizagem, justificando o insucesso pelo quociente de inteligência insuficiente ou pela inadequação do estágio de desenvolvimento cognitivo; esta crença leva à convicção de que os testes são a única forma segura de situar o aluno num determinado patamar de aprendizagem.

prática docente, de promoção ou recuperação, de informação, de controlo... Uma mudança nas concepções sobre avaliação implica mudanças prévias na concepção de currículo, de ensino e de aprendizagem. A avaliação é parte de um *continuum* e, como tal, deve ser processual, contínua, holística e integrada no currículo. Para Álvarez Méndez, aprender não é só acumular conteúdos de conhecimento mas, sobretudo, reflectir com eles até os integrar na estrutura mental. A maneira como um aluno aprende é mais importante do que aquilo que aprende pois capacita-o para continuar a aprender. Isto constitui o cerne da formação e clarifica o campo da avaliação: aos testes de rendimento e aos exames tradicionais falta o interesse e valor formativos porque nada dizem que ajude a compreender esse processo. Se a avaliação constituir um exercício contínuo, não deixa lugar ao fracasso pois estamos sempre a tempo de actuar e intervir inteligentemente e em momento oportuno.

Gimeno Sacristán (2000) define avaliação como um processo no qual as características dos intervenientes recebem a atenção de quem avalia na medida em que são analisados em função de critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação. Neste contexto, o professor não se preocupa com a medição do resultado final a ser explicitado através de uma nota, mas sim com a compreensão de todo o processo, a fim de poder intervir, contribuindo para a readaptação das práticas pedagógicas. Assim, a avaliação adquire sentido e legitimidade por estar ao serviço dos processos educativos de ensinar e de aprender, orientando-se para a melhoria da educação, concretamente das acções dos actores envolvidos nas práticas educativas, o professor e o aluno. Como é lógico, intervir para melhorar um processo só faz sentido se essa intervenção acontecer durante o processo.

Em síntese, a avaliação concebe-se como responsabilidade pedagógica, ética e social e assume-se como eixo estruturante de toda a conjuntura criada para guiar a acção educativa.

CAPÍTULO II

A Revisão Curricular de 2001 e o Programa de Português do Ensino Secundário

O ensino secundário, no contexto do sistema educativo português, tem assumido o papel de “corredor de passagem” entre o ensino básico e o ensino superior. Esta concepção, muito enraizada em largos sectores da sociedade portuguesa, descaracteriza claramente este ciclo de estudos e, ainda mais preocupante, não facilita a inclusão de muitos jovens no sistema de ensino nem a sua transição para a vida profissional. Na verdade, aquela concepção parece ignorar que o ciclo de estudos secundários constitui um momento particularmente importante para que os jovens que o frequentam adquiram uma formação e uma educação sólidas, que valham por si próprias.

In Revisão Curricular no Ensino Secundário, (2000), Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário, p.17

Autonomia e responsabilidade são indissociáveis neste programa e podem conduzir a uma dinâmica inovadora e participada, no sentido da procura de respostas diversificadas para os desafios que se colocam a todos, professores e alunos.

1 – A revisão curricular de 2001

Qualquer reforma surge e desenvolve-se num contexto socio-cultural onde se cruzam interesses e ideologias e se procura erradicar o “velho” para instalar o “novo”. Nos sistemas educativos desenvolvidos, as reformas curriculares obedecem ao pressuposto de que através delas se realiza uma melhor adequação entre o currículo e as finalidades da instituição educativa. Em Portugal, sobretudo desde Abril de 1974, os diversos governos que acedem ao poder têm por hábito introduzirem medidas para solucionar problemas do sistema educativo, como capazes de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Essas medidas acabam, muitas vezes, por ter poucas consequências positivas, pelo modo como são bruscamente interrompidas por movimentos de contra-reforma e por ausência de uma reflexão sólida e problematizadora do seu impacto. Damos testemunho desse facto, na medida em que o vivemos por inteiro durante o processo de desenvolvimento da revisão curricular encetada pelo Partido Socialista entre 1996-2002 e nunca concluída em todos os seus propósitos, pela chegada ao poder do Partido Social Democrata, que decreta a reforma do Ensino Secundário para iniciar no ano lectivo de 2003-2004. Nesse ano, entrou em funcionamento o 10º. ano dos cursos gerais do ensino secundário com novos currículos e programas. No ano lectivo seguinte, foi a vez de entrar em vigor a reforma do 11º. ano. Em 2005-2006 estende-se ao 12º ano.

A revisão que teve por base a criação e/ou adaptação de novos princípios e programas para o ensino secundário foi homologada em 2001 e é com a designação do ano da sua homologação que passa a ser conhecida. A que é decretada em 2004,

baseada em alguns ajustamentos à primeira, é conhecida como Reforma curricular de 2004.

1. 1 – O currículo do Ensino Secundário em análise – revisão participada

No processo que conduziu à revisão curricular do Ensino Secundário, atrás referida, emerge uma linha de força que pretende aproximar a formação proporcionada por este ciclo de escolaridade às exigências da vida social e profissional da actualidade. Esta e outras linhas de força foram sendo esboçadas e discutidas ao longo do tempo, por diversos protagonistas, fazendo dessa reflexão umas das mais participadas em função das mudanças preconizadas. Institui-se, para esse efeito o que se designou por *Revisão Participada do Currículo – Encontros no Secundário*, encontros, conferências e consultas que contaram com a participação de diversos especialistas de educação, professores universitários, professores do ensino secundário, associações profissionais, sociedades científicas e parceiros sociais³⁴, dando cumprimento a uma fase inicial de consulta e de diagnóstico. O ofício enviado às diversas entidades deixa claro os objectivos, as temáticas a discutir e a metodologia a adoptar³⁵:

Objectivos

1. (re)pensar por traços identificadores do Ensino Secundário e as condições da sua visibilidade;
2. promover a autonomia da escola através da participação crítica e activa no debate sobre a revisão participada do currículo;
3. descentralizar as políticas educativas pela valorização dos protagonistas educativos a nível local;
4. promover o desenvolvimento de redes de cooperação inter-escola com base em territórios de influência;

³⁴ O elenco destas entidades pode consultar-se na publicação do DES, *Análise das consultas aos parceiros educativos – O Ensino Secundário em debate*, 1998, anexos A e B.

³⁵ DES, *Análise das consultas aos parceiros educativos – O Ensino Secundário em debate*, 1998, anexo C.

5. promover a profissão de professor pela escuta dos seus conhecimentos e concepções e valorização das suas práticas inovadoras;
6. conhecer a(s) dinâmica(s) de mudanças em curso nas escolas do ensino secundário (identificação de autores/actores, áreas de intervenção, sentidos) e valorizá-las através da sua divulgação;
7. fazer propostas concretas para uma maior consciencialização do papel da escola na melhoria do sistema;
8. divulgar as conclusões desta acção pela sua publicação e difusão alargada.

Temáticas

1. Ensino Secundário: estrutura, pontos críticos, potencialidades;
2. Currículo/Programas/Aprendizagens;
3. Exercício da(s) autonomia(s).

Metodologia

Criação, através da constituição de uma rede nacional de escolas, professores, serviços tutelados pelo Ministério da Educação e outros parceiros com interesse na educação, de uma comunidade de participação e reflexão em torno de questões de interesse fundamental para o desenvolvimento do Ensino Secundário.

Em Julho de 1998, são publicadas as reflexões de escolas e de professores³⁶, sublinhando a particular relevância da participação efectiva dos docentes e assumindo que dificilmente se poderia proceder ao reajustamento curricular sem os envolver numa dimensão que permitisse avaliar, com a necessária profundidade, questões relacionadas com a estrutura, com a matriz curricular e com os processos de avaliação utilizados.

No sentido de alargar a reflexão e o debate a outros sectores representativos da sociedade portuguesa, o DES realizou um ciclo de conferências a que chamou, genericamente, *O Secundário em debate*, que decorreu nos meses de Novembro e

³⁶ DES, *Reflexões de escolas e de professores* - O Ensino Secundário em debate, 1998.

Dezembro de 1997 e Janeiro de 1998 e abordou os temas “O papel do Ensino Secundário na cultura científica e tecnológica dos jovens”, “O Ensino Secundário face aos desafios do mundo e do trabalho”, “O papel do Ensino Secundário na cultura humanística e estética dos jovens”³⁷.

O conjunto de linhas de força suportado por essa reflexão participada implicou a configuração de novos planos de estudos e a reconceptualização do acto educativo face a novas exigências sociais e políticas, pelo que foram solicitados diversos pareceres e sugestões, muitos deles recolhidos e divulgados na *Internet*.

Na sequência da análise de todos os pareceres resultantes do debate e consulta, identificaram-se pontos críticos dos quais se salientam os mais significativos para este estudo:

- Programas extensos sobrevalorizando os conteúdos académicos, em detrimento do desenvolvimento de competências, nomeadamente as de natureza transversal.
- Desajustamentos significativos entre o currículo proposto pela tutela, o currículo tal como é concretizado na escola e o currículo efectivamente aprendido pelos alunos.
- Ausência de articulação entre currículo e avaliação.

Assim, e tendo em conta obviar os constrangimentos detectados, durante o ano de 2000 foram sendo anunciadas uma série de medidas a implementar:

1. Reorganização dos tempos lectivos (duração das aulas, carga horária semanal, duração dos períodos);
2. Reorganização dos cursos gerais e cursos tecnológicos e respectivos currículos;
3. Reorganização dos programas das diferentes disciplinas.

³⁷ A consulta da publicação do DES, intitulada *Ciclo de Conferências Comunicações – O Ensino Secundário em debate*, 1999, traz-nos uma visão precisa dos temas em debate, na medida em que transcreve as comunicações apresentadas.

Segundo responsáveis pelo processo, as inúmeras sugestões que foram enviadas ao Departamento do Ensino Secundário (DES) foram sendo introduzidas na sua maior parte, dando origem à Revisão Curricular, consubstanciada no Decreto-Lei 7/2001, de 18 de Janeiro e na Portaria nº 710/2001, de 11 de Julho.

A documentação referente ao novo currículo do ensino secundário, incluindo os respectivos programas, foi surgindo de forma espaçada o que, muitas vezes, impossibilitou uma visão de conjunto das alterações que se pretendiam introduzir. Durante o ano 2000, os projectos dos novos programas começaram a ser divulgados através da *Internet*, sendo fixado um prazo para a sua discussão pública neste meio. Esta forma de divulgação tornou-se manifestamente insuficiente para atingir o objectivo pretendido, ou seja, a discussão cada vez mais alargada dos programas, na medida em que a grande maioria dos professores ou não dominava os meios informáticos, não estando habituada a esta metodologia de auscultação da sua opinião, ou não conseguiu participar talvez pela escassez do prazo atribuído para essa auscultação. Há quem garanta que esta foi uma tentativa de limitar a participação de todos os interessados. Há ainda quem aponte a desarticulação dos programas das diferentes disciplinas como um aspecto negativo deste processo, revelando que a sua elaboração não obedeceu a qualquer orientação, não sendo evidente uma estrutura comum nem sequer ao nível da terminologia utilizada.

A análise dos projectos lançou o país num mar de polémicas e discordâncias, logo aproveitadas pela oposição ao governo para desestabilizar todos os processos de implementação da revisão curricular. Entretanto, a crise política originada pela demissão do Primeiro-Ministro António Guterres deu origem a um novo ciclo político liderado pelo Partido Social-Democrata que vinha, desde há algum tempo, contestando fortemente alguns pontos da revisão proposta. Foi, pois, sem surpresas que se assistiu à suspensão da revisão através da publicação do Decreto-Lei nº 156/2002, de 20 de Junho, considerando não estarem reunidas as condições essenciais para a sua efectiva aplicação prática e, acima de tudo, para dela extrair todos os efeitos inerentes a uma verdadeira opção estratégica nacional para o ensino secundário. A suspensão, segundo o governo recém-eleito, permitiria sanar importantes lacunas que a afectavam e acrescentar-lhe as condições para o seu sucesso, enquanto elemento estratégico de uma política de educação determinada em obter resultados efectivos e sustentados na

qualificação dos jovens portugueses para os desafios actuais do desenvolvimento individual e social.

Assim, e segundo a letra de lei, a consecução plena dos objectivos curriculares do ensino secundário pressupunha a reavaliação de alguns aspectos, destacando:

- a) O conteúdo de alguns programas, a opção quanto a certos planos de estudo (como acontece com a lacuna a nível da aprendizagem no âmbito das tecnologias de informação), o número de cursos gerais e tecnológicos (numa perspectiva integrada com o modelo de planos de estudo opcionais), a matriz de cargas horárias dos cursos e os tempos lectivos (em articulação com a extensão dos programas);*
- b) A criação de condições adequadas para a orientação e para avaliação dos alunos no final do ensino básico, de forma a ultrapassar a difícil situação de insucesso e abandono que se verifica actualmente no 10.º ano de escolaridade, a qual não será resolvida apenas com a nova etapa inicial de diagnóstico e orientação nele prevista;*
- c) A necessidade de aproveitar plenamente esta revisão curricular para redesenhar, em termos mais equilibrados e criteriosos, a rede nacional de oferta do ensino secundário;*
- d) A salvaguarda das condições de organização das escolas e de preparação e formação dos docentes;*
- e) A garantia de disponibilidade dos instrumentos para uma avaliação rigorosa das implicações financeiras desta revisão curricular, área onde a ausência de informação é assinalável;*
- f) A preparação dos meios e processos de monitorização dos resultados verificados na implementação da revisão curricular, perante um conjunto de indicadores e objectivos a definir, que garantam as condições para o planeamento e a gestão das correcções e desenvolvimentos a introduzir.*

Apesar da enorme polémica em torno da revisão curricular parecer estar concluída, pela discussão de um outro projecto de revisão lançado pelo novo governo,

assiste-se à entrada prematura³⁸ em vigor (Setembro de 2003) de programas homologados pela anterior revisão, ainda na vigência da estrutura curricular existente antes de qualquer revisão e abrangida pelo Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto. Tal imposição surpreendeu as escolas e os professores, parecendo contrariar, afinal, o edifício argumentativo que tinha conduzido à suspensão da revisão. De facto, a versão final da agora chamada reforma curricular assume forma de lei com a publicação do Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março. O Programa de Português foi um dos que entrou em vigor nestas circunstâncias, alvo pois de muitas e variadas polémicas.

1.2 – Princípios orientadores da revisão curricular de 2001

Em finais da década de 90, aprofunda-se o debate sobre práticas de educação, produz-se uma ampla reflexão sobre os currículos, apontam-se novas concepções de educação, de currículo e de desenvolvimento profissional docente, instituiu-se a formação contínua de professores no quadro de processos centrados nas escolas e nas realidades que as caracterizam. O ensino secundário ganha uma importância acrescida pelo número significativo de jovens que a ele chega e perspectiva-se a vontade de construir uma identidade própria, que responda eficazmente às necessidades de quem o demanda.

O espaço europeu e mundial assiste a profundas alterações dinamizadoras de mudança nos sistemas educativos, identificadas no Livro Branco da Comissão Europeia³⁹: o choque da sociedade da informação, o choque da mundialização e o choque da civilização científica.

O objectivo explícito da revisão é, pois, o de adequar melhor o currículo às finalidades consignadas na Lei de Bases do Sistema Educativo e ao processo de mudança que se verifica a nível nacional e internacional. A revisão torna-se um "Ajustamento" imposto pelas diversas circunstâncias, contrariando alguns princípios básicos, nomeadamente o da subordinação do secundário às exigências do ensino superior e a ideia de que o currículo deve ser igual para todos.

³⁸ Há quem justifique este facto pela pressão exercida pelas editoras que tinham todos os processos de concepção e edição dos manuais escolares, de acordo com os novos programas, já avançados.

³⁹ (1995) *Enseigner et apprendre – vers la société cognitive* apud DES (1998), *Análise das consultas aos parceiros educativos* – O Ensino Secundário em debate.

No contexto da conferência internacional *Projectar o futuro: políticas, currículos, práticas*, o então director do Departamento do Ensino Secundário, Professor Domingos Fernandes, explicita os factores socio-educativos indutores da revisão curricular, numa intervenção que intitulou de “Algumas questões de desenvolvimento do ensino secundário”. Eis alguns desses factores:

- os paradigmas que estão na base da organização dos sistemas educativo e formativo respondem com muita dificuldade às necessidades, motivações e aspirações dos jovens;
- as alterações no mercado de trabalho exigem uma revalorização das competências humanas a partir de melhores qualificações intelectuais;
- a identidade do ensino secundário não pode dissociar-se da diversidade e da heterogeneidade que caracterizam a população escolar;
- a concepção curricular está subordinada às tradições e às ideias mais conservadoras acerca do desenvolvimento do ensino secundário;
- os indispensáveis conhecimentos de natureza académica têm de estar ligados ao desenvolvimento de um leque alargado de competências que permitam aos jovens resolver problemas, compreender relações entre a ciência, a tecnologia, a sociedade e o ambiente, aceitar a diversidade cultural e praticar a solidariedade democrática;
- a necessidade de uma *mobilização informada* em torno de objectivos que produzam consensos importantes relativamente a questões essenciais de desenvolvimento da educação e da formação secundária dos jovens portugueses, assumindo-se o secundário como um ciclo de estudos autónomo e terminal, permitindo quer o acesso ao prosseguimento de estudos quer ao mercado de trabalho.

Domingos Fernandes termina a sua intervenção na conferência de natureza prospectiva, como a designa, sublinhando a ideia de que melhorar a realidade da educação e da formação exige, “para além da compreensão e da análise rigorosa dos problemas, a integração das contribuições de um leque alargado de intervenientes e a sua *mobilização informada* para a acção”.

É imprescindível ter em linha de conta que a proposta de revisão curricular apresentada posteriormente pelo Ministério da Educação, pelos objectivos que persegue, – “adequar o Ensino Secundário às finalidades enunciadas na Lei de Bases do Sistema Educativo e ao processo de mudança que se verifica a nível nacional e internacional em todos os domínios” –, pela sua complexidade e pelas implicações que lhe estão inerentes, requer uma análise cuidada e suscita a reflexão, para além dos grandes princípios, sobre aspectos específicos como sejam o do desenho curricular e o da avaliação dos alunos.

A auscultação realizada no terreno aos professores do secundário e outros intervenientes no estudo realizado pelo DES, aponta para um conjunto de conclusões, das quais se destacam:

Estrutura

- **Articulação com o Ensino Básico**

Reconhece-se a necessidade de promover uma articulação entre programas de várias disciplinas. A articulação é um dos contributos cruciais para reduzir as elevadas taxas de insucesso escolar no 10º ano, podendo garantir, aos alunos, a aquisição de pré-requisitos. Assim, o Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro virá a incluir uma etapa inicial no 10º ano, simultaneamente de diagnóstico e de orientação, de modo a consolidar as aprendizagens realizadas pelo aluno ao longo do seu percurso educativo e formativo e a superar eventuais dificuldades, bem como uma possível reorientação do seu percurso. O 10º ano passa a ter uma natureza diferente da anterior: é um ano em que a orientação escolar e vocacional e as estratégias de recuperação e de acompanhamento devem ter uma grande relevância com particular incidência nas primeiras semanas de aulas. Esta primeira fase do 10º ano exige uma cooperação estreita entre professores, alunos, pais, directores de turma, serviços de psicologia e orientação e outros intervenientes que se afigurarem necessários à plena integração dos jovens nos percursos educativos e formativos.

▪ **Identidade e diversidade do Ensino Secundário**

O Ensino Secundário deve constituir um ciclo de estudos terminal, proporcionando uma certificação socialmente válida e reconhecida. Para tal, deve assumir a dupla função de formar os jovens que queiram prosseguir os estudos ou ingressar no mundo do trabalho. Deve existir um tronco comum disciplinar que assegure uma componente de formação geral⁴⁰.

Esta formação geral comum a todos os cursos gerais e tecnológicos deve contribuir para que os alunos desenvolvam uma cultura geral mais ampla e aberta, integrando as dimensões humanista, social, artística, científica e tecnológica e visando a construção da identidade pessoal e social que permita compreender o mundo, integrar-se nele e participar criticamente na sua construção e transformação.

▪ **Carga horária e tempos lectivos**

A carga horária lectiva semanal não ultrapassa, para as disciplinas obrigatórias, as 30 horas semanais.

Os tempos lectivos semanais para cada disciplina estão organizados a partir de uma base de 90 minutos (uma hora e trinta minutos). Segundo a brochura informativa do DES (2000)⁴¹, justifica-se esta organização do tempo por permitir

“uma gestão dos programas mais consentânea com a desejável diversificação de metodologias e de dinâmicas de sala de aula. Na reorganização dos cursos gerais e tecnológicos, a dimensão teórica e a dimensão prática estarão integradas nas diferentes disciplinas curriculares, no sentido de se quebrar a tradicional sobrevalorização das componentes teóricas da educação e da formação em detrimento das respectivas componentes práticas. Importa questionar concepções em que a prática é encarada como mera demonstração ou ilustração de conhecimentos ou saberes previamente adquiridos. É necessário desenvolver estratégias em que

⁴⁰ As disciplinas que integram a Formação Geral, comum aos percursos formativos, são, para além da Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Filosofia e Educação Física.

⁴¹ Revisão Curricular no Ensino Secundário – Cursos Gerais e Tecnológicos: 35.

prática e teoria são indissociáveis na construção do conhecimento e no desenvolvimento de aprendizagens mais significativas”.

Currículo

▪ Programas

Constata-se a extensão e desarticulação dos programas o que tem levado à adopção de Orientações de Gestão dos Programas (OGP), pela dificuldade em distinguir o essencial do acessório. Considera-se fundamental a existência de articulação horizontal e vertical dos programas, dispensando de vez orientações redutoras.

Relativamente ao reajustamento dos programas, verifica-se a necessidade de:

- considerar a realidade das escolas;
- integrar conhecimentos de diversos intervenientes: investigadores, cientistas, professores;
- produzir documentos claros e orientadores, que contemplem o essencial para a formação científica, tecnológica e humanista.

A intervenção no currículo é fundamental, particularmente ao nível dos programas de 10º ano. Nestes, existirá um módulo inicial no qual se incluem conceitos prévios considerados verdadeiramente essenciais e estruturantes, que deverão ser trabalhados com os alunos nas primeiras duas ou três semanas de aulas e sempre que se venha a revelar necessário. Nesta fase, procede-se à avaliação diagnóstica, destinada a delinear as estratégias de superação de dificuldades por parte dos professores, bem como à tomada de consciência, pelos alunos, do seu papel no processo de desenvolvimento das suas aprendizagens.

Um currículo baseado em competências aproxima-se dos processos utilizados internacionalmente na educação e formação ao longo da vida. As competências específicas de cada disciplina são apresentadas, de forma mais ou menos explícita, nos respectivos programas.

- **Ensino**

De acordo com as conclusões do DES, os professores reconhecem problemas na didáctica das disciplinas, com reflexos directos na aprendizagem dos alunos. Genericamente, contudo, os problemas identificados são exteriores à sua intervenção e prendem-se com questões relativas à organização do sistema educativo: turmas com demasiados alunos, programas extensos, deficiente preparação dos alunos do Ensino Básico, carência de programas de formação. Raramente as suas concepções e práticas surgem como problema, embora saibamos que os professores persistem em reproduzir modelos estafados, pouco adaptados às actuais exigências do Ensino Secundário. Ora, se se pretende um Ensino Secundário de rigor e qualidade para todos, impõe-se uma profunda mudança nos métodos de ensino e no ambiente de sala de aula, através do recurso a uma pluralidade e diversidade de modos de ensinar e de avaliar. A formação contínua de docentes é, pois, uma área a privilegiar.

- **Avaliação**

Defende-se, como princípio básico, a integração do currículo e do sistema de avaliação, como forma de beneficiar o desenvolvimento da melhoria da qualidade das aprendizagens.

Avaliação sumativa externa

1 – Provas globais

As provas globais são globalmente entendidas como um meio de regulação das práticas lectivas, constituindo um processo assente no trabalho colaborativo dos professores na medida em que exige a construção de uma matriz comum a partir da qual se concebem e produzem. Todas as turmas de um mesmo ano realizam estas provas, no terceiro período lectivo, pelo que estas devem contemplar uma amostra significativa das aprendizagens essenciais. Considera-se que os resultados destas provas devem ser analisados em grupo disciplinar, sendo essa análise um contributo determinante para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

2 – Exames

Os exames nacionais têm lugar no final do 12º ano, sendo realizados também, no final do 11º ano, os exames de algumas disciplinas da formação específica. Têm uma função certificadora, havendo algum consenso, por parte da sociedade em geral, de que eles credibilizam o sistema. Neste contexto, exige-se o investimento significativo na melhoria da correcção de provas de exame, através da constituição de bolsas de correctores a nível de escola, com formação adequada e específica, e a verificação de amostras aleatórias de provas corrigidas para posterior análise da fidelidade intercorrectores.

Tendo em conta o impacto que estas provas têm sobre o processo de ensino-aprendizagem, impõe-se uma mudança na sua estrutura, passando a avaliar um conjunto expressivo de competências diversificadas.

Avaliação sumativa interna

De um modo geral, constata-se a necessidade de adequação das estratégias e dos instrumentos de avaliação à diversidade das estratégias de aprendizagem, de acordo com os diferentes momentos e contextos de desenvolvimento do currículo na sala de aula.

Depois da enorme polémica suscitada por esta revisão curricular, alicerçada nos princípios orientadores que acabamos de descrever, surge, em 2004, um novo Decreto-Lei (nº 74/2004, de 26 de Março) que consagra os princípios gerais da reforma curricular levada a cabo pelo governo recém chegado ao poder, do qual se transcrevem os artigos 2º e 3º, por serem os mais esclarecedores quanto à concepção de currículo que se defende e aos princípios que o norteiam.

Artigo 2.º

Currículo

- 1 – Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada um dos cursos do ensino secundário, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações

aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência as matrizes curriculares dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos, anexas ao presente decreto-lei.

- 2 – As orientações a que se refere o número anterior definem ainda o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos cursos do ensino secundário, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.
- 3 – As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.
- 4 – As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada uma das turmas de um determinado curso, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo respectivo conselho de turma, em articulação com o director do respectivo curso.

Artigo 3.º

Princípios orientadores

A organização e a gestão do currículo das ofertas educativas e formativas de nível secundário subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:

- a) Articulação com o ensino básico, com o ensino superior e com o mundo do trabalho;
- b) Diversidade de percursos de formação, tomando em consideração as necessidades da sociedade e os interesses e motivações dos jovens, integrando uma formação geral com objectivos comuns;
- c) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- d) Existência de disciplinas e áreas curriculares visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e contextualização dos saberes;

- e) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as componentes curriculares;
- f) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;
- g) Garantia da permeabilidade entre cursos secundários afins, desenvolvidos no âmbito do sistema educativo, e entre estes e os cursos de nível secundário desenvolvidos no âmbito do sistema de formação profissional inserido no mercado de emprego;
- h) Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;
- i) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;
- j) Valorização da diversidade de metodologias e de estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias da informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida.

Na prática e em termos globais pode dizer-se não haver diferenças substanciais entre os conceitos apresentados por uma e outra proposta. Todos os pressupostos da revisão/reforma curricular concretizam a ideia de que é na escola que se deve desenvolver o essencial das aprendizagens e da educação e formação dos alunos. Para que tal aconteça, as escolas secundárias deverão ser capazes de criar ambientes de aprendizagem estimulantes em torno de projectos que articulem o currículo definido a nível nacional com o contexto social, cultural e económico no qual cada escola está integrada. Deste modo, assumem-se como organizações capazes de responder aos desafios da diversidade e da heterogeneidade, fomentando a flexibilidade na construção de percursos formativos e favorecendo a integração das dimensões teórica e prática dos saberes, através da valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas. É, de igual modo, valorizada a integração do currículo e da avaliação,

assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem, promovendo sistematicamente a sua auto-avaliação. Em tais condições é possível conceber, desenvolver e avaliar uma variedade de projectos essenciais à integração, mobilização e verificação dos saberes, promovendo uma relação experimental mais significativa com o concreto e com o real.

Em suma, consideram-se fundamentais e foram discutidos desde os Encontros do Secundário, os seguintes princípios orientadores:

1. O modelo curricular do ensino secundário

- matriz curricular e ofertas diversificadas de formação
- unidade e diversificação do currículo
- contextualização do currículo
- natureza do 10º ano no contexto da organização curricular por ciclo
- currículo centrado no desenvolvimento de competências
- ensino prático e experimental
- pluralidade e diversidade de modos de ensinar e de avaliar
- gestão do tempo da aprendizagem

2. A avaliação no contexto da revisão curricular

- a integração da avaliação no currículo
- a avaliação de competências vs avaliação de conteúdos/objectivos
- da avaliação à classificação – relação entre a avaliação formativa e a avaliação certificativa

1.3 – A avaliação das aprendizagens na perspectiva da revisão curricular

No campo da avaliação é necessário analisar as repercussões e o impacto da renovação a nível dos conceitos para potenciar as práticas de acordo com as novas forças em acção, os princípios e as convicções que passam a ser verdade e justificam a intervenção didáctica.

Tentaremos, neste contexto, assegurar uma reflexão sobre os paradigmas de avaliação mais ajustados ao conceito de *currículo-construção-em-acção*, preconizados pela revisão curricular de 2001 e pela reforma curricular de 2004, não deixando de verificar as contradições impostas pela avaliação sumativa externa, que instiga a práticas distantes das que a literatura actual de referência tem vindo a preconizar.

De acordo com os princípios expressos pelos documentos que suportam a entrada em vigor da revisão curricular, a avaliação serve o propósito de perseguir a melhoria da qualidade da educação e da formação dos jovens, sendo portanto necessário consolidar no sistema uma avaliação integrada no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, uma avaliação interna, de natureza formativa, contínua e sistemática⁴². A coerência entre currículo e avaliação é tida como fundamental, passando a constituir um eixo central neste ajustamento curricular. Assim, considera-se que a avaliação:

- não pode ignorar as várias dimensões que estruturam a aprendizagem, nomeadamente a diversidade sócio-cultural dos alunos, os processos individuais de aprendizagem, as múltiplas competências que o currículo promove e a natureza das áreas do conhecimento;
- deve ser contextualizada, ou seja, as tarefas de ensino e de aprendizagem devem coincidir com as tarefas e actividades de avaliação;
- deve ter como função primordial a melhoria das aprendizagens, regulando e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem;
- deve basear-se na recolha sistemática das informações e evidências de aprendizagem, suportada numa variedade de técnicas e instrumentos de avaliação;

⁴² Revisão Curricular no Ensino Secundário – Cursos Gerais e Tecnológicos: 43.

- deve envolver mais activamente os alunos no seu próprio processo de avaliação, reflectindo sobre o percurso realizado, identificando pontos fortes e pontos fracos e participando na construção das aprendizagens.

São delineados e explicitados os princípios e as modalidades de avaliação:

Princípios:

- 1 – Diversificação de instrumentos: é necessário utilizar, de forma sistemática, uma variedade de técnicas, instrumentos e estratégias de avaliação, que demonstrem cabalmente aquilo que os alunos sabem e são capazes de fazer.
- 2 – Diversificação dos intervenientes: avaliação é, também, comunicação; o envolvimento dos alunos e dos pais e encarregados de educação pode conferir ao processo de avaliação uma natureza mais formativa e educativa, contribuindo para a desejável partilha de responsabilidades.
- 3 – Autenticidade: a avaliação decorre no contexto natural das actividades que os alunos desenvolvem na sala de aula; trata-se de integrar o ensino, as aprendizagens e a avaliação.
- 4 – Melhoria das aprendizagens: tão importante como assinalar lacunas ou dificuldades é sublinhar os progressos e as aquisições, bem como as estratégias de superação; “as concepções de avaliação associadas à ideia exclusiva de “medida objectiva” do que se sabe ou não se sabe ou à ideia de classificar, além de redutoras e questionáveis sob muitos pontos de vista, desviam-nos da ideia de que avaliar deve ser necessariamente melhorar os processos de aprendizagem e de ensino”⁴³.

Modalidades:

- 1 – Avaliação diagnóstica: a realizar sobretudo no início do 10º ano, assume particular importância na previsão de mecanismos de recuperação e de acompanhamento que despistem o “choque” na transição do ensino básico para o ensino secundário.

⁴³ Revisão Curricular no Ensino Secundário – Cursos Gerais e Tecnológicos: 44.

- 2 – Avaliação formativa: processo contínuo e interactivo, dominante a nível da sala de aula e da escola, de recolha e análise de informação, que contribui “para planear e organizar o desenvolvimento do currículo, tomar decisões sobre os recursos, assegurar a continuidade e a progressão na aprendizagem, identificar objectivos realistas de curto prazo, diagnosticar dificuldades de aprendizagem, fornecer um *feedback* efectivo ao aluno e ao professor e aumentar a motivação e a auto-estima dos estudantes”⁴⁴. Traduz-se de forma descritiva e qualitativa.
- 3 – Avaliação sumativa: a avaliação sumativa interna realiza-se no final de cada período, competindo ao conselho de turma proceder a uma avaliação global quantitativa do trabalho desenvolvido e do aproveitamento do aluno; a avaliação sumativa externa traduz-se na realização obrigatória de exames nacionais, condição indispensável para obter a respectiva certificação⁴⁵.

Da leitura atenta do posterior Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, verificamos algumas especificidades que foram introduzidas mas que, no geral, não alteram a filosofia relativamente à avaliação dos alunos anteriormente expressa. Assim, no contexto deste documento, a avaliação consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos e tem por objecto a aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objectivos globalmente fixados para o nível secundário de educação, bem como para os cursos e disciplinas nele integrados. No artigo 11º, encontram-se explicitadas as modalidades de avaliação:

⁴⁴ *Ibidem*, p. 46

⁴⁵ Tal como é referido por Pacheco (1995), os exames, ou as provas sumativas externas, são inseridos no percurso escolar do aluno, têm um coeficiente de ponderação e não são eliminatórios. O controlo externo proposto justifica-se agora pela intenção de contribuir para a homogeneidade das classificações do ensino secundário, introduzindo-se no final deste ciclo de estudos um primeiro factor de correcção e nivelamento das notas.

Artigo 11.º

Modalidades

- 1 – A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação formativa e avaliação sumativa.
- 2 – A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.
- 3 – A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante, tem como objetivos a classificação e a certificação e inclui:
 - a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola;
 - b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos competentes serviços centrais do Ministério da Educação, concretizada na realização de exames finais nacionais.

A avaliação diagnóstica, que era anteriormente referida singularmente, passa a ser enquadrada como uma das especificidades da avaliação formativa, constata-se o recurso a uma diversidade de intervenientes e sublinha-se a necessidade de ajustamento de processos e estratégias, obviamente tendo em vista a melhoria das aprendizagens.

Tal como referimos relativamente ao currículo a produção de normas sobre avaliação nem sempre corresponde a alterações substanciais nas práticas existentes. Uma avaliação formativa exige pelo menos estes três pressupostos: um ensino diferenciado, uma compensação educativa e uma nova concepção do ensino e da aprendizagem⁴⁶. O carácter formativo da avaliação, a realizar por professores e pela escola em geral, é um dos conceitos que mais tem justificado práticas equívocas, dispersas e arbitrárias. De acordo com Alvarez Mendez (2001),

⁴⁶ Pacheco, J. (1995). Análise curricular da avaliação. in José Pacheco e Miguel Zabalza (org.). A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. *Actas do I Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

“De tanto proclamar que el aprendizaje es un proceso, los profesores olvidan con demasiada frecuencia que las decisiones que se toman, cuando se penalizan los errores en contextos de aprendizaje, suelen revestir un carácter definitivo, que rompe la dinámica interna de cualquier proceso, deteniendo, si no paralizando definitivamente, el cambio y el tiempo que lleva implícito”.

Pacheco (1995: 39-44) considera que uma reforma curricular pode levar a mudanças e a inovações pelo menos ao nível de quatro dimensões:

- nas disciplinas, conteúdos programáticos e materiais curriculares;
- na organização curricular: planos curriculares, componentes curriculares, ...;
- ao nível do pensamento e da acção dos actores educativos, principalmente dos professores;
- no caso da avaliação, dos métodos de ensino, das formas de planificação.

Qualquer reforma educativa implica uma mudança organizacional nos planos curriculares, nas disciplinas, nos programas, na metodologia de ensino e na avaliação dos alunos. Sabemos que não são as resoluções oficiais formais que levam às transformações pedagógicas mais significativas e que, muitas vezes, nem passam de projecto. É inegável que todos somos testemunhas e actores de uma reforma e espera-se que a avaliação formativa, as adaptações curriculares, as metodologias activas e a aprendizagem significativa se tornem numa prática curricular assumida pelos professores. Reconhecemos, no entanto, que a mudança do pensamento e da acção dos diversos actores educativos, principalmente dos professores, não se faz por via burocrática. Gimeno Sacristán (1992:249) afirma mesmo

“que a tradição das reformas origina uma burocratização do pensamento do professor em todo o sistema, que não verifica as condições de transformação da retórica à realidade das práticas. O discurso de entronização da avaliação formativa confronta-se, na maior parte das vezes, com a realidade da avaliação sumativa externa, levando ao desgaste, ao cansaço e à desmotivação dos professores, o que anula os efeitos positivos dos princípios conceptuais da avaliação”.

De acordo com Benavente (2005: 3), “*determinadas alterações, aparentemente menores (de estratégias pedagógicas, por exemplo), podem ser portadoras de mudanças profundas e qualitativamente significativas para a qualidade das aprendizagens.*” Perrenoud (1995a: 180), reforça a ideia de que

“a luta contra o fracasso escolar deve ser sistemática, colectiva, organizada para o longo prazo e perseguida por décadas. Cada ministro, investigador, movimento pedagógico que acredita ter a solução atrasa o andamento. Reforçam o pensamento mágico, a ilusão de que se encontrou finalmente a pedra filosofal. Quantas reformas não acabaram antes de produzir resultados? Quantas vias interessantes não foram abandonadas por não conduzirem de imediato ao milagre? O nosso conceito de mudança permanece mágico, ou tudo ou nada, como se os saberes, as práticas, as instituições pudessem mudar por decreto ou alguém tivesse a fórmula mágica”.

Estas ideias coincidem com a de Bolívar *et al* (2005) quando, na análise das políticas educativas e das suas repercussões nas identidades profissionais em professores do Ensino Secundário em Espanha, afirma que as reformas educativas são como furacões que passam, sem chegar a afectar significativamente o núcleo de instrução da aula.

É fundamental que a avaliação conduza a adaptações curriculares, o que significa que os professores trabalham os programas e os adaptam à realidade da escola (territorialização do programa) e do meio (regionalização curricular), valorizando, portanto, a programação e a planificação. Para Gimeno Sacristán (1992: 344), mais do que um aspecto conceptual, a avaliação deve ser perspectivada como

“uma competência profissional muito genérica que pode compreender práticas muito diversas, concretizar-se em estilos muito diferentes, de acordo com as opções que se adoptem em cada um dos passos que há para dar nesse processo”.

Podemos concluir, então, que a avaliação formativa, preconizada na revisão/reforma curricular, é um recurso privilegiado para a individualização, o que comporta o reconhecimento de vários itinerários e de diferentes ritmos de aprendizagem

(Pacheco, 1994: 109). “A escolha das técnicas e dos instrumentos depende do que se quer avaliar, pois cada procedimento de avaliação desempenha diferentes funções” (Gimeno Sacristán, 1992: 379). A alternativa ao peso desmesurado atribuído ao teste sumativo

“encontra-se na valorização da participação e da actividade do aluno, no reforço da observação – destacando a observação do aluno quando desempenha uma tarefa, quando pensa em voz alta, quando está em interacção com o professor e com os outros alunos – nos trabalhos individuais e em pequenos grupos, enfim, no registo informal do dia a dia escolar” (Pacheco, 1994: 118).

A sua função heurística de reforço e regulação da aprendizagem valoriza o imprevisto e os procedimentos informais por serem pertinentes dentro de uma aprendizagem contextual. A avaliação é encarada pela primeira vez de forma explícita como uma prática social contextualizada.

Do ponto de vista dos programas, este tipo de avaliação conduz a uma abordagem que se constitui como ruptura aos cânones do currículo prescrito: devem indicar conteúdos mínimos de aprendizagem, devem ser exequíveis no tempo lectivo previsto e devem adequar-se aos alunos, respeitando também as componentes regionais e locais. Será fundamental, contudo, estudar a coerência entre aquilo que é prescrito, o que os professores entendem como adequado e pertinente e o que efectivamente realizam, de uma forma global ou mais parcelarmente, no intuito de dar sentido às aprendizagens e ao agir avaliativo.

1. 4 – A disciplina de Português no contexto da revisão curricular

A revisão curricular institui a disciplina de Língua Portuguesa (posteriormente designada de Português), na componente de Formação Geral do Ensino Secundário, para suceder à disciplina de Português B, e a disciplina de Literatura Portuguesa na formação específica do Curso de Línguas e Literaturas, substituindo a disciplina de Português A. Esta determinação obriga a que todos os alunos tenham a disciplina de Língua Portuguesa na sua formação geral e que os alunos de Línguas e Literaturas

tenham, ainda, na sua formação específica, uma disciplina de Literatura Portuguesa, o que constitui uma significativa transformação nas orientações oficiais para esta área curricular⁴⁷. Este facto, visto tratar-se da língua materna, deu grande visibilidade à perspectiva de mudança⁴⁸, permitindo que as questões do currículo fizessem parte das agendas dos políticos e da sociedade em geral⁴⁹ e entrando em ruptura com a ideia da existência de um currículo neutro e circunscrito à escola e aos seus agentes.

Ao indicar a escolha das disciplinas para a Formação Geral do Ensino Secundário, o DES especifica as razões da inserção da disciplina de Língua Portuguesa⁵⁰:

“Na Língua Portuguesa, trata-se de assegurar que todos os alunos, independentemente do percurso escolhido, desenvolvam e aprofundem o seu domínio da língua portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento. Deve fazer-se a análise e estudo de textos literários, assim como de outros de diversa natureza com valor educativo e formativo. Conhecidas as dificuldades de muitos alunos na expressão escrita, serão produzidos vários tipos de textos que incentivem a interactividade entre a oralidade e a escrita.”

Em declarações ao jornal *Público* de 10 de Dezembro de 1999, a então Secretária de Estado da Educação, Ana Benavente, anuncia o objectivo da disciplina de Língua Portuguesa – “Melhorar, de forma significativa, as competências comunicacionais dos alunos.”

⁴⁷ Segundo parecer do Departamento de Linguística Geral e Românica da Faculdades de Letras da Universidade de Lisboa “Este desdobramento supõe a existência de uma disciplina de língua materna que deve centrar-se no desenvolvimento integrado de competências comunicativas, linguísticas e reflexivas e assumir como objecto de estudo a própria língua, a sua estrutura e o seu funcionamento”.

⁴⁸ A disciplina de Português tem grande visibilidade pública, na medida em que, como afirma Amor in Funk, G. (2002:15). (re)pensar o ensino do português, “*tem mais alunos, logo, mais professores, durante mais tempo; constitui um corpo de saberes (e saberes fazer que o aluno tem de mobilizar noutros terrenos, o que alarga o seu grau de exposição e permite que muitos (nem sempre os mais habilitados) opinem sobre o seu ensino-aprendizagem*”.

⁴⁹ Escreve Rui Vieira de Castro (2005:7) em “O Português no Ensino Secundário: processos contemporâneos de (re)configuração”, in *O Português nas Escolas – ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina: “*as polémicas na esfera pública em redor do sentido das mudanças mais recentes no currículo da Área do Português no ensino secundário testemunham o alcance e o impacto que podem ter as decisões oficiais tomadas na arena da educação linguística e literária.*”

⁵⁰ Revisão Curricular no Ensino Secundário – Cursos Gerais e Tecnológicos: 23.

Em linhas gerais, estava definida a expectativa da Administração face à aprendizagem da língua materna, tendo em conta o contexto real diagnosticado: os alunos têm dificuldade na expressão escrita⁵¹ e oral, logo é preciso incentivar a aprendizagem da língua através da análise das suas estruturas e funcionamento e de textos diversificados, entre os quais se incluem os textos literários.

Esta opção segue a tendência verificada na Europa⁵², ao nível do ensino da língua materna, revelando a sua vertente funcional e a necessidade de comunicar em termos de eficácia e de versatilidade. De facto, Portugal encontra-se nos lugares cimeiros dos níveis de iliteracia⁵³, compreendendo-se, pois, a preocupação de suprir o manifesto défice linguístico operado na escola e na sociedade e assumindo um novo entendimento do papel que a educação em língua deve desempenhar no contexto do Ensino Secundário. As decisões políticas, baseadas em estudos, na auscultação de especialistas e na percepção da realidade, instituíram a língua como sustentáculo de aquisições diversas, numa perspectiva transversal da expressão da cidadania e da

⁵¹ Leia-se o que escreve José Saramago na revista *Visão*, de 26 de Outubro de 2000: “*Um operário tem obrigações em relação às suas ferramentas – mantê-las limpas e em bom estado. Ora, a língua, o instrumento fundamental de comunicação, é tratada como se fosse um esfregão. Os jovens saem da universidade a escrever mal e quem escreve mal não consegue pôr por escrito uma ideia.*”

⁵² Num texto publicado em *O Português nas Escolas* (Dionísio e Castro: 2005:) e intitulado “*As políticas educativas e curriculares e o ensino do Inglês na Grã-Bretanha*”, Louise Poulson reflecte sobre as mudanças no currículo do Inglês nos anos oitenta e noventa que suscitaram, de igual modo, longos e apaixonados debates.

⁵³ Resultados do Estudo Internacional PISA: 2000: Aos alunos que tomaram parte no PISA foram colocadas questões baseadas numa variedade de textos escritos, que iam desde uma pequena história a uma carta na *Internet* e à informação contida num diagrama. Mais concretamente, foram incluídos textos contínuos, em prosa, de vários tipos: narrativos, expositivos e argumentativos. O PISA incluiu também listas, formulários, gráficos e diagramas. Procurou-se também introduzir variação quanto ao uso previsto para cada texto – uso privado (cartas pessoais, novelas); uso público (documentos oficiais ou anúncios); uso ocupacional (manuais ou relatórios); uso educacional (manuais escolares ou fichas de trabalho).

Os estudantes foram avaliados quanto à capacidade para *extrair e recuperar* determinada informação, para *interpretar* aquilo que liam e para *reflectir* sobre *e/ou avaliar* o conteúdo e formato do texto, com base nos seus conhecimentos. A situação mais preocupante, a dos alunos que não atingiram sequer o primeiro nível de literacia, corresponde a 10% de alunos portugueses de 15 anos, em contraste com a média de alunos nesta situação no espaço da OCDE que é de 6%.

A situação média dos alunos portugueses nesta recolha de informação sobre literacia de leitura é preocupante. O valor da média portuguesa situa-se abaixo da média da OCDE e muito distanciado dos valores dos países que obtiveram melhores classificações médias.

Um estudo, realizado em 1995, sobre os níveis de literacia da população adulta portuguesa, comprova o elevado nível de dificuldade na realização de tarefas básicas, envolvendo competências de leitura e de escrita: cerca de 600 mil não identificam uma palavra, mais de dois milhões não conseguem associar palavras escritas e dois milhões não são capazes de seleccionar e organizar informação, relacionar ideias de um texto ou fundamentar uma conclusão (Benavente: 1996).

preservação da identidade nacional. Assim, o conhecimento explícito, reflexivo e sistemático sobre o funcionamento da língua desempenha um papel determinante no desenvolvimento das competências da compreensão e expressão oral e escrita. O objectivo essencial do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário passa a residir, sobretudo, na valorização da dimensão discursiva, comunicativa e reflexiva do indivíduo e enfatiza a transversalidade da língua materna, como veículo de múltiplas aprendizagens e de promoção de saberes instrumentais indispensáveis à aquisição de outros saberes relacionados com a formação global do aluno (Valadares, 2003).⁵⁴ Esta orientação transdisciplinar no plano da educação linguística exige o desenvolvimento de novas competências no âmbito da análise e da intervenção sobre as práticas linguísticas (Castro, 1997). A aula de Língua Portuguesa

“ao convocar todos os conhecimentos imprescindíveis a uma análise da língua e ao seu exercício, transmissão e fruição, apresenta-se, não como um somatório desses conhecimentos, mas sim apoiada numa transversalidade disciplinar que exige o recurso a inquietações pedagógicas e didácticas derivadas das práticas encontradas nessa transversalidade.” (Sequeira et al, 1989: 157).

O parecer emitido pela Associação de Professores de Português é claramente favorável a este enfoque, assumindo a perspectiva da tutela: *“É fundamental a disciplina de Língua Portuguesa, para todos os alunos do Ensino Secundário, centrada no desenvolvimento das competências comunicativas. Os seus conteúdos e competências essenciais [...] deverão privilegiar o desenvolvimento das competências linguísticas instrumentais exigidas pelas/nas outras disciplinas”*. Segundo Castro (2001: 82) *“havia e há um ambiente intelectual, gerado em diversos contextos, que*

⁵⁴ A tese elaborada por Anabela Costa (2007) *A Importância da Língua Portuguesa na Aprendizagem da Matemática*. Braga: Universidade do Minho está orientada para tarefas de resolução/formulação de problemas e de investigação matemática, por constituírem desafios para os alunos, levando-os a explorar a Língua Portuguesa, tanto ao nível da escrita como do oral, para que possam explorar, fazer e testar conjecturas, descodificar, interpretar e compreender o que lhes é solicitado, aquando da sua concretização. Privilegia-se um estudo que permite verificar se os alunos, com aptidão para interpretar e compreender enunciados orais e escritos, têm ou não mais facilidade e melhores resultados a Matemática, nomeadamente, na resolução/formulação de problemas e investigações matemáticas. Procura-se verificar em que medida a Língua Portuguesa contribui, ao nível da compreensão e interpretação, para um melhor desempenho, na resolução de problemas, percebendo como se poderá estabelecer essa relação e porquê. A aplicação de tarefas que envolvem textos é fundamental na Matemática, porque estimula a aprendizagem, favorece o espírito crítico e cooperativo, e promove a comunicação entre os alunos.

suscita ou quase exige, ao nível dos estudos secundários, uma resposta do género da que foi encontrada”.

Esta reconfiguração da área do Português colhe a simpatia da Federação Nacional das Associações de Estudantes do Ensino Básico e Secundário (FNAES) que, em parecer dirigido ao DES, sugere alterações substanciais nos programas de ensino:

“os conteúdos têm de ser mais virados para a prática e para o funcionamento da língua materna, sem esquecer que ela é o meio de transporte da nossa cultura. Neste sentido, pensamos que devem ser desenvolvidas sobretudo as competências comunicativas e, ao mesmo tempo, os diferentes aspectos dos programas devem fomentar o conhecimento e o respeito pela nossa cultura e tradição literária, privilegiando a actualidade (...) Consideramos como competências fundamentais a desenvolver – o falar bem, escrever bem e usar bem e adequadamente a língua portuguesa em qualquer situação de comunicação do quotidiano” (FNAES: 2000).

Promover o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos alunos, ou seja, promover o desenvolvimento de subcompetências (conceito complexo que envolve atitudes, conhecimentos e capacidades) diversificadas relacionadas com a produção e compreensão de discursos orais e textos escritos parecia ser um objectivo central da disciplina largamente consensual. Do mesmo modo, parece ser indiscutível a importância do desenvolvimento dos níveis de proficiência da língua materna numa perspectiva transdisciplinar e integradora.

A disciplina é, assim, encarada como espaço de ensino-aprendizagem dos géneros formais e públicos do oral, da expressão escrita e da leitura mas também lugar do conhecimento metalinguístico visto que

“Se a linguagem nos individualiza enquanto espécie e nos constrói como sujeitos, na medida em que nos permite conhecer, pensar, agir, argumentar e sentir, é incontornável a interpelação desafiante que ela nos lança como objecto de conhecimento. Também do ponto de vista cognitivo geral e de aplicação transversal se justifica a reflexão metalinguística, já que ela exercita processos mentais usados em qualquer área científica: observação de dados,

detecção de regularidades, resolução de problemas, validação de hipóteses”

(Lopes, A. C. M. in Dionísio e Castro, 2005:150).

As transformações ocorridas afiguravam-se previsíveis no contexto da revisão curricular em curso, garantindo não só a abertura do sistema educativo e formativo ao mundo exterior, através do reforço das ligações com a sociedade em geral e o mundo do trabalho em particular, mas também uma resposta inequívoca aos novos contextos e aos objectivos estratégicos do Ensino Secundário já definidos.

2 – O Programa de Português do Ensino Secundário

Desde a formação organizada pelo Departamento do Ensino Secundário e realizada a partir de 1998, que se vinha a reflectir sobre o que deveria ser um bom programa de Português para o ensino secundário. Em todo o país foram auscultados os professores participantes em acções promovidas e avaliadas pelo Ministério da Educação. Daí adveio a inventariação das necessidades e das expectativas dos professores face à disciplina.

Desde há muito se ouviam críticas à existência de currículos centralizados, emanados da administração central numa lógica de uniformização que ignora as realidades e que pretende educar todos como de apenas um se tratasse, desacreditando da competência dos professores na configuração do currículo. Os princípios da revisão curricular, já explicitados, apostam agora em currículos contextualizados, flexíveis, significativos e adaptados às exigências dos novos tempos e conceitos pedagógicos e científicos. No entanto, a integração desses princípios na gramática escolar foram tudo menos pacíficos.

2.1 – O Programa de Português do Ensino Secundário – uma reconfiguração curricular controversa

Pode afirmar-se que, desde as primeiras etapas, o programa de Língua Portuguesa teve uma gestação atribulada: foram contactadas várias individualidades reconhecidas na área do Português que recusaram o convite por razões insondáveis, a que certamente não estará alheia a extrema visibilidade de um programa de ensino desta

natureza. Já anteriormente, em 1991, aquando da entrada em vigor do anterior programa, se tinha assistido, na praça pública, a inúmeras polémicas e mal entendidos que só desfiguram a imagem de seriedade que se quer imprimir num trabalho de alcance nacional. Certamente por se quererem afastar dessas controvérsias, as personalidades contactadas (maioritariamente professores do ensino superior e investigadores) remeteram-se ao silêncio, impedindo que a concepção do programa seguisse os trâmites normais. António Branco (2001: 96), num texto sobre o novo programa de Literatura Portuguesa⁵⁵, dá conta desse facto:

“Não creio que algum dia os responsáveis tenham coragem de contar a longa história de convites e recusas, hesitações e avanços cegos, ponderações e precipitações, atrasos e pressas, sem a qual nos escapará a verdadeira razão (...) estou convencido de que as várias sequências desta narrativa ficarão para sempre submersas na obscuridade das gavetas e dos gabinetes e das caves dos edifícios ministeriais e na memória de intervenientes directos ou indirectos (...).”

Assim, já estava concluído todo o processo de desenvolvimento do programa de Literatura Portuguesa quando foi definitivamente constituída (praticamente um ano depois) a equipa responsável pelo programa de Língua Portuguesa, agora com a coordenadora daquele a coordenar, também, a equipa já escolhida e designada pelo Ministério da Educação. Desta equipa faziam parte, para além da coordenadora, Maria da Conceição Coelho, professora do Ensino Secundário, outros três professores deste grau de ensino, João Seixas, Maria Joana Campos (entrada no grupo ao mesmo tempo que a coordenadora), Maria de La Salette Loureiro e dois professores do ensino superior, Maria José Grosso e José Pascoal, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa⁵⁶. Para além destes intervenientes, praticamente todos os responsáveis no DES pela área do Português (o que mostra bem a importância e a importância da concepção de

⁵⁵ António Branco (2001), O Programa de Literatura Portuguesa do ensino secundário: o último reduto? *in Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol 14, nº 2, Braga: Universidade do Minho.

⁵⁶ Os programas escolares para o Ensino Secundário homologados em 2001 são (...) peculiares porque incluem menção explícita às pessoas dos seus autores. Este facto deverá ser associado à natureza também *teórica* que estes textos revestem, apontando estes dados para uma reconfiguração da sua natureza, agora não apenas injuntiva mas também argumentativa. (Castro, 2005: 36)

um “bom” programa) participaram nas múltiplas sessões de problematização das opções programáticas.

Graça Videira Lopes, numa intervenção sobre a leitura e os programas de Português⁵⁷, afirma que:

“o que se ensina ou o que se aprende nas aulas de Português não resulta de uma escolha pessoal do docente, antes é determinado por um programa nacional, definido superiormente e comum a todas as escolas, e no qual a esmagadora maioria dos professores não teve qualquer intervenção. Nesta medida, é óbvio que uma parte da resposta à pergunta «para que serve uma aula de Português» não implica directa e individualmente o professor, bem entendido: implicará antes a equipa de programadores que fez as escolhas e definiu, em linhas gerais, o modelo que milhares de professores e alunos irão em seguida trabalhar”.

A esta equipa referenciada competiu, a partir das políticas educativas, culturais e linguísticas e do desenho curricular prescrito pela tutela, estabelecer o lugar que a língua materna ocupa na definição do estatuto linguístico e cultural dos seus cidadãos adolescentes, tendo por base o perfil terminal do aluno do Ensino Secundário consignado pela Administração. A definição de um conjunto de definições curriculares – versão selectiva do conhecimento e da cultura, junta-se, pois, a um conjunto de decisões políticas com carácter prescritivo e decorrentes da confluência de uma multiplicidade inevitável de interesses.

Da estrutura organizativa de acompanhamento da implementação da reforma curricular faziam parte, ainda, os consultores e os pivôs. Os primeiros “eram usualmente professores do Ensino Superior, escolhidos a partir de consultas de Associações de Professores e de Sociedades Científicas e surgem como a instância com maior impacto sobre o trabalho das equipas de autores. De acordo com as entrevistas realizadas aos coordenadores das equipas de autores, este impacto materializou-se em dois níveis: na qualidade científica dos programas e no reforço de legitimidade das opções dos autores – um factor que não é negligenciável em áreas de forte visibilidade e investimento

⁵⁷ “A leitura e os programas de Português”, I Jornadas sobre o ensino do Português, Lisboa, FCSH-UNL: 2008.

simbólico (como é o caso dos programas de Português)”⁵⁸. Os pivôs eram funcionários do DES, responsáveis por um ou mais programas, especializados no apoio ao trabalho das equipas de autores, funcionando como elementos de charneira entre os diversos intervenientes no processo. O trabalho destes pivôs era enquadrado aos níveis metodológico e logístico pela ECA, Equipa de Coordenação da Avaliação dos novos programas, criada em 2000, destinada ao controlo da qualidade dos programas, em conformidade com o princípio da validação dos projectos de programas por um amplo e diversificado conjunto de pareceres qualificados.

Como surge explicitado no relatório do GAAIRES, na primeira reunião ocorrida no ME com os coordenadores das equipas de autores, foram entregues documentos contendo orientações para a operacionalização do processo de elaboração/reajustamento dos programas. Desde logo, um documento de enquadramento com a apresentação das linhas orientadoras, da estrutura do programa – 4 partes: Introdução; Apresentação do programa; Desenvolvimento do programa e Bibliografia – e a indicação dos aspectos a considerar, designadamente:

- concepção e apresentação por ciclo e ano de escolaridade;
- discriminação dos conceitos e competências essenciais adquiridas no ensino básico indispensáveis ao desenvolvimento do programa do 10.º ano;
- previsão de um módulo inicial no 10.º ano, concebido a partir da listagem de conceitos e competências referidos no ponto anterior, cujo desenvolvimento visa quer a avaliação diagnóstica e eventual delineamento de estratégias de recuperação, quer a reorientação dos alunos;
- enunciação dos conteúdos programáticos, indicando os conceitos e temas estruturantes e discriminando conteúdos de sensibilização e conteúdos de aprofundamento;
- obrigatoriedade de inclusão de actividades de carácter experimental;
- previsão de momentos específicos para a utilização das tecnologias de informação;
- indicações gerais sobre a avaliação.

⁵⁸ Relatório do GAAIRES - Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário, 2007: 19.

Outros documentos relativos à inclusão de competências transversais em áreas como a educação para a saúde, a educação rodoviária, a educação ambiental e a educação para a cidadania são posteriormente produzidos e entregues aos autores, havendo a recomendação de incorporação dessas competências em todos os programas de ensino.

Como se pode deduzir, a tarefa não era fácil mas integrou-se num quadro de tendências, algumas delas visíveis já no Programa de 1991 e perspectivadas na construção histórica da área do Português:

- uma concepção progressivamente mais complexa das disciplinas visível na crescente diferenciação e estruturação dos seus vários “domínios”: leitura, escrita etc.;
- uma cada vez maior especificação das metas no âmbito de cada domínio;
- a deslocação de uma concepção mais normativa da educação linguística para uma concepção mais *desenvolvimentalista* em que o conceito de “competência comunicativa” se revela central;
- a redefinição dos núcleos estruturantes das disciplinas que acompanham a deriva dos objectivos de conhecimento para os objectivos de capacidades e que se traduzem numa *invasão*, ainda que tímida, do domínio da “literatura” pelo da “leitura”. (Castro, 2005: 43-44).

Neste percurso, de algum modo se torna nítida a vontade de contrariar dois dos maiores problemas detectados em programas anteriores do Ensino Secundário: o excesso de conteúdos e a sua sobrevalorização em detrimento do desenvolvimento de competências e diversificação pedagógico-didáctica, tendo em conta o que era patente em programas de países da Europa e da América (caso do Canadá, por exemplo), constituídos como referencial de trabalho.

Biografar o trabalho realizado é tarefa exigente e passível de nunca estar completa, na medida em que, como se calculará, foi hercúleo o esforço de harmonizar as diferentes perspectivas em confronto. Digamos que a problematização realizada constituiu um desafio profícuo, pela interacção, pela superação alcançada, pelo nível de rigor exigido. A proposta final foi apresentada para homologação, tendo essa

homologação acontecido em 23 Maio de 2001 para o 10º Ano e em 25 de Março de 2002 para os 11º e 12º Anos.

2.2 – Fundamentação, concepção e desenvolvimento do Programa de ensino

O currículo é sempre o resultado de uma selecção: de um universo amplo de saberes selecciona-se a parte que vai constituir o programa, constituindo este uma representação das componentes filosóficas, administrativas e pedagógicas consideradas essenciais pela sociedade num dado momento. Um programa de ensino afirma os princípios essenciais, valores, conteúdos, processos e práticas que devem constituir-se como a base de tudo o que sucede num determinado contexto educativo, delimitando o sentido e alcance da intervenção educativa. O programa de ensino tem um carácter normativo,

“demarca, identifica e prescreve todo o conjunto de conhecimentos, habilidades, técnicas de trabalho, experiências, etc. a que todas as crianças e adolescentes têm direito, seja qual for a sua origem social, a sua situação geográfica de residência e os seus próprios recursos”, instituindo-se como *“um potencial de desenvolvimento garantido”* (Zabalza, 2003: 17).

Para Amor (1999: 35) e Zabalza (2003a: 16) o programa de ensino é uma peça essencial do currículo, constituindo-se como um seu prolongamento. Assume-se como um referencial genérico de princípios que orientam os propósitos do ensino, definindo, a nível disciplinar, os objectivos, os conteúdos, as estratégias, os recursos e o processo de avaliação que consubstanciem as directrizes nas quais se inscreve. Segundo Roldão (2003: 28), o programa de ensino deve constituir-se como *“um plano de acção, um meio para alcançar fins pretendidos seguindo uma dada linha e sequência”*, permitindo ao professor que ensina e ao aluno que aprende situarem-se face às expectativas e exigências que o sistema educativo lhes coloca. Acrescenta que *“o programa é um auxiliar da acção, não é um decreto. (...) Um programa não se cumpre, o que se tem de cumprir é o currículo, a aprendizagem para cuja consecução ele foi organizado.”* (Roldão 2003: 29). A principal função de um programa será, pois, a de materializar as intenções curriculares, tornando-as explícitas, para poderem servir de orientação aos

diversos agentes que intervêm na planificação e concretização do processo de ensino e aprendizagem.

González e Escudero (1987) definem, no domínio da mudança curricular e da inovação, três grandes enfoques teóricos:

- técnico-científico – neste contexto, as mudanças curriculares são tratadas como meras questões técnicas; os currículos são pormenorizadamente estruturados, limitando-se os professores ao papel de simples executores do que está previsto superiormente.
- cultural – atribui-se grande importância à complexidade dos processos de mudança e às suas interações, sendo a cultura das escolas grandemente valorizada; o papel do professor é distinguido, como agente e intérprete das culturas em presença.
- sócio-político - a mudança é perspectivada em termos políticos e ideológicos, valorizando-se as condições históricas e sociais; os professores passam a ser instrumentos do poder.

Determinados os modelos curriculares e a intencionalidade educativa, a passagem à construção do currículo específico faz-se através do convite a uma equipa de autores em cuja deliberação curricular se confia. Os programas elaborados são sujeitos a uma metodologia de avaliação e controlo da qualidade e são, posteriormente, homologados.

Fundamentados todos os seus pressupostos, o Programa de Português foi concebido segundo determinada estrutura e princípios didáctico-pedagógicos que passamos a explicitar mais detalhadamente, demorando um pouco mais o olhar nas indicações metodológicas que pretendiam ser um referencial de excelência para as práticas lectivas.

De acordo com índice do texto programático em apreço, devemos considerar quatro pontos: 1. Introdução; 2. Apresentação do Programa – neste ponto existem subpontos nos quais são apresentados Finalidades, Objectivos, Competências e respectivos Processos de operacionalização, Visão geral dos conteúdos, Sugestões metodológicas gerais, Recursos e Indicações gerais sobre avaliação; 3. Desenvolvimento do Programa, onde são elencados os Conteúdos para os 10º, 11º e 12º

anos e a Gestão do Programa, onde se apresenta uma proposta de estruturação de cada ano lectivo em Sequências de ensino-aprendizagem; 4. Bibliografia.

Para uma melhor compreensão da essência do programa, observemos cada um desses pontos, através da sua abordagem descritiva e dos seus pressupostos.

Na Introdução, tecem-se algumas considerações gerais sobre o lugar da disciplina na matriz curricular do Ensino Secundário, a sua importância no desenvolvimento de competências dos jovens que os capacitem para a reflexão e o uso da língua materna. De igual modo, se sublinha o facto de a língua surgir, aqui, como instrumento mas também como conteúdo de aprendizagem, tornando fundamental, neste ciclo de estudo, o aprofundamento da consciência metalinguística.

Ao mesmo tempo que se elege a língua, a sua estrutura e o seu funcionamento como objecto de desenvolvimento de uma competência comunicativa, verifica-se a necessidade que esta seja suportada pelo pilar construtivo e organizativo da reflexão. Logo na Introdução encontramos, pois, aquilo que Figueiredo (2004) considera ser a tripla perspectiva de relacionamento do sujeito com a língua: “*a língua como objecto de conhecimento (aspecto cognitivo); a língua como objecto de fruição (aspecto lúdico-afectivo); a língua como objecto de comunicação (aspecto pragmático-social)*.” (Figueiredo, 2004: 15).

Neste enquadramento, o programa valoriza o exercício do pensamento reflexivo e o conseqüente desenvolvimento, pelos alunos, de uma atitude crítica e disponível para descrever, manipular e apreciar a língua enquanto objecto estético.

No final da Introdução, a citação de «Princípios Orientadores da Revisão Curricular» mostra bem a importância de uma lógica mais geral, estruturadora do programa de ensino e do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Figueiredo (2004: 31),

“Um programa de ensino apresenta-se sempre como um compromisso de actuação entre dois níveis: o do sistema jurídico-administrativo (série estável); o da prática pedagógica realizada pelos professores (série variável).”

Instituem-se, na Apresentação do programa, as competências nucleares da disciplina, em torno das quais todo o ensino desta disciplina deve acontecer. São elas a Compreensão oral, a Expressão oral, a Expressão Escrita, a Leitura e o Funcionamento da Língua que terão como suporte de desenvolvimento e interacção várias tipologias textuais, numa dimensão praxiológica, e o aprofundamento de várias estratégias de recepção e de produção dos textos orais e escritos.

No que se refere à Compreensão/Expressão oral, pretende-se evidenciar os pressupostos que permitem a prática de uma “eficaz e adequada interacção verbal” (ME-DES, 2002: 4). Relativamente à Expressão Escrita, instituiu-se uma Oficina de Escrita, entendida como trabalho laboratorial, na qual a sistematização de conhecimentos sobre a língua e os seus usos (Funcionamento da Língua) é valorizada. No âmbito da Leitura, promove-se a leitura de textos de várias tipologias e valoriza-se a leitura do texto literário por contribuir decisivamente

“para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística e (...) acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua” (ME-DES, 2002: 5).

Reforça-se, ainda, o convívio com o texto literário através da instituição de um contrato de leitura a estabelecer entre professores e alunos.

Esta Apresentação termina com algumas indicações relativas à avaliação das aprendizagens, nas quais é possível, desde logo, verificar um paradigma avaliativo: pressupõe que a avaliação se realize em simultaneidade com a aprendizagem e que recorra a procedimentos formais e informais de recolha de dados.

Nos capítulos Finalidades e Objectivos, encontramos formulações gerais, específicas e transversais, sequenciadas de acordo com as competências nucleares já nomeadas. Assim, se uma finalidade como “Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna” nos parece mais geral, “Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum” afigura-se mais específico e “Promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela tomada de consciência da riqueza linguística que a Língua Portuguesa apresenta” é,

necessariamente, mais transversal. O mesmo acontece relativamente aos “Objectivos” cuja enunciação se articula com a das “Finalidades”, na medida em que as competências nucleares asseguram essa coesão: “ Desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita”; “Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários, mas também os do domínio da publicidade e da informação mediática”; “Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade” (ME-DES, 2002: 7).

A partir da leitura destas finalidades e objectivos pode afirmar-se, desde logo, como pretende Figueiredo (2004: 32), que o Programa de Português

“se situa na corrente actual da pedagogia da língua materna que atribui uma importância capital à vertente cognitiva e às dimensões comunicativa e enunciativa (interacção com o mundo exterior por meio da fala e da escrita), e representativa (estruturação do pensamento e sistematização do saber) da língua, a adquirir pelos alunos por meio de actividades de reflexão e da tomada de consciência do seu uso no conjunto das suas determinações e manifestações”.

De acordo com as finalidades e os objectivos apresentados, o capítulo seguinte é dedicado às “Competências”. Enunciam-se, de forma reiterada, as competências nucleares, explicitando que o seu desenvolvimento assenta num modelo de comunicação entendido enquanto acção, com duas competências em interacção: a competência de comunicação e a competência estratégica. A competência de comunicação compreende as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica. A competência estratégica, transversal ao currículo, envolve saberes procedimentais e contextuais (saber como se faz, onde, quando e com que meios) que pressupõem uma construção progressivamente mais autónoma das aprendizagens.

Em terceiro lugar, no elenco das competências transversais, surge elencada a competência formação para a cidadania, competência transversal ao currículo, assumindo, também, como uma competência do Português, já que a inserção plena e consciente dos alunos passa por uma compreensão e produção adequadas das funções instrumental, reguladora, interaccional, heurística e imaginativa da linguagem. Explicita-se, então, a legitimidade desta competência no seio deste programa:

“A tomada de consciência da personalidade própria e dos outros, a participação na vida da comunidade, o desenvolvimento de um espírito crítico, a construção de uma identidade pessoal, social e cultural instituem-se como eixos fundamentais nesta competência. Estes factores implicam a promoção de valores e atitudes conducentes ao exercício de uma cidadania responsável num mundo em permanente mutação, onde o indivíduo deve afirmar a sua personalidade sem deixar de aceitar e respeitar a dos outros, conhecer e reivindicar os seus direitos, sem deixar de conhecer e cumprir os seus deveres. Trata-se, em suma, de levar o indivíduo-aluno a saber viver bem consigo e com os outros”. (ME – DES, 2002: 8).

Não aparece, de forma explícita, a definição e a formulação inequívoca de três níveis de competências, supostamente os que se pretendia divulgar: o nível das competências gerais, o nível das competências específicas ou nucleares (este sim, sobejamente apresentado) e o nível das competências transversais. Neste âmbito, um trabalho mais apurado deveria ter sido realizado, o que não veio a acontecer por imperativos temporais (leia-se: não houve tempo suficiente para aprimorar algumas “zonas” do programa), devido à urgência da apresentação da proposta por parte da Administração.

A aula de Português deve supostamente gerir a interdependência das diferentes categorias de competências, na procura de construção de sujeitos competentes, capazes de compreender, interpretar e produzir discursos orais e escritos em situações de comunicação diversas, através da ascensão a um estatuto de autonomia progressiva. Este sujeito mobiliza diversas fontes cognitivas em situações complexas, *“orquestrando múltiplas operações”* (Figueiredo, 2004: 37), ou seja, quanto mais competente, mais autónomo. Deve alimentar-se desta nova conceptualização curricular, cujas prioridades

passaram a ser a capacitação dos alunos no domínio comunicacional e a sua preparação para o desempenho do papel de cidadãos activos, tal como inicialmente enunciado nos princípios da revisão curricular.

Um quadro contendo Processos de Operacionalização das Competências pretende determinar uma série de operações a desenvolver no âmbito da Compreensão Oral e Escrita e da Expressão Oral e Escrita. O modo como surge no contexto do programa não deixa, de forma clara, determinar a articulação com a descrição das competências, levada a cabo nas páginas anteriores. É omissa, neste quadro, qualquer indicação sobre processos de operacionalização da competência Funcionamento da Língua, talvez por ser evidente o seu estatuto de componente transversal às outras competências.

Quatro páginas contêm a Visão Geral dos Conteúdos em que são expostos dois tipos de conteúdos: os declarativos e os processuais ou procedimentais. A visão geral dos conteúdos processuais refere os procedimentos que garantem a aquisição e o aperfeiçoamento das várias competências a desenvolver no espaço aula. Trata-se da primeira vez que surgem, num programa de ensino, de forma explícita, conteúdos desta natureza. O facto de a sua presença não ter sido suficientemente valorizada, sugere o seguinte comentário:

“Passaram ao largo da discussão pública as alterações programáticas ao nível processual, que consubstanciam a verdadeira essência da transformação operada e que deveriam, essas sim, ter mobilizado ampla reflexão, particularmente entre os profissionais da área. É significativo que assim não tenha sucedido. Ter-se-á perdido uma relevante oportunidade de participação destes profissionais numa reflexão que atinge o âmago da sua actividade e a possibilidade, uma vez mais postergada, de se assumirem como agentes e não meros objectos da ‘mudança’. (Leal, 2006: 23).

Os conteúdos processuais estão enunciados em conjunto para os três anos no contexto das competências nucleares, não se encontrando, contudo, registo correspondente ao Funcionamento da Língua.

Relativamente à Compreensão/Expressão oral instituem-se como procedimentos:
1. Estruturação da actividade de escuta/visionamento em três etapas – Pré-

escuta/visionamento; Escuta/visionamento; Pós-escuta/visionamento; 2. Estratégias de escuta – Global; Selectiva; Pormenorizada; 3. Registo de notas; 4. Estruturação da actividade de produção em três etapas – Planificação; Execução; Avaliação.

Na competência de Escrita, encontramos: 1. Estruturação da actividade de produção em três etapas – Planificação; Textualização; Revisão; 2. Elaboração de apontamentos.

Quanto à Leitura, identifica-se como processo: 1. Estruturação da actividade em três etapas – Pré-leitura; Leitura; Pós-leitura; 2. Estratégias de leitura – Leitura global; Leitura selectiva; Leitura analítica e crítica; 3. Registo de notas.

Os conteúdos declarativos, cuja listagem consta no corpo do quadro por cada ano de escolaridade, estão distribuídos pelas competências nucleares e devem ser trabalhados em interacção. A sua especificação e todos os detalhes e alíneas verificam-se num capítulo posterior, intitulado Desenvolvimento do Programa (2002: 33-47).

O capítulo 2.5 Sugestões Metodológicas Gerais ocupa uma parte substancial do texto programático (12 das 76 páginas). Estas entendem-se como objecto de regulação das práticas pedagógicas, pretendendo impulsionar as mudanças expectáveis, as transformações exigíveis relativamente à concretização das opções que lhes subjazem. Na opinião de Castro,

“O âmbito do Programa, prevendo circunstanciadamente os diversos vectores estruturantes da acção dos professores, revela a opção por um figurino que prefigura uma intenção de regulação forte sobre o campo profissional. Em simultâneo, a assunção destes textos como lugares teóricos produz uma representação sobre as suas condições de aplicabilidade, implicando que os saberes necessários não são detidos pelos professores, e sobre as modalidades de difusão da inovação no campo pedagógico, vistas como devendo operar sobretudo a partir do centro. Teorização e injunção surgem, assim, como elementos de uma constelação original. (Castro, 2005: 44-45).

No contexto das Sugestões Metodológicas Gerais apresenta-se o 10º ano, seguindo os parâmetros exigidos pelos princípios orientadores da revisão curricular, como *“um ano em que a orientação e as estratégias de recuperação e de*

acompanhamento devem ter uma grande relevância”, prevendo-se, desta forma um “*módulo inicial que equacione os problemas relacionados com as competências nucleares da disciplina, que contribua para a aquisição de um patamar comum mínimo*” (ME/DES, 2002: 16). Propõe-se o diagnóstico da aquisição das competências essenciais, concebido de acordo com alguns referentes que se enunciam, uma vez mais organizados em função das competências nucleares. Caso o resultado deste diagnóstico se mostre insatisfatório, deve desenvolver-se estratégias e conceber-se instrumentos que permitam a superação de dificuldades, bem como integrar na planificação um conjunto de actividades orientadas às carências detectadas.

Segue-se um conjunto de sugestões metodológicas do âmbito da didáctica do Português, mais especificamente das competências nucleares identificadas:

- **Compreensão/Expressão oral**

Coloca duas perspectivas: a da oralidade como competência transversal do currículo e a da oralidade como especificidade exclusiva da disciplina. Relativamente à primeira, reconhece que a oralidade permite ao aluno a sua afirmação pessoal, pelo que considera que a escola deve estimular o autoconhecimento e a expressão de si, bem como a sua integração na comunidade, como locutor eficaz, ouvinte crítico, interlocutor, em suma, como cidadão. Neste âmbito, a aula deve criar espaços de interacção verbal (diálogos, discussões e debates), para potenciar a criação de cidadãos “*livres, emancipados, responsáveis e autodeterminados*” (ME-DES, 2002: 18).

A mestria da comunicação oral é determinante na instituição escolar, já que o seu uso é transversal a todas as disciplinas. Assim, o aluno deve estar de posse dos conhecimentos instrumentais exigidos pela vida escolar, social e profissional.

Do ponto de vista exclusivo da disciplina torna-se fundamental conceder a esta competência um estatuto autónomo no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que associa códigos verbais, paraverbais e não verbais e, por isso, se afigura complexa. A organização de espaços de aprendizagem da língua portuguesa-padrão, do oral reflectido e de géneros públicos e formais do oral, tanto ao nível da compreensão como da produção é fundamental. Esses momentos de aprendizagem devem estar suportados em estratégias de exposição do aluno a vários géneros públicos e formais 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*” (ME–DES, 2002: 19).

Relativamente à compreensão:

- . colocação do sujeito em relação dialógica com os enunciados, fazendo dele um co-construtor dos sentidos;
- . orientação na utilização de diferentes modelos de compreensão;
- . mobilização de conhecimentos prévios necessários ao desenvolvimento de novas aquisições;
- . interacção da informação do texto com conhecimentos prévios sobre o tópico;
- . estabelecimento de objectivos de escuta.

De acordo com estes pressupostos, a abordagem dos documentos orais deve ser realizada em três fases: antes, durante e após a escuta/visionamento:

Primeira fase - Antes da escuta/visionamento – visa a recepção activa do documento.

O aluno:

- . mobiliza os seus conhecimentos;
- . formula hipóteses semânticas e formais;
- . coloca questões a partir de indícios vários (títulos, *incipit*, imagens, sons, tipos de texto);
- . estabelece, de forma implícita ou explícita, os objectivos da escuta/visionamento.

Segunda fase – Durante a escuta/visionamento – visa a captação e retenção das mensagens.

O aluno:

- . confirma ou infirma as hipóteses a questões previamente formuladas;
- . procede à sua reformulação se necessário e elabora novas questões.

Terceira fase – Após a escuta/visionamento – visa a consolidação dos conhecimentos.

O aluno:

- . produz textos do mesmo tipo;
- . discute temas tratados no documento;
- . elabora sínteses de conteúdo;
- . produz textos de apreciação crítica.

Relativamente à produção do oral reflectido:

- . o aluno desenvolve hábitos de programação dos géneros públicos e formais do oral, observando as fases de planificação, execução e avaliação, aplicando estratégias e instrumentos apropriados ao desenvolvimento de saberes processuais e declarativos.

Planificação

- . 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.

Execução

- . produção de texto oral segundo a sua matriz discursiva;
- . desbloqueamento da expressão e domínio progressivo do uso da palavra.

Avaliação

- . situação do aluno face às suas aprendizagens e procedimento de eventuais ajustamentos sob a supervisão do professor;
- . aplicação de modalidades de auto e de co-avaliação e pelo professor.

- **Expressão Escrita**

A aprendizagem desta competência exige não só a consciencialização dos mecanismos cognitivos e linguísticos que ela envolve, mas também a prática intensiva que efective o desenvolvimento das suas técnicas.

A didáctica da escrita deve orientar-se pelos pressupostos pedagógicos e metodológicos que se enunciam:

- . a produção frequente de tipos de textos com finalidades diversas e destinatários variados;
- . os escritos produzidos devem surgir em contextos de comunicação significativos para os alunos;
- . a aquisição de modelos de texto que a prática orientada e acompanhada no espaço de aula deve consolidar;
- . o recurso a várias versões do mesmo escrito;
- . o contrabalanço entre correcções e apreciações positivas;
- . os escritos expressivos devem ser trabalhados em primeiro lugar, seguindo-se os informativos, os criativos e, finalmente, os argumentativos, por exigirem capacidades complexas como defender uma tese;
- . recurso a conhecimentos sobre o tópico, o destinatário, os tipos de texto e as operações de textualização.

Considerando o carácter complexo desta actividade, que coloca o escrevente em situação de sobrecarga cognitiva, deve desdobrar-se a actividade de escrita em três fases: planificação, textualização e revisão. O Programa prevê que, relativamente às duas primeiras, se desenvolva um trabalho idêntico ao referido para as duas primeiras fases da oralidade. A terceira fase corresponde “à *detecção de inadequações e de insuficiências e à determinação das estratégias de aperfeiçoamento a adoptar*” (MEDES, 2002: 21), concretizada na procura de explicação das causas da ocorrência das falhas e na descoberta das formas correctas correspondentes, envolvendo o aluno na detecção e resolução dos seus problemas de escrita.

A promoção de uma oficina de escrita possibilita:

- . a reflexão sobre a língua em interacção com outras competências nucleares;
- . uma progressão diferenciada;
- . a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto;
- . a gestão pedagógica do erro;
- . um acompanhamento individualizado;
- . a interacção e a interajuda;
- . a acção, de forma planificada e sistemática, sobre as dificuldades do aluno;
- . um processo de reescrita contínua, “*tendente ao aperfeiçoamento textual e ao reforço da consciência crítica*” (ME-DES, 2002: 22).

- **Leitura**

“*A competência de leitura desenvolve-se em vários níveis de proficiência a partir do convívio reflectido com os textos e outras mensagens gráficas*” (ME-DES, 2002: 22). Esse convívio pressupõe uma interacção estratégica entre texto e leitor e envolve processos cognitivos de natureza diversa, uma vez que o texto é uma rede complexa de pressupostos referenciais, semânticos e pragmáticos. A compreensão do texto implica a apreensão do significado que integra o código linguístico, o funcionamento textual e intertextual. O aluno será competente enquanto leitor quanto maior for a sua competência linguística, quanto melhor dominar estratégias metacognitivas no desenvolvimento de tipos de leitura diversificados e na capacidade de utilizar e transformar os conhecimentos anteriormente adquiridos. A prática de leitura contribui para o desenvolvimento das competências de compreensão e de interpretação, no sentido de uma autonomia progressiva.

Segundo o Programa, no desenvolvimento da competência de leitura devem ter-se em conta as modalidades, os tipos e estratégias de leitura. Metodologicamente devem pôr-se em prática as três etapas que podem ocorrer no acto de ler: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

A pré-leitura pressupõe:

- . a criação de condições favoráveis à compreensão do texto
 - mobilização de conhecimentos e/ou vivências que se relacionem com o texto;
 - aquisição de novos conhecimentos imprescindíveis à sua interpretação.
- . observação/reconhecimento/interpretação de aspectos paratextuais de modo a familiarizar o leitor com o texto e a antecipar o seu sentido e função.

A leitura pressupõe a construção dos sentidos do texto, realizada através de estratégias adequadas.

A pós-leitura pressupõe actividades de reacção/reflexão, visando integrar e mobilizar os novos conhecimentos.

De igual modo, deve promover-se as seguintes modalidades de leitura:

Leitura funcional: corresponde à pesquisa de dados e de informações tendo em vista a solução de um determinado problema;

Leitura analítica e crítica: corresponde à construção pormenorizada dos significados do texto, desenvolvendo competências de análises críticas autónomas;

Leitura recreativa: corresponde à fruição estética e pessoal dos textos.

A leitura em contexto escolar exige práticas diversificadas segundo o tipo de texto, a situação ou o objectivo perseguido, podendo admitir estratégias pessoais e ser regulada por uma comunidade de leitura, devendo o professor gerir as respostas individuais dos membros dessa comunidade. Vários tipos de leitura devem ser desenvolvidos,

“desde a leitura impressionista a formas mais elaboradas, analíticas e críticas. Não interessará que o aluno detenha uma forma padronizada de leitura e que a use sistematicamente. Convém sobretudo que ele tente a possibilidade de ler de forma flexível, detendo um leque diversificado de abordagens, a que poderá recorrer consoante os propósitos e as perspectivas pessoais” (ME–DES, 2002: 23).

Ao tornar-se um leitor activo, o aluno constrói os sentidos do texto, mobilizando referências culturais diversas e procurando respostas às questões colocadas pelo texto, para, finalmente, apreciar a sua singularidade. Através do desenvolvimento destes aspectos, o aluno capacita-se progressivamente para a abordagem de todos os textos, nomeadamente os literários, desenvolvendo, de forma integrada, competências linguísticas e literárias. A leitura literária realiza-se pelo convívio com obras do património literário português e universal, progressivamente mais complexas e, eventualmente, mais distantes do seu universo referencial, constituindo a sua cultura literária de leitor.

Pressupostos relativos à leitura do texto literário:

- criação de um *corpus* de leitura, composto por textos de reconhecido mérito literário relacionados com as tipologias textuais e as práticas de desenvolvimento das competências, visando a integração das aprendizagens;
- informação contextual e cultural e teoria e terminologia literárias convocadas para melhor enquadramento e entendimento dos textos, “*evitando-se a excessiva referência à História da Literatura ou contextualizações prolongadas, bem como o uso de termos críticos e conceitos que desvirtuem o objectivo fundamental da leitura*” (ME-DES, 2002: 24);
- estímulo da leitura em si mesma, indo ao encontro dos gostos pessoais do aluno para fomentar o prazer de ler;
- instituição de um contrato de leitura.

Orientações metodológicas para o contrato de leitura:

- . criação de um espaço dedicado à leitura recreativa de textos de reconhecido mérito literário, de autores maioritariamente contemporâneos, das literaturas nacional e universal, capazes de transformar os alunos em leitores mais assíduos;
- . professor e aluno estabelecem as regras fundamentais para a gestão da leitura individual, procurando factores de motivação para que esta aconteça;

- . o contrato pode estipular a agregação por pequenos grupos que manifestem interesse por um mesmo texto;
- . o professor, como entidade facilitadora de práticas de leitura, deve oferecer ao aluno a possibilidade de encontro com textos interessantes e motivadores;
- . o professor deve suscitar respostas por parte dos leitores durante e após a leitura dos textos;
- . as respostas à leitura poderão traduzir-se em actividades, tais como: apresentação oral de textos lidos à turma, elaboração de fichas de leitura e fichas biobibliográficas de autores, base de dados de personagens, propostas de temas para debate em aula, elaboração de ficheiros temáticos...

- **Funcionamento da Língua**

Competência indispensável para o aperfeiçoamento do uso da língua, alia a prática à reflexão sobre a sua estrutura e funcionamento. Embora surja como conteúdo autónomo, subjaz a todas as outras competências, visando o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos. Resulta no desenvolvimento de uma consciência linguística e de um conhecimento metalinguístico que desempenham um papel importante pelos seus objectivos instrumentais, atitudinais e cognitivos.

O estudo reflexivo sobre a língua é apoiado por uma metalinguagem instrumental que consta da *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (2000) e manifesta-se no âmbito dos conteúdos de natureza declarativa e procedimental. Neste ciclo de aprendizagem, que corresponde ao ensino secundário, “*privilegia-se a análise semântica e pragmática do discurso, fundada em conhecimentos explícitos sobre o funcionamento prosódico e morfossintáctico da língua*” (ME-DES, 2002: 26).

Como metodologia de trabalho sobre esta competência, propõe-se:

- o aprofundamento e a sistematização de aspectos já introduzidos em ciclos anteriores, destacando:

- . vocabulário – formas de alargamento do vocabulário; processos de formação de palavras e seus valores conotativo e polissémico;
 - . sintaxe – frase complexa e modos de conexão frásica;
 - . organização textual – coerência; contiguidade semântica; coesão; conexão; modos e tempos verbais;
 - . ortografia e pontuação.
- a detecção e identificação de problemas morfológicos e sintáticos, lexicais e ortográficos dos alunos, a partir das suas produções, contributo fundamental para a hierarquização dos conteúdos gramaticais, tendo como fim a tomada de consciência dos problemas na produção de textos;
- a análise dos problemas dos alunos deverá nortear a promoção de estratégias de superação adequadas, no sentido de fomentar uma melhor comunicação no âmbito de uma aprendizagem significativa.

Entende-se a competência de comunicação como competência de acção, sendo constituída pelas competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica e envolvendo vários níveis, associados entre si:

- . nível semântico – selecção de conceitos e representações de diferentes categorias, que constituem o conteúdo informativo dos actos de linguagem;
- . nível pragmático – selecção dos tipos de acção verbal e marcação das componentes do conteúdo informativo;
- . nível lexical – selecção das unidades lexicais adequadas às opções semântico-pragmáticas;
- . nível sintáctico – selecção das formas de combinação e ordenação das unidades lexicais de modo a produzirem-se construções adequadas às opções semântico-pragmáticas;
- . nível fonético – pronúncia e entoação das palavras e das frases e o ritmo de elocução.

A selecção dos itens gramaticais mais adequados às situações de aprendizagem concretas, partindo das dificuldades e dos problemas evidenciados pelos alunos, e a respectiva sistematização “*co-responsabilizam professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem e favorecem a flexibilidade na gestão do programa*” (ME-DES, 2002: 27).

Um quadro de Recursos constitui o capítulo 2.6, destacando-se uma listagem de documentos pedagógico-didácticos susceptíveis de contribuir para uma melhor didáctica da língua materna. Já nas Indicações Gerais sobre Avaliação evidencia-se, sem prejuízo das modalidades diagnóstica e sumativa, a vertente formativa da avaliação e define-se os seus pressupostos, as modalidades, os critérios e os instrumentos a privilegiar. De um modo global, elencam-se os aspectos a considerar na avaliação:

“adequar técnicas e instrumentos aos objectivos e conteúdos, e ao processo 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 colectivo, considerando ajustamento e correcções, de forma a reorientar as práticas pedagógicas; fornecer ao aluno um feedback em tempo útil.” (ME-DES, 2002: 29).

Da importância deste capítulo no contexto do texto programático dá testemunho a Associação de Professores de Português, no parecer elaborado em 20-9-2002⁵⁹:

“É com enorme agrado que se regista, nas indicações gerais sobre avaliação (pp.29-32), uma sistematização inédita em programas portugueses da disciplina. Além das modalidades consagradas no DL 7/2001⁶⁰, são identificados e descritos instrumentos e critérios de avaliação organizados em torno das quatro competências nucleares. No caso dos instrumentos, o portefólio merece um destaque que o programa não lhe confere (pp.30-31). Já os critérios, pela sua importância, deveriam ser aprofundados (pp.31-32). Este capítulo parece pecar pela tónica na classificação, em detrimento da avaliação formativa. É de registar que não é feita qualquer referência aos

⁵⁹ <http://www.app.pt/pareceres/p15.html>

⁶⁰ Decreto Lei nº 7/2001, de 18 de janeiro.

exames nacionais. Tal só é aceitável se finalmente desaparecerem os normativos sobre "matéria para exame" que tanto condicionam todo o desenvolvimento curricular".

De facto, pode constatar-se a presença de uma série de recomendações relativas aos instrumentos de avaliação a usar na aula de Português. Para além da ideia de obrigatoriedade que se transmite no que concerne a sua diversificação – “*Dada a natureza da disciplina, os instrumentos de avaliação a usar serão obrigatoriamente diversificados*” (ME-DES, 2002: 29) – são elencados os instrumentos específicos para cada uma das competências a avaliar, desde grelhas de observação directa, listas de verificação, escalas de classificação, testes objectivos e não objectivos, vários tipos de grelhas adequadas à auto e à co-avaliação em trabalhos individuais e de grupos. Estas apresentam a vantagem da observação da frequência de um comportamento e a progressão do aluno. Sugere-se que os testes objectivos (exercícios de escolha múltipla, de associação, de alternativa, de complemento) sejam utilizados para avaliar a compreensão oral e escrita e que os testes não objectivos, tipo resposta curta ou ensaio, por testarem normalmente aprendizagens mais complexas, se adequem à avaliação da interpretação e da produção de textos orais e escritos, nomeadamente a estruturação e organização das ideias, a coerência e a coesão textuais, a adequação dos enunciados à situação e intenção comunicativas, por exemplo.

A estruturação de cada ano lectivo em sequências de ensino-aprendizagem, expressa na Gestão do Programa, surge como uma proposta de organização da actividade lectiva sem carácter prescritivo, cuja inserção não tem outra pretensão do que servir de referência à prática pedagógica dos professores. Nesta óptica, a ordem pela qual as sequências surgem nesta proposta não terá de ser seguida de forma exaustiva, alertando-se, no entanto, para o facto de que, seja qual for a opção tomada pelos docentes, deve ter sempre em conta um critério de progressão das aprendizagens. Esta proposta de gestão das competências, dos conteúdos e da avaliação das aprendizagens constitui-se como um instrumento verdadeiramente útil aos professores, no sentido de garantir uma orientação sustentada da prática pedagógica.

Embora nem sempre seja muito claro o grau de aprofundamento das competências e dos conteúdos, pela ausência de descritores de desempenho, esse afere-

se, fundamentalmente, pelo nível de complexidade das diferentes tipologias textuais propostas.

No capítulo da Bibliografia, verificamos algumas inovações relativamente aos textos programáticos anteriores. Através de uma organização temática e comentada que inclui não só obras em suporte de papel como indica inúmeros sítios na Internet, é visível a preocupação em otimizar a sua consulta. Os núcleos privilegiados em termos de referências bibliográficas são a Leitura, o Funcionamento da Língua, os Media, seguidos da Escrita e da Didáctica, enquanto a Avaliação e o Oral são os que apresentam um número mais reduzido de títulos e sítios apontados, talvez pela existência menos preponderante destes temas em bibliografia de referência.

2.3 – Efeitos do processo de reconfiguração: as implicações educativas do novo modelo curricular no ensino do Português

Considerando a importância da interiorização do significado e propósitos da mudança, percebendo a natureza da apropriação a nível dos sentidos e implicações educativas que lhe subjazem, parte-se para o desenvolvimento de percepções novas, implicando uma mobilização activa nas práticas de ensino e de avaliação. No geral, trata-se, agora, de marcar uma diferença positiva, através de um compromisso decidido e sustentável no contexto de dinâmicas transformadoras, que explicitem níveis e formas de apropriação e recontextualização das mudanças e criem situações didácticas cognitivamente desafiadoras, potenciando novas relações entre o ‘fazer pedagógico’ e o currículo.

Enquanto repertório para um percurso educativo, o currículo constrói-se, em termos práticos, incorporando o discurso oficial nas crenças e representações dos professores. Perante a multiplicidade dos factores em causa, urge perceber o impacto e as implicações da implementação do novo Programa na sociedade em geral e nos professores de Português em particular.

2.3.1 – Formas de apropriação pela sociedade: olhares críticos

“Um programa não será nunca um documento que obtenha consensos. A leitura de cada um é motivada pelos saberes que adquiriu, pelos seus gostos pessoais, pelo modo como se posiciona perante o que ensina, pelos objectivos que entende deverem ser atingidos”.

Ferraz, M. J. (2007: 67)

Tornado público, em primeiro lugar e exclusivamente,⁶¹ o projecto de Programa correspondente ao 10º ano, foram solicitados pareceres especializados a representantes das áreas em consonância num programa de Português, Linguística e Literatura e respectivas didácticas, bem como a Associações de Professores e professores no terreno. De igual modo, se disponibilizou, na *Internet*, um espaço de discussão pública para recolher pareceres, num determinado e estipulado tempo, de diversos intervenientes. Este meio de auscultação gerou, desde logo, um grande mal estar na medida em que, dizia-se, os professores não dispunham de meios informáticos ou não os sabiam utilizar para cumprir esta solicitação ministerial.

Na posse dos pareceres chegados por diversas vias ao ME, os programadores tentaram incorporar os contributos dos especialistas, o que não se afigurou tarefa fácil, visto que alguns deles eram de todo em todo contraditórios. No entanto, realça-se alguns desses contributos pela importância de que se revestiram para o trabalho subsequente. Por exemplo, do Departamento de Linguística Geral e Românica, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, um grupo de docentes sintetiza a sua discordância face a questões relacionadas com opções de currículo e modelos curriculares:

O Projecto de Programa do 10º ano de Língua Portuguesa necessita de reformulação a vários níveis:

1. No que diz respeito às concepções de currículo que o enformam;

⁶¹ Diga-se que contra a vontade dos programadores, por acharem que se deveria divulgar o Programa no seu todo, seguindo um princípio de lógica e coerência. No entanto, a premência do tempo e do atraso significativo que este documento levava em relação aos outros programas da formação geral, levou o ME a divulgá-lo “às fatias”, ou seja, de forma fragmentada.

2. No que diz respeito à sua estrutura e formato como texto institucional específico: um programa;
3. No que diz respeito ao seu lugar na economia: a) do sistema educativo; b) do Ensino Secundário;
4. No que diz respeito à sua especificidade como programa de língua materna (e não de língua estrangeira) para a esmagadora maioria dos alunos;
5. No que diz respeito à definição clara e cientificamente fundamentada das competências específicas a desenvolver, dos níveis de proficiência a atingir em cada uma delas e das experiências educativas a que os alunos devem ser expostos para os atingir;
6. No que diz respeito ao lugar atribuído ao desenvolvimento de competências metacognitivas em geral e da competência metalinguística em particular. (2001)

O respeito por muitas destas ideias levou a modificações do projecto inicial, sobretudo a mudança radical de um paradigma meramente comunicativo do estudo da língua para um paradigma reflexivo, valorizando o desenvolvimento de competências do domínio metacognitivo, envolvidas na reflexão sobre as estruturas e funcionamento da língua. Não foi possível, por completa indisponibilidade de tempo, levar mais longe as alterações ao enunciado no ponto 5, por exemplo.

Da mesma faculdade, mas desta vez professores da área da literatura (Departamento de Literaturas Românicas), elaboram um parecer a discordar da redução (substancial, do seu ponto de vista) de autores e obras, perspectivando a perda de influência da História da Literatura tal como há décadas proliferava na escola secundária:

“Embora reconheçamos o excessivo peso da história literária nos Programas de Português do 10º ano em vigor, entendemos que a presente proposta, ao relegar o texto literário para um plano secundário, enferma da tendência oposta”.

Esta falsa dicotomia língua vs literatura engordou os tablóides e acabou por assumir contornos de crise nacional, quando o jornal *Independente* anuncia o

“Naufrágio d’ *Os Lusíadas*”, questão que levará figuras públicas de grande proeminência (políticos, escritores, professores universitários, jornalistas,...) a abrir telejornais ou a manifestarem-se pública e ruidosamente contra o repúdio da literatura, o mais hediondo crime curricular cometido por um Ministério da Educação, assumindo uma visão apocalíptica da Escola⁶² (Castro: 2005). Estávamos no verão de 2001 e a *silly season* ficou ao rubro com a notícia de que os autores do Programa de Língua Portuguesa tinham retirado o texto épico de Camões da esfera do ensino, agudizando os sentimentos de patriotismo emocional e eminentemente opinativo, marcados por variadas posições sem profunda reflexão, tal como Castro (2001) brilhantemente cartografa. Os títulos quotidianamente publicados, de Junho a Setembro de 2001, em artigos de opinião, entrevistas e editoriais são testemunhos vivos dessa deriva emocional: “Camões no limbo”, de Vasco Graça Moura, in *Diário de Notícias*, 20 de Junho; “Matar Camões”, de Nuno Pacheco, in *Público*, 11 e 12 Agosto; “O naufrágio da literatura”, de Eduardo Prado Coelho, in *Público*, 14 de Agosto; “Queremos Camões ou o boletim meteorológico?”, de José Júdice, in *Independente*, 17 de Agosto; “À pala de Camões”, de António Henriques e Mónica Contreiras, in *Expresso*, 18 de Agosto; “O Zanolho”, in *Expresso*, de Miguel Portas, 18 de Agosto; “Camões, o coxo”, de António Cabrita, in *Expresso – suplemento Cartaz*. 25 de Agosto; “Camões e as salsichas”, de Nuno Júdice, in *Diário de Notícias*, 31 de Agosto.

O único texto publicado de repúdio a estas investidas rudemente agressivas, em especial as publicadas por Vasco Graça Moura, vem a lume no caderno principal do jornal *Expresso*, no dia 25 de Agosto. Intitula-se “*Os Lusíadas*, a mentira e a ignorância” e é da autoria da coordenadora da equipa de autores que, em nome destes, revela a sua revolta e indignação pela ignorância demonstrada por muitos dos autores dos artigos levianamente publicados. Transcreve-se esse artigo, na medida em que sintetiza o ambiente vivido e a polémica instalada:

⁶² A título de exemplo repare-se nas palavras de Vasco Graça Moura, escritor, tradutor, eurodeputado e porta-voz do PSD para a Cultura: “*este é um atentado gravíssimo. O Presidente da República deve intervir de imediato para travar a veleidade demolidora do Ministério da Educação*” (TSF Notícias, às 12:01 h, 10 de Agosto 2001); Graça Moura afirma ainda que “*o medo que os programas do Ensino Secundário revelam perante Os Lusíadas, traduz um deplorável complexo de esquerda retrógrada que tem vergonha do passado de Portugal*”. De igual modo, aos microfones da Rádio Renascença, às 19:35 h, do mesmo dia, o poeta e deputado do Partido Socialista Manuel Alegre afirma: “*Camões e Portugal são praticamente sinónimo. Retirar Os Lusíadas e a obra de Camões do Ensino Secundário era a mesma coisa que retirar a alma de Portugal*”.

“Os Lusíadas, a mentira e a ignorância

Nô mais, Musa, nô mais, que a Lira tenho
Destemperada e a voz enrouquecida,
E não do canto, mas de ver que venho
Cantar a gente surda e endurecida!
O favor com que mais se acende o engenho,
Não no dá a pátria, não, que está metida
No gosto da cobiça e na rudeza
D'ua austera, apagada e vil tristeza.

Luís de Camões, *Os Lusíadas*, canto X, est. 145

CAMÕES, no seu tempo, queixa-se à sua musa da gente surda e empedernida a quem se dirige, gente que só pensa na ganância e sofre de uma estupidez triste, soturna, apagada e mesquinha. Poderíamos, sem grande exagero, encontrar actualidade nos versos camonianos, acrescentando-lhes a visão ridícula e caricata de uma estupidez mediatizada que se faz arauto da defesa de valores patrióticos com recurso à vil mentira, exibindo-a como verdade absoluta e abrindo caminho à mais pura demagogia, a que se constrói e desenvolve a partir da ignorância dos factos e explora as emoções do cidadão comum.

A total ignorância dos programas escolares de Português das últimas décadas manifesta-se nos órgãos de comunicação social que, através das mais variadas personalidades, dão crédito a uma vergonhosa mentira, publicada como manchete de primeira página n' O Independente. Constatado o equívoco (afinal, Camões esteve sempre previsto no programa!), que fizeram aqueles donos do mundo? Ao invés de repor a verdade, vêm agora demonstrar os malefícios da ausência de leitura integral da epopeia camoniana. Terão esquecido que, em tempo algum, mesmo antes do 25 de Abril, Os Lusíadas foram lidos na íntegra? E, nessa altura, foram verdadeiramente lidos ou

esquartejados em orações e distribuídos à posta para consumo rápido, marcado de intencionalidade, «ao serviço da Nação»?!

Quais velhos do Restelo, vêm avisar o país dos prejuízos das novas e perniciosas metodologias de ensino, pondo em causa tudo o que na actualidade se investiga no âmbito das Ciências da Educação e, ainda, a competência dos professores de Português. À cabeça desta manifestação de senhores importantes surge um «Senhor Importantíssimo» que derrama a erudição por tudo o que é jornal, recorrendo às formas mais odiosas com que se pode abordar um assunto: a reles ofensa, o ataque à honra pessoal e à dignidade profissional. E como em questões de «bom senso e bom gosto» o pior cego é aquele que não quer ver, governa à sombra, do alto da sua torre de marfim, qual Big Brother, profeta ou vate a orientar as turbas! Este «senhor importantíssimo» é um T Rex da literatura: ataca e cerca a presa por todos os lados, saliva, urra, mastiga, engole — e arrota, depois, arrogância e narcisismo.

Onde têm estado estes senhores de há ano e meio a esta parte, altura em que a equipa começou a trabalhar? Onde têm estado estes senhores que fazem agora tábua rasa dos múltiplos pareceres e sugestões dos consultores, especialistas em Linguística, Literatura e Didáctica da Língua Materna? Onde têm estado desde que, há quatro anos, se iniciou um processo de Formação de Acompanhantes Locais de Português, professores de todo o país, cuja opinião marcou, de forma decisiva, a elaboração do programa? E por que razão não emitiram opinião durante o tempo, alargado, em que o programa esteve sujeito a discussão pública tendo em vista a introdução de possíveis reajustamentos antes da homologação? Não brinquem connosco agora — que não brincámos em serviço!

Poderiam, pelo menos, ter prestado atenção ao capítulo da «Apresentação do Programa», onde se instituem as componentes Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua como competências nucleares desta disciplina. O que significa que a leitura é uma das componentes do programa e, dentro

dessa componente, surge a leitura literária. Embora não se trate de programa de Literatura Portuguesa, concede lugar privilegiado ao texto literário, tomando como inspiração as teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português, magistralmente concebidas por Vítor Aguiar e Silva: «O modelo de programa que proponho (...) tem fundamentalmente os seguintes objectivos: reduzir a extensão dos programas; diminuir a massa de informação histórico-literária a transmitir e a decorar; formar leitores que leiam com gosto, com emoção e com discernimento, na escola, fora da escola e para além da escola. Se se quiser, um modelo de programa com o objectivo de formar leitores para a vida, no sentido plural desta expressão: leitores para toda a vida e leitores que buscam nos textos literários um conhecimento, uma sabedoria, um prazer e uma consolação indispensáveis à vida».

Longe está o tempo em que uma aula de Português servia para o professor transmitir informação sobre autores e obras e os alunos se limitavam a ouvir e a aprender. Os 50 minutos concedidos actualmente a cada aula são insuficientes à participação avassaladora dos jovens na construção da aprendizagem. O silêncio expectante do passado, ancorado em formas padronizadas de interpretação, muitas vezes forçadas e até arbitrárias, deu lugar a uma profusão de vozes e «em última instância, o professor e o aluno têm de ler e interpretar um texto literário concreto e irredutivelmente individual, num diálogo hermenêutico entre as estruturas textuais e a memória, a informação, a sensibilidade e a imaginação», sendo fundamental que «as emoções – a alegria, a tristeza, a angústia, a piedade, a indignação, a revolta... — fundamentais nos jovens e nos adolescentes não sejam asfixiadas ou esterilizadas no acto de leitura por impositivas grelhas de leitura ou por modelos analítico-interpretativos de aplicação mecânica».

O país precisa da verdade e do esclarecimento, os professores precisam de mais respeito pelo seu trabalho. Aqui os louvo pela sua coragem, pelo modo discreto como definitivamente mudam o mundo, sem ambicionar protagonismos mediáticos ou de outra qualquer espécie que não seja a marca indelével com que proporcionam aos jovens o diálogo «em que a inteligência clarifica e depura as emoções e em que estas vivificam e fertilizam a

inteligência». Louvo todos aqueles que, no país inteiro, participaram no Projecto Falar, por acreditarem que muito pode ser feito para melhorar o ensino e a aprendizagem do Português. Louvo, também, os que têm contribuído para que a Associação de Professores de Português não morra, persistindo na vontade de a tornar cada vez mais forte. Por último, e assumindo obviamente inteira responsabilidade por tudo o que de bom e de mau este programa encerra, louvo a equipa de autores que contra ventos e marés realizou um trabalho sério, que merecia mais do que a mentira gratuita e generalizada, pois não lhe «lhe falta na vida honesto estudo/Com longa experiência misturado».

Os 25 anos de carreira profissional dedicada aos alunos que comigo partilharam a vida e muito me ensinaram são, para mim, motivo de recomeço e nunca de desistência. E visto que os alunos sempre me mereceram o maior respeito, é com a serenidade e a força dos que nunca pactuam com mentiras e manipulações que vivo esta pequena tempestade. Fica-me, por fim, a convicção de que é pelos meus alunos que continuarei a aceitar o desafio de outras batalhas. Apesar dos inqualificáveis comportamentos de alguns senhores donos do mundo que, do alto do seu pedestal, «nos clausuram num nacionalismo míope e bafiento», não olhando a meios para atingir os seus fins...”

De tal modo a polémica se instalou na sociedade portuguesa, instigada mediaticamente por quem desconhecia tudo ou quase tudo sobre o ensino do Português e o actual alcance do estudo da obra épica camonianiana,⁶³ que o ministro da educação, à data o Professor Júlio Pedrosa, surgiu publicamente a explicitar o âmbito do seu estudo, alertando para o facto desse estudo estar agora presente nos dois anos terminais dos 3º ciclo e Ensino Secundário (9º e 12º anos), assegurando ser o momento em que os alunos demonstram maior maturidade para compreender e aprofundar a reflexão sobre a obra. Não deixou, ainda, de criticar a tentativa de aproveitamento político da questão, das opiniões pouco fundamentadas vindas a público, sobretudo as duras críticas da oposição

⁶³ Alertados afinal para a presença do estudo d' *Os Lusíadas* no ano terminal do Secundário, alguns criticavam o facto de apenas estar previsto o estudo dos episódios mais significativos, acusando os autores de não preverem o estudo integral da obra. Ora, nunca, nem mesmo antes do 25 de Abril a epopeia de Camões tinha sido estudada estrofe a estrofe e na sua totalidade.

de direita que funcionaram como arma de arremesso político⁶⁴. Contudo, para atenuar o impacto negativo da polémica, numa atitude de diplomacia e de apaziguamento, aceitou modificar a designação da disciplina para Português, designação essa que colheu o aplauso de parte da equipa de autores, pela perspectiva mais equilibrada e consentânea com as suas convicções que introduzia. Doravante, é deste modo que a designaremos.

O episódio em torno de *Os Lusíadas* vem legitimar a tensão existente entre os defensores da centralidade da Literatura e da História da Literatura e um paradigma de recolocação das funções da Literatura na escola (Castro, 2001: 97), posicionando-a na esfera da leitura literária,⁶⁵ numa espécie de «*conflito de pedagogias*» (Castro, 2001: 97). O governo do PSD, entretanto chegado ao poder, responsável pela reforma curricular de 2004, apesar de nada modificar no programa que tanto tinha contestado, consagra de forma inequívoca a valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares como um dos seus princípios (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março).

Três vezes mais recorrentemente se levantaram contra esse reposicionamento da literatura: Vasco Graça Moura, Carlos Ceia (professor universitário) e Maria do Carmo Vieira (professora do Ensino Secundário). Numa cruzada contra qualquer alteração ao ensino da literatura na escola, manifestaram veementemente a sua discordância e protestaram em todos os meios de comunicação que, ávidos de conflitos mediáticos, lhes facultaram não raras vezes o acesso à ribalta, dando-lhes excepcional visibilidade. De novo se instala uma polémica em torno de artigos publicados (sobretudo em torno do tom dos artigos) de Vasco Graça Moura, desta feita um diálogo jornalístico entre este e a Professora Inês Duarte, do departamento de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, que tenta dar o seu “Contributo para uma polémica desencadeada por Vasco Graça Moura sobre o papel dos linguistas na elaboração dos programas de Português”. Respondendo à provocação de que «Os responsáveis dos

⁶⁴ De acordo com Castro (2001: 98) “A natureza «violenta» de muitas das reacções expressas na «questão» não deixa, entretanto, de constituir um indicador importante do valor socialmente atribuído à literatura na escola enquanto lugar de experiência linguística, cognitiva, social ou estética”.

⁶⁵ A leitura do texto literário deverá ser estimulada pois contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística, e permite acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua. (Programa de Português, 2001).

⁶⁵ Jornal *Expresso*, 6 Março 2004.

programas de português são linguistas e os linguistas têm ódio à literatura», Inês Duarte explicita⁶⁶:

“(...) Os linguistas discordam, isso sim, da posição de que o ensino do português se deve reduzir à leitura de textos literários. Ao contrário do que o dr. Graça Moura afirma, esta discordância não significa que «advoguem uma concepção de língua que dispensa a literatura, o que é um erro de palmatória». Esta discordância, dr. Graça Moura, não radica tão-pouco em posições de fé, de gosto ou de feitio. Radica no conhecimento dos milhares de páginas publicadas de resultados de investigação desenvolvida nos países do «pelotão da frente», a que queremos pertencer. Contrariamente ao que o senso comum e, por estranho que me pareça, o dr. Graça Moura tem por estabelecido, saber ler um certo tipo de texto não constitui garantia para a leitura bem sucedida de outros. Do mesmo modo, se hábitos de leitura consistentes constituem um factor favorável na aprendizagem da escrita, só se aprende a escrever escrevendo: ora, concordará certamente que o ensino da escrita de vários tipos textuais compete crucialmente à disciplina de Português.

Para não me alongar mais, o que os linguistas defendem, dr. Graça Moura, é que a disciplina de Português deve proporcionar às crianças e jovens do nosso país o desenvolvimento de todas as suas capacidades linguísticas. E se este objectivo não se atinge privando-os do contacto com textos literários, também não se atinge considerando a leitura destes o objectivo exclusivo da disciplina curricular de português.

O dr. Graça Moura, tal como desconhece a literatura publicada nos países do «pelotão da frente» divulgando investigação no âmbito do ensino da língua materna, assim também ignora (ou esconde) o trabalho que a comunidade dos linguistas portugueses tem vindo a realizar sistematicamente, através da elaboração e orientação de teses, da participação em projectos de investigação nacionais e internacionais, da

publicação de obras destinadas a vários tipos de público, do trabalho convergente com especialistas de literatura na formação de professores, visando contribuir para uma melhor descrição e compreensão da língua portuguesa: do modo como se adquire e desenvolve nas crianças, do modo como foi evoluindo ao longo dos tempos, dos produtos dos seus encontros com outras línguas, dos estilos em que se diversifica o seu uso (...)”.

Graça Moura responde, na edição do *Expresso* de 13 Março 2004, usando o tom provocatório que já vinha sendo seu apanágio:

“A senhora Dr^a Inês Duarte ficou muito enofrada por eu ter dito que os linguistas odeiam a literatura. Escusava de se abespinhar tanto com a minha provocação, porque, como entenderá quem for medianamente capaz de interpretar uma frase no contexto em que ela seja proferida, não me preocupa absolutamente nada o caso pessoal de cada linguista: pode gostar muitíssimo de literatura ou preferir-lhe os pastéis de nata, que eu não tenho nada com isso”.

Por seu lado, Inês Duarte, na edição do mesmo jornal do dia 27 Março 2004, dá “Uma resposta a Graça Moura, com a qual pomos fim à polémica sobre o ensino do Português”:

“A gravidade de atitudes como a do dr. Graça Moura, pesporrentas, desinformadas e alheias a qualquer reflexão sobre o ensino da língua materna e a formação de professores no contexto das novas exigências da sociedade do conhecimento e do estado actual de conhecimentos sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da língua materna e sobre as bases neurobiológicas e os processos psicolinguísticos que suportam os seus usos, reside em pretenderem abrir clivagens artificiais entre especialistas com formações cuja complementaridade na formação inicial e contínua de professores de Português Comunicar», da Porto Editora ninguém nega (a não ser o dr. Graça Moura). O que importa e me move é a melhoria da qualidade do ensino da nossa língua”.

De forma igualmente mediática e com grande impacto e ruído, assinalam-se as intervenções, na mesma linha ideológica de V. Graça Moura, de Maria do Carmo Vieira, professora na Escola Secundária Marquês de Pombal, em Lisboa. A sua voz insurge-se contra a natureza de algumas propostas didáticas⁶⁷, então surgidas em manuais escolares que, segundo ela, são determinadas pelo programa de ensino.

“O que é lamentável na maioria dos manuais é o facto de os seus autores parecerem apoiar a ideia – tão difundida pelos autores do programa da nova disciplina – de que o correcto é respeitar o discurso que os alunos trazem para a escola. Assim surgem os Big Brother, as entrevistas com Herman José (manuais da Areal e Constância), as programações divulgadas pela 'TV Guia'.”

Numa entrevista ao jornal *Público*, de 7 de Julho 2010, esta professora traça um retrato negro do ensino desta disciplina:

“Falo da subestimação de que a literatura foi alvo, nos vários ciclos, na implementação da reforma em 2003, e do esvaziamento dos programas dos autores clássicos. E da rivalidade que se criou entre o “novo” e o “velho”. O “novo” foi introduzir em avalanche textos informativos e subgéneros [nos programas]. Os autores clássicos foram banidos porque foram considerados “chatos” e porque não correspondiam aos interesses dos alunos. A minha

⁶⁷ A questão das referências ao regulamento do concurso *Big Brother* no manual *Comunicar*, da Porto Editora acende nova polémica. Leia-se, a propósito e como exemplo, o que Manuel Pinto escreve sobre o assunto no blogue *Educomunicação – Educação para os media* em Portugal, em 19 de Outubro de 2003 : A questão das referências ao programa *Big Brother* num manual de Português do ensino secundário, trazida a lume há oito dias pelo *Público*, continua a fazer ondas (...) Compreendo a preocupação (...) pessoas que se indignaram com o caso do manual que esteve na origem da polémica. Mas, tanto quanto sou capaz de entender, parece-me que a terapia, implícita ou mesmo explícita, não é a mais urgente e eficaz. Porque, na linha do denunciado, bastaria extirpar os manuais (o tal e, eventualmente outros que trazem outras sugestões, porventura menos chocantes) e o problema estaria resolvido. Ora aqui é que reside, a meu ver o problema e não a solução. Não é tanto pela via da extirpação do culturalmente indigno que avançaremos na qualificação do ensino e da formação, mas pela via da inclusão de objectivos, conteúdos e métodos que ajudem os alunos a serem mais exigentes culturalmente, a alargar os seus horizontes culturais, colocando, nomeadamente, a televisão no seu devido lugar. Ao centrar a crítica num *fait divers*, muita da reflexão produzida não tem contribuído para colocar aquela que me parece ser uma questão de fundo: a escola continua a formar analfabetos em áreas importantes da vida. Muito provavelmente, o modo como o referido manual procurou abordar o assunto foi desastrado (não analisei o caso). Mas, a reboque de um eventual erro, não se pode “*jeter l'enfant avec l'eau du bain*”, como dizem os franceses. Ora sobre isso, os comentadores têm dito (quase) nada. Era sobre isso que valeria a pena gerar-se uma corrente forte de opinião.

experiência e a de muitos colegas contraria os mentores da nova reforma, porque chatos são os professores que certamente não leram bem os clássicos e nem os sabem interpretar. Nesta dicotomia entre o novo e o velho, despreza-se o legado patrimonial do passado e privilegia-se o “real”, como os reality shows, porque supostamente correspondem aos interesses dos alunos”.

Embora de forma menos mediática, Carlos Ceia tem pautado a sua posição por uma intervenção caústica e veemente contra o que diz ser um crime curricular,⁶⁸ profetizando um clima catastrofista no ensino do Português, apontando, agora, o dedo ao programa de ensino não só por incitar à produção de manuais escolares deficientes, como por motivar a produção de más provas de exame:

*“Insisto na desmontagem do exame de Português quanto mais não seja para provar à Ministra da Educação que há quem consiga demonstrar que este exame é de facto um erro, mas um erro que resulta do cumprimento coercivo de um programa oficial espúrio, do qual ninguém pode esperar que se façam bons manuais ou esperar que dele nasçam boas práticas pedagógicas (...) Concluo agora a falência total do modelo de ensino que tentou transformar a disciplina de Português numa disciplina pragmática, de utilidade pública ao serviço da sociedade globalizada que nos oprime e impede de aprender por outra via, como se o ensino humanístico da cultura e da literatura fosse um caminho de perdição”.*⁶⁹

Um dos pareceres académicos mais célebres do domínio da literatura chega-nos através de Vítor Aguiar e Silva, professor da Universidade do Minho e autor de uma famosa *Teoria da Literatura*. Na senda das suas «Teses sobre o Ensino do Texto Literário na Aula de Português», (*Diacrítica*, nº 13-14, Universidade do Minho, 1998-1999), legitima a opção dos programadores pelos seus «núcleos de textualidade

⁶⁸ Carlos Ceia escreve *A página da Educação*, nº 103, sob o título “Objectivo: Acabar de vez com a literatura?”: *Quando esperava que a comunidade dos profissionais do ensino da literatura, em que me incluo, reagisse de forma audível, verifica-se um estranho silêncio e uma indiferença que nos deve preocupar. Mesmo os raros pronunciamentos sobre o crime curricular que se está a premeditar são tão preocupantes como o crime em si.*

⁶⁹ “A decadência do Português no Ensino Secundário, seguida da falência da formação de professores”, Julho de 2008.

canónica», conferindo visibilidade à chamada “tese anti-historicista”, discordando, contudo, de algumas das escolhas e de algumas das ausências no *corpus* literário:

“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 cancioneiros 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 campo literário e pouco ou nada contribui para o conhecimento do texto literário como objecto artístico que, inscrito na historicidade, transcende essa inscrição. Desde há vários anos que venho defendendo a necessidade de pôr termo a este imperialismo anacrónico e estéril da história nos programas de Português do Ensino Secundário e por isso vejo com bons olhos as alterações agora introduzidas. Como vejo com olhar francamente favorável, e assim o tenho reiteradamente defendido, o peso relevante atribuído nos programas à literatura contemporânea. Não posso concordar com os autores dos programas e com os responsáveis políticos pela sua aprovação com a ausência de certos autores e de certas obras nos núcleos de textualidade canónica que tenho advogado como nós vertebradores da rede de programas e a partir de cuja leitura irradiariam as informações de poética, de retórica, de hermenêutica, de história literária, de literatura comparada, etc, que configuram um périplo transtextual ao serviço da viagem textual. Há diversas ausências intoleráveis e algumas presenças dispensáveis.”

A discussão em torno do Programa avivou a argumentação produzida sobre o cânone escolar. Que obras e autores devem constar da lista dos elegíveis para que a aprendizagem da literatura se concretize?

O estabelecimento do cânone literário na escolarização da literatura moderna ocorre durante o século XIX, sendo concretizado, posteriormente, através de listas de textos a serem lidos e interpretados pelos alunos. Com a generalização da escolaridade obrigatória nas sociedades ocidentais, a escola passou a funcionar como factor determinante de fixação e transmissão de cânones. Mais recentemente, porém, o *conceito* de cânone adquiriu visibilidade crítica no seio dos estudos literários organizados como disciplina e acedeu, de forma espectacular, à condição de problema central, não só do campo de conhecimentos, como também da estrutura institucional que o suporta.⁷⁰

Gusmão (2008)⁷¹ define o cânone como a melhor literatura ou o melhor da literatura, tal como é legitimado pela tradição e por várias comunidades profissionais e apresenta o cânone escolar como o que da literatura consideramos, num dado período histórico, ser ensinável e apreensível por uma determinada comunidade educativa.

Num ensaio intitulado “Pedagogia do cânone literário escolar: adequação e violência, rejeição e desejo”⁷², António Branco define o cânone literário escolar como o conjunto de textos que os programas oficiais consideram de estudo obrigatório, por ser considerado ilustrativo da excelência e da variedade de um património nacional merecedor de conservação e perpetuação. E acrescenta uma posição curiosa face à convivência dos clássicos com outros produtos culturais da actualidade:

“Faltam, numa palavra, desígnios programáticos que apontem para a exploração de conexões criteriosas e imaginativas entre os clássicos da literatura e os actuais produtos culturais efectivamente maioritários – vulgo, a telenovela, o filme de acção, de amor ou de terror, o slogan político ou publicitário, o graffiti, o rap, o pop, o rock (mais ou menos hard), a lenda urbana, a obra-de-sabão (tradução livre de soap opera), o nacional-cançonetismo marcopaulês-e-afins e tantas outras espécies dos nossos tempos. Ignorá-las, na escola, cria, de algum modo, uma redoma ineficaz – a que, inevitavelmente, falecem paredes que preservem o ambiente estufado (de

⁷⁰ Carlos Ceia, E-Dicionário de termos literários.

⁷¹ Manuel Gusmão, “O cânone no ensino do Português”, in REIS, C. (org.) (2008). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: ME-DGIDC.

⁷² Publicado em *Literacias – Práticas, Teorias, Ícones*, em Janeiro de 1999.

«estufa»). *Ignorá-las transforma a sala de aula em casa de faz-de-conta-que-o-mundo-não-existe”.*

Na *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* que teve lugar em Lisboa, no Centro Cultural de Belém, de 7 a 9 de Maio de 2007, Manuel Gusmão começou por definir directamente o conceito de cânone como «o melhor da literatura», ou seja: no contexto escolar, o cânone é uma lista das obras reconhecidas como modelos, o catálogo dos autores mais representativos. Acrescentou que o cânone «é um cânone em aberto, imperfeito, porque em construção». Ora, se em aberto, e aplicando a perspectiva do outro conferencista – Luís Prista, essa canonização do texto literário pode ou deve mudar ao longo do tempo, embora não por razões ideológicas. Se o cânone literário interessa particularmente ao domínio da Leitura, nem por isso esse domínio deixa de ser ensinado através de actividades que treinem igualmente outras competências, sem tornar a aula excessivamente textocêntrica. Luís Prista critica este tipo de aula por ser o «formato característico das aulas de Português», em que o texto é tratado como texto, mas sobretudo como pretexto.

Assistimos, pois, a uma relação polémica entre cânone literário e cânone escolar que está longe de ser resolvida. Apercebemo-nos, no entanto, que a constituição de um cânone literário escolar se dá mediante a acção de sujeitos que não estão imersos na actividade literária e que, portanto, se apropriam da literatura com outras finalidades que não as pura e exclusivamente estéticas.

Na mesma linha da não prescrição e da flexibilidade canónica, se inserem as afirmações de Carlos Machado⁷³, a propósito da ausência de determinado poeta numa antologia integrada no projecto Coimbra 2003:

“Nunca há, nunca houve, nem – suponho eu, para bem da humanidade, sob o risco de se estar sob a ameaça de um regime asfixiantemente totalitário – nunca poderá haver consenso crítico sobre os textos e autores a incluir ou a excluir do cânone literário, cujas fronteiras são sempre fluidas, instáveis e permeáveis.”

⁷³ “O Cânone literário nas teias da política e da pedagogia”, 8-2-2003, Página do Centro de Formação Francisco de Holanda, consultada em 10 de Janeiro 2012.

Como podemos constatar, embora centradas no Programa de ensino do Português proposto, as diferentes polémicas e discussões não raro derivam para outros temas, também eles pouco resolvidos no contexto nacional. Verificando que, afinal, o “mal” não está na ausência global da literatura canónica (para alguns, como vimos, era inaceitável a ausência de alguns autores e/ou obras), na verdade, e ao contrário do que fazia crer um certo burburinho mais mediático, os textos literários continuam a constar dos programas de Português do Secundário, questiona-se, agora, a forma como eles são encarados ou como são introduzidos num programa cuja perspectiva é essencialmente de língua (Lopes: 2008⁷⁴).

Leal (2006: 23) verifica a inutilidade de toda a polémica gerada na medida em que não propiciou uma reflexão profunda e transformadora:

“Longe de qualquer expectativa estava, no entanto, todo o estrépito gerado em torno do assunto, que, apesar de tudo, não se traduziu numa reflexão aprofundada sobre os sentidos do ensino e da aprendizagem do Português”.

Todavia, e apesar dos pareceres múltiplos e direccionados para intencionalidades e interesses concretos, consoante advém de um ou de outro grupo concreto, pode evidenciar-se o que de positivo foi escrito sobre o Programa em apreciação. Os docentes do Departamento de Literaturas Românicas da FLUL reconhecem que na proposta são abordadas questões de interesse e desenvolvidas ideias “que contribuirão por certo para uma melhoria das práticas lectivas ao nível do ensino secundário” (Parecer).

Os pareceres (bastante escassos, sublinhe-se) que manifestam uma maior adesão ao projecto de programa são, sem dúvida, os oriundos dos professores do ensino secundário:

*“Projecto de programa bastante positivo, interessante na sua globalidade, cumprindo todos os objectivos do Ensino Secundário e sobretudo visando a preparação de jovens cidadãos para a integração na vida sociocultural e profissional.”*⁷⁵

⁷⁴ “A leitura e os programas de Português”, I Jornadas sobre o ensino do Português, Lisboa, FCSH-UNL

⁷⁵ Parecer dos professores de Português da Escola Secundária Sebastião e Silva, em Oeiras.

“(...) apesar de estar ainda incompleto, parece-nos um projecto que responde às carências dos nossos alunos e às ânsias de muitos professores, obrigando outros a alterar as suas práticas lectivas.”⁷⁶

Augusto Santos Silva, o Ministro da Educação que homologa o Programa, em declarações ao *Diário de Notícias* de 14 Outubro de 2003, esclarece que “o novo programa de Português do Ensino Secundário foi aprovado porque cumpria todos os pressupostos, tendo sido antecedido de muita discussão”.

Luis Capucha, Director-Geral da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, na Nota de Apresentação à publicação *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (2008: 2), sintetiza na perfeição o horizonte de crítica que se manifesta relativamente a mudanças no caso do Português:

“Não andarei longe da verdade se disser que, de todos os ramos do saber e de todas as disciplinas dos currículos escolares, a língua portuguesa é aquele que mais tende a ser sujeito/objecto de polémica e controvérsia pública. (...) as paixões exacerbam-se (e chegam mesmo a toldar toda a razão crítica) e as oposições tornam-se particularmente truculentas no caso do português. Talvez porque as pessoas sintam que em causa está o bem precioso que é a identidade nacional, da qual cada um se tenta afirmar como o mais firme guardião, numa afirmação do seu direito ao exercício da cidadania rara em outras áreas do conhecimento ou da educação”.

Uma coisa parece certa: este Programa contribuiu decisivamente para a problematização de um leque diversificado de temas, cruciais para o desempenho de uma tarefa que se afigura de todo em todo cada vez mais complexa – ser professor de Português, hoje.

⁷⁶ Parecer de professores de Português da Escola Secundária Ferreira Dias, no Cacém.

2.3.2 – Reconfiguração do perfil profissional do professor de Português – propostas alternativas de concretização do discurso pedagógico

Em educação, as mudanças dependem muito do que os professores pensam delas, do sentido que lhes atribuem e do modo como nelas são envolvidos. Mudanças orquestradas na administração central já não são passivamente aceites, e muito menos concretizadas, nas escolas. Os professores têm de ser convocados para o papel de protagonistas da acção futura, participando e interagindo na concepção dos actos que vão realizar.

A LBSE e a revisão curricular em curso deixam clara uma escolha política ao nível do currículo: o currículo prescrito a nível nacional tem de ser entendido como um referente, esperando-se que conviva com aspectos do currículo local que, tendo em conta as situações reais, dê sentido e coerência ao que para todos é prescrito. Num sistema tradicionalmente centralizado, como o português, esta medida implica um maior protagonismo dos professores nas decisões curriculares, passando a ser promotores de desenvolvimento, isto é, de profissionais que identificam problemas e para eles sugerem as intervenções mais adequadas, fazendo da escola uma “instituição curricularmente inteligente” (Leite: 2003) que se assume, colectivamente, como construtora da mudança.

No documento *Análise do processo de elaboração, avaliação e implementação dos Programas do Ensino Secundário* (GAAIRES: 2007) são vários os factores referidos para as dificuldades sentidas pelos professores na concretização das indicações presentes nos programas quanto às metodologias a adoptar e actividades a promover, designadamente: a desadequação da carga horária, a dependência da articulação de trabalho entre professores, a extensão dos temas e conceitos a trabalhar previstos no programa, o elevado tempo que algumas actividades propostas necessitam para a sua concretização, o elevado número de alunos por turma e o elevado grau de complexidade associado a algumas das propostas.

Um programa de ensino, como texto oficial, é, também, um lugar decisivo de regulação da actividade profissional dos professores e, em consequência, de construção

da sua identidade profissional (Castro: 2008)⁷⁷. Sendo verdade que as mudanças curriculares abalam a segurança científica e pedagógica dos professores, colocando em causa as suas práticas e rotinas, criando um sentimento de desconfiança e uma atitude de resistência, também é verdade que são momentos propícios à formação, um dos melhores e mais apropriados mecanismos de apropriação e de desenvolvimento da nova lógica instituída.

As duas tipologias de formação previstas para a formação dos professores nos novos programas foram:

- as Redes de Acompanhamento, modelo assente numa ideia de formação permanente de um conjunto alargado de professores e na monitorização da sua actividade de replicação nas escolas;
- um modelo clássico, assente em formação inicial excepcional de professores-formadores que depois era desmultiplicada através da Rede de Centros de Formação existente no país.

Ainda durante a vigência dos anteriores programas tinha sido criada uma rede de acompanhantes locais para o ensino da Matemática e do Português, de forma a promover inovação de práticas pedagógicas, que foi agora utilizada para o acompanhamento da implementação dos novos programas. Contudo, a suspensão do Decreto-lei 7/2001 em meados de 2002 e com ela o adiamento da entrada em vigor dos novos programas acarretou consigo a interrupção das actividades destas redes e o seu desmantelamento. Daqui resultou que o modelo de formação para os novos programas ficasse restrito ao modelo clássico acima descrito. Garantiu-se, na maioria dos casos, a participação das equipas de autores nessa formação (pelo menos daquelas que se mantiveram após a suspensão do processo em 2002) e realizaram-se acções de formação presencial, uma para cada ano de escolaridade, com durações oscilando entre as 20 e as 30 horas e destinadas a um conjunto de professores-formadores indicados pelas

⁷⁷ Rui Vieira de Castro, “A reconfiguração contemporânea da identidade do professor de Português: tendências e possibilidades”, in REIS, C. (org.) (2008). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: ME-DGIDC.

Direcções Regionais de Educação (DRE)⁷⁸. Segundo o relatório do GAAIRES, de onde foram retiradas estas informações, não é possível aferir globalmente os resultados deste modelo de formação – até porque não foram desenhados mecanismos sistemáticos de monitorização dos seus impactos.

A inovação nas práticas pedagógicas pretendida no âmbito da revisão curricular e, por extensão, no novo programa de ensino exige a reconfiguração profissional do professor de Português e a consequente concretização de um discurso pedagógico alternativo, configurado a partir de um aparelho conceptual que leva em linha de conta as premissas de uma nova pedagogia. Atentemos em algumas dessas premissas:

- A. O ensino-aprendizagem por competências;
- B. O princípio cognitivista-construtivista da aprendizagem;
- C. A aprendizagem significativa;
- D. A importância dos conteúdos processuais ou procedimentais;
- E. A diferenciação curricular e a deliberação docente.

Embora seja difícil dissociar estas premissas umas das outras, visto que só produzem sentido quando relacionadas umas com outras, tentaremos apresentar os horizontes da sua intervenção e relevância no contexto da implementação do Programa de Português para o Ensino Secundário, em vigor desde 2003/2004.

a) O ensino-aprendizagem por competências

A revisão/reforma curricular pressupõe a concretização do currículo baseado na explicitação de competências a desenvolver pela escola. Este facto representa uma mudança de paradigma de ensino-aprendizagem estranha às práticas dos docentes e com dificuldades de implementação diagnosticadas e que merece, no mínimo, alguns instantes de reflexão.

Se entendermos que o currículo é um projecto de realização de aprendizagens, a sua abordagem por competências tem, como objectivo último, fazer com que crianças e

⁷⁸ Sob o título *Novo Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário – Apresentação, Reflexão e Operacionalização*, foram realizadas, em todo o país, inúmeras acções de formação, replicadas pelos professores implicados nas primeiras acções dinamizadas pelos autores dos programas.

jovens aprendam de formas mais significativas e diversificadas. Como nos ensina Perrenoud, a competência está relacionada com o processo de mobilização de conhecimentos, capacidades, estratégias, numa palavra recursos, em situações diversas e, especialmente, em situações problemáticas (Perrenoud: 2001). Assim, segundo este autor, uma competência não é nada mais do que uma aptidão para dominar um conjunto de situações e de processos complexos agindo com discernimento. Para isso, há duas condições a cumprir :

- dispor de *recursos cognitivos* pertinentes, de saberes, de capacidades, de informações, de atitudes, de valores ;
- conseguir mobilizá-los e pô-los em sinergia no momento oportuno, de forma inteligente e eficaz.

Esta abordagem por competências não menospreza, ao contrário do que muitos fazem supor, a aquisição de conhecimentos, antes se preocupa com os problemas da sua utilização, mobilização e transferência. Ora, desenvolver competências exige tempo de trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, obriga a fazer concessões quanto à extensão dos saberes ensinados. Assim, somos levados a concluir que é imperativo libertar tempo, na sala de aula, para exercer a transferência e exercitar a mobilização de saberes. É nisto que reside a verdadeira escolha de quem programa e de quem ensina: “pretende-se manter programas enciclopédicos, sem a preocupação de preparar os alunos para utilizá-los de outra forma que não seja sair-se bem nos exames ? Ou pretende-se ensinar menos saberes e usar o tempo para treinar sua mobilização e sua transposição para resolver problemas, tomar decisões, tocar projectos?”⁷⁹

A competência pressupõe conhecimentos e exige um grau de autonomia relativamente ao uso do saber: "*A competência é uma mais-valia acrescentada aos saberes; a capacidade de a utilizar para resolver problemas, construir estratégias,*

⁷⁹ Perrenoud, P. (2002). O que fazer da ambigüidade dos programas escolares orientados para as competências? *Pátio. Revista Pedagógica*, 23, Set-Out. pp. 8-11. Neste artigo, Perrenoud afirma que os saberes são "conquistas da humanidade", mas eles têm tanto mais valor na medida em que se pode utilizá-los para dar sentido ao mundo e para orientar a acção. A tradição escolar insiste na *restituição* dos saberes assimilados (ou simplesmente memorizados) nas formas clássicas do exame, da prova escrita ou da chamada oral, mais do que na sua mobilização na acção. As modalidades de avaliação escolar não testam a transposição de conhecimentos e a escola não prepara isto. É esse o problema que os programas orientados para as competências criticam.

tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão" (Perrenoud, 2001: 13).

A abordagem por competências permite a cada aluno aprender a utilizar os seus saberes para agir, o que exige tempo para treinar a transferência e a mobilização. Ao contrário do saber transmitido, as competências não se ensinam. Para as desenvolver é preciso criar condições que estimulem a sua construção, colocando o aluno em situações complexas: "*um enigma a elucidar, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um projecto a conceber*" (Perrenoud, 2001: 13). Ainda hoje, infelizmente, as pedagogias transmissíveis são as mais utilizadas nas escolas pois falta a muitos professores uma visão construtivista dos saberes que opere uma forma de revolução das suas práticas.

O desafio da abordagem por competências reside, também e sobretudo, na forma como professor e alunos formam e conduzem projectos pessoais e participam activamente na formação e condução de projectos colectivos, desenvolvendo, para além de outras, as chamadas competências estratégicas ou processuais. Esse desafio deve assentar em princípios fundamentais sem os quais nada mudará verdadeiramente: a escola deve desenvolver a autonomia, a prática reflexiva e o pensamento crítico.

Desenvolver um projecto coloca o aluno, de maneira privilegiada, num contexto de acção⁸⁰ necessário ao desenvolvimento de competências. Um projecto é mobilizador, aproxima o trabalho escolar de situações parecidas com as da vida, suscita o confronto com obstáculos inesperados, conduz à descoberta e consolidação de saberes, favorece a auto-avaliação, o avanço através da tentativa e do erro, alimenta momentos de expectativa e de lucidez que podem guiar a novas aprendizagens, provoca o debate, a cooperação e o trabalho em rede, induz a tomada de consciência da importância de uma inteligência colectiva, assume-se uma ferramenta fundamental de observação formativa. O método das competências cria, sobretudo, vínculos entre os saberes escolares e as práticas sociais.

Definindo o conceito de competência como "*saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático*", Roldão (2003: 20) esclarece as dúvidas mais frequentes entre os docentes face à sua aplicação,

⁸⁰ Para Tardif (*apud* Roldão, 2003: 31), a competência é um sistema de conhecimentos, declarativos (o quê), assim como condicionais (o quando e o porquê) e processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e que permitem, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas igualmente a sua resolução por uma acção eficaz.

considerando que os constrangimentos sentidos dizem, essencialmente, respeito ao sentido que é dado ao *programa de ensino*, apreendido, ainda, por muitos, como a única face visível do currículo. Segundo a autora, cabe ao professor exercer uma acção individual sobre o *currículo* visado, contribuindo para que a todos seja possível a garantia de ser capaz de mobilizar, seleccionar e integrar, de forma adequada, perante uma dada situação, determinados conhecimentos prévios. Para tal é importante que a definição dos objectivos traçados tenham em conta a competência geral ou específica, disciplinar ou transversal que se pretende desenvolver.

b) O princípio cognitivista-constructivista da aprendizagem

O quadro conceptual em que se baseia o currículo e as opções e linhas de orientação programáticas concebem o aluno como um sujeito activo na construção dos conhecimentos. A aprendizagem torna-se, neste paradigma, um processo complexo de construção e reconstrução, desenvolvido na interacção social entre os intervenientes em sala de aula. Esta interacção integra o objecto de estudo na realidade do sujeito de forma a estimulá-lo e a desafiá-lo, permitindo que as situações criadas possam ser adaptadas às estruturas cognitivas existentes, potenciando o seu desenvolvimento⁸¹.

O princípio constructivista da aprendizagem, que percorre todos os documentos legislativos e o programa de ensino, impõe mudanças significativas na valorização:

- da diversidade de conteúdos, construindo o currículo mais centrado no aluno e no desenvolvimento de competências de diversa índole;
- do aluno como síntese individual da interacção com o seu meio sociocultural⁸²;
- da transferência e da mobilização de recursos cognitivos, instituindo " *un vrai travail de pratique théorique* " ⁸³, no qual os alunos passam de meros consumidores a produtores de saber:

⁸¹ As teorias cognitivistas procuram justamente entender a aprendizagem como um processo no qual as novas informações se relacionam com as informações pré-existentes. Preocupam-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição.

⁸² O conhecimento científico, qualquer que ele seja, é uma construção humana resultante de interacções complexas envolvendo sujeitos e objectos em que nem uns nem outros têm a hegemonia (Valadares: 2000).

- construire les savoirs à partir des problèmes plutôt qu'en déroulant le texte du savoir ;
 - confronter les élèves à des situations inédites, évaluer leur capacité de penser de façon autonome, en prenant des risques (Perrenoud: 1997).
- de estratégias investigativas, organizacionais, manipulativas, criativas e comunicativas;
 - de situações do mundo real, em contextos significativos⁸⁴, em vez de sequências de ensino rígidas e pré-determinadas;
 - da interação e da construção colaborativa do conhecimento e não a competição individual;
 - da autonomia, enquanto princípio educativo de desenvolvimento individual no processo de construção das aprendizagens⁸⁵;
 - da reflexão crítica sistemática e da metacognição (tomada de consciência do que se faz e das razões da sua utilidade);
 - da prática de uma avaliação autêntica, que assegure a coerência entre aprendizagem e avaliação;
 - da utilização da avaliação formativa e formadora como forma de regulação da aprendizagem;
 - do recurso sistemático a processos informais de avaliação.

Num ambiente de aprendizagem construtivista, através da abordagem por

⁸³ Astolfi, J.-P. (1998) L'important, c'est l'obstacle, in Astolfi, J.-P. et Pantanella, R. (dir.) Apprendre, *Cahiers pédagogiques*, n° hors série, pp. 33-36.

⁸⁴ Les domaines d'expérience de vie sont les aspects de la vie contemporaine que l'élève est régulièrement appelé à exploiter. Ce sont des volets de l'activité humaine qui intéressent l'élève parce qu'il peut en constater la présence constante dans sa vie de tous les jours. Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme de Formation de l'École Québécoise*, Québec, 1999, p. 17.

⁸⁵ De acordo com Piaget, o conhecimento deve ser resultado de uma interação, na qual o sujeito é sempre um elemento activo, que procura compreender o mundo que o rodeia e que busca resolver as interrogações que esse mundo provoca. Para ele, um dos principais objectivos da educação é a formação de pessoas críticas e activas em busca constante da construção da autonomia.

competências, os saberes mostram-se como bases conceptuais e teóricas de acções complexas mas também como saberes processuais, ou seja, como métodos e técnicas orientados para essas acções. Em vez de ensinarmos saberes unicamente abstractos, fazemos compreender que os saberes são ferramentas indispensáveis, partindo de um problema, usando, para tal, métodos activos e trabalhos de projecto. Os alunos passam do estatuto de consumidores ao de construtores de saberes, apropriando-se de uma postura científica e experimental. Os professores alteram a sua maneira de ensinar, trabalhando por tarefas ou situações-problema, por debates, por enigmas, por pequenos projectos de investigação, observação ou experimentação.

As competências subentendem, neste contexto, a gestão global de uma situação complexa que exige a mobilização de recursos cognitivos da ordem da síntese, da planificação, da estratégia, do pensamento sistémico. Essa gestão global pressupõe uma regulação interactiva, articulada em objectivos-obstáculos cognitivos, teóricos ou metodológicos que não devem ser evitados pois, tal como preconiza Jean Pierre Astolfi no seu artigo "*L'important, c'est l'obstacle*" (1998), atrás citado, estes tornam-se ocasiões para construir saberes novos ou alargar as competências, sendo papel do professor forçar a confrontação com o obstáculo. Esta nova prática exige do professor competências didácticas consideráveis.

Uma tarefa ou situação complexa é composta por "problemas". A noção de problema envia-nos ao próprio coração do processo de aprendizagem, pois ela coloca os alunos em contextos específicos, dando intenção à pesquisa cognitiva, permitindo mobilizar recursos internos (como a memória) ou externos, de forma articulada. O problema exige, ainda, o tratamento da informação em função do seu carácter específico, permite sugestões espontâneas sobre um assunto, a busca das soluções mais convenientes, engendra, enfim, a metacognição. Num trabalho cujos pilares são as competências, é o problema que organiza os conhecimentos não o discurso do professor. É preciso, no entanto, que a tarefa seja suficientemente complexa (não difícil, não absurda), para colocar os alunos em confronto com as respostas possíveis, o conflito cognitivo.

Para Morissette (2002: 92), não podem realizar-se novas aprendizagens sem conflito cognitivo, ou seja, um estado de desequilíbrio que provoque, no aluno, a

vontade de procurar um novo equilíbrio que consubstancie uma nova aprendizagem. Para a autora, o conflito cognitivo é motivador pois assegura uma forte contextualização inicial das aprendizagens, garante a viabilidade dos conhecimentos e exige o recurso a julgamentos metacognitivos para avaliar se a solução proposta responde à problemática que desencadeou o processo de aprendizagem.

A tarefa é uma situação complexa, contextualizada e significativa:

- Complexa – nela intervêm um conjunto diversificado de operações: seleccionar, distinguir e escolher os conhecimentos, os procedimentos, as atitudes; relacioná-los e, eventualmente, reajustá-los.
- Contextualizada – propõe um contexto autêntico, susceptível de ser encontrado na vida quotidiana ou no mundo do trabalho.⁸⁶
- Significativa – apresenta elementos que permitem aos alunos estabelecerem relações que contribuem para mobilizar conhecimentos anteriores⁸⁷.

O princípio construtivista da aprendizagem permite a reinvenção produtiva do espaço educativo e a vivência de um currículo construído quotidianamente, pautada pelo diálogo e pela interacção, numa prática emancipatória.

“Construire un savoir en classe c’est se construire sa propre maison avec les matériaux que le maître apporte et qui viennent s’ajouter à ceux que l’on possède déjà. Or, traditionnellement, l’enseignant fournit une maison toute construite (une leçon bien structurée avec un plan, son plan !) et il pense que l’élève n’a qu’à la prendre (l’apprendre). En réalité, pour qu’il y ait intégration, il faut 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 ne peut donc qu’apporter des briques et, pour ne pas assimiler les

⁸⁶ Pode apelar-se a três tipos de situações para contextualizar as aprendizagens: **situações reais**, que apresentam aspectos da vida real, cujas problemáticas existem verdadeiramente e cujas soluções serão efectivamente aplicadas; **situações realistas**, que apresentam circunstâncias que podem ser vividas, aparentando a realidade, nas quais os alunos devem agir como se fossem reais; **situações fantasistas**, que apresentam vivências afastadas da realidade e cujos objectivos consistem em motivar-se ou interessar-se pela pesquisa ou investigação (Morissette (2002: 89).

⁸⁷ Para Morissette (2002: 83), é a componente da tarefa que responde à questão “Para que serve?”, tendo o maior grau de influência na capacidade de comprometimento dos alunos.

matériaux fournis à une maison terminée, il doit laisser à l'élève la possibilité (donc le temps !) de construire sa maison-savoir.” (De Vecchi, 1992 : 121).

De facto, tem sido recorrente em muitos discursos sobre educação a afirmação da necessidade de dar sentido às aprendizagens. As teorias explicativas da aprendizagem dizem-nos que os alunos o fazem melhor se souberem porque se faz o que se faz, isto é, se conhecerem o sentido das aprendizagens que lhes são propostas e se nelas participarem como construtores.

c) A aprendizagem significativa

A teoria da aprendizagem significativa é uma teoria construtivista alicerçada no paradigma do construtivismo humano, assumindo algumas ideias provenientes dos construtivismos cognitivo e cultural e acreditando que um sujeito 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 e Moreira, 2009: 11). As primeiras propostas psicoeducativas, que tentam explicar a aprendizagem escolar afastando-se dos princípios conductistas, são apresentadas por Ausubel⁸⁸ nos idos anos 60. Para Ausubel, a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de proposições representadas em qualquer campo de conhecimento. Este autor parte da consideração de que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de carácter conceptual, cuja complexidade depende muito das relações que esses conceitos estabelecem entre si, formando uma rede de conceitos organizados de forma hierárquica de acordo com o grau de abstracção e de generalização. A integração de um novo conteúdo, de forma substancial e não arbitrária, na estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante, aproxima o sujeito da aprendizagem significativa⁸⁹. Pelo contrário, quanto menos se estabelece essa relação, mais se aproxima da aprendizagem mecânica ou repetitiva.

A não-arbitrariedade e a substantividade são as características básicas da aprendizagem significativa. A não-arbitrariedade implica que as aprendizagens

⁸⁸ Em *Educational psychology: a cognitive view*, de 1968.

⁸⁹ Ausubel destaca, em epígrafe, a seguinte afirmação: “*Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, eu diria o seguinte: o factor singular mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Tenha isto em conta e ensine em conformidade.*”

potencialmente significativas se relacionam de modo não arbitrário com o conhecimento prévio, existente na estrutura cognitiva do aluno. Este conhecimento é matricial para a incorporação de novos conhecimentos, ou seja, quanto mais claros, disponíveis, relevantes e inclusivos estejam os conceitos preexistentes na estrutura cognitiva⁹⁰, capazes de funcionar como âncora, mais os novos conceitos podem ser aprendidos significativamente; substantividade significa que é a substância do novo conhecimento que é incorporada à estrutura cognitiva, não os signos pelo qual é expresso, visto que o mesmo conceito pode ser expresso de diferentes formas.

A aprendizagem significativa apresenta, de acordo com Ausubel, três vantagens essenciais em relação à aprendizagem memorística:

- o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo;
- mesmo se a informação original for esquecida, aumenta a capacidade de aprender outros conceitos de uma maneira mais fácil;
- uma vez esquecida, facilita a etapa de aprendizagem seguinte – a “reaprendizagem”.

A aprendizagem significativa subjaz à integração construtiva entre pensamento, sentimento e acção. Para Novak (2000)⁹¹, o teórico do construtivismo humano, qualquer acto educativo é uma acção para a construção de significados partilhados e sentimentos entre professor e aluno. Todo o ser humano é um captador de significados, dentro e fora da escola (Valadares, 2009) daí que o conhecimento deva ser construído activamente pelo sujeito cognitivo para verdadeiramente impulsionar uma transformação, uma reorganização activa de significados (Gowin⁹²: 1981). Sendo a aprendizagem um

⁹⁰ Subsunçores, na terminologia de Ausubel.

⁹¹ Conhecido colaborador de Ausubel, biólogo, professor emérito da Universidade de Cornell, tem uma visão cognitivo-humanista da aprendizagem. Para Novak, a aprendizagem significativa subjaz à integração construtiva entre pensamento, sentimento e acção que conduz ao enriquecimento humano e daí a influência que tem, no processo de ensino-aprendizagem, não só a aquisição de novos significados conceptuais mas também a experiência emocional (Valadares, 2009: 44).

⁹² Companheiro de Novak e, tal como ele professor emérito da Universidade de Cornell, Bob Gowin construiu uma teoria em torno de princípios e conceitos-chave traduzindo regularidades em diferentes acontecimentos educativos. Segundo ele, *a educação como processo rico em acontecimentos, muda o significado da experiência humana através da intervenção com materiais significativos nas vidas das pessoas, desenvolvendo nelas pensamentos, sentimentos e acções como disposições habituais, de modo a*

processo de exploração pessoal, cada aluno transporta um percurso histórico único e aprende de acordo com esse percurso, não existindo, portanto, uma relação linear entre ensino e aprendizagem. Esta integra-se num processo geral, o da relação entre a pessoa e o meio, é por isso influenciada por factores sociais. Assim, e de acordo com Moreira (2006), é importante que a aprendizagem significativa seja também crítica, subversiva, antropológica. Quer dizer, na sociedade contemporânea não basta adquirir novos conhecimentos de maneira significativa, é preciso adquiri-los criticamente. Para isso, no ensino devem ser observados os seguintes princípios (Moreira, 2006):

1. Perguntas em vez de respostas (estimular o questionamento ao invés de dar respostas prontas);
2. Diversidade de materiais (abandono do manual único);
3. Aprendizagem pelo erro (é normal errar; aprende-se corrigindo os erros);
4. Aluno como perceptor representador (o aluno representa tudo o que percebe);
5. Consciência semântica (o significado está nas pessoas, não nas palavras);
6. Incerteza do conhecimento (o conhecimento humano é incerto, evolutivo);
7. Desaprendizagem (às vezes o conhecimento prévio funciona como obstáculo epistemológico);
8. Conhecimento como linguagem (tudo o que chamamos de conhecimento é linguagem);
9. Diversidade de estratégias (abandono do quadro-de-giz).

O processo ensino-aprendizagem envolve apresentação, recepção, negociação e partilha de significados pessoais, sociais e culturais. Segundo Vergnaud (1990)⁹³, o conhecimento organiza-se em campos conceptuais e é através da experiência, maturidade e aprendizagem que o sujeito os domina, implicando, para isso, um longo período de tempo. Vergnaud define como campo conceptual um conjunto informal e

dar significado à experiência humana e usando critérios de excelência apropriados. (Gowin, apud Valadares, 2009: 46).

⁹³ Gérard Vergnaud é um psicólogo pertencente à tradição piagetiana, especialista em psicologia cognitiva e em didáctica da matemática. A sua teoria é cognitivista e construtivista e trata do estudo do desenvolvimento e da aprendizagem de conceitos e competências complexas.

heterogéneo de problemas, situações, conceitos, relações, estruturas, conteúdos e operações de pensamento, conectados uns aos outros e, provavelmente, entrelaçados durante o processo de aquisição, um conjunto de situações-problema, cuja resolução requer o domínio de vários conceitos de natureza distinta. A ênfase da sua teoria está no sujeito-em-situação e a única maneira do sujeito dominar o campo conceptual é envolver-se, progressivamente, em situações mais complexas. As situações são os novos conhecimentos e são elas que dão sentido aos conceitos através da interacção com os conhecimentos prévios, que ficarão tanto mais elaborados quanto as situações nos quais são chamados a intervir. Esta interacção caracteriza a aprendizagem significativa, porém numa perspectiva de progressão e complexidade.

A aprendizagem significativa em situação formal de ensino depende deste ser organizado levando em conta o conhecimento prévio do aluno, a diferenciação progressiva, a reconciliação integradora e a predisposição para aprender. (Valadares, 2009). Seja qual for o ambiente de aprendizagem, é certo que o professor deve ter um estatuto de facilitador, criando situações de cooperação e de negociação entre os intervenientes educativos.

d) A importância dos conteúdos processuais ou procedimentais

O Programa de Português faz emergir uma questão premente no ensino da língua que consiste na atribuição de grande relevância à leccionação de conteúdos processuais, explicitados programaticamente no âmbito de cada competência nuclear. Segundo a psicologia cognitiva, os conhecimentos podem ser classificados em três tipos:

- Conhecimento declarativo, também chamado de conceptual, é o conhecimento estático sobre factos e princípios que se aplicam a um determinado domínio. É constituído por proposições verdadeiras, cujo conteúdo total pode ser expresso verbalmente. É consciente e a maior parte das vezes requer algum tempo antes de ser recordado. São conhecimentos declarativos as teorias, os factos, as definições, as fórmulas, etc. e predominam nos textos didácticos.
- Conhecimento procedimental refere-se à habilidade ou competência para a realização de um certo acto ou acção e existe a par do declarativo na memória dos solucionadores de problemas. É mais difícil de descrever verbalmente, é de

realização automática ou quase, o nível de consciência é baixo e o acesso à informação é imediato.

- Conhecimento estratégico ou condicional refere-se à escolha da situação, tarefa e momento mais adequado para se aplicar os conhecimentos declarativo e procedimental. É um conhecimento de natureza estratégica, em que se procura otimizar a interacção dos conhecimentos factuais com as competências desenvolvidas. Permite a generalização e a transferência dos conhecimentos actuais para novas situações e contextos e implica examinar as situações, as tarefas e os problemas e responder-lhes adequadamente. Envolve aquilo que é referido por algumas correntes cognitivas como aprender a aprender.

Na perspectiva cognitiva de Anderson, as componentes de conhecimento necessárias para resolver problemas podem ser genericamente agrupadas em competências de conhecimento factuais (declarativas), argumentativas (procedimentais), e reguladoras (metacognitivas) e todas desempenham papéis preponderantes na sua complementaridade (Anderson: 2004).

Zabala (1998) afirma existir uma correlação entre o processo de apreensão dos conhecimentos e o tipo de conteúdo leccionado e diferencia as características de quatro tipos de conteúdos:

- os conteúdos factuais – conhecimentos de factos, acontecimentos, situações, fenómenos concretos e singulares, cuja aprendizagem é verificada pela reprodução literal;
- os conteúdos conceptuais – aprendizagem de conceitos e princípios que possibilitam a elaboração e construção pessoal nas interpretações e transferências para novas situações.
- os conteúdos procedimentais – conjunto de acções ordenadas e com um objectivo, incluindo regras, técnicas, métodos, destrezas e habilidades, estratégias e procedimentos, verificados pela realização das acções dominadas pela exercitação múltipla e tornados conscientes pela reflexão sobre a própria actividade;
- os conteúdos atitudinais – valores, atitudes e normas, verificados pela sua interiorização e aceitação, o que implica conhecimento, análise e avaliação.

Coll (1998: 77) define conteúdos procedimentais como “*um conjunto de acções ordenadas, orientadas para consecução de uma meta*”, aqueles que fazem referência ao saber fazer, isto é, as técnicas de estudo, os métodos investigativos, as estratégias e habilidades que possibilitam a execução de tarefas ou de acções relacionadas com aprendizagem. Ou melhor dizendo, não basta dizer aos alunos que é preciso resumir, é preciso ensinar explicitamente o que é um resumo, interagir com os alunos para verificação da compreensão e da execução da tarefa, dar *feedback* construtivo e, por último, a apropriação e a mobilização autónoma da actividade.

Ao considerar que a função da escola é promover a aprendizagem, Tardif (1992: 34) explica que esta

“é um processo activo e construtivo; é o estabelecimento de ligações entre as novas informações e os conhecimentos anteriores; requer a organização constante dos conhecimentos; concerne tanto às estratégias cognitivas e metacognitivas quanto aos conhecimentos teóricos; concerne tanto aos conhecimentos declarativos e procedimentais quanto aos condicionais”.

Nas unidades programáticas ou didácticas devem ser, pois, trabalhados, ao mesmo tempo, conteúdos de diferente natureza por ser difícil e artificial distinguir e isolar cada tipo de conteúdo. Uma coisa pode dar-se por certa: os conteúdos procedimentais são aprendidos realizando as acções que os conformam (Zabala: 1999). Este autor apresenta-nos as condições particulares de aprendizagem deste tipo de conteúdos:

- partir de situações significativas e funcionais – é imprescindível que o conteúdo tenha sentido, isto é, que se saiba qual a sua função para que se saiba utilizá-lo na ocasião própria.
- progressão e ordem – as actividades de ensino-aprendizagem devem obedecer a uma sequência clara e a um processo gradual.
- apresentação de modelos – não deve realizar-se apenas no início do trabalho de aprendizagem mas em diferentes situações e contextos.

- prática orientada e ajudas de diferentes graus – a estratégia mais apropriada parece ser esta: depois de apresentado o modelo, proporcionar ajudas ao longo das diferentes acções, num processo de prática dirigida.
- trabalho autónomo – assume verdadeira complexidade quando se aplica a contextos diferenciados, no entanto, é a meta perseguida pela prática orientada. (Zabala, 1999: 16-17).

O Programa de Português apresenta um conjunto de conteúdos processuais ou procedimentais que devem ser obrigatoriamente leccionados ao longo dos três anos do ciclo, que estão relacionados e são suporte básico do processo de desenvolvimento das competências nucleares.

e) A diferenciação curricular e a deliberação docente

Neste novo contexto educativo, pretende-se que o ensino seja mais uma orientação do que uma transmissão, que a aprendizagem seja mais um desenvolvimento significativo do que uma aquisição, com a participação activa do aluno na construção do conhecimento. Já anteriormente constatámos de que forma os professores portugueses têm dificuldade em afastar-se da tradição centralista dos currículos não desempenhando um papel que lhes cabe por direito – o de gestores curriculares autónomos. Para criar condições favoráveis à emergência da diferenciação curricular é necessário que os professores reconheçam a legitimidade da importância da sua deliberação no contexto curricular. Como sabemos, a centralização favorece a uniformidade, ao passo que a diferenciação se reporta aos múltiplos contextos educativos (geográficos, sociais, psicológicos) que agem quotidianamente nas escolas. Segundo Pacheco (2000), tem havido consenso, na sociedade portuguesa, relativamente à necessidade de aquisição de um conjunto de aprendizagens curriculares que sejam garantia de igualdade de oportunidades para todos os jovens.

De um modo geral, diferentes concepções de currículo influenciam a natureza das decisões tomadas nos diversos níveis hierárquicos do sistema educativo, não se atribuindo grande significado, em Portugal, às decisões microcurriculares, as que são tomadas tendo em conta directamente a sala de aula, os alunos concretos. Segundo Sousa (2010), numa perspectiva curricular, a problematização da identidade e da

diferença na escola deve fazer-se através do questionamento de como elas afectam a relação dos alunos com o saber valorizado pela escola e, conseqüentemente, como afectam a aprendizagem. Assim, a diferenciação curricular como abordagem ao currículo que equaciona as diferenças existentes entre os alunos, deve acontecer em cada escola e em cada sala de aula, por via da deliberação docente, tendo como princípio a maximização de oportunidades de sucesso para todos. Neste sentido, Roldão (1999b) apresenta-nos alguns factores imprescindíveis na prossecução deste desiderato, tais como a diferenciação das possibilidades curriculares organizadas face a metas comuns, o desenvolvimento de práticas significativas para todos os alunos, o desenvolvimento de níveis de competências nas áreas da aprendizagem escolar e a reconfiguração do currículo normativo pelo currículo como projecto contextualizado.

Esta concepção de currículo como projecto induz a ideia de que as escolas são instituições a quem deve ser reconhecido poder de decisão, capazes de efectivar mudanças e corresponder aos desafios impostos pelas novas realidades educativas, pelo que lhes deve ser reconhecido poder de decisão (Zabalza: 2003a). Visto que as intenções curriculares se diferenciam no contexto da(s) sociedade(s), o currículo enquanto projecto, na concepção de Pacheco (2000), obedece a três ideias principais: é uma tomada de decisão cujo planeamento no tempo e no espaço obedece a determinados objectivos; subordina-se a um determinado contexto com uma organização específica e concreta; consubstancia-se em conteúdos e actividades, dinamizados numa acção que integra ensino e aprendizagem. Leite (2003) enfatiza a necessidade de configurar projectos curriculares ajustados aos contextos reais das escolas, com o intuito de proporcionar uma maior igualdade de oportunidades, deixando claro que o poder de deliberação curricular não pode ser exercido arbitrariamente por uma prática nivelada por objectivos mínimos.

“Só uma implicação activa dos professores no projecto curricular e nos processos do seu desenvolvimento, implicação essa orientada pelo desejo de responder às situações reais e às características plurais das crianças e jovens dos diversos grupos sociais, económicos e culturais presentes na escola, favorece a ocorrência de uma adaptação do plano curricular oficialmente prescrito e a diferenciação positiva dos processos de ensinar e de fazer aprender”. (Leite, 2003: 22-23),

Ao tomar estas decisões, o professor tem em conta não só os interesses dos alunos e a diversidade dos seus ritmos de aprendizagem, mas também os seus saberes, numa lógica construtivista da aprendizagem (Coll: 1994), pressupondo de antemão que a forma como se organiza o currículo é determinante na obtenção de sucesso na escola. Ora, esta reconstrução diferenciada da experiência do aluno implica o desencontro entre a lógica da sequencialidade normativa e a lógica da sequencialidade experiencial, ou seja, o alargamento da aprendizagem pela interacção com o contexto. Sousa (2010) chama a atenção para o facto de que conceber a diferenciação curricular como reconstrução diferenciada da experiência do aluno implica situar o profissionalismo docente num quadro de imprevisibilidade, pois *“as experiências dos alunos encerram múltiplas possibilidades de desenvolvimento, sendo impossível antecipar regras universais de escolha das melhores possibilidades em cada caso”* (Sousa, 2010: 115).

Para Roldão (1999a) a centralidade existente na escola ainda hoje exige um alargamento dos campos de decisão, implicando o reforço de competências de gestão para os profissionais docentes. Tais competências de gestão curricular surgem resumidas no seguinte perfil relativo à actividade docente:

1. *Analisar/diagnosticar situações de alunos no que se refere às suas formas e condições de aprendizagem.*
2. *Analisar / confrontar crítica e fundamentadamente opções quanto aos conteúdos de aprendizagem curricular:*
 - 2.1. *a nível nacional e global;*
 - 2.2. *a nível de cada contexto escolar e individual.*
3. *Ter uma visão prospectiva dos fins da educação escolar face às dinâmicas sociais.*
4. *Estabelecer metas prioritárias e operacionalizar a sua concretização.*
5. *Tomar decisões fundamentadas quanto aos conteúdos de aprendizagem curriculares.*
6. *Tomar decisões fundamentadas quanto às metodologias de ensino adequadas à consecução da aprendizagem de diferentes alunos.*
7. *Organizar as actividades e metodologias de forma adequada*
8. *Gerir os tempos e os espaços – individual e colaborativamente.*
9. *Prever o desenvolvimento da sua acção com rigor e flexibilidade.*
10. *Avaliar resultados das decisões curriculares tomadas.*

11. *Ajustar e redefinir o processo e os conteúdos da aprendizagem.*
12. *Funcionar colaborativamente com os seus pares quanto às decisões e práticas curriculares* (Roldão, 1999a: 82-83)

Na prática, relativamente à língua materna, tem-se assistido, em Portugal, a ondas de rejeição da diferenciação de conteúdos, sobretudo por duas ordens de razões: a diversidade pode conduzir à exclusão e, assim sendo, os alunos mais desfavorecidos continuariam a ser penalizados devido à sua proveniência social; os exames nacionais, referenciais da avaliação externa de natureza certificativa obrigam a uma uniformização. Podemos, sem as querer discutir neste contexto, sugerir que se um currículo diferenciado não se torna viável dentro de uma estrutura uniforme e centralista, adoptem-se metodologias activas e diversas que, partindo da identificação das necessidades e dos diferentes interesses, motivem os alunos para a aprendizagem e os ajudem a ultrapassar as dificuldades ou a melhorar os níveis de proficiência. Estas metodologias suportam-se em estratégias de diferenciação que criam possibilidades reais de sucesso para todos e que, de forma integradora, lutam contra o fracasso, como preconiza Perrenoud⁹⁴:

La lutte contre l'échec scolaire passe par au moins cinq stratégies conjuguées :

1. *Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages.*
2. *Les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement.*
3. *Développer une observation formative et une régulation interactive en situation, en travaillant sur les objectifs-obstacles.*
4. *Maîtriser les effets des relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique.*
5. *Individualiser les parcours de formation dans le cadre de cycles d'apprentissage pluriannuels.*

Ao professor compete garantir que a aprendizagem ocorre, aceitando o princípio de que só há ensino quando alguém aprende. Shulman (1987) identifica sete tipos de conhecimento, que, na sua perspectiva, constituem as bases do conhecimento profissional docente: conhecimento dos fundamentos e dos fins da educação,

⁹⁴ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22_rtf (consultado em 18/01/2012).

conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular, conhecimento dos alunos e conhecimento dos contextos educativos. Compete-lhe mobilizar esta diversidade de tipos de conhecimento para operar na transposição didáctica de determinados conteúdos curriculares, garantindo, em cada contexto, que os alunos concretos, com características específicas, realizem com sucesso as aprendizagens correspondentes. Como se compreende, tal tarefa é bastante complexa, pelo que a ideia de professor-investigador-prático reflexivo tem sido defendida por vários autores (Schön: 1983; Zeichner: 1993; Perrenoud: 2000) como solução para minimizar o problema do reduzido impacto da investigação em educação sobre a prática pedagógica e sobre a construção do conhecimento profissional dos professores.

CAPÍTULO III

Do Programa de ensino ao planejamento do ensino e da aprendizagem

“Só quando a competência de um professor é *incorporada esteticamente* num *habitus* profissional, ou seja, num saber-ser que se torna *competência* em pessoa, só então a distinção profissional se eleva à excelência pessoal de um agir sempre *naturalmente* bem. Em suma, sem dignidade pedagógica não se entra no reino da Pedagogia”

Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

“Referindo-nos aos textos do currículo, devemos partir da ideia de que não constituem em si mesmos a terra prometida, mas podem ser um mapa melhor ou pior para a sua busca. O problema é ter consciência de seu valor operativo limitado, lembrando que boa partitura não é música, nem o mapa é terreno. É útil quando o texto que codifica a música é tomado por bons músicos e há bons instrumentos. Dar demasiada ênfase ao texto e não prestar atenção às condições e aos agentes da execução é subestimar o valor e o poder do texto; é pensar que, mais do que uma partitura, são fichas perfuradas do órgão em que o executante, com voltas regulares da manivela, converte mecanicamente em melodias”.

Gimeno Sacristán, J. (2007). *A educação que ainda é possível – ensaios sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: Artmed

1 – Processos de apropriação e de recontextualização didáctico-pedagógica do currículo

As orientações programáticas para a disciplina de Português, acesamente discutidos na esfera pública, deram início, entre os professores da Área do Português, a um processo dinâmico de (re)interpretação colectiva dos novos princípios e orientações para a área e das respectivas possibilidades de recontextualização pedagógica (Leal: 2009)⁹⁵. Já atrás afirmámos que, genericamente, as mudanças no discurso oficial⁹⁶ não determinam transformações imediatas nas concepções e práticas dos professores e estão sujeitas a um processo de apropriação das alterações. Tal pode ser confirmado na perspectiva divulgada pela OCDE (2010) :

Les réformes ont un impact constant sur les structures superficielles et les paramètres institutionnels des écoles, mais il est beaucoup plus difficile d’agir sur les activités fondamentales et la dynamique des apprentissages de classe.

⁹⁵ <http://hdl.handle.net/10400.3/341>, consultado em 21-01-2011.

⁹⁶ J. Hamilton chama a atenção para o que designa de *de-skilling*: “uma atitude perigosa decorrente da crença de que a inovação pedagógica pode decretar-se, instituir-se oficialmente sem o concurso empenhado de cada um. Atitude que pode levar ao risco de uma demissão da responsabilidade de pensar, de mudar, em troca de uma conformação com o superiormente decidido, com a adopção de rotinas desprovidas de sentido que em nada contribuem para a mudança de estratégias de aprendizagem”. (Hamilton *apud* Costa “Ser professor de Português numa sociedade em mudança” *in* Duarte, I. e Mourão, P. (org.). *Ensino do Português para o Século XXI*, Lisboa, Edições Colibri: 65.

O processo de apropriação implica, quase sempre, uma mudança conceptual, ou seja, o reconhecimento de novas percepções e crenças que, através da reflexão, conduzam à construção de decisões alternativas. É, contudo, um processo lento e contextualizado, que se traduz, numa primeira instância, pela adição de novos conceitos e mais raramente pelo abandono dos conceitos pré-existentes. Depende das percepções dos professores sobre o seu *modus faciendi*, das suas representações e das suas reinterpretações.

A experiência, quando reflectida e conceptualizada, tem um enorme valor formativo e potencia a vontade de agir. A interactividade entre acção e formação, pela via do questionamento e da capacidade reflexiva, dá sentido à construção de percursos profissionais tendo em conta diferentes contextos. Segundo Arendts (1995: 27), os professores competentes são aqueles

“que estão familiarizados com o conjunto de conhecimentos existente relativo ao ensino, que estão dotados de um repertório de práticas eficazes, que têm atitudes de reflexão e de resolução de problemas e que consideram o processo de aprender a ensinar um processo para toda a vida”.

Assim, compreender, conceber, desenvolver, avaliar orientações curriculares, programas, orientações metodológicas, refletir sobre a eficácia do ensino, influenciar o desenvolvimento curricular, escolher estratégias de ensino adequadas aos alunos, eis o campo de reflexão-investigação-acção dos profissionais do ensino. Zeichner (1993) recorda as condições para a eficácia desta prática: criação de uma cultura de comunidades reflexivas, autonomia para decidir, estímulo intelectual das discussões em grupo e ambiente de suporte permanente para a reconstrução de perspectivas pessoais.

O currículo é percebido, neste contexto, como uma intenção e uma realidade, que ocorrem em determinado contexto e resultam de decisões tomadas a vários níveis, conciliando-se a visão mais centralizada e a menos centralizada. Pode assim dizer-se que há uma recontextualização do currículo oficial na representação que os professores realizam no planeamento e na planificação. Essa recontextualização efetua transformações do discurso oficial, seleccionando o que deve ser convertido em discurso pedagógico ou conteúdo escolar e operacionalizado numa determinada prática pedagógica.

Pacheco (2001) refere três modelos de desenvolvimento curricular: centrado nos objectivos, centrado no processo e centrado na situação.

- Modelo centrado nos objectivos: concepção de currículo como um produto destinado à obtenção de resultados de aprendizagem organizados pela escola. Pressupõe uma abordagem baseada em três momentos fundamentais – elaboração, implementação e avaliação. Neste modelo, o professor é um executor do programa de ensino da Administração Central, aceita a estrutura curricular tal como lhe é apresentada e transmite conhecimentos a destinatários receptivos.
- Modelo centrado no processo: concepção de currículo como projecto, orientado para a resolução de questões. Construção múltipla em que as decisões são tomadas concomitantemente por três entidades, Administração Central, escola e professores, no âmbito da qual prevalece a perspectiva de adequação ao contexto escolar. Existe uma rejeição da compartimentação do processo nos três momentos indicados no anterior modelo e desaparece a separação rígida entre o contexto de formulação e o contexto de realização, logo o professor não implementa o currículo, desenvolve-o. Mais do que o produto ou o resultado, interessam os procedimentos específicos de cada contexto de decisão. O professor surge como um elemento fulcral na concretização do processo curricular (Gimeno Sacristán: 2000).
- Modelo centrado na situação, também designado de modelo crítico do desenvolvimento do currículo: concepção de currículo como construção emancipadora assumida pelos professores a nível da escola. A sua realização depende da interacção no contexto da escola e da sala de aula, pois é proporcionada uma visão crítica através do trabalho cooperativo entre todos os intervenientes do processo curricular. Insere em si a ideia de que todas as pessoas devem participar na articulação teórica geradora de uma possibilidade de mudança da organização, revitalizando a criatividade.

Destes modelos de desenvolvimento curricular, emergem modelos de profissionalidade docente, definida por Gimeno Sacristán (2000), como um conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser

professor. Três modelos de profissionalidade docente têm sido referidos: *professor como técnico, professor como profissional reflexivo e professor como intelectual crítico*, que vão desde o executor de tarefas prescritas a configuradores do currículo e decisores da sua adequação às realidades específicas de realização. Assiste-se, neste contexto, a uma passagem da atitude de transposição didáctica para a de mediação e recontextualização didáctica.

A escola deve ser entendida como um espaço de recontextualização do currículo e os professores devem assumir o papel de verdadeiros decisores curriculares. Para que tal aconteça, é necessário, como se tem vindo a verificar, que se substitua a cultura de isolamento pela da participação, partilha e cooperação (Leite: 2003).

1.1 – Do isolacionismo à interacção reflexiva como mecanismo de desenvolvimento profissional

Os esforços para a mudança incluem tentativas contínuas de compreensão da acção dos outros e não apenas tentativas de mudar as suas práticas sem compreender as suas crenças. Encontrar novas crenças através da participação em novas acções é o que devemos tentar implementar na nossa escola, através da oportunidade para a reflexão. Esta oportunidade é vital num processo de mudança. A maior parte das vezes, as novas práticas e as velhas crenças são incompatíveis, sendo que o poder das crenças antigas é de tal forma poderoso que acabarão por vencer, a menos que essas velhas crenças evoluam para dar sentido a novas práticas (Tomlinson: 2002). As novas práticas são concebidas de forma a honrar as esperanças de cada pessoa e de todos quantos integram os diferentes estratos sociais, na medida em que os esforços de mudança não podem estar confinados às paredes da escola, necessitando estar relacionados com a própria amplitude do mundo.

A pedagogia transmissiva e a cultura profissional individualista são, ainda, duas das marcas distintivas da “cultura escolar”⁹⁷. Neste quadro conceptual, aceita-se como

⁹⁷ Pergunta Antunes (2007: 9) se não existem pelas salas de aula do país professores de outros tempos. “*Alguns são grandes, outros pequenos, mas sempre se identificam pela dificuldade em incorporar o novo, pela exasperação com que seguram a tradição de não mudar, pela raiva que guardam dos que*

verdadeiro o princípio de “ensinar a muitos como se fossem um só”, tudo se destina a uma aplicação universal e impessoal, numa prática de adequação média dos conteúdos curriculares, no treino, numa lógica de depósito, de transmissão de valores e conhecimentos a um aluno receptáculo. No trabalho docente não existe partilha com os pares nem orientação, apoio ou controlo, o que faz perdurar o modelo da pedagogia transmissiva. É organizado solitariamente em casa e desenvolvido solitariamente na sala de aula, sem articulação nem partilha, ou fruto de uma colegialidade artificial, forçada, o que constitui uma simulação administrativa segura da colaboração e conduz à resistência quanto ao uso de pedagogias alternativas. De facto, a maior parte das interacções profissionais não se orienta por uma acção coordenada, consistente e intensiva, tendo poucas consequências nas práticas de ensino e limitando o potencial de mudança, devido a um sistema de balcanização de forte permanência ao longo do tempo. Esta cultura de isolamento de cada professor em relação aos outros professores da mesma disciplina ou nível de ensino acontece pelo facto de os docentes não recorrerem a formas sociais e compartilhadas de construção de competências profissionais.

Os estudos realizados por Lima (2002) sobre colegialidade docente comprovam que as decisões tomadas em grupo, em reuniões de planificação, têm poucas consequências nos contextos de aprendizagem em sala de aula, porque essas reuniões são absorvidas pela cultura do individualismo e não servem o desenvolvimento da colaboração e da colegialidade⁹⁸:

“Tanto nas reuniões promovidas oficialmente pelos órgãos dirigentes e de coordenação das escolas (por exemplo, ao nível dos departamentos curriculares), como nas que agregavam voluntariamente os colegas que leccionavam níveis de ensino idênticos, os professores chegavam, na melhor das hipóteses, a acordos sobre as ênfases (em termos de tempo a dispender com determinadas partes dos conteúdos), o ritmo e a sequenciação dos conteúdos curriculares. A maioria das suas interacções profissionais não se

sempre estão aprendendo, enfim, pela teimosa vontade de olhar a criança de hoje e pensar que é exactamente igual à criança que um dia foi”.

⁹⁸ Evocando Lortie (1975), Lima (2002) refere que a “indiferença mútua” entre os professores nas escolas é o resultado de três características principais destes contextos de trabalho: a estrutura celular das organizações, a ecologia do tempo e do espaço escolares e a ausência de uma cultura técnica forte entre os docentes.

orientava para uma acção coordenada. Para além disso, as poucas interacções que tinham essas características não se centravam na sala de aula; pelo contrário, os docentes deixavam de fora da sua agenda de contactos os aspectos-chave relativos à observação e à crítica das suas práticas profissionais. (Lima, 2002: 67).

No entanto, o agir profissional dos professores deve construir-se no diálogo com os outros e na assunção de objectivos comuns e partilhados, através de uma abordagem reflexiva. No âmbito de uma narrativa reflexiva, uma professora de Português com quem trabalhei na escola descreve num relatório de autoavaliação, deste modo, a importância da partilha com os pares:

“E os outros? Que importância tiveram nesta caminhada? É curioso verificar que as fases mais produtivas da minha carreira, em termos de desenvolvimento profissional, coincidiram com os momentos em que me cruzei com colegas que me influenciaram e me deram um rumo, contribuindo para que fosse subindo pouco a pouco degraus em direcção a uma autonomia norteada por escolhas cada vez mais conscientes e informadas. (...) Essas pessoas tinham alguns traços em comum: pensavam sobre as suas acções, faziam escolhas que sabiam justificar, tinham opiniões sobre o que as rodeava, tinham curiosidade intelectual e investiam na diversificação do seu percurso profissional e na reflexão como suporte das práticas”.

O conceito de profissional reflexivo na perspectiva de Schon (1983) considera a construção e reconstrução do conhecimento docente no campo de acção que é a sua prática profissional, caracterizadas pela necessidade de mobilização de saberes de referência em dinâmicas altamente contextualizadas. A prática reflexiva deve ser, não apenas metódica, como colectiva. Nela, cada professor encontra alternativas para as suas concepções e práticas (Roldão: 2002; Brookfield: 1995), identificando as *teorias-em-acção* que se movem na cultura profissional, os *pressupostos hegemónicos*, segundo Brookfield (1995).

O recurso à reflexão como estratégia de desenvolvimento profissional processa-se, segundo van Manen (*apud* Alarcão: 1996) a três níveis⁹⁹:

- Nível técnico - visa atingir, a curto prazo, determinados objectivos, reflectindo sobre o próprio ensino.
- Nível prático – revela preocupação com os pressupostos, valores e consequências das acções através da avaliação do próprio ensino; teoriza sobre os processos de aprendizagem, sobre os alunos e sobre os grandes objectivos da escolarização.
- Nível crítico ou emancipatório – centra-se nos aspectos sociais, políticos e éticos, compreendendo o modo como o trabalho pode servir interesses diferentes dos dos alunos, impulsionado pelas estruturas institucionais e sociais.

Professores críticos e reflexivos olham para as suas práticas e para os seus alunos, reconhecendo que métodos e práticas importados de outros raramente são válidos nas suas salas de aula, estando cientes que situações complexas nunca têm soluções estandardizadas (Brookfield: 1995). Pelo contrário, alguns professores desenvolvem uma relação rotineira com o trabalho nunca pondo em causa os seus procedimentos (Perrenoud: 2000). Por vezes, sentem a tentação de inovar para romper com a rotina, de descobrir situações que lhes estão a interessar, depois, resignam-se a trabalhar de forma mais económica, reutilizando materiais e esquemas bem conhecidos.

O desenvolvimento docente baseia-se na aquisição de competências profissionais garantidas coletivamente, das quais ressalta o reforço da capacidade autorreguladora, interna ao grupo profissional. A cultura de colaboração potencia a aprendizagem individual e estimula a inteligência coletiva, conferindo prioridade estratégica à reflexão. Na perspectiva de Dewey (*apud* Alarcão: 1996), não se pode conhecer sem agir e não se pode agir sem conhecer. Alarcão (1996: 179) considera importante que

⁹⁹ O autor chama a atenção para a necessidade de gradação dos três níveis de reflexão, do mais simples para o mais complexo.

“o professor reflita sobre a sua experiência profissional, a sua actuação educativa, os seus mecanismos de acção, a sua praxis ou, por outras palavras, reflita sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma. Estamos perante uma filosofia de acção ou uma epistemologia da acção. A este processo de reflexão e conhecimento chamarei metaprxaxis”.

Tal como Schon (1983), que distingue entre reflexão na acção e sobre a acção¹⁰⁰ como formas de desenvolvimento profissional, sublinhamos a questão que constitui o cerne da apetência (ou falta dela) para a mudança e inovação: de que outro modo podem os profissionais aprender a ser inteligentes se não é através da reflexão sobre os dilemas da prática?

1.2 – A construção de comunidades de prática na implementação dos saberes curriculares

Ao propor uma cultura de colaboração, Hargreaves (2001) verifica que esta pode consubstanciar-se em formas de trabalho conjunto, nas quais a observação mútua e a pesquisa reflexiva focalizada assumem uma perspectiva crítica sobre a prática, na procura consciente e sistemática de aperfeiçoamento. Se o conhecimento se desenvolve no discurso entre as pessoas que fazem algo juntas, trata-se, então, de criar comunidades de aprendizagem, nas quais os professores, como grupo, apoiem o progresso de cada um, numa construção cooperativa assente na reelaboração da experiência pessoal.

Sergiovanni (2004) propõe o conceito de escola-como-comunidade em alternativa ao de escola-como-organização, mostrando que é necessária a emergência de uma outra espécie de liderança para o desenvolvimento mais eficaz de acordos partilhados que aproximem os membros da comunidade em metas partilhadas. Segundo o mesmo autor, a escola deve instituir-se como uma comunidade de aprendizagem, com uma missão clara e vital.

¹⁰⁰ Alarcão (1996) aponta actividades voltadas para o desenvolvimento da capacidade reflexiva, agrupando-as em actividades *prospectivas*, que recaem no domínio da reflexão para a acção, actividades *retrospectivas*, em que se pratica a reflexão sobre a acção e actividades *interactivas*, que se referem à monitorização do trabalho em curso ou à consciencialização das estratégias pessoais de aprendizagem.

Enquanto comunidade de aprendizagens, a escola deve estabelecer estruturas relacionais alicerçadas numa cultura de colaboração. Tendo por referência o facto de que numa escola desaguam várias subculturas, vários sujeitos e diversas crenças, a dinâmica a desenvolver depende sempre das interações e da optimização dos recursos, quer humanos quer materiais. Assim sendo, mais do que uma perspectiva racional-tecnológica onde pontuam regras e regulamentos, deve implementar-se uma perspectiva cultural onde prevaleçam valores como o do trabalho cooperativo, enraizado na vivência quotidiana. Esta perspectiva deve chegar aos alunos, fazendo com que construam uma aprendizagem à margem do individualismo exacerbado e da competitividade feroz.

Tendo em conta que as pedagogias cooperativas são um meio determinante para a aprendizagem da democracia e dos seus valores, o “espírito” da escola exprime-se pela qualidade das relações interpessoais, pela transmissão implícita e explícita de atitudes e valores.

A participação democrática é o instrumento que torna possível viver e aprender a cooperação. Isso implica romper com as relações de poder e autoritarismo da escola tradicional, gerando relações mais horizontais. Infelizmente, a competição é a atitude predominante e o grande contra-valor da cooperação. Através de uma abordagem mais participativa e cooperativa valoriza-se o indivíduo, as suas capacidades e mais valias culturais, reforçando-se a sua identidade e promovendo o seu potencial de aprendizagem por meio da acção e da cooperação.

As escolas enquanto organizações devem cumprir um serviço público de educação que garanta o acesso universal e maximize as possibilidades de todos os alunos atingirem sucesso escolar. Para tal, constitui factor determinante a existência de um rumo definido e uma visão partilhada de futuro, associada a um compromisso explícito de construção de uma escola humanista, inclusiva e democrática. Para assegurar o cumprimento destes objectivos, é preciso gerir todo o "elemento humano" da escola: as pessoas e suas circunstâncias.

Como lugares concretos de trabalho e de representações de toda a ordem, as escolas precisam de uma dinâmica da interacção, criando estruturas de interdependência positiva (Lorenzo Delgado: 2005b). Este é, para muitos autores, um dos conceitos-chave da aprendizagem cooperativa e uma das principais condições para que seja eficaz.

As noções de cultura organizacional e de clima de escola, ajustadas ao objectivo primordial da melhoria da qualidade educativa, poderão ajudar-nos na construção de uma ideia sobre a escola enquanto lugar de múltiplos encontros: de ideias e de acções, de pensamento reflexivo e de práticas quotidianas, de compromissos intelectuais, morais e éticos mas também de emoções latentes. As dimensões dessa construção passam necessariamente pelos conteúdos educativos, pelos processos e condições, pela inovação e renovação, pela construção de sentidos, valores e implicações de diversa ordem, pelas vivências dos intervenientes nas instituições educativas. Os ideais pedagógicos não podem considerar-se dogmas revelados assim como as suas traduções práticas como algo estático. Uns e outros, como bem precisou Hargreaves (2001), merecem considerar-se como realidades móveis, susceptíveis de reconstrução a partir da prática e da sua reconfiguração reflexiva e crítica.

Sabemos que a escola tem, fundamentalmente, desempenhado um papel reprodutor do conhecimento, constituindo este a base nutritiva do currículo, o reino do cognitivo. No entanto, as mudanças efectivas nas escolas, com vista ao sucesso educativo, devem estar directamente relacionadas com as experiências dos alunos e as suas representações do mundo. Este dualismo deve ter em conta, por um lado, a estrutura das disciplinas como trave mestra das aprendizagens e, por outro, os saberes ligados aos sentidos político, social, moral e afectivo da acção humana. Como espaço de aprendizagem, a escola deve proporcionar um percurso orientado, alicerçado em intencionalidades e critérios definidos, através do qual se devem produzir dinâmicas próprias que auxiliem o aluno a conferir significado aos acontecimentos e experiências com que quotidianamente se depara e a assumir-se como principal protagonista na (re)construção dos saberes (Pacheco: 2002). Esta perspectiva formadora da escola implica que a dinâmica transformadora aí criada tenha em conta, como factor essencial, a dimensão afectiva.

Ao constatar a tensão existente na escola actual entre razão, universalidade e conformidade, por um lado, e sentimento, singularidade e afecto, por outro, inserida no carácter técnico-burocrático da organização escolar, Formosinho e Machado (2009) analisam os factores condicionantes dessa tensão, que se podem sintetizar em dois paradigmas distintos: o paradigma normativo-prescritivo na pedagogia e centralista na organização, baseado num modelo centralizado e burocrático, e o paradigma humanista,

promotor do encontro de pessoas e de liberdade criativa, movido pela máxima “os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”.

Assumindo uma linha de renovação pedagógica da escola, Formosinho e Machado (2009) defendem o desenvolvimento de ambientes de trabalho marcados pela acção conjunta, através da constituição de equipas educativas, pelas vantagens potenciais do trabalho colaborativo na garantia de uma gestão curricular integrada e pela afirmação dos professores como empreendedores de mudança.

As comunidades de prática podem criar uma teia profícua de relações colegiais potenciadoras do sucesso dos alunos, numa perspectiva do “*profissionalismo interactivo*” (Fullan e Hargreaves: 2001), pelas certezas situadas do saber profissional, recolhidas junto de comunidades concretas de professores. Neste sentido, a organização por equipas educativas, segundo Formosinho e Machado (2009) constitui um desafio de reestruturação da escola, na medida em que rompe com a imutabilidade da “*gramática escolar*” vigente, induz o desenvolvimento profissional docente e potencia a tomada de decisões, cria condições de observação e de colaboração mútuas através da interacção, em suma, promove o conhecimento na acção e a reflexão na acção (Schon: 1992). É através das práticas de interacção e de colaboração, que a aprendizagem resulta num processo dinâmico de envolvimento, partilha e construção conjunta do novo conhecimento realizado pelos membros da comunidade. A natureza deste processo implica que o membro da comunidade seja um participante activo e, deste modo, um co-autor de sentido(s) na criação da comunidade de conhecimento.

As comunidades de aprendizagem são metáforas alternativas aos sistemas de ensino tradicionais. Neste sentido, a Equipa Educativa surge definida como uma comunidade de prática, lugar de compromisso compartilhado na acção (Wenger: 2006), que valoriza o saber docente acumulado e a partilha da experiência e da reflexão, rumo à construção de novos saberes a partir das vivências em situação de trabalho, “chave da verdadeira transformação” (Wenger: 2006)¹⁰¹. Pretende constituir-se como modelo de organização da escola (“uma escola dentro da escola”), fazendo dela uma escola

¹⁰¹ <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>. Consultado em 13/06/2010

aprendente que contribui decisivamente para o desenvolvimento profissional dos professores.

Tal como definidas por Wenger (2006), as comunidades de prática caracterizam-se por três dimensões:

1. *The domain: A community of practice is not merely a club of friends or a network of connections between people. It has an identity defined by a shared domain of interest. Membership therefore implies a commitment to the domain, and therefore a shared competence that distinguishes members from other people. (...) They value their collective competence and learn from each other, even though few people outside the group may value or even recognize their expertise.*
2. *The community: In pursuing their interest in their domain, members engage in joint activities and discussions, help each other, and share information. They build relationships that enable them to learn from each other. (...) Having the same job or the same title does not make for a community of practice unless members interact and learn together.*
3. *The practice: A community of practice is not merely a community of interest -members of a community of practice are practitioners. They develop a shared repertoire of resources: experiences, stories, tools, ways of addressing recurring problems—in short a shared practice. This takes time and sustained interaction.*

Através da sua participação activa no seio destas comunidades, os professores, principais protagonistas e decisores, tornam-se agentes da mudança, não de uma mudança imposta, superficial e marginal, mas da que se transforma verdadeiramente num projecto partilhado, que interpela os actores envolvidos nos seus saberes profissionais, nas suas crenças e convicções, que surge das aspirações de muitos e não anula as várias “*autorias*” individuais. Pressupõe-se que as equipas actuem como espaços de (re)subjectivação e (re)significação da identidade de cada um, na procura dinâmica de novos entendimentos de si e dos outros, implicando-se em “*outros mundos*”

de alteridade, na apropriação de outros sentidos de transformação identitária” (Sanches, 2009: 136).

Segundo Formosinho e Machado (2009), uma paisagem pedagógica decretada segundo os princípios da uniformidade e da impessoalidade reduz a eficiência, baixa a motivação, torna-se uma *pedagogia burocrática* que elabora normas de aplicação universal e impessoal. Fullan e Hargreaves (2000) mostram que é neste sentido que muitos programas de mudança induzida fracassam: pelo facto de se restringirem a questões técnicas, ignoram os contextos do mundo real para o qual se destinam. Isto porque as propostas muitas vezes não levam em conta as dimensões que compõem a cultura organizacional, tais como as condições efectivas de trabalho, as relações de poder, as lideranças emergentes. Nesse caso, resistir a uma proposta de mudança significa, muitas vezes, dizer não à lógica reguladora inerente às decisões concebidas pela burocracia central.

Para tornar exequível a mudança da escola, é necessária, também, uma liderança sustentável (Hargreaves: 2007). Quando falamos em líderes, temos de ter consciência da amplitude semântica dessa palavra. Muitas são as teorias que tentam analisar a sua área de abrangência e pertinência, desde as mais individualistas, que encaram o líder como uma pessoa que possui características e qualidades capazes de induzir comportamentos ou padrões de conduta mais ou menos estáveis e reconhecidos pelos demais, até às que preferem falar mais de liderança do que de líder, atribuindo essa função a toda a organização, consubstancial a todo o grupo humano. Esta função é, sem dúvida, estratégica para toda a organização pois condiciona ritmos de trabalho, cria impulsos, orienta as energias de todos para metas determinadas e constrói uma visão da organização (Lorenzo Delgado: 2005b).

Ao olharmos para as propostas de Fullan, encontramos, afinal, uma noção de liderança que pressupõe uma função de influência resultante do encontro dinâmico de diversas variáveis, entre as quais salientamos: as características do grupo, o tipo de relações que mantém entre si, a situação ou contexto problemático a superar, melhorar ou potenciar, o projecto partilhado como traço de união.

Em síntese, pode definir-se liderança como a dinamização de um grupo ou de uma organização, tendo em vista gerar o seu próprio crescimento, em função de uma

missão ou de um projecto partilhado. Uma liderança defensiva, reactiva e de sobrevivência é, justamente, a antítese da liderança (Lorenzo Delgado: 2005b). Neste contexto, o líder deve surgir, pois, como o promotor de uma cultura de colaboração, influenciando e coordenando um processo exigente e dinamicamente complexo e reconhecendo que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância (Sergiovanni: 2004). As lideranças devem partilhar a tomada de decisões sobre os dilemas da organização escolar, buscando as melhores soluções possíveis e avaliando a eficácia das medidas implementadas. A escola enquanto organização passa por processos de (re)construção, em contextos de decisões partilhadas e colegiais, potenciados no âmbito da cultura organizacional democrática.

Os ambientes que emergem desta nova concepção são marcados pela contextualização das aprendizagens, pela identificação dos objectivos a atingir, pela definição de uma estratégia comum para a construção e experienciação das situações e contextos de produção do novo conhecimento e pelo processo interactivo de construção e (re)construção do currículo. A aprendizagem colaborativa, através da partilha, do envolvimento mútuo e da iniciativa conjunta baseada em níveis de saber e perícias diversificadas, resulta numa troca de informação e numa prática de ensinar e aprender que se verifica rica e influente nas aprendizagens da comunidade. O currículo é, deste modo, visto como:

- uma forma de prática social, em situações autênticas e, portanto, significativas para os professores;
- uma construção social, na medida em que os participantes, ao empenharem-se numa reflexão crítica sobre uma dada área de saber, pela qual partilham interesse, se tornam activos na construção do seu próprio conhecimento.

A colaboração entre professores, com ou sem apoios externos, pode constituir um espaço social e profissional, tendente ao desenvolvimento dinâmico das escolas e, conseqüentemente, da renovação e coesão pedagógica. No fundo, o professor é um investigador em acção, ou melhor, um agente reflexivo que, ao relacionar-se com os outros intervenientes no processo educativo, alimenta um jogo de contributos e esforços

que, de dentro, mobiliza, com as suas ideias e capacidades, experiências produtivas na senda de metas mais abrangentes.

As dimensões dessa transformação positiva passam:

- pela perspectiva de que o conhecimento é gerado em comunidade, devendo ser os próprios professores a desenhar, produzir, implementar e questionar as propostas curriculares, sendo as responsabilidades partilhadas por todos os agentes de mudança, criando uma comunidade profissional de aprendizagem, uma *team learning*, ou melhor ainda, uma *team building* pelo que a conjugação de ambos sugere aprendizagem para a acção/construção. Neste sentido, um “bom” professor conhece, age, medeia, desenvolve, responsabiliza e compromete, ajuda, lidera e avalia, desenvolve a auto-estima; define, com rigor, metas e objectivos; desenvolve processos metacognitivos (cria consciência de...); faz assumir papéis e responsabilidades e compromissos; trabalha em grupo (para, em discussão, melhorar os resultados); ajuda a resolver problemas; revê para melhorar; avalia processos regulando as aprendizagens. Fernandes (2005) sublinha que uma adequada integração destes processos permite regular o ensino e a aprendizagem, utilizando tarefas que “são para ensinar, aprender e avaliar e contextualizar a avaliação”.
- pelos conteúdos educativos, pelos processos e condições, pela inovação e renovação, pela construção de sentidos, valores e implicações de diversa ordem, pelas vivências dos intervenientes nas instituições educativas. As traduções práticas dos ideais pedagógicos não constituem realidade cristalizada e estagnada. Pelo contrário, os ideais pedagógicos não podem considerar-se dogmas assim como as suas traduções práticas como algo estático. Uns e outros, como bem precisou Hargreaves (2001), merecem considerar-se como realidades móveis, susceptíveis de reconstrução a partir da prática e da sua reconfiguração reflexiva e crítica.

Em suma, a insegurança que qualquer inovação gera leva a encontrar mecanismos de legitimação colectiva da mudança na medida em que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes

dá significado e importância (Sergiovanni: 2004). A construção de comunidades de aprendizagem, enquanto fórmula organizacional, exige a construção de um *modus operandi* que depende, fundamentalmente, da forma como os professores vivem (n)a escola, do seu sentimento de pertença e das suas crenças.

A escola é, ao fim e ao cabo, uma organização complexa que se constrói em torno de múltiplos princípios e projectos, alimentada pela partilha de experiências e desafios. Este sentimento de comunidade é o maestro de uma orquestra polifónica onde a coesão, as redes interaccionais, a integração de saberes profissionais, as interdependências, os valores e as estratégias de eficácia funcional constituem os instrumentos que tornam a música apetecível.

2 – O planeamento como concepção de uma acção estratégica

Constatámos de que modo a mudança pode ser geradora de desafios e como a função do professor extrapola a sua sala de aula e as turmas que lhe estão cometidas para trabalhar num enquadramento que integra mas ultrapassa as opções individuais¹⁰². Numa nova concepção de ensino e de aprendizagem pretende-se que o ensino seja menos uma transmissão e mais uma orientação, que a aprendizagem seja menos uma aquisição e mais um desenvolvimento significativo com a participação activa do aluno na construção do conhecimento. Para que tal aconteça, na aula de Português, precisamos, de acordo com Duarte¹⁰³ (2006: 37-38), de professores de Português

- *dotados de uma sólida formação científica, que os habilite a identificar o estádio em que cada aluno se encontra relativamente a cada uma das competências que constituem objecto de desenvolvimento e a intervir educativamente de uma forma apropriada;*
- *conscientes do dever da língua e da historicidade das práticas de literacia;*

¹⁰² Leia-se no relatório final do Projecto 2002 – *O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio* (2002: 46): “A imagem do professor como senhor absoluto dentro das paredes da sala de aula dará lugar à de um professor dialogante”.

¹⁰³ Inês Duarte, “Ensinar Português para o Desenvolvimento: Diagnóstico e Propostas Terapêuticas”, in Duarte, I. e Mourão, P. (org.). *Ensino do Português para o Século XXI*, Lisboa: Edições Colibri.

Do Programa de ensino ao planeamento do ensino e da aprendizagem

- *preparados para trabalharem cooperativamente na construção do currículo da escola, do ano e da turma;*
- *autónomos na selecção e elaboração dos materiais que utilizam em sala de aula, no quadro de preparação de sequências de aprendizagem assentes numa transposição cientificamente fundamentada e pedagogicamente adequada aos alunos;*
- *conhecedores dos tipos de avaliação mais apropriados ao objecto de ensino cuja aprendizagem pretendem testar e capazes de mudarem a sua intervenção educativa com base nos resultados dos processos de avaliação;*
- *apostados na sua auto-formação;*
- *com práticas pedagógicas consistentes com o seu discurso sobre as práticas e com orientações curriculares nacionais corporizadas nos projectos curriculares de escola.*

Para Mata¹⁰⁴ (2006: 95), as impressões digitais de um professor de Português devem reflectir *apetência, competência e exigência*:

- *apetência para a experimentação equilibrada de materiais, recursos e métodos que propiciem uma inovação fundamentada das práticas educativas;*
- *capacidade para integrar oralidade e “literacia electrónica” no corpo de conhecimentos e competências que são o fundamental do ensino da língua materna – em paralelo com as clássicas leitura, escrita e gramática;*
- *exigência de uma formação ancorada em resultados de investigação – nas áreas do conhecimento que são objecto fundamental da disciplina e, também, de investigação aplicada ao ensino e à aprendizagem.*

Traçando o perfil de professor de Português para o século XXI, Neves¹⁰⁵ (2006) apresenta um elevado número de características que o definem:

¹⁰⁴ Ana Isabel Mata, “Impressões digitais: linhas de identificação de um professor de língua portuguesa” in Duarte, I. e Mourão, P. (org.). *Ensino do Português para o Século XXI*, Lisboa: Edições Colibri.

- boa preparação na sua disciplina, dela dependendo a legitimação da sua autoridade;
- mediador entre o antigo e o novo, com um extraordinário respeito pelo passado e com um olhar particularmente crítico, informado e atento sobre um presente em mudança veloz;
- culto da razão e do pensamento abstracto e estímulo do espírito crítico e do debate, por forma a criar o apreço pelos valores da nossa civilização;
- clareza e precisão na expressão e excelente domínio da língua materna, tanto oral como escrita;
- utilizador dos meios que a tecnologia coloca ao seu dispor, sem os considerar um fim em si mesmos;
- grande leitor de livros, jornais e revistas da sua especialidade, aprecia a troca de opiniões, a controvérsia e a partilha de experiências com outros leitores;
- dinamizador de «aulas de livros», onde circulam poesia, contos, novelas, romances, peças de teatro, gramáticas, enciclopédias e dicionários de diversos tipos e não fotocópias ou apenas o manual escolar;
- amante dos clássicos – antigos e modernos – evita o comentário que sufoca e esteriliza;
- apresentador de propostas alternativas destinadas a colmatar ausências flagrantes no *corpus* de leituras proposto pelos programas;
- consciente de que a língua portuguesa é lugar de encontro, de convívio e de mestiçagem, um organismo vivo e em movimento, procura conhecê-la mais e melhor, “*em todos os seus matizes, numa experiência que vai contaminando aqueles com quem a partilham no quotidiano*” (2006: 107);
- avesso ao conformismo e à rotina, não teme o carácter movediço e instável da linguagem em estado de criação.

¹⁰⁵ Margarida Braga Neves, “Uma experiência contagiante: sobre formação e práticas dos professores de Português”, in Duarte, I. e Mourão, P. (org.). *Ensino do Português para o Século XXI*, Lisboa: Edições Colibri.

Por seu lado, Ceia¹⁰⁶ (2006) considera dois tipos fundamentais de professor de Português: o professor tecnocrata e o professor metódico. O primeiro trabalha “*como um pseudo-cientista que aprende uma fórmula cuja comprovação é feita uma única vez*” (2006: 54), sendo o seu método e solução válidos pelo menos durante trinta anos. Neste caso, o currículo acaba vencido, vergado à sua metodologia. A sua aula pode ser descarregada da Internet pois é planeada e transmitida em código universal. O segundo é aquele que interpreta, valoriza a língua e a cultura, e a sua aula é um acto do seu próprio pensamento.

Na perspectiva de Figueiredo (2004), a competência específica para ser professor de língua materna tem de pressupor:

- *conhecimentos de teorias e modelos heterogéneos que lhe permitam descrever, com o maior rigor possível, os conteúdos programáticos que lecciona;*
- *capacidades para adequar a informação ao previsível desenvolvimento intelectual e sócio-afectivo dos alunos (dimensão pedagógica) e para proceder às adaptações ditadas por um processo em que se cruzam diferentes estratégias, ritmos e formas de aprendizagem (dimensão didáctica).*(2005: 11).

Em qualquer fase da sua actuação, o professor de Português constitui-se como uma *galáxia de saberes*¹⁰⁷, na medida em que dele se exige uma multiplicidade de conhecimentos heterogéneos, integrados em contextos singulares e configurados por competências de graus diferenciados, em interacção no processo pedagógico¹⁰⁸. Com

¹⁰⁶ Carlos Ceia, “Considerações sobre o cânone: o papel do professor de Português”, in Duarte, I. e Mourão, P. (org.). *Ensino do Português para o Século XXI*, Lisboa: Edições Colibri.

¹⁰⁷ I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português – título de mesa-redonda.

¹⁰⁸ Atente-se nas seguintes considerações de Paulo Feytor Pinto, presidente da Associação de Professores de Português, a este propósito: Ser professor de Português “*será cada vez menos ser só professor daqueles conhecimentos que outrora preencheram completamente os programas da disciplina: a morfologia, a sintaxe e a leitura de textos literários portugueses. No futuro, quando não já hoje, a sociedade e o sistema educativo exigirão do professor de Português um leque sempre em alargamento de novos conhecimentos e de novas competências que dantes não eram (considerados) necessários ou simplesmente não existiam, tanto conteúdos oriundos de outras áreas do saber ou do seu cruzamento, como conteúdos resultantes do progresso tecnológico*”. (Pinto, “Ser ou não ser (só) professor de Português?”, in REIS, C. (org.) (2008). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: ME-DGIDC.

esta constelação de factores como é que, então, todos os pressupostos enunciados funcionam e são equacionados no acto de programação ou de planificação?

Partimos deste princípio, como Roldão (2009: 14):

“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 promovem activamente a aprendizagem do outro”.

Nesta acepção, o desenvolvimento curricular assume a forma de um processo de gestão estratégica e contextualizada do currículo face a cada situação ou caso. Segundo Roldão (2005: 44), a gestão do currículo pelo professor,

“tomando o currículo como as aprendizagens pretendidas – não acontece ou acontece pouco. Em seu lugar mantém-se uma «gestão» baseada na apresentação dos conteúdos (matéria) com escassa orientação destes para aquilo que, neles, é gerador da competência que justifica que sejam abordados e apreendidos”.

O desenvolvimento curricular ou o currículo enquanto processo em desenvolvimento inclui, segundo Ribeiro (1993), quatro momentos maiores:

- A fundamentação do currículo (justificação e orientação);
- O planeamento do currículo (concepção e elaboração);
- A implementação do currículo;
- A avaliação do currículo.

As fases, operações e metodologias do planeamento curricular (o momento que aqui importa analisar) processam-se a dois níveis: o macrocurricular e o microcurricular, aproximando-se este do que se vem designando por planeamento do processo de ensino-aprendizagem. Configura uma operação matricial de gestão do currículo-construção-em-acção, assumindo um duplo significado: o corpo de aprendizagens que se quer desenvolver e o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir (Roldão: 1999a). Assim, o

planeamento consiste num processo de tomada de decisões fundamentado, que implica uma concepção estratégica global da acção pedagógica, e que, partindo das aprendizagens essenciais comuns, o *core curriculum*, o que é socialmente reconhecido como competência(s) indispensável(is) que o aluno deve adquirir na escola e que funciona como marco de referência teórico, procede à sua organização tendo em conta a sua intencionalidade, a coerência estrutural e sequencial. É, simultaneamente, uma tarefa multidisciplinar antecipatória, um instrumento de mediação entre o discurso oficial e as actividades da sala de aula, que tem por objectivo a organização de um sistema de relações lógicas dentro de uma área de conhecimento de tal modo que potencie o processo de ensino-aprendizagem. A articulação entre a estratégia global de acção e a sua operacionalização técnica constitui o cerne do planeamento do acto de ensinar e “*nela se joga a possibilidade de aprendizagem dos alunos*” (Leite, 2010: 19).

De acordo com Roldão (1999), podemos identificar, neste âmbito, dois campos de decisão:

- Decisão de natureza pessoal – a preferência por uma estratégia, por exemplo.
- Decisão de natureza interpessoal – trabalhar uma estratégia em articulação com os outros do grupo.

Tabela nº 2 – *Níveis e campos de decisão curricular*

	Decisão de natureza interpessoal <i>Decisão quanto a:</i>	Decisão de natureza pessoal <i>Decisão quanto a:</i>
As ambições da escola	Propostas do que se considera dever constituir a ambição da escola	Propostas do que se considera dever constituir a ambição da escola
As opções e prioridades	Prioridades nas aprendizagens para cada turma concreta e para cada campo de conhecimento, de acordo com os modos de aprender dos alunos e as suas experiências e necessidades específicas	Prioridades na prática docente: - que tipo de abordagem escolher para os conteúdos de aprendizagem? – como organizar a sequência das actividades? – valorizando e sublinhando mais o quê e porquê?

<p>As aprendizagens</p>	<p>Estruturação e organização conjunta das aprendizagens a conseguir na turma.</p> <p>Aspectos a trabalhar em conjunto, áreas a aprofundar, processos a acentuar em todas as disciplinas e áreas curriculares.</p> <p>Materiais de apoio curricular a produzir e a utilizar – manuais e outros.</p> <p>Actividades de aprendizagem a realizar por conjuntos de professores.</p> <p>Programação e organização de espaços e tempos.</p>	<p>Modo de organizar a aprendizagem – no tempo e campos a cargo de cada professor ou nos espaços e tempos conjuntos em que participa.</p> <p>Materiais de apoio curricular a produzir e a utilizar – manuais e outros.</p>
<p>Os métodos</p>	<p>Métodos de trabalho a adoptar – critérios de adequação aos alunos em presença;</p> <p>– acerto de metodologias transversais aos vários campos de aprendizagem.</p>	<p>Operacionalização/concretização de métodos de trabalho a adoptar com cada turma:</p> <p>– critérios de adequação/diferenciação face aos alunos em presença.</p>
<p>Os modos de funcionamento e organização da escola e das aulas</p>	<p>Opções organizativas do trabalho – modos de articular com o funcionamento global.</p>	<p>Opções organizativas para o trabalho de cada turma ou grupo de alunos.</p> <p>Programação de actividades, sua sequência, previsão de simultaneidade e complementaridade de tarefas para vários grupos de alunos.</p> <p>Planificação do uso da exposição e síntese do professor – sua exploração didáctica.</p>
<p>A avaliação do resultado das opções tomadas</p>	<p>Avaliação do processo de trabalho colaborativo dos professores.</p> <p>Avaliação da melhoria da aprendizagem conseguida face às estratégias de trabalho utilizadas.</p> <p>Eventual reformulação, após análise dos resultados.</p>	<p>Avaliação da melhoria da aprendizagem conseguida face às estratégias de trabalho utilizadas.</p> <p>Eventual reformulação, após análise dos resultados.</p> <p>Instrumentos de avaliação a utilizar face às competências visadas.</p>

(Adaptado de Roldão, 1999: 62-63)

Estas decisões podem contrariar o “síndrome do cumprimento dos programas” pois, em última análise, o que está em causa é que, através da construção e reconstrução do currículo, se alcancem adequadamente as finalidades que lhe estão subjacentes, definindo percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas.

O planeamento estratégico, como processo de gestão do currículo, não se compadece com formas simplistas de antever sequências de actividades, antes requer uma concepção orientadora, mas também flexível e aberta, das formas a partir das quais se pretende levar os alunos a fazer determinada aprendizagem (Leite: 2010). Exige, pois:

1. Reflexão sobre diversos aspectos do acto educativo

- Reflexão sobre as aprendizagens: no quadro estratégico das ambições e prioridades definidas para a escola, como vão os professores organizar-se, nas turmas, para conseguirem melhorar o nível e qualidade das aprendizagens daqueles alunos?

Com que materiais vão trabalhar além do manual, e, no manual, como planeiam ensinar os alunos a usá-lo? Que estratégias podem desenvolver em conjunto, preparando- as articuladamente entre as várias disciplinas?

- Reflexão sobre os métodos: que decisões metodológicas diferentes tomar para cada turma ou cada grupo de alunos para potenciar a aprendizagem? Em que casos e em que momentos, para cada turma, dar preferência a determinado tipo de actividades? Como organizar cada uma das metodologias, na situação concreta de cada turma, para que os alunos retirem delas vantagem? Como fazer para que possam coexistir metodologias diferentes em sala de aula?
- Reflexão sobre os modos de funcionamento e organização das aulas: que modalidades organizativas do trabalho se podem implementar? Como estruturar tarefas diferenciadas e tarefas comuns para responder à diversidade dos alunos? Que organização dos tempos lectivos e dos espaços pode ser melhor para todas ou algumas turmas? Com que critérios se devem organizar as tarefas?

- Reflexão sobre a avaliação das aprendizagens: que tipos e modalidades de avaliação privilegiar? Quais os critérios mais adequados ao progresso e à evolução dos alunos? Como analisar os resultados? Que estratégias de superação implementar?
 - Reflexão sobre o resultado das opções tomadas: que *feed back* construtivo pode ser incorporado pelos professores na fase de planeamento? Que acham os professores das decisões que tomaram acerca das prioridades que estabeleceram, dos métodos que estão a usar, da organização da aula que estão a pôr em prática? (Roldão: 2009)
2. Diferenciação e flexibilização para garantir uma aprendizagem de sucesso e um equilíbrio constante entre o modo de diferenciação e de flexibilização que se escolhe e a aprendizagem que se quer assegurar (Roldão: 1999):
- diferenciação nos modos de organizar o trabalho dos alunos e de ensinar;
 - flexibilização da clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e organização da estrutura, da sequência e dos processos de aprendizagem.

Geralmente apontam-se, como características de um bom plano:

- **Coerência:** A coerência de um plano existe se nele se manifesta uma adequada relação entre as metas que propõe e as definidas no programa de ensino, e entre estas e os objectivos, os conteúdos e as estratégias de ensino e de avaliação propostas;
- **Sequência:** A sequência de um plano existe se revelar uma linha contínua que integra gradualmente as diversas componentes desde a primeira até a última de modo a que nada seja arbitrário.
- **Adequação:** A adequação de um plano existe se tiver em linha de conta a realidade cognitiva, afectiva e sócio-cultural dos alunos e os diversos contextos e recursos.
- **Flexibilidade:** A flexibilidade de um plano existe se permitir proceder a reajustamentos e mesmo alterações de fundo nos elementos previstos;

- Continuidade e progressão: A continuidade e a progressão existem se estabelece um percurso lógico e preocupado com os patamares de proficiência dos alunos;
- Precisão e clareza: A precisão e a clareza de um plano existem se contiver orientações claras e propostas desprovidas de ambiguidade;
- Riqueza e diversidade: A riqueza e a diversidade de um plano existem quando este evidencia um leque variado, fecundo e produtivo de propostas.

Habitualmente, os professores não utilizam directamente o seu *Know how* para desenhar o seu plano antes recorrem a um sem número de recursos didácticos já modelados, mediadores que fazem a ponte entre o programa oficial e as programações individuais ou de escola. Estes mediadores funcionam como configuradores das práticas pedagógicas, na medida em que norteiam e condicionam as decisões e as acções dos professores. Os mais comuns são os manuais escolares. Alguns professores nunca chegam a conceber um planeamento a partir do programa oficial, antes a partir dos manuais ou outros guias curriculares substitutos, o que se traduz, desde logo, numa leitura enviesada do currículo prescrito.

Com ou sem recurso a estes mediadores, o acto de planear implica duas dimensões, uma dimensão cognitiva que estrutura um padrão orientador das acções pedagógicas a desenvolver e uma dimensão técnica relacionada com a implementação dessas acções.

2.1 – A planificação do ensino e da aprendizagem e a definição dos critérios de avaliação como dispositivos de intervenção didáctica

O processo de planeamento pode consubstanciar-se em documentos escritos, de entre os quais se destaca a planificação, documento matricial que estabelece, globalmente, as finalidades, as competências, os objectivos, os conteúdos e as estratégias de aprendizagem e de avaliação para determinado ano de ensino. Esta não pode ser considerada em si mesma como um fim, mas antes como um meio auxiliar da prática pedagógica; assim, deve ser realista e adaptada aos contextos de aprendizagem.

Corresponde ao momento do *design* curricular, no qual se equaciona um conjunto de intenções situado num projecto de máxima concretização.

Distinguem-se, habitualmente, três níveis de planificação, a longo, médio e curto prazo. Em todos eles, a planificação corresponde a:

- um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que funciona como suporte conceptual e, simultaneamente, de justificação das decisões tomadas;
- um propósito, fim ou meta a alcançar que direcciona a acção futura;
- uma previsão do processo que será concretizado em estratégias procedimentais que incluem os conteúdos a desenvolver, as tarefas a realizar, a sequência das actividades e a avaliação (Zabalza: 2003).

A planificação, como antecipação da acção, tem uma característica marcadamente técnica e constitui uma arquitetura que estrutura o cruzamento entre o plano pedagógico com o técnico-didáctico, com o fim de tornar o processo de ensino-aprendizagem funcional e produtivo (Zabalza: 2003). Depende de aspectos internos¹⁰⁹ e externos¹¹⁰ ao professor e resulta da interacção entre todos. No momento da planificação, o professor pode adoptar duas abordagens diferentes: ou recorre a modelos pré-fabricados, rígidos e prescritivos, deixando pouco espaço para a criatividade e o imprevisto ou a um modelo mais flexível e aberto, permitindo o recurso às intervenções dos alunos e às suas reacções em sala de aula.

A maior parte dos professores planifica para cumprir uma norma burocrática, logo a planificação pode ter pouco impacto na sua acção educativa. Segundo Clark e Yinger, citados por Zabalza (2003), os professores planificam por três categorias de razões:

- para reduzir a incerteza relativa à acção pedagógica e didáctica, definindo caminhos para reduzir a ansiedade;

¹⁰⁹ Modelos teóricos de ensino e de aprendizagem, processos psicológicos de aprendizagem, formação e experiência profissional.

¹¹⁰ Teorias curriculares, programas de ensino e outros textos oficiais, características “ecológicas” do contexto.

- para determinar os objectivos a alcançar através dos conteúdos, dos recursos e das actividades a organizar e do tempo para os desenvolver;
- para definir e organizar as estratégias de actuação, do ponto de vista do ensino, da aprendizagem e da avaliação.

Segundo os modelos conceptuais dos professores, a planificação pode ser encarada na perspectiva do ensino ou na perspectiva da aprendizagem:

- na perspectiva do ensino
 - . aquisição de conhecimentos;
 - . relevo aos conceitos e relações pedagógicas concretizados na imposição de significados e no conhecimento de definições (Leite e Fernandes: 2002);
 - . reprodução dos conhecimentos e dos valores definidos no programa;
 - . a estratégia dominante é a transmissão-recepção com recurso à palavra;
 - . organização da avaliação em torno da realização de testes escritos de carácter quantitativo.
- na perspectiva da aprendizagem
 - . reflexão, depuração e explicitação do que se quer realizar (Zabalza: 2003a);
 - . avaliação das necessidades dos alunos e estabelecimento de prioridades;
 - . identificação do nível de discrepância entre a situação real dos alunos e as metas curriculares;
 - . tomada de decisões face ao programa e ao contexto, à sequencialização e organização funcional;
 - . desenho estrutural dos diversos níveis e dimensões do processo (Zabalza: 2003a);
 - . selecção de competências a desenvolver e especificação de princípios de procedimento didáctico;
 - . avaliação formativa e reguladora, assente em critérios e concretizada em simultâneo com a aprendizagem.

Nesta segunda perspectiva, valoriza-se o processo de formação, tendo em conta os saberes prévios dos alunos e a sua implicação activa, e proporcionam-se momentos de conflito cognitivo que adoptem estratégias para a resolução de problemas. Trata-se de uma orientação construtivista que pressupõe a criação de ambientes estimulantes suportados em actividades que não são à partida totalmente previsíveis e que atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos (Leite e Fernandes: 2002). Estas actividades devem, segundo Zabala (1999):

- . ser adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos;
- . apresentar os conteúdos de forma a tornar a aprendizagem significativa;
- . ser desafiantes de forma a motivar para novas aprendizagens;
- . provocar conflitos cognitivos que estimulem a autonomia e a progressão intelectual independente.

A planificação evidencia um *modus operandi* da produção e da proposição do discurso curricular, tornando-se a instância reveladora dos princípios que fundamentam as percepções, as escolhas e as práticas dos professores e das escolas.

De acordo com Paraskeva (2001), o professor toma decisões no acto de planificar, englobando intencionalidade e acção, imprimindo significações pessoais em torno do processo de ensino-aprendizagem. Classifica essas decisões segundo o momento em que são tomadas:

- decisões pré-activas: conjunto de considerações sobre o processo de ensino-aprendizagem, tomadas na ausência dos alunos e a longo prazo.
- decisões interactivas: produzidas num contexto profundamente activo, tomadas no decurso da aula, ou seja, no contexto de realização do currículo, perante situações diferentes do planificado.
- decisões pós-activas: adoptadas após a leccionação, constituem uma síntese e uma análise retrospectiva.

Como decisor curricular, o professor constrói um projecto didáctico, assumindo competências curriculares ao nível do contexto de realização e gestão do desenvolvimento real:

- operacionaliza os objectivos/metasp de aprendizagem tendo em conta os objectivos/metasp curriculares;
- sequencializa e gere os conteúdos;
- selecciona métodos, técnicas e actividades;
- utiliza e produz materiais curriculares;
- manipula recursos educativos;
- implementa procedimentos de avaliação (Pacheco: 2001).

Como referencial orientador da prática lectiva, a planificação implica um conjunto de processos através dos quais o professor visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que, baseando-se na reflexão e na antecipação, guie as suas acções. De um modo geral, no início do mês de setembro, os docentes equacionam globalmente a acção a ser empreendida ao longo do ano lectivo. Neste sentido, podemos falar de uma planificação a longo prazo.

Assim, a partir da leitura do programa de ensino, a planificação a longo prazo define, no início do ano lectivo, a visão de conjunto sobre tudo o que vai passar-se ao longo desse ano, delimitando os grandes blocos da aprendizagem - as unidades de ensino. Dois tipos de planificação a longo prazo podem ser constituídos: um que se reporta à acção interdisciplinar dos vários professores da turma, outro relativo à acção dos professores por disciplina. Este tipo consiste num plano, geralmente realizado em conjunto ou pelo menos sancionado pelos professores do grupo e no qual se equacionam os aspectos comuns de interpretação dos programas. Trata-se de planos de carácter bastante genérico, no qual se descrevem e organizam as grandes unidades de ensino, os objectivos gerais de aprendizagem, as estratégias e recursos, os tempos e a avaliação. Para desenvolver este plano, os professores analisam o programa de ensino da respectiva disciplina, procurando:

- encontrar as finalidades que se pretendem atingir para garantir um grau de coerência entre os dois documentos;
- identificar os temas organizadores;
- organizar os conteúdos em unidades de ensino;
- avaliar recursos e limitações;
- definir o tipo de estratégias a desenvolver;
- delimitar os aspectos de abordagem interdisciplinar;
- calendarizar a acção.

A planificação a médio prazo, também designada plano de unidade didáctica, é habitualmente concebida por um grupo que envolve os professores que vão leccionar um programa de um determinado nível. Essa concepção realiza-se com alguma antecedência relativamente à sua aplicação, tem um certo grau de generalidade e traduz uma linha de orientação comum. Uma unidade corresponde, basicamente, a um grupo de competências integradas que são percebidas como um conjunto coerente e lógico. Não existe um modelo único para a elaboração de um plano de unidade didáctica, no entanto alguns pressupostos podem ser tidos como pertinentes e ajustados a esta etapa de planeamento.

Numa primeira fase devem inscrever-se as metas que se querem atingir, ou seja, especificar a resposta à pergunta: para onde se quer ir? Estas metas podem designar-se por finalidades e podem corresponder às do sistema educativo, às do programa de ensino ou às do professor, definidas depois de conhecer os alunos e de acordo com o processo concreto de ensino-aprendizagem, equacionando os pré-requisitos necessários ao seu desenvolvimento. De seguida, expõem-se os métodos, técnicas e estratégias de ensino que derivam da escolha fundamentada dos conteúdos, sejam eles processuais, sociais, atitudinais e axiológicos. A clarificação dos objectivos gerais é agora determinante para a selecção de competências a desenvolver e de objectivos intermédios, adaptados aos contextos específicos de aprendizagem, tendo em conta os esquemas conceptuais e os temas ou conteúdos organizadores. A identificação de estratégias e o elenco de recursos a utilizar, implicam decisões ao nível de prioridades,

diversificação e calendarização. As decisões pedagógicas são também decisivas nas propostas de actividades de avaliação e de superação e de enriquecimento.

Cada professor, em função das características dos alunos e de outros contextos de realização, desenvolverá a linha de orientação do plano de unidade didáctica, detalhando-o de acordo com essas especificidades, daí resultando uma planificação a curto prazo, o plano de aula.

O plano de aula representa a interpretação pessoal de cada professor, em função dos alunos a que se destina, relativamente ao plano de unidade didáctica anteriormente elaborado pelo grupo de professores. Consiste num roteiro detalhado no qual se identificam o(s) tema(s), se determinam as competências a desenvolver e os objectivos de aprendizagem a perseguir, se seleccionam e organizam os conteúdos, os procedimentos, os recursos, os elementos de avaliação e as actividades de *feed back* e consequentes propostas de superação e de enriquecimento. Contudo, deve centrar-se mais nas estratégias de verificação/implementação de um conteúdo do que no conteúdo em si mesmo. Embora nada esteja deixado ao acaso num plano de aula, o professor sabe antecipadamente que tem de lidar com situações imprevistas, próprias de um processo interactivo como é o ensino-aprendizagem em sala de aula. De igual modo, para que a deliberação em contexto interactivo seja valorizada como método de tomada de decisão sobre questões curriculares não basta legitimar a existência de uma fase de planificação, é necessário romper com a ideia de que uma aula deve ser o cumprimento de um plano predefinido (Sousa: 2010).

Todos os componentes de uma planificação devem ter, na sua explicitação, uma coerência interna como base de uma perspectiva integradora. Assim, os objectivos traduzem o que o aluno deve saber sobre determinado conteúdo, enquanto que a competência define o que o aluno deve ser capaz de fazer com esse saber, ou seja, pressupõe um agir, uma mobilização dos conhecimentos em situação. Os recursos didácticos, conjunto alargado de suportes e dispositivos capazes de mediar as actividades de ensino-aprendizagem, devem ser seleccionados de acordo com critérios que visem a eficácia pedagógica de aquisição e desenvolvimento de conteúdos e competências.

Não existe um modelo único para os diversos tipos de planificação, de modo que a forma de apresentação depende, também, das decisões tomadas pelo(s) professor(es) e dos modelos de organização curricular que suportam as suas práticas e as suas convicções. No entanto, qualquer que seja o seleccionado deve evidenciar factores de coerência com o programa de ensino.

Alarcão (2008: 92)¹¹¹ propõe um esquema de apoio à concepção de uma planificação que aqui é adaptado:

Tabela nº 3 – *Esquema de apoio à concepção da planificação*

Objectivos e conteúdos de aprendizagem	Estratégia global - concepção	Desenvolvimento de actividades de aprendizagem que operacionalizam a estratégia	Avaliação
<p>O que se pretende que os alunos aprendam?</p> <p>Quais os conceitos estruturantes para essa aprendizagem?</p> <p>Que competência(s) se está a querer desenvolver?</p> <p>Explicito o que os alunos devem ser capazes de demonstrar no final?</p>	<p>De que modo se vai organizar o trabalho dos alunos para alcançarem esta aprendizagem?</p> <p>Partindo de quê ... e mobilizando o quê?</p> <p>Dando preferência a que tipo de abordagem?</p> <p>Como a descrevo e justifico?</p> <p>Proponho que actividades cognitivas?</p> <p>Organizo o trabalho de que forma?</p>	<p>Como sequenciamos os vários passos do trabalho?</p> <p>Que lógica encontramos nessa sequência?</p> <p>Que fazem os alunos? E o professor?</p> <p>Que lhes é solicitado que façam com a mente, mesmo em tarefas manuais? Como os apoia o professor? Que recursos proporciona? Com que fim?</p> <p>Que momentos de articulação/apresentação/síntese? Que registos e feitos como? Por quem? Com que fim?</p>	<p>Como e quando se vai analisar se e o que os alunos estão a adquirir?</p> <p>Que fazer se há obstáculos?</p> <p>Que instrumentos ou actividades uso para monitorizar?</p> <p>Como devolvo os resultados depois de os analisar? O que avalio corresponde aos objectivos pretendidos?</p>

¹¹¹ Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Correspondendo a um projecto de acção, a planificação detalha a forma como se desenvolvem, na prática, as estratégias de ensino. Para essas opções estratégicas concorre a adesão do professor a determinadas crenças e modelos pedagógicos. A aquisição das competências profissionais necessárias à concepção e ao planeamento desenvolve-se, aprofunda-se e amplia-se durante toda a carreira do professor e depende de processos deliberados, reflectidos e fundamentados de conceptualização sobre o modo como se pretende levar os alunos a aprender (Leite: 2010).

Para Vieira (2005: 15-16), o termo estratégia de ensino-aprendizagem “*reporta-se a um conjunto de acções do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista*”.

Surge, assim, com o significado de um plano concebido pelo professor para promover determinadas competências, num contexto real, em relação a um dado conteúdo. As estratégias de ensino podem ser organizadas tendo em atenção modelos cognitivos e de processamento de informação. Destacam-se duas estratégias gerais: a indutiva e a dedutiva. Na indutiva, o aluno observa e analisa dados ou exemplos para concluir sobre o conceito ou generalização; parte da experiência e analisa-a, confrontando situações reais com o referencial científico; na dedutiva, o professor apresenta o conceito ou generalização, solicitando ao aluno a sua definição ou clarificação; em seguida apresenta um exemplo e solicita ao aluno a apresentação de outros exemplos; parte do fornecimento prévio da informação e é depois aplicada a casos concretos.

De acordo com Roldão (2009), a construção de uma estratégia de ensino exige o elenco e estruturação de operações e dispositivos que contribuem para a sua concretização. O quadro seguinte mostra os seis passos de construção de uma estratégia:

Tabela nº 4 – *Construção de uma estratégia*

ANALISA	A relação do objectivo/conteúdo com a situação dos alunos, as dificuldades previsíveis, as potencialidades favoráveis, a ligação com os interesses e características contextuais.
---------	---

INTEGRA	Cada unidade no que a antecedeu e na sequência futura, cada unidade no conjunto das aprendizagens e experiências do aluno; cada unidade no quadro mais amplo das várias aprendizagens curriculares – articulação horizontal e vertical.
COLOCA HIPÓTESES	Inventaria modos possíveis de organizar a estratégia e compara as suas eventuais potencialidades face à situação analisada.
SELECCIONA	Escolhe, de entre as opções possíveis, que são de natureza didáctica, as que face ao contexto e à integração analisada, oferecem maiores possibilidades de ter sucesso, gerando aprendizagens efectivas.
ORGANIZA	O modo como a estratégia mais geral se vai operacionalizar nos seus diferentes passos – <i>actividades e tarefas</i> e sua organização – <i>espaço, tempo, intervenientes e recursos</i> ; pode falar-se, nesta organização, de operacionalização da estratégia global em subestratégias ou estratégias e táticas específicas (os alunos organizam a experiência ou observam apenas? Que papéis têm? E o professor? Com que recursos se vai trabalhar? Quando e com que finalidade intervém o professor e os alunos na observação e na experimentação? Que se lhes pede em cada etapa da sequência desenvolvida? Com que finalidade? Que instrumentos organizativos lhes são fornecidos (guiões, grelhas de registo, esquemas conceptuais) ou construídos?
DECIDE	Gere todo o processo de desenvolvimento posto em acção, decidindo quer ao nível da estratégia global quer ao nível das subetapas do seu desenvolvimento, mediante uma constante análise do que vai ocorrendo e seu confronto com os objectivos e competências visadas; é, neste sentido, um gestor do currículo.

Operações dos professores na concepção de estratégias de ensino, segundo Roldão¹¹² (2009: 94)

¹¹² Segundo a autora, “estas operações não são necessariamente sequenciais, já que muitas vezes se verifica a necessidade de um vaivém produtivo” (Roldão, 2009: 96).

Nesta linha de pensamento, a autora propõe um guião de construção de uma planificação baseada numa concepção estratégica de ensinar. O que a seguir se apresenta é uma adaptação dessa proposta de guião (Roldão, 2009: 108):

A – A situação – especificação dos pressupostos de partida e análise do contexto.

B – Os objectivos

B1 – Competências visadas;

B2 – Operacionalização;

B3 – Prioridades;

B4 – Adaptação.

C – As estratégias

C1 – A estratégia global;

C2 – As estratégias específicas de cada aula ou conjunto de aulas:

– sequência e justificação;

– avaliação da aprendizagem;

– avaliação do desenvolvimento curricular realizado.

Deste guião fazem parte, certamente, estratégias-tipo que não devem ser confundidas com estratégias reais, pois só estas representam a configuração final que se adopta para uma determinada situação de ensino (Roldão, 2009: 124).

Vários referenciais de organização do trabalho se destacam nas diferentes tipologias de tarefas (Perrenoud: 2003):

- aquisição de informação declarativa (através de leitura, pesquisa, apresentação pelo professor, formatos narrativos);
- organização de situações de construção de novo conhecimento (através de observação/experimentação/discussão/pesquisa/respostas a questões

novas/contrastes e semelhanças entre situações ou elementos/resolução de problemas);

- organização de projectos de aprendizagem (através de resolução de problemas/questionamento de uma realidade/mobilização de dúvidas ou necessidade real);
- confronto de ideias para desenvolvimento e fundamentação do conhecimento (através de debate fundamentado/discussão de trabalhos produzidos pelos alunos e sua reelaboração ou aprofundamento) (Roldão: 2009).

Se a estratégia se define por “*uma concepção global, intencional e organizada, de uma acção ou conjunto de acções tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas*” (Roldão, 2009: 68) não pode ser sinónimo de tarefa, mas esta é parte constitutiva da estratégia. Para alguns autores, todavia, o termo tarefa (Morissette: 2002) designa uma nova estratégia de ensino, pouco conhecida logo pouco utilizada, que pode ser associada a outras designações tais como “situação-problema” (Meirieu, P. *apud* Morissette, 2002: 74; Astolfi: 1996; de Vecchi: 1996), ou tarefa integradora (MEQ¹¹³: 1999). Conceito preponderante no paradigma construtivista da aprendizagem, a tarefa favorece, por excelência, o desenvolvimento de competências e a transferência e mobilização dos saberes. Neste contexto, o professor assume-se como entidade que planifica, elabora e propõe tarefas, a sua acção é entendida como mediadora ou facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, estando estreitamente vinculada ao grau de autonomia do aluno na decisão e no desenvolvimento das suas funções cognitivas (Coll: 1998). Assim, consideram-se, nessa perspectiva, as tarefas como elemento de mediação entre a acção do aluno, a acção do professor e a aprendizagem escolar, tendo como desiderato o estímulo da actividade mental construtiva e da autonomia do aluno.

A tarefa concebe a acção como princípio educativo em torno de uma situação global, complexa e significativa que exige aos alunos o tratamento da informação tendo por objectivo a resolução de um problema específico. A planificação das aprendizagens

¹¹³ Ministère de l'Éducation du Québec – documentos de acompanhamento da reforma escolar.

através de tarefas, situações-problema, tarefas integradoras ou simplesmente situações de aprendizagem permite (Morissette: 2002):

- dar sentido às aprendizagens, pela motivação dos alunos para actividades significativas e contextualizadas;
- provocar nos alunos um conflito cognitivo, que está na base de qualquer aprendizagem;
- mobilizar conhecimentos anteriores e a sua reorganização em função de uma nova situação;
- incentivar o trabalho em equipa e a cooperação, competência que responde a novas realidades sociais;
- confrontar os saberes dos alunos e a exploração de novas hipóteses de trabalho;
- incentivar uma comunicação profícua e interessante entre os alunos;
- integrar novos conhecimentos e estabelecer ligações coerentes entre estes e os conhecimentos prévios;
- integrar e mobilizar conhecimentos de vários domínios e disciplinas;
- integrar as novas tecnologias de informação e comunicação;
- colocar a ênfase na aprendizagem em vez de no ensino.

Tendo por base estes pressupostos, Morissette apresenta-nos um exemplo de planificação de uma tarefa na disciplina de língua materna:

Tabela nº 5 – Planificação de tarefa

Aprendizagens específicas visadas	<ul style="list-style-type: none"> . Integrar personagens num determinado contexto histórico e sociocultural . Criar um universo narrativo verosímil
Contexto	Leitura do romance histórico <i>Jeanne, fille du roy</i> , de Suzanne Martel.
Produção esperada	<ul style="list-style-type: none"> . Criar uma nova cena que possa inserir-se no romance (como se a autora tivesse acrescentado uma cena) . Transformá-la por forma a poder representá-la
Constrangimentos	<p>Ter em conta os elementos seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> . o modo de vida da época; . os valores e princípios da época; . a caracterização física, social e psicológica dos protagonistas, que deve ressaltar nas suas acções; . a duração da cena, que deve ter no máximo cinco minutos e no mínimo três minutos.
Indicações (“consignes”)	<p>Tempo máximo de leitura do livro – 10 dias.</p> <p>Trabalho realizado em equipas de quatro pessoas.</p>
Identificação do Problema	Construção de uma nova cena para um romance como se fosse a autora a escrever.

Adaptado de Morissette (2002: 97)

De um modo geral, a tarefa contribui para uma gestão diferente da habitual do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando ao professor a possibilidade de desafiar a sua competência profissional, acompanhar de forma integrada a construção dos saberes e participar no desenvolvimento da inteligência humana, já que simultaneamente desenvolve, nos alunos, competências e atitudes de curiosidade intelectual e cria um clima propício à aprendizagem.

Em suma, qualquer que seja o tipo de planificação deve evidenciar determinadas características imprescindíveis para o sucesso da acção educativa, a saber:

- coerência: integração evidente no programa de ensino; contributo visível para a consecução das metas curriculares; relação taxativa entre as partes constitutivas;

- sequencialização: linha sequencial condutora das partes constitutivas; nada surge por acaso;
- adequação: conhecimento da realidade cognitiva, afectiva e sócio-cultural dos alunos, dos contextos e de si, tendo em conta os recursos e as limitações existentes;
- continuidade: as várias propostas seguem um percurso lógico;
- flexibilidade: permeabilidade para realizar reajustamentos e alterações;
- clareza e precisão: indicações claras e propostas não ambíguas;
- diversidade e riqueza: apresentação de um leque variado e fecundo de propostas.

A planificação, como instrumento transformador do currículo em discurso pedagógico, assume-se como factor condicionante da eficácia do processo educativo e deve ser, inequivocamente, o garante da consistência entre a concepção e a prática.

2.2 – A arquitectura das competências nucleares na planificação

Compreendendo o professor de Português que a aprendizagem da língua *‘é uma confluência dos diferentes tipos de actividade numa conjugação complexa de contextos dinâmicos’* (Figueiredo, 2004: 19), deve pressupor que os paradigmas teóricos funcionam como *‘orientações para interpretar a realidade complexa e dinâmica com a qual se depara’* (*ibidem*). A transposição didáctica é um processo de intervenção construído na acção e para a acção. Em rigor, a planificação procede à exposição das propostas de intervenção pedagógico-didáctica tidas por convenientes e acertadas para dar consistência e legitimidade ao acto educativo num determinado contexto, constituindo um quadro de referência onde se conjugam diferentes componentes:

- adequação entre os objectivos e os meios pedagógicos utilizados;
- adequação entre os meios pedagógicos e as características dos alunos;
- adequação entre os objectivos e as modalidades de avaliação. (Figueiredo, 2004: 31).

De acordo com o Programa de ensino, a planificação deve conter propostas de transposição didáctica, desenhadas no âmbito da arquitetura de sequências de ensino-aprendizagem orientadas pelo paradigma das competências nucleares. Como verificámos, estas são instituídas como referencial para a construção e desenvolvimento do trabalho na aula de língua materna. Se do ponto de vista estrutural e metodológico a planificação deve seguir os princípios a que dedicámos o ponto anterior, da perspectiva da organização dos conteúdos programáticos do Português deve enfatizar a preponderância das competências nucleares *compreensão/expressão oral, leitura, escrita e funcionamento da língua*, especificando, em torno delas, os seus conteúdos específicos e suscitando uma forma produtiva de diálogo entre elas, na esfera de uma constelação didáctica.

2.2.1 – Aspectos a ter em conta na arquitectura das competências de compreensão e de expressão oral

‘ (...) a escola, que tão mal ensina a escrever, não ensina, de todo, a falar. (...) 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 negativos externos, assim “oficializando”, indirectamente, o vicioso e o errado contra o exacto e harmonioso.’

Saramago, J. (1998). *Cadernos de Lanzarote, Diário V*, Lisboa, Caminho

Muito tardiamente introduzida nos planos de estudo escolares, a competência de comunicação oral tem-se revelado sempre como o ‘parente pobre’ do trabalho didáctico sobre a língua, em larga medida pelo desconforto dos professores face ao seu ensino e avaliação. Deste facto nos dá conta Figueiredo (2005: 56), ao constatar que

“os professores de língua materna e de literatura continuam mais sensíveis a outros blocos de conteúdos, em maior ou menor grau, como a

leitura, a escrita, a gramática, a literatura. E mesmo quando há, acidentalmente, propostas de actividades da língua oral, elas carecem de uma planificação que facilite a aprendizagem”.

Contudo, o oral tem beneficiado de uma progressiva valorização, exigindo formas de concretização rigorosas e adequadas do ponto de vista científico-pedagógico e transformando o modelo de comunicação da aula como condição do alargamento do potencial comunicativo do aluno, através da especialização dos discursos e do domínio instrumental das técnicas de comunicação¹¹⁴ (Amor: 1999).

Ao deixar de ser um instrumento de representação do pensamento para se instituir como instrumento de comunicação, a metodologia de abordagem tem de conceber momentos de estruturação da aprendizagem, tornados espaço de reflexão sobre a língua que permita a descoberta do seu funcionamento em função de exigências comunicativas (Figueiredo: 2005). Neste âmbito, o Programa é claro sobre o que se exige aos professores:

“À Escola compete, e ao Ensino Secundário em particular, contribuir para o desenvolvimento da consolidação de comunicação do aluno, 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. Assim, é necessário propor estratégias que levem ao aperfeiçoamento destes aspectos e à consciencialização das escolhas formais decorrentes da situação de produção e intencionalidade comunicativa.” (ME-DES, 2002:19).

A compreensão e a expressão oral são um processo interactivo de construção de significado, envolvendo recepção, processamento da informação e conseqüente produção. Torna-se, pois, imperioso, integrar o oral como objecto de ensino na planificação adoptada pelo professor, mostrando explicitamente os procedimentos e os

¹¹⁴ Baseando-se na formulação de Grice, Amor (1999) apresenta-nos as máximas ou postulados de comunicação, reguladores da interacção: máxima da quantidade (deve ser informativo na medida certa, sem dizer mais do que o necessário); máxima de qualidade (não deve veicular informação falsa ou para a qual não exista prova suficiente); máxima da relação (deve ser relevante, mobilizando informação pertinente); máxima do modo (deve ser claro, evitando ambigüidades).

conteúdos concretos a desenvolver, ou seja, construindo um modelo didáctico para a prioridade concedida pelo Programa aos géneros públicos formais e tendo em conta que *aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de língua diversas, através de todo o tipo de textos e de géneros discursivos que diferem segundo os contextos* (Figueiredo, 2004:53).

A adequação do que se quer comunicar aos locutores, em determinada situação, exige o conhecimento explícito das regras que determinam essa interacção. Cabe à escola treinar usos de fala que o aluno não consegue noutros meios, mas que preparam situações futuras de inserção social em que determinados estilos são indispensáveis. A prática de recepção e de produção na oralidade é condição necessária para a formação e interiorização do conhecimento das características da variedade de produtos orais com os quais os sujeitos são confrontados quotidianamente (Delgado-Martins, R.: 1992).

Considerando que não existe “oralidade em estado puro” e que são as variáveis de recepção e produção que permitem abrir categorias classificatórias, Amor (1999: 69) identifica três grandes áreas de trabalho, correspondentes a distintos objectivos de aprendizagem:

- *Área da comunicação dominada pelo vector da interacção: ouvir para recolher informação e para interagir;*
- *Área da comunicação dominada pelo vector da expressão: usar a palavra em termos pessoais; desbloquear e adequar a expressão;*
- *Área da comunicação dominada pela apropriação, em situação, de técnicas específicas de formalização do discurso.*

Estas áreas devem dar origem a actividades adequadas e integradas nas tarefas condutoras do ensino-aprendizagem, promovendo um trabalho multifacetado em torno do aperfeiçoamento e formalização das trocas comunicativas.

Uma planificação do oral respeitante ao ensino secundário deve evidenciar:

- Os conteúdos que suportam o desenvolvimento da competência;
- As tarefas/situações que visam potenciar a aprendizagem;
- Os métodos e as técnicas de escuta e de produção;
- A gestão do tempo lectivo num quadro de integração programática;

- Modalidades de avaliação e recurso a instrumentos fiáveis de recolha de dados.

A definição de uma opção pedagógica para a abordagem da comunicação oral deve integrar o enfoque:

- nas competências gramatical e sociolinguística;
- nas estratégias de comunicação (verbais e não-verbais);
- na interacção interpessoal;
- nos elementos de imprevisibilidade e de criatividade;
- nos contextos¹¹⁵ discursivos, socioculturais e psicológicos.

2.2.2 – Aspectos a ter em conta na arquitetura da competência de leitura

‘Ces capacités à s’ouvrir aux sens d’un texte, à dialoguer avec soi-même au contact de l’écrit et à adopter un point de vue critique ne sont pas des capacités innées, elles s’apprennent. Il s’agit, notamment, d’apprendre à lire les différents couches de sens du texte, à nouer et dénouer leurs relations.’

Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture – interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs.*

Bruxelles: Deboeck

A prática e a experiência dos professores fizeram desta a competência mais planificada e trabalhada do currículo explícito nos programas de Português de todos os ciclos, talvez por isso seja, também, a que confere mais à vontade e segurança na sua didactização. Claro que tal facto se prende com os modelos de ensino em que os professores estiveram imersos e, como tal, com o impacto que os modelos têm no desenvolvimento do conhecimento e nos processos de abordagem. Houve tempo em que os programas desta disciplina se limitavam a transcrever as obras e os autores que aos alunos competia ler ou, muitas vezes, reproduzir o que o professor, *expert* na matéria,

¹¹⁵ De acordo com Sousa (2006:43), a importância atribuída ao contexto deriva da própria noção de competência comunicativa, que integra conceitos como adequação, adaptação, apropriação e eficácia pragmática.

apresentava como verdade no âmbito da leitura. Esta limitava-se à obra literária e a sua abordagem à apresentação de conteúdos de história da literatura aos quais o aluno se vinculava. Nenhuma autonomia, para além da verdade literária instituída, era permitida, sob pena de gesto sacrílego.

Actualmente, as teorias que concedem um papel relevante ao leitor no processo de compreensão textual, trouxeram para o campo didáctico novos enfoques acerca dos processos cognitivos accionados no acto de ler. Esses enfoques vão desde os mecanismos de processamento da informação à aquisição de processos inferenciais, passando pelos conhecimentos prévios ou o princípio de antecipação como factores fundamentais na compreensão de um texto e para a interpretação dos seus significados. A compreensão na leitura depende de três variáveis¹¹⁶ indissociáveis: o leitor, o texto e o contexto. Para Sim-Sim (2007: 9), um bom nível de compreensão da leitura resulta da confluência de quatro vectores:

- a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras;
- o conhecimento da língua de escolarização¹¹⁷ (particularmente o domínio lexical);
- a experiência individual de leitura;
- as experiências e o conhecimento do mundo¹¹⁸ por parte do leitor.

As estratégias usadas pelo professor terão, segundo opinião da autora, de contemplar estes quatro pilares. Assim, qualquer intervenção pedagógica ao nível desta competência deve promover o desenvolvimento linguístico do aluno, estimular a sua

¹¹⁶ Giasson (1993: 24) acredita que, a partir deste modelo, não se voltará a dizer “este aluno tem problemas de compreensão” mas “este aluno perante tal tipo de texto e em tal contexto, compreende de tal modo”.

¹¹⁷ O conhecimento sobre a língua faz parte das estruturas cognitivas que o leitor possui. Para Giasson (1993: 26), existem quatro conhecimentos sobre a língua que o aluno desenvolve: conhecimentos fonológicos, conhecimentos sintácticos, conhecimentos semânticos e conhecimentos pragmáticos. Todos eles interferem no processo da leitura.

¹¹⁸ De acordo com Adams e Puce, *apud* Giasson (1993: 27), sem conhecimentos anteriores, um objeto complexo como um texto, não é apenas difícil de interpretar, ele não tem significação. Os conhecimentos sobre o mundo constituem um elemento crucial na compreensão dos textos que tem de ler para estabelecer relações entre o novo e o conhecido.

competência como leitor e ampliar o conhecimento experiencial que possui sobre a vida e sobre o mundo.

Neste contexto, a intervenção do professor reveste-se de uma pedagogia nova baseada numa acção intencional, deliberada e sistemática que contribua decididamente para potenciar o protagonismo do aluno na construção de sentidos (Figueiredo: 2004). O Programa de ensino é claro neste desiderato:

“Seja qual for a modalidade pedagógica ou estratégia/actividade escolhida para abordar um texto, o que importa é fazer do aluno um leitor activo, capaz de seleccionar informação, formular hipóteses, construir o sentido, mobilizando referências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor” (ME-DES, 2002: 24).

Tendo em conta que ler é um saber que se constrói através de uma dialéctica entre o leitor e os textos, a aprendizagem da leitura em contexto escolar pauta-se pela necessidade de identificação da estrutura global que está na base de qualquer texto. De acordo com Amor (1999: 82), o entendimento do conceito de leitura¹¹⁹ alargou-se, sendo possível estabelecer níveis de proficiência:

- *o da decifração e reconhecimento elementar das estruturas textuais de superfície;*
- *o da apreensão informada, trabalho intersubjectivo de reorganização e apropriação do texto pelo leitor, em termos motivados e auto-regulados;*
- *o da apreensão analítica e crítica, actividade produtiva e transformadora, pressupondo quadros de referência e estruturas conceptuais amplos, apoiados em metalinguagens e padrões de avaliação interna e externa do objecto de leitura.*

¹¹⁹ Segundo a autora, a leitura é, essencialmente, um “fazer interpretativo”, uma produção, relevando tanto do escrito como do não-escrito, do texto quanto do leitor e do contexto, do processo de leitura em si, quanto de outras leituras anteriores, do domínio da percepção, quanto de processos cognitivos ou de motivos e pulsões afectivas, mais complexos e profundos. (Amor, 1999: 82).

Assegurando, pois, estes níveis de proficiência, a planificação da competência de leitura deve pressupor:

- a descodificação do texto de acordo com a sua tipologia (descritiva, narrativa, expositiva, argumentativa e outros tipos) e os seus géneros discursivos (romance, crónica, relatório, anúncio, etc.);
- a previsão da sua essência através de uma sucessão hierárquica de procedimentos;
- a integração de informação grafofonemática, morfémica, semântica (coerência), sintáctica (coesão), pragmática, esquemática e interpretativa (Figueiredo, 2005:65);
- o uso de estratégias metacognitivas¹²⁰;
- a pesquisa activa de sentidos e antecipação ao nível da palavra, da frase e da imagem;
- o estabelecimento de sequências lógicas e a gradação de operações textuais que contemplem a análise da estrutura intratextual;
- a mobilização de chaves de interpretação, incluindo o uso de conhecimentos extra-textuais, processos de inferência e de apreciação de contextos metafóricos (Sim-Sim, 2007: 23).

A definição de uma opção pedagógica para a abordagem da leitura deve integrar:

- um compromisso: a construção de uma verdadeira interacção entre o leitor e o texto, motivando o aluno para se comprometer com um comportamento de leitor activo, curioso, implicado e crítico;

¹²⁰ Figueiredo (2004) avança com a proposta de uso de pelo menos cinco estratégias metacognitivas na leitura: estratégias de organização (cronológico, espacial, hierárquico, indutivo, dedutivo,...); estratégias de elaboração (formulação de perguntas, hipóteses, predições, inferências e conclusões); estratégias de focalização (distinção das ideias principais das secundárias); estratégias de integração (integração das partes da informação num todo coerente); estratégias de verificação (apreciação da consistência interna do texto).

- um modelo de leitor: o professor deve assumir-se como um modelo explícito de leitor, partilhando, com entusiasmo, o valor da leitura e o seu amor e dedicação e evidenciando o modo como a leitura melhora e enriquece a sua vida;
- um ambiente de sala de aula rico em livros: consubstanciado, por exemplo, na exploração do contrato de leitura; potenciado não pela quantidade de livros partilhados mas pelo que se faz com eles (Terwagne, S. *et al*, 2003:10);
- uma escolha: segundo Terwagne, 80% dos livros que os jovens assinalam como seus preferidos foram por eles escolhidos; a escolha¹²¹ encoraja a autonomia e a flexibilidade do leitor bem como uma motivação intrínseca para a leitura;
- uma interacção social: de acordo com o mesmo autor, vários estudos demonstram que os alunos mais motivados para a leitura são os que têm ocasião para falar com os seus pares ou com a sua família sobre o que lêem, podendo transformar a aula num microcosmo social, uma comunidade de leitores;
- um desafio: a organização de tarefas/situações de aprendizagem complexas/projectos de leitura que estimulem a reflexão e as trocas múltiplas no contexto da sala de aula;
- um itinerário: o caminho percorrido e monitorizado pelo leitor em construção.

¹²¹ O que o leitor quer fazer relaciona-se com as suas atitudes e os seus interesses, por outras palavras liga-se às suas estruturas afectivas. Estas desempenham um papel relevante na compreensão dos textos ao mesmo nível que as estruturas cognitivas (Giasson, 1993:31).

2.2.3 – Aspectos a ter em conta na arquitetura da competência de escrita

A ruptura entre antigos e novos programas estabelece-se, pois, antes de mais, no lugar da crença da possibilidade de os alunos aprenderem a escrever e, conseqüentemente, na necessidade de os professores ensinarem a escrita. Abre-se, assim, caminho à possibilidade de que o mito do talento inato da escrita se desmorone e de que a capacidade de escrever possa ser concedida como fruto de um trabalho planificado, sistemático, que exige tempo e exercitação intelectual, e que se desenvolve com a prática e o conhecimento de algumas técnicas.

Pereira, M.L.A. (2000). *Escrever em Português – didácticas e práticas*. Porto: Edições ASA

A escrita constitui uma competência nuclear particularmente complexa e problemática, pelo que lhe é atribuído um estatuto próprio quando encarada como objecto específico de ensino. A instauração de procedimentos didáctico-pedagógicos inovadores, ancorados numa diferente lógica de didactização desta competência, tem subjacente a ideia de que se deve:

- Conceber a escrita como um processo complexo de construção e reconstrução textual;
- Fornecer aos alunos instrumentos eficazes para que utilizem a língua escrita em situações muito variadas;
- Desenvolver uma relação consciente com o comportamento linguístico, favorecendo processos de auto-regulação;
- Ajudar a construir uma representação da actividade escritural como produto de um demorado e aturado trabalho de elaboração linguística (Pereira, 2000: 38), susceptível de manobras de planificação e de regulação prévia acentuadas e cuidadosas (Amor, 1999: 110);

- Considerar a possibilidade de o aluno aceder ao domínio de estratégias de autonomização e de planificação dos textos, em moldes progressivamente reflectidos e formais, alargando a sua competência a modalidades e registos funcionalmente úteis e ajustados, pedagogicamente formativos e socialmente prestigiados (Amor, 1999: 110);
- Incluir, no produto escrito, tanto o texto final como os sucessivos ensaios que o escritor vai produzindo ao longo do processo de escrita (Figueiredo, 2004: 80);
- Considerar o professor como um “mediador cognitivo”, que motiva os alunos acompanhando-os nos seus processos de maturidade intelectual, admitindo a intervenção das componentes psicológicas e cognitivas na actividade de escrita;
- Combinar componentes heterogéneas relevando de valores, de representações, de saberes e de operações animadas por uma finalidade operatória (Figueiredo, 2004: 83);
- Promover situações colaborativas de escrita ou de revisão, em que os intervenientes funcionam como pares, num contexto de trabalho partilhado.

A concepção da competência de escrita, enquanto desenvolvimento de actividades de aprendizagem e treino dos processos e mecanismos subjacentes, deve pressupor:

– estratégias de intervenção sectorial

- **Planificação**

Mobilização de conhecimentos acerca do mundo e das coisas, dos modos de actuar e das situações de produção, visando a representação de um destinatário e de um objectivo de comunicação (macroplanificação) e concepção de um esquema organizativo (microplanificação).

- **Textualização**

Conversão, em linguagem escrita e em texto, do material selecionado e organizado na etapa da planificação. Mobilização de “*todo o tipo de aptidões linguísticas, desde a construção das referências, às operações de coesão textual*” (Amor, 1999: 112).

- **Revisão**

(Re)leitura do texto para aperfeiçoamentos e correcções. Exerce-se nos vários planos de estruturação do texto. Processa-se quer durante as tarefas de produção quer depois de obtido o produto final.

– estratégias de intervenção global

- **Observação e triagem de textos**

Constituição de um *corpus* de textos com alargamentos sucessivos; desenvolvimento de processos de observação e análise contrastiva dos textos; explicitação dos critérios subjacentes aos juízos formulados e categorias de classificação; validação de conclusões; autorregulação.

- **Produção**

Escrita total de texto: funcional, recreativa, extensiva; formalização e especialização da escrita, considerando a função dominante, o grau de condicionamento e modelização, a extensão das produções.

- **Re-escrita**

“Produções que se baseiam noutros escritos, não apenas por com eles estabelecerem relações transtextuais (...) mas porque na sua elaboração os têm por objecto, resultando mesmo da aplicação a esses discursos/textos de operações de natureza metadiscursiva” (Amor, 1999: 135).

A investigação sobre os processos mentais implicados na actividade escritural permitiu verificar que as operações de planificação, textualização e revisão se interrelacionam de modo recursivo, integrando-se umas nas outras de forma complexa e de modos diversos, em função de diversos factores, relacionados tanto com o indivíduo

como com o tipo de discurso, com o género textual que se produz ou com a situação em que se usa a língua escrita (Lomas, 2003: 207).

A definição de uma opção pedagógica para a abordagem da escrita deve integrar o enfoque:

- Na diversidade dos usos da língua escrita, dando lugar a géneros discursivos gerados e diversificados na interacção social (Lomas, 2003: 217);
- Nas operações de escrita adequadas às situações de comunicação e exigindo um nível forte de consciência metalinguística explícita (Lomas, 2003: 217);
- Na articulação de sequências didácticas interactivas e complexas, no âmbito das quais se desenvolvem operações de planificação e de revisão, para progredir no domínio do género discursivo específico sobre que se trabalha;
- Na exploração permanente de técnicas e de modelos para alimentar uma aprendizagem mais autêntica que vença a barreira da insegurança escritural;
- No favorecimento de uma abordagem do tipo aprendizagem em colaboração, como factor de transformação e de progresso, em que os alunos constroem textos e conhecimentos em conjunto, discutindo a orientação do escrito, os parâmetros da situação de escrita e da situação a escrever (Pereira, 2000: 211);
- Na criação de espaços-momento de debate com função problematizante, em situações diferidas ao acto da escrita, como dispositivo eficaz porque gerador de reflexões metacognitivas¹²² (Figueiredo, 2004: 86);

¹²² Segundo Figueiredo (2004: 87), ao estimular a articulação dialéctica entre dois momentos, o do fazer e o do saber, as situações diferidas instituem-se como:

- um espaço discursivo para assumir colectivamente a análise da tarefa complexa da escrita;
- zonas de mediação organizando e activando uma dupla utilização-construção dos saberes (sobre a acção e para a acção).

- No equilíbrio entre a criatividade, no sentido do desenvolvimento do pensamento divergente, da exploração permanente de novas formas de dizer, e as técnicas e modelos (Pereira, 2000: 211);
- Na construção da progressão como “utopia indispensável” (Pereira, 2000: 217), susceptível de provocar uma aprendizagem da adequação dos recursos linguísticos a práticas discursivas de complexidade crescente.

A didáctica da escrita deve, em suma, ajudar cada aluno a construir ou transformar a sua relação com a escrita e a encontrar a sua identidade enunciativa própria (Pereira, 2000: 391).

2.2.4 – Aspectos a ter em conta na arquitectura da competência de funcionamento da língua

Se a linguagem delimita a nossa especificidade enquanto espécie e nos permite conhecer, pensar, agir, argumentar, expressar sentimentos e emoções, enquanto indivíduos, é incontornável a interpelação desafiante que ela nos lança como objecto de conhecimento.

Lopes, A.C.M. “O ‘conhecimento sobre a língua’ no ensino do Português” in Duarte, I e Morão, P. (org.). (2006). *Ensino do Português para o século XXI*. Lisboa: Edições Colibri

Por ser a competência que mais novidades e transformações fez introduzir no currículo é a que requer talvez mais cuidados de didatização. Novas nomenclaturas e terminologias intrometeram-se nos conhecimentos cristalizados dos professores neste domínio, de modo que o regresso ao estudo da língua de forma sistemática tornou-se simultaneamente uma urgência social e um penoso fardo conceptual.

A língua é sistema e código mas também *praxis*,

“acção actualizadora – simultaneamente instauradora e transgressora – do referido sistema, no plano das relações intersubjectivas. Daí o relevo conferido, na actualidade, às dimensões ou níveis que decorrem não já do sistema mas do uso, a saber:

- *Pragmático e sociocomunicativo, que se ocupa dos diferentes actos e estratégias que a língua permite concretizar e das consequentes transformações operadas no quadro interlocutivo;*
- *Discursivo-textual que, tomando o discurso – e a sua realidade material, o texto – como uma produção socialmente situada, visa dar conta dos constrangimentos linguísticos e extralinguísticos que o sobredeterminam e configuram”* (Amor, 1999: 10).

A aula de Português do ensino secundário deve promover a competência metalinguística, incluindo saberes de natureza estrutural/gramatical mas também saberes que convocam o uso da língua, as práticas discursivas e os modelos textuais. A consciencialização dos padrões e das regras torna-se um instrumento relevante no plano do aperfeiçoamento dos usos da língua, tarefa também ela acometida à escola (Lopes: 2006).

Assim, a planificação da competência de funcionamento da língua deve pressupor:

- O conhecimento que se tem dos alunos: suas experiências, nível evolutivo e de desenvolvimento cognitivo (Figueiredo, 2004: 118);
- A melhoria da competência comunicativa dos alunos, nas diversas situações e contextos de comunicação humana;
- A selecção de textos, de índole diversa, como base de actividades pedagógicas que promovam uma reflexão deliberada, explícita e sistematizada sobre os processos gramaticais e os objectivos funcionais que os estruturam (Lopes, 2006: 80);

- O trabalho ao nível da componente semântica da língua e não apenas os conteúdos tradicionalmente contemplados como núcleo duro/estruturante da gramática da língua (morfologia e sintaxe), permitindo um interface permanente entre gramática e discurso (Dionísio e Castro, 2005: 149);
- O conhecimento reflexivo sobre questões/problemáticas incluídas no âmbito da linguística do uso/funcionamento do sistema (a questão da variação linguística, por exemplo);
- A reflexão sistematizada sobre as características estruturais e funcionais de discursos/textos orais e escritas de natureza variada (Dionísio e Castro, 2005: 149), implicando tratamento pedagógico autónomo e diferenciado dos usos da língua em diversas modalidades, de forma a que o aluno tome consciência das respectivas características e traços distintivos e tenha acesso a mecanismos de autonomização e planeamento dos discursos no respeito por diferentes exigências e graus de formalização (Amor, 1999: 23);
- Momentos de aprendizagem (estruturação) e momentos de expressão (reemprego);
- A resolução de fichas de gramática como forma de sistematização de conhecimentos e desenvolvimento do pensamento analítico dos alunos (Lopes, 2006: 81).

Nestes pressupostos, a definição de uma opção pedagógica para a abordagem da competência funcionamento da língua deve integrar o enfoque:

- Numa concepção multidimensional e integradora do ensino-aprendizagem da língua, elevando-a à condição de matriz do pensamento e da acção no plano individual, social e cultural (Amor, 1999: 10);
- No entendimento renovado das relações entre saber operativo e saber reflexivo, concorrendo para a integração das aprendizagens;
- Na observância do princípio da contextualização dos discursos – aprender uma língua é, prioritariamente, o domínio das situações, das

formas de comunicação específicas e dos constrangimentos linguísticos e extralinguísticos que os mesmos impõem (Amor, 1999: 22);

- Na premissa de que a língua é ao mesmo tempo instrumento de comunicação e de representação;
- Na convicção de que a gramática não pode estar subordinada a intervenções pontuais, nem estar ao sabor de um qualquer texto e sem programação determinada, mas sim integrada metodicamente no conjunto das actividades do Português (oral, leitura, escrita), (Figueiredo, 2004: 118);
- Numa prática didáctica em que se assume a língua como: instrumento para fazer o mundo, instrumento para criar, uma construção social que se manifesta socialmente, um instrumento para partilhar e criar emoções, o meio que satisfaz a necessidade de dizer, de mostrar, de interpretar...

Conscientes da importância da língua materna na estruturação da identidade e na construção da relação do indivíduo com os outros e com o mundo, salientamos que o conhecimento explícito da língua deve ser valorizado como competência a desenvolver no contexto do ensino-aprendizagem do Português e, como tal, devem ser evidentes, na planificação, as formas de reflexão e de interacção desta competência com as outras competências nucleares inscritas no currículo da disciplina.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

Metodologia e desenho da investigação

Os investigadores experientes têm, frequentemente, uma agenda de investigação. Esta consiste num planeamento das suas carreiras de investigação – os temas que gostariam de estudar e os objectivos que se propõem cumprir. Procuram, activamente, as oportunidades para executar o seu trabalho. (...) Para o principiante, no entanto, a escolha de um tema de investigação é mais inquietante.

Bogdan & Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora

A pesquisa é um processo para alcançar uma outra situação, e, ainda que pressuponha momentos distintos entre si, a singularidade de cada momento é parte de um todo, do qual todos são co-autores participantes do processo de construção do conhecimento a ser incorporado na ação.

Chizzotti, A. (2008). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Editora Vozes

Introdução

Esta segunda parte corresponde ao estudo empírico e tem por finalidade desenvolver uma análise em torno dos resultados da investigação em curso. Apresentada a fundamentação teórica, que consubstancia os princípios e as concepções convocados para um melhor entendimento da questão de investigação, trata-se, agora, de accionar os métodos mais consentâneos com os objectivos gerais e específicos delineados.

Toda a investigação necessita de uma ordem determinada de etapas e procedimentos que possibilitem o seu desenvolvimento e validação, ou seja, deve ancorar-se em métodos concretos que cimentem o caminho até à meta. Os métodos são modelos de trabalho e correspondem a sequências lógicas tendentes à obtenção do conhecimento científico a propósito de determinados factos.

Este capítulo pretende descrever as fases e os procedimentos desta investigação, identificando as diferentes técnicas de recolha e análise da informação e cumprindo as normas e regras básicas da produção científica.

1 – Justificação da investigação

A investigação educativa está estreitamente vinculada ao nascimento da pedagogia como disciplina científica. Depende, em larga medida, de cada contexto e das condições políticas e sociais específicas, pretendendo gerar conhecimento científico sobre factos educativos. A forte expansão da educação em todo o mundo gerou a

necessidade de estudar problemas muito diversos de forma rigorosa e prática (Colás Bravo: 1998).

São muitos e diversos os problemas a investigar na área da educação. O primeiro desafio do investigador é conhecer a natureza do problema a estudar. Um procedimento central de investigação consiste em estabelecer com precisão o «estado da questão», pois

“estimula a criatividade do investigador (...) permite-lhe alargar o seu quadro teórico, situar comparativamente a sua problemática, conhecer resultados interessantes, tomar consciência da originalidade do seu ponto de vista, em suma, clarificar as suas ideias e estabelecer aquilo que designamos por «estado da questão»” (Albarello et al, 2005: 16).

Depois de delimitar o problema com a máxima clareza possível, deve determinar quais os melhores meios de investigação a utilizar. A escolha de técnicas de exploração depende, em grande parte, do procedimento metodológico privilegiado, associando-se as técnicas de observação, a organização dos dados e das informações recolhidas.

No ano lectivo 2002/2003, iniciou-se a implementação de um novo Programa de Ensino de Português para o Ensino Secundário em todas as escolas secundárias do país e, tendo sido coordenadora e autora da equipa que o elaborou, desenvolvi a ideia de avaliar as percepções dos professores relativamente ao Programa, à sua inserção nos paradigmas educacionais constantes do currículo do secundário, bem como estudar o seu impacto nas práticas pedagógicas. Ao analisar as programações de escola e/ou individuais poderei, ainda, verificar se os professores procederam à consequente mudança de paradigma educacional, exigida quer pelo currículo quer pelo programa de ensino. Ou seja, será possível aferir das transformações realizadas pelas leituras individuais dos documentos legais?

Passados que estão dez anos após a sua introdução no currículo de Português, com as transformações ao nível dos conceitos e das práticas que pretendia suscitar, que impacto concreto terá tido nas escolas, nos professores e nos alunos? Parece ser agora o tempo certo para, de forma lúcida e consistente, seguir as pisadas de quem o vivencia quotidianamente nas escolas, buscando a compreensão do seu processo de apropriação e entender as suas formas de operacionalização.

Com esta investigação pretende-se, por um lado, fechar um ciclo, que passa pela concepção, divulgação, formação, operacionalização e avaliação de um programa de ensino de grande importância e visibilidade na sociedade portuguesa; por outro, motivar melhorias no sistema educativo, pelo contributo que esta análise pode trazer às questões do currículo em geral e às da prática pedagógica na área do Português em particular.

O problema de investigação inerente a este estudo consiste na averiguação sobre a implementação do Programa de Português do Ensino Secundário, pretendendo conhecer os modos concretos da sua gestão quotidiana nas escolas e o grau de autonomia dos professores e das suas práticas face ao currículo prescrito pela Administração.

2 – Contextualização: as escolas secundárias do concelho de Sintra

Sintra é o único lugar do país em que a História se fez jardim.

Vergílio Ferreira

As tendências de reconceptualização do ensino secundário na área do Português configuram não só um afastamento teórico relativamente ao discurso antecedente como a emergência de práticas pedagógicas mais consentâneas com a modernidade conceptual bem patente na investigação e literatura de referência. Assim, tentaremos estudar a implementação do Programa de Português em escolas secundárias de diferentes freguesias do concelho de Sintra, por ser este o espaço privilegiado de investimento de um grande capital pessoal de trabalho há vinte e nove anos a esta parte: Escola Secundária Santa Maria, Santa Maria e São Miguel; Escola Secundária de Mem Martins, Algueirão-Mem Martins; Escola Secundária Ferreira Dias, Escola Secundária Gama Barros, Escola Secundária Matias Aires, Agualva-Cacém; Escola Secundária Leal da Câmara, Rio de Mouro; Escola Secundária Stuart Carvalhais, Massamá; Escola Secundária Miguel Torga, Monte Abraão; Escola Secundária Padre Alberto Neto, Queluz.



Mapa das freguesias do concelho de Sintra

Classificada pela UNESCO como Paisagem Cultural e Património da Humanidade – durante a 19ª Sessão do Comité, ocorrida em Berlim a 6 de Dezembro de 1995 -, Sintra é um lugar reconhecido pelo característico sincretismo aqui verificado entre Património Natural e Património Construído, pela sua própria «homogeneidade na diversidade», feita de comunhão de estilos, tempos, culturas, propostas e paisagens muito diversificadas.

Marcada por uma identidade cultural proeminente, Sintra foi simultaneamente um reconhecido lugar de veraneio ou de residência de aristocratas e de milionários e pátria de uma diversidade contextual de natureza, arquitectura e ocupação humana que lhe traz benefícios e problemas.

Uma certa anarquia urbanística predominou até meados dos anos oitenta, felizmente longe do Centro Histórico e em direcção oposta à Serra, mantendo-se a uma distância considerável os novos bairros habitacionais. O plano de De Groer (1949), elaborado para defender a Vila e os seus arredores imediatos de previsíveis agressões urbanísticas, foi felizmente respeitado e contribuiu, de forma decisiva, para que Sintra e a sua Serra sejam hoje praticamente o que foram no século XIX. No entanto, a maior parte das freguesias onde se situam as escolas alvo do estudo que pretendemos realizar ficam situados em grandes aglomerações humanas, onde é bem visível um certo terrorismo urbanístico, como é o caso da Tapada das Mercês e do Cacém, acontecido nas décadas de 80 e 90 do século passado, em nome de uma modernidade acessível a todos os bolsos. Não será difícil imaginar um caleidoscópio de culturas fazendo parte das idiossincrasias de cada escola.

As informações sobre as escolas que a seguir se apresentam foram compiladas com base na leitura dos seguintes documentos: Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Regulamento Interno e Projecto de Intervenção do Director.

2.1 – Caracterização do contexto geográfico e sociodemográfico

- **Escola Secundária Santa Maria**

A Escola Secundária Santa Maria fica situada na base do contraforte nordeste da serra de Sintra e na zona da freguesia de Santa Maria e S. Miguel designada como Portela de Sintra, e insere-se num contexto cultural, paisagístico e patrimonial com importância histórica na identidade portuguesa. Está localizada na Rua Pedro Cintra, na freguesia de Santa Maria e São Miguel, Portela de Sintra; tem esta designação desde 1979, em cumprimento da portaria nº 608/79 de 22 de Novembro.

A escola situa-se na sede do concelho, muito próxima da autarquia sintrense. É também a escola mais próxima do espaço turístico por excelência.

De acordo com o Projecto Educativo 2010-2013, os alunos da escola provêm de uma área geográfica situada entre a freguesia de Algueirão-Mem Martins e a de São João das Lampas. A maioria reside nas freguesias da sede do concelho – Santa Maria e

S. Miguel, S. Martinho e S. Pedro de Penaferrim – às quais se seguem as de Algueirão-Mem Martins, S. João das Lampas, Colares, Terrugem. Muitos dos alunos provem da zona rural e do litoral sintrense.

No triénio 2007-09, frequentaram a escola respectivamente 1704, 1732 e 1765 alunos, distribuídos pelos ensinos diurno e nocturno.

Dados do *Relatório de Avaliação Interna*, de Maio de 2009, constantes no Projecto Educativo, mostram que cerca de 59% dos pais dos alunos possuem ou o 12º ano de escolaridade (34,2%) ou curso superior (24,9%), distribuindo-se ainda 35,4% entre o 1º ciclo (10,2%) e o segundo e terceiro ciclos (25,2%). A situação económica das famílias parece ser de relativa estabilidade, já que uma significativa percentagem dos pais tem vínculo efectivo à entidade patronal, o que se contrapõe à baixa percentagem de desempregados (3,3%) e se reflecte na taxa de beneficiários do ASE que se situa nos 8,6%.

A população docente, constituída por 207 professores, é maioritariamente feminina (cerca de 70%), como acontece, aliás, na maioria dos estabelecimentos de ensino. A média etária é de 47 anos.

O corpo docente tem-se mostrado estável, dado que cerca de 70% dos professores pertencem ao quadro da escola. Dos restantes, 23% são contratados, 5% pertencem ao quadro de zona pedagógica e 3% são destacados.

A população não docente é constituída por 41 funcionários. Destes, cerca de 29% pertencem aos serviços administrativos (assistentes técnicos) e 71% aos serviços auxiliares da acção educativa (assistentes operacionais). Também nesta população se verifica um predomínio do sexo feminino, cerca de 83%. A média etária é de 46 anos para o primeiro grupo e de 51 para o segundo.

- **Escola Secundária de Mem Martins**

A escola foi criada em Outubro de 1983 (Portaria nº 907/83 de 1 de Outubro) e serve a população das freguesias de Rio de Mouro e Algueirão-Mem Martins. No que diz respeito à distribuição da população por freguesias, o concelho manifesta fortes desequilíbrios, estando a escola inserida numa freguesia com uma densidade

populacional elevada e com aglomerados populacionais de características urbanas e suburbanas. Está situada perto do IC19, sendo o acesso à Escola feito por parte dos alunos através de transportes rodoviários, transportes particulares e também através de acessos pedonais.

Esta escola está inserida, por um lado, numa zona com um número significativo de indústrias e, por outro, situa-se próxima de uma zona com várias estruturas culturais, destacando-se entre outras a Casa da Juventude, Museus, Centro de Ciência Viva, Palácios, Bibliotecas, Galerias e Associações Culturais, Desportivas, Recreativas e Cívicas.

A escola é uma unidade autónoma, com uma população escolar próxima dos mil e duzentos alunos distribuídos pelo 3º ciclo do Ensino Básico e pelo Ensino Secundário.

De acordo com o Projecto Educativo, a escola vive uma realidade multicultural. Para além dos alunos portugueses, a sua população é proveniente de diversos países de origem lusófona (Angola, Moçambique, Cabo-Verde e Brasil), havendo ainda alguns alunos filhos de imigrantes e discentes originários da Europa de Leste e da República Popular da China.

Possui um corpo docente estável, já que 74% dos professores são do Quadro de Nomeação Definitiva. Dos restantes professores que se encontram ao serviço, 6% pertencem ao Quadro de outras escolas ou ao Quadro de Zona Pedagógica, exercendo funções na Escola por destacamento ou por afectação. Os restantes 20% são professores contratados.

Os recursos humanos da organização a nível do pessoal docente são constituídos por cento e trinta e cinco professores, assim distribuídos quanto às suas habilitações académicas: 1 doutorado, 7 mestres, 118 licenciados e 9 bacharéis.

O pessoal não docente é constituído por 1 técnica superior, licenciada em psicologia, por 42 funcionários, dos quais 11 são assistentes técnicos (administrativos) e 31 são assistentes operacionais.

O Centro de Formação da Associação de Escolas de Sintra, desde a sua criação em 1991, sempre teve a sua sede na Escola Secundária de Mem Martins.

- **Escola Secundária Ferreira Dias**

A freguesia de Aqualva, em que a escola está inserida, tem aproximadamente uma população de 50000 habitantes e foi edificada sob a égide duma urbanização desordenada e desenfreada, tendo registado nos últimos vinte anos um crescimento demográfico muito elevado.

A maioria dos residentes na freguesia, 60%, ocupa-se preferencialmente no sector terciário, fora da localidade, originando fortes movimentos pendulares. As deslocações diárias, cada vez mais complexas e desgastantes, fazem-se não só em direcção à cidade de Lisboa, mas também entre as freguesias e concelhos limítrofes, o que origina o congestionamento dos principais acessos rodoviários.

A população possui níveis bastante baixos de qualificação académica: apenas 6,7% tem um curso médio e 19,2% tem o Ensino Secundário, existindo cerca de 12,3% de analfabetos. Este aspecto, aliado à diversidade de origens da população, implica uma Grande heterogeneidade de mentalidades e de expectativas, bem como situações complexas de inadaptação a novos contextos sócio culturais, o que gera alguns casos de marginalidade social.

De acordo com o Projecto Educativo da escola e com o Projecto de Intervenção da candidatura da Directora, o meio envolvente da escola é complexo, a população apresenta grandes diferenças culturais e socioeconómicas que tendem a acentuar-se devido ao agravamento da situação económica e financeira do país.

A escola foi criada em 1959 como Escola Industrial e Comercial (Dec-Lei nº 42.368) e é hoje frequentada por 1988 alunos, em regime diurno e nocturno.

Do ponto de vista cultural e linguístico, a população escolar apresenta alguma diversidade, com 15,3% de alunos estrangeiros de vinte e nove nacionalidades, predominando os que são provenientes dos países de língua oficial portuguesa.

Cerca de metade dos pais e encarregados de educação trabalha no comércio e serviços e, de entre os 80,5% cuja formação é conhecida, a maioria (41%) tem o ensino secundário ou habilitação superior ou completaram o 3º ciclo do ensino básico (28,6%).

Dos restantes, 11,4% concluíram o 1º ciclo, 16,3% o 2º ciclo e 2,7% não possuem habilitações ou estas são de outro tipo.

Os professores pertencentes à escola são 230, dos quais 175 são do quadro, o que representa 76% do total.

O total de assistentes técnicos e operacionais cifra-se em 65. Destes, quinze pertencem ao sector administrativo, existindo um técnico superior, a psicóloga, duas técnicas do ASE, uma das quais trabalha noutra escola e quarenta e oito assistentes operacionais.

- **Escola Secundária Gama Barros**

A Escola Secundária Gama Barros situa-se na freguesia do Cacém. Esta freguesia integra a área urbana que se desenvolveu ao longo da via do caminho de ferro e constitui, conjuntamente com as freguesias de Agualva, Massamá, Monte Abraão, Belas, Rio de Mouro e Algueirão-Mem Martins, um contínuo urbano denso. Estas freguesias passaram, em 2001, a concentrar mais de 75% da população do município de Sintra (54,5% em 1991).

A 28 de Outubro de 1971 (Dec-Lei nº 457) verificou-se o desdobramento da Escola Industrial e Comercial de Sintra em duas escolas: a Escola Industrial Ferreira Dias e a Escola Comercial Gama Barros.

A escola tem a sua área de influência situada principalmente na freguesia do Cacém e secundariamente nas freguesias de Agualva, Mira Sintra e São Marcos. Abrange o Ensino Básico – 3º ciclo – e o Ensino Secundário, em regime diurno e nocturno, frequentando a escola cerca de 1519 alunos, 647 (43%) do ensino básico e 872 (57%) do ensino secundário, distribuídos por 76 turmas, 34 do 3.º ciclo do ensino básico e 42 do ensino secundário.

A diversidade linguística e cultural dos alunos é significativa, frequentando a Escola 31,9% alunos cuja naturalidade não é a portuguesa. São oriundos de 24 países diferentes, maioritariamente de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (25,5%) e do Brasil (3,3%).

As habilitações dos pais e encarregados de educação situam-se, principalmente, ao nível do ensino básico, totalizando 66,5% do universo (19,2% possuem o 1.º ciclo, 18,3% o 2.º e 29% o 3.º), 24,6% têm o nível secundário e 8,9% possuem habilitação superior. Embora se desconheça a profissão de 29,5% dos pais e encarregados de educação, há 62,6% que desenvolvem a sua actividade no sector terciário (sendo o *Pessoal dos Serviços Directos e Particulares, de Protecção e de Segurança*: 18,6%, e os *Trabalhadores Não Qualificados dos Serviços e Comércio*: 9,4%, os predominantes), 27,6% no sector secundário (com relevo para os *Operários, Artífices e Trabalhadores Similares das Indústrias Extractivas e Construção Civil*: 10,7%).

O corpo docente, constituído por 187 professores, é estável (74% dos quais pertencem ao quadro de Escola e de zona pedagógica e 26% são contratados) e experiente (80% possuem mais de 10 anos de serviço). O pessoal não docente perfaz 47 trabalhadores: onze assistentes técnicos, uma chefe dos serviços de administração escolar, uma coordenadora operacional e 34 assistentes operacionais. Prestam, ainda, serviço na Escola, seis técnicos (três psicólogos, uma estagiária, uma terapeuta da fala e uma assistente social) e um elemento do Gabinete Coordenador da Segurança Escolar.

- **Escola Secundária Matias Aires**

A Escola Secundária de Matias Aires localiza-se na freguesia de Agualva-Cacém, no alto da Abelheira, num local outrora designado Casal da Charneca, sendo hoje esse exemplar de arquitectura saloia do século XVIII, depois de restaurado, o verdadeiro ex-libris da Escola. A população discente que a frequenta é oriunda maioritariamente desta freguesia e da contígua, Mira Sintra.

O crescimento demográfico em Agualva-Cacém atingiu o seu máximo na década 1970 - 1981, em que se verificou um aumento de 16644 para 49445 habitantes. Entretanto o ritmo de crescimento tem vindo a ser mais moderado (em 1991 existiam cerca de 56779 habitantes). Assiste-se um ligeiro envelhecimento da população, que se ocupa essencialmente no sector dos serviços, fora da freguesia, originando diariamente verdadeiras avalanches nas horas mais críticas (de manhã e ao final da tarde) principalmente de e para a capital como também acontece em toda a Área Metropolitana de Lisboa Norte, em cuja dinâmica a freguesia se integra. As áreas industriais da

freguesia (Alto da Bela Vista e Colaride) não têm uma relação directa com a linha férrea, nem com o aumento demográfico, visto empregarem um reduzido número de habitantes de Agualva-Cacém.

De acordo com os dados facultados pela Escola, constantes no relatório da Inspeção Geral de Ensino, o total de alunos é de 1009, distribuídos por 50 turmas. Destas, 29 são do ensino básico, incluindo duas de percursos curriculares alternativos (582 alunos) e 21 do ensino secundário (427 alunos).

Segundo o perfil validado pela Escola, 36% dos alunos não têm naturalidade portuguesa, sendo oriundos de 18 países diferentes, o que revela a diversidade linguística e cultural da população escolar. É claro o predomínio dos provenientes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (31%). Beneficiam de auxílios económicos, no âmbito da Acção Social Escolar, 56,6% dos alunos, dos quais 35,5% do escalão A e 21,1% do escalão B. Não dispõem de computador em casa, nem de acesso à *Internet*, 33,2% dos alunos (20,5% do ensino básico e 12,7% do secundário). As habilitações dos pais e encarregados de educação situam-se, principalmente, ao nível do ensino básico, totalizando 78,2% do universo (27,7% possuem o 1.º ciclo, 20,8% o 2.º e 29,7% o 3.º), 15,0% têm o nível secundário e 5,6% possuem habilitação superior; 1,2% não apresenta habilitações académicas. Embora se desconheça a profissão de 39,1% dos pais e encarregados de educação, daqueles em que esta é conhecida, há 0,5 % que desenvolvem a sua actividade no sector primário, 34,1% no sector secundário (com relevo para os *Operários, Artífices e Trabalhadores Similares das Indústrias Extractivas e Construção Civil*: 18,5%) e 65,4% no terciário (com maior expressão para o *Pessoal dos Serviços Directos e Particulares, de Protecção e de Segurança*: 21,2%, e *Trabalhadores Não Qualificados dos Serviços e Comércio*: 15,8%).

O corpo docente, constituído por 118 professores, é estável (69% pertencem ao quadro de Escola ou de zona pedagógica e 31% são contratados) e experiente (76% possuem mais de 10 anos de serviço). O pessoal não docente perfaz 31 trabalhadores: oito assistentes técnicos, uma coordenadora técnica, uma encarregada operacional e vinte e um assistentes operacionais.

- **Escola Secundária Leal da Câmara**

A Escola Secundária de Leal da Câmara situa-se na freguesia de Rio de Mouro e foi criada em 1986 com a designação de Escola Secundária de Rio de Mouro. Esta freguesia é a terceira com mais população no concelho, tendo vindo a tornar-se num dos vastos “dormitórios” que envolvem a capital. Este traço de suburbanidade traduz-se no desenraizamento de parte significativa da população ou, pelo menos, na sua falta de disponibilidade para o desenvolvimento de um sentimento de pertença suficientemente consistente para a constituição de um pólo efectivo de integração social e desenvolvimento cultural. Dados estatísticos revelam uma população heterogénea, designadamente nas mentalidades e expectativas, o que apela ao reforço das intervenções por parte da escola, no sentido de favorecer a integração e prevenir o abandono.

A escola tem em funcionamento apenas cursos do ensino secundário. Em regime diurno oferece cursos científico-humanísticos, tecnológicos e profissionais e em regime nocturno cursos de educação e formação de adultos.

No ano lectivo 2009-2010, foram matriculados na escola 1620 alunos: 1255 no ensino diurno e 365 no ensino nocturno.

No ensino diurno, cerca de 82% dos alunos estão inscritos nos cursos científico-humanísticos, perto de 6% no curso tecnológico e 13% nos cursos profissionais. 91% dos alunos inscritos tem nacionalidade portuguesa, incluindo-se nos restantes 6% de alunos oriundos dos PALOP e menos de 2% do Brasil. No ensino nocturno, cerca de 24% dos alunos tem nacionalidade estrangeira, a maioria dos quais são oriundos de países africanos.

Cerca de um terço dos encarregados de educação tem o ensino secundário e quase um quarto realizou estudos superiores (licenciatura ou mestrado). Em quase metade das famílias, os encarregados de educação têm menor formação escolar que os seus educandos. O número de pais com o 1º ciclo do ensino básico corresponde a um terço do total.

A escola dispõe de um corpo docente estável (cerca de 187 docentes), já que 76% pertencem ao Quadro da escola. 51% situam-se na faixa etária dos 41-50 anos. A

percentagem de professores com menos de 40 anos de idade (23%) é ligeiramente inferior à dos que têm mais de 50 anos. Mais de dois terços são mulheres.

Fazem parte da escola 15 assistentes técnicos e 48 assistentes operacionais, sendo que 41% deles se situa na faixa etária 41-50.

- **Escola Secundária Stuart Carvalhais**

A Escola Secundária Stuart Carvalhais está localizada ao norte da freguesia de Massamá. O muro que se situa a norte, separa esta freguesia da de Belas.

Os alunos da escola são oriundos, predominantemente, da freguesia de Massamá, havendo contudo um número significativo de alunos moradores nas freguesias de Belas, Monte Abraão e Queluz. Estas freguesias limítrofes têm em comum uma população relativamente jovem, maioritariamente inscrita na classe média que trabalha sobretudo no sector dos serviços, na área da grande Lisboa. Trata-se assim de uma população que assume o seu local de residência como um “dormitório”, vivendo os alunos a maior parte do seu dia longe do olhar dos pais.

As consequências desta pressão demográfica e do aumento da procura da escola são as turmas numerosas e os espaços lectivos constantemente lotados.

Os alunos vêm maioritariamente de famílias de classe média, com um nível de escolaridade também médio (73% dos pais possuem o 9º ano ou mais, sendo que 25% possuem o ensino secundário e 23% frequentaram ou concluíram o ensino superior), havendo um número significativo (porque superior à média nacional) de pais com educação de nível superior mas registando-se, ainda, um número importante (27%) de pais com habilitações ao nível do 1º e do 2º ciclo do ensino básico. (Dados de 2007/2008).

Não sendo numerosos, são contudo preocupantes os casos de alunos e famílias com carências económicas – em 2008/2009 a escola apoiou, através da Acção Social Escolar, 222 alunos, 117 no escalão A e 105 no escalão B, o que correspondeu a 13,2% do total de alunos da escola, percentagem que se integra no intervalo habitual de 10 a 15% de alunos apoiados, nos termos das novas regras de atribuição dos apoios da ASE – sobretudo porque oriundos de bolsas de pobreza que se vão instalando em algumas

zonas da periferia da Escola, frequentemente constituídas por famílias provenientes de países estrangeiros.

Este panorama social traduz-se em facilidades de aquisição de bens e serviços, inclusive no domínio educativo, e faz com que uma faixa expressiva dos alunos demonstre pretensão de prosseguir estudos. No entanto, a escola reflecte a diversidade social do meio em que se insere, sendo relevante o número de alunos procedentes de famílias de imigrantes, nomeadamente dos países africanos de língua oficial portuguesa, do Brasil, de países da Europa de leste e da China. Tal diversidade tem implicações no processo de aprendizagem dos alunos que obrigam a Escola a accionar estruturas de apoio, não só no domínio da Língua Portuguesa, mas também no âmbito de outras disciplinas, tendo em conta a aquisição de pré-requisitos fundamentais para o sucesso dos alunos. Ainda assim, a grande procura dos alunos centra-se nos cursos de prosseguimento de estudos, pelo que a oferta educativa de carácter profissionalizante é, neste momento, residual, embora tenha tendência para vir a crescer a curto prazo.

O pessoal docente é constituído por 155 professores, com predominância da faixa etária entre os 40 e os 59 anos (77.4%), com experiência profissional vasta, maioritariamente (mais de 85%) acima dos 10 de serviço. Destes, 130 são do Quadro de Escola e 25 são contratados. Com um corpo docente estável, tem sido possível efectuar uma distribuição de serviço assente na regra da continuidade pedagógica, dando assim ênfase ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A estabilidade permite ainda contar com os docentes mais experimentados para o desenvolvimento de novos projectos ou para a consolidação de projectos mais exigentes.

A escola conta com 46 Funcionários entre o pessoal não docente, apenas 16 do Quadro Distrital de Vinculação, o que tem sido manifestamente insuficiente para dar resposta ao funcionamento da Escola, tendo em conta a sua organização em termos físicos e de serviços. Assim, muitas vezes o suporte ao ensino acaba por sofrer prejuízos em detrimento dos outros serviços. No que diz respeito aos serviços administrativos, os Funcionários estão organizados de forma a dar resposta a um número determinado de processos referentes a alunos, pessoal docente e não docente, praticando-se o sistema de gestão por processos e não por áreas funcionais.

- **Escola Secundária Miguel Torga**

A Escola Secundária de Massamá, hoje Escola Secundária Miguel Torga, foi implantada, em 1985/1986, num terreno de cultivo com uma área de 14 mil metros quadrados, tendo substituído uma seara. A Escola localiza-se na freguesia de Monte Abraão, em Queluz, junto à nova estação de C.P. de Monte Abraão. Serve a população escolar de três freguesias: Monte Abraão, Massamá e Queluz.

Segundo dados fornecidos pelo Projecto Educativo da escola, nos últimos dez anos o dinamismo demográfico dessas três freguesias não tem paralelo a nível nacional. Entre os Censos de 1991 e de 2001, as três freguesias referidas, Monte Abraão, Massamá e Queluz viram a sua população residente aumentar, respectivamente, 19,3%, 69,7% e 10%. Em resultado das dinâmicas demográficas recentes, cerca de 60% da população tem menos de 40 anos. Contudo, existem algumas diferenças na estrutura etária de cada freguesia: a população de Queluz é a mais velha das três freguesias, já que 41,5% dos habitantes têm 45 ou mais anos; Monte Abraão e Massamá têm uma população mais jovem, com apenas 30,4% e 26,3%, respectivamente, com mais de 44 anos.

A imigração tem sido das principais causas do crescimento demográfico destas três freguesias. O peso da população estrangeira residente é significativo e superior à média nacional: 12,9% da população residente de Queluz, 15,4% de Massamá e 18,2% do Monte Abraão nasceram no estrangeiro.

Estamos perante freguesias com características claramente suburbanas, já que se apresentam como dormitórios de uma vasta população que trabalha noutros concelhos da Área Metropolitana de Lisboa, particularmente na capital. O grau de qualificação académica da população residente é relativamente baixo, apenas 6,4% da população residente em Queluz possui um curso superior. Os valores são mais elevados nas freguesias de Monte Abraão e Massamá onde, respectivamente, 9,7% e 12,8% dos seus habitantes têm um curso superior. Menos de 2% da população possui um nível de instrução médio.

No ano lectivo 2011-2012, a escola tem 1420 alunos. O pessoal docente evidencia uma certa estabilidade, já que a maior parte dos 130 professores pertence ao

quadro de escola. Relativamente ao pessoal não docente, a escola tem 10 assistentes técnicos e 25 assistentes operacionais.

- **Escola Secundária Padre Alberto Neto**

A Escola Secundária Padre Alberto Neto situa-se no centro urbano de Queluz, nas proximidades da Igreja, dos Bombeiros e do Palácio. Começou por funcionar como secção do Liceu Passos Manuel (Lisboa), em 1972. Ainda no ano lectivo 1972-1973 passou a designar-se Liceu Nacional de Queluz, tendo-lhe sido atribuída a actual designação em 1993, como forma de homenagear o educador que, ao longo de vários anos, contribuiu para a formação dos jovens naquela escola.

As actividades predominantes na zona de Queluz e do Monte Abraão são essencialmente de natureza comercial e serviços. Contudo, nas zonas limítrofes, de onde provêm alguns dos alunos, desenvolve-se uma intensa actividade industrial, concretamente em Massamá e Queluz de Baixo. Nas décadas de 80 e 90, as freguesias de Queluz, Monte Abraão e Massamá tiveram uma grande expansão urbanística, com uma forte densidade populacional e uma elevada taxa de crescimento demográfico, tendência que tem vindo a manter-se.

A média de idade dos alunos no Ensino Básico é de 12,3, 13,3 e 14,5 anos, nos 7º, 8º e 9º anos, respectivamente. No Ensino Secundário, a média é de 15,6, 16,7 e 17,5 anos, respectivamente nos 10º, 11º e 12º anos. 13,4 % dos alunos são estrangeiros, originários de 22 países diferentes. Desses, a maioria é oriunda dos países de língua oficial portuguesa.

Em Outubro de 2007, 63% dos pais dos alunos tinham o 3º ciclo ou menos, 23,6% o Ensino Secundário e 7,4% um curso superior.

A Escola tem cerca de 2000 alunos, 75% em regime diurno, distribuídos por cursos científico-humanísticos, profissionais e tecnológicos. No regime nocturno existem cursos de educação e formação de adultos.

Com um corpo docente estável, pertencem ao quadro da escola cerca de 200 professores cujo grupo etário se situa entre os 50 e os 59 anos. Quanto ao pessoal não docente, a escola dispõe de 11 assistentes técnicos e 44 assistentes operacionais.

2. 2 – Percursos e identidades das escolas secundárias do concelho de Sintra

- **Escola Secundária Santa Maria**

Na sua origem, no ano lectivo de 1964/65, começou por ser uma secção do Liceu Nacional de Passos Manuel de Lisboa e funcionou no edifício do antigo Casino de Sintra (actual Museu de Arte Moderna), tendo passado para as actuais instalações em 1969/70. Teve a designação de Liceu Nacional de Sintra a partir de 1972, e funcionou desde Janeiro de 1976, até ao início da década de 90, como uma secção na Quinta dos Plátanos¹²³.

O peso do 3º ciclo do ensino básico foi sendo progressivamente reduzido, tendo a escola passado a leccionar exclusivamente o ensino secundário diurno e o curso complementar nocturno, a partir do ano lectivo de 1990/91. Esta alteração foi possível a partir do momento em que em outras escolas de Sintra se concentrou o ensino básico.

No regime diurno funcionam os cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Funcionam também os seguintes Cursos Profissionais: Técnico de Artes do Espectáculo-interpretação, Técnico de Turismo, Técnico de Saúde e Técnico de Animação Sociocultural.

Os alunos podem escolher, como línguas estrangeiras, Inglês, Francês, Espanhol e Alemão.

No regime nocturno existem Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) – Certificação Escolar e Dupla Certificação. Nos Cursos de Dupla Certificação funcionam as seguintes ofertas: Técnico de Acção Educativa, Técnico de Animação Sociocultural, Técnico de Contabilidade e Gestão, Técnico de Informação e Animação Turística e Técnico Instalador de Sistemas Solares Fotovoltaicos. O Centro Novas Oportunidades faz o reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

Os alunos têm a possibilidade de praticar actividades desportivas nos núcleos de desporto escolar criados em cada ano lectivo. Podem ainda participar no Clube Europeu,

¹²³ Dados retirados do Regulamento Interno da Escola.

criado para dinamizar as actividades no domínio da educação europeia, no Clube de Actividades Socioculturais, no Clube de Xadrez, no Clube Aventura & Natureza, Clube de Protecção Civil. A escola integra o Programa Eco-Escolas.

A escola dispõe da plataforma *moodle* criada como espaço de trabalho pedagógico utilizado por professores e alunos; dispõe também de uma página na Internet para divulgação à comunidade do organigrama da escola, de instrumentos de trabalho e regimentos dos diferentes órgãos de administração e gestão, assim como de boas práticas nos domínios pedagógico-didáctico e de cidadania.

O Projecto Curricular da Escola 2011-2013 expõe o modo particular de reconstrução e de apropriação do currículo face a uma situação real, através da definição de opções e de intencionalidades próprias. Neste sentido, apresenta formas específicas de gestão e de organização curricular, adequadas à consecução de aprendizagens contextualizadas. O projecto curricular converte os Programas em propostas de intervenção didáctica necessárias ao desenvolvimento das práticas educativas.

Constituem-se como metas da escola: Promover o sucesso educativo e Potenciar as relações da escola com a comunidade.

- **Escola Secundária de Mem Martins**

Desde a criação da Escola, em Outubro de 1983, e de acordo com a informação constante no Projecto Educativo, a escola, situada num meio social muito heterogéneo característico das grandes áreas metropolitanas actuais, defronta-se com os problemas típicos do sistema educativo português emergentes com a massificação e democratização do ensino nas últimas décadas: significativas taxas de abandono precoce do processo de formação por parte dos alunos; níveis de sucesso académico abaixo do desejado; dificuldades em instalar dentro das instalações da escola e das salas de aula em particular um clima disciplinado adequado ao trabalho formativo; necessidade de criação de estruturas organizacionais e de gestão que conduzam a um incremento do trabalho em equipa e a uma responsabilização individual e colectiva face aos resultados conseguidos pela instituição.

Relativamente à tipologia da Escola, ao longo da década de 90, foi-se acentuando a sua tendência para o ensino secundário, processo que culminou no ano lectivo de 1998/99 com o funcionamento das últimas turmas do 9º ano de escolaridade; contudo, por decisão do Ministério da Educação, o 3º ciclo foi retomado em 2003/04, com 4 turmas do 7º ano de escolaridade. Esta reintrodução e progressivo aumento do número de turmas do Ensino Básico foram, nos últimos 3 anos, uma das grandes alterações introduzidas na Escola. Depois de anos de indefinição, é hoje consensual a identificação da Escola como Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico. Isto obrigou a um esforço de adaptação importante que se manifestou em diversas iniciativas de natureza pedagógica.

No Ensino Secundário as possibilidades de formação dividem-se em 2 vias: a dos Cursos Científico-Humanísticos e a dos Cursos Profissionais, com 3 anos de duração cada.

Os Cursos Científico-Humanísticos, essencialmente vocacionados para o prosseguimento de estudos no ensino superior, são: Curso de Ciências e Tecnologias, Curso de Ciências Socio-Económicas, Curso de Línguas e Humanidades e Curso de Artes Visuais,

Os Cursos Profissionais são formações essencialmente vocacionadas para a preparação para a vida activa, estando em funcionamento os seguintes Cursos Profissionais, a partir de 2007/2008: Técnico de Secretariado, Técnico de Marketing e Técnico de Análise Laboratorial.

No tocante ao Ensino Básico, para além da oferta do ensino regular nacional, a oferta de formações de cariz profissionalizante está agora em fase de relançamento, prevendo-se a abertura de um Curso de Educação e Formação de Tipo 2 de Práticas Técnico-Comerciais, destinado a alunos de 7º e/ou de 8º ano com historial de retenções no seu percurso escolar, já com 15 anos de idade e com projectos de estudos de carácter mais prático e de pré profissionalização. O curso referido tem 2 anos de duração e equivale ao 9º ano, para além de conferir o nível II de Qualificação Profissional.

Significativos níveis de insucesso e de abandono escolar têm levado à implementação de estratégias organizadas de promoção do sucesso educativo. Como

iniciativas motivadoras para as aprendizagens e em complemento das actividades curriculares, a Escola disponibiliza actividades diversificadas ao nível desportivo e cultural, tais como: Clube de Línguas, Clube de Saúde, *BLU* – Biblioteca Lúdica e Utilitária –, Atelier Aberto de pintura (disponível para professores, alunos, funcionários e pais), Desporto Escolar, intercâmbios com escolas portuguesas e estrangeiras.

No âmbito das metas definidas no Projecto Educativo, ressalta a vontade da escola de se tornar uma comunidade educativa eficiente e organizada ao serviço da formação e sucesso dos seus alunos.

- **Escola Secundária Ferreira Dias**

A Escola Secundária com 3º Ciclo de Ferreira Dias, situada no centro da cidade de Agualva – Cacém, tem as suas raízes na Escola Industrial e Comercial de Sintra, criada em 1959 na Quinta da Nora. O edifício actual foi inaugurado no ano lectivo de 1963/64. Em 1971, a E. I. C. S foi dividida em duas escolas técnicas: a Ferreira Dias e a Gama Barros. O processo de separação das instalações das escolas foi demorado, tornando-se definitivo no ano lectivo de 1985/86. A saída da Gama Barros em 1987, provoca o desaparecimento de algumas instalações provisórias e a consequente libertação de espaços exteriores. Esta fase permitiu que a escola adquirisse uma lógica de funcionamento mais autónoma.

É atribuída à então escola industrial a designação de Ferreira Dias, tendo como patrono José do Nascimento Ferreira Dias Júnior, ministro da economia de Salazar entre 1958 e 1962, engenheiro electrotécnico e de máquinas que impulsionou, na década de 40, os Cursos Técnicos de Mecânica e electricidade bem como a formação de Serralheiro Montador Electricista.

A partir da década de 90, revela-se uma escola secundária que mantém fidelidade à sua vocação inicial, garantindo a leccionação de cursos científicos de carácter profissionalizante, na área da Electrotecnia e da Mecanotecnia, bem como cursos de prosseguimento de estudos nas áreas de Ciências, Artes, Desporto e Humanidades.

Hoje, entre o 3º ciclo e ensino secundário as modalidades de formação são: cursos científico-humanísticos – Ciências e Tecnologias, Artes Visuais e Línguas e

Humanidades -, cursos de educação e formação de jovens (Electricista de Instalações, tipo 3), cursos profissionais (Técnico de Electrónica, Automação e Comando; Técnico de Electrónica, Automação e Computadores; Técnico de Design Gráfico; Técnico de Turismo e Técnico de Manutenção Industrial na variante de Mecatrónica Automóvel) e cursos de educação e formação de adultos (tipo B3 de certificação escolar ou de dupla certificação – Técnico de Informação e Animação Turística e Técnico de Electrónica de Computadores).

Constituem-se como principais grandes finalidades da escola:

- . Promover um sentimento de pertença, sustentado em princípios e valores comuns, no reconhecimento do passado, na partilha de uma cultura de escola, consubstanciado na abertura ao diálogo e à tolerância e na adaptação à mudança;
 - . Promover a qualidade das aprendizagens, tornando-as activas, significativas, integradoras, funcionais e duradouras, em ordem a promover o sucesso educativo e a sua qualidade, bem como combater o abandono escolar.
- **Escola Secundária Gama Barros**

Depois da separação física das duas escolas técnicas, constituídas a partir da Escola Industrial e Comercial de Sintra, é atribuída, à então escola comercial, a designação de Gama Barros, em função do seu patrono, Henrique da Gama Barros nascido em Lisboa, a 23 de Agosto de 1833. Advogado, exerceu vários cargos, tendo abandonado a advocacia para ocupar, a 9 de Dezembro de 1857, com apenas 24 anos, o lugar de administrador do concelho de Sintra. Durante o exercício desta função escreve, em 1860, o *Repertório Administrativo*. Prestou, também, auxílio à organização dos programas do ensino secundário, o que lhe valeu, a 25 de Setembro de 1895, um voto de louvor do Conselho Superior da Instrução Pública.

Abrange, hoje, o 3.º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário em regime diurno e nocturno. A oferta formativa divide-se pelos cursos científico-humanísticos, cursos profissionais e cursos de educação e formação, quer de jovens quer de adultos. Inclui no regime diurno, o 3.º ciclo do ensino básico, os cursos de educação e formação

(tipo 2/nível 2: Assistente Administrativo, Electricidade e Instalações e Assistente de Acção Educativa; tipo 3/nível 2: Empregado Comercial), cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais), o curso tecnológico de Desporto e os cursos profissionais (Técnico de Secretariado, Técnico de Gestão, Técnico de Informática de Gestão). No ensino nocturno são disponibilizados cursos de educação e formação de adultos de nível básico B2 e B3 (Electricidade de Instalações; Práticas Técnico-Comerciais; Instalação e Operação de Sistemas Informáticos) e de nível secundário (Técnicas de Apoio à Gestão; Técnicas Comerciais; Técnicas de Logística; Contabilidade e Gestão; Desenvolvimento de Aplicações Informáticas e Técnicas de Informação e Animação Turística) e ainda Formação Modular e Português para Todos.

De acordo com o Projecto Educativo, constituem-se como alguns dos principais objectivos para dar resposta a problemas detectados:

- . Promover uma política activa de inclusão sócio-escolar;
- . Fomentar atitudes cívicas de modo a prevenir e combater a indisciplina;
- . Promover percursos de educação e de formação diversificados, no sentido de elevar os níveis de qualificação dos jovens e adultos da zona de influência da escola;
- . Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

- **Escola Secundária Matias Aires**

A Escola foi oficialmente criada pela portaria n.º 136/88 de 29 de Fevereiro inaugurada no ano lectivo de 1988/89, altura em que o seu nome era ainda Escola Secundária de Mira Sintra. Apenas em 1993 toma o nome pelo qual é actualmente conhecida. No local designado por Casal da Charneca, a construção deste estabelecimento de ensino teve início a 29 de Maio desse mesmo ano, inviabilizando o seu pleno funcionamento previsto para Setembro. Assim, a Escola funcionou inicialmente com um total de 960 alunos matriculados, recorrendo a instalações na Escola Primária da Quinta Nova do Tojal e na Escola Preparatória de Mira Sintra.

Durante o ano de 1989 decorreu a construção de quatro pavilhões e da portaria. Iniciou-se o arranjo dos espaços exteriores e o restauro da Casa Saloia do século XVIII, *ex-libris* da Escola, onde mais tarde se vem a instalar um pequeno centro etnográfico. Os restantes pavilhões e a cantina foram concluídos em 1993, altura em que os campos de voleibol de praia, inovadores na altura, valorizaram o espaço escolar e permitiram um significativo número de actividades desportivas. Na sequência da proposta apresentada à Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário, esta instituição passou a designar-se por Escola Secundária de Matias Aires, em Maio de 1993, tendo como patrono um eminente vulto da cultura local e nacional. Relativamente a este patrono pode ler-se no Regulamento Interno:

“...No lugar da Agualva, relativamente sobranceiro e de vistas desafogadas para as bandas de Sintra, encontra-se um velho palácio de feição solarenga (Quinta da Fidalga ou Quinta de nossa Senhora do monte do Carmo - Largo da República - Agualva), que bem merece ser visitado para quem tiver a curiosidade de saber quem foi o homem reflexivo e de notável cultura humanista e científica que o habitou nos fins de século XVIII”.

Referimo-nos ao solar de Agualva e ao Doutor Matias Aires, autor de uma notável obra de livre meditação: *Reflexões sobre a vaidade dos homens*, filho segundo do fundador desta casa e, durante algum tempo, na era pombalina, Provedor da Casa de moeda de Lisboa.

Em Abril de 2002 foi iniciada a construção do Pavilhão Desportivo, que viria a ser inaugurado no dia 22 de Maio do ano seguinte e que recebeu a designação de Pavilhão Desportivo José Amores, em homenagem ao falecido Professor José Amores, então Presidente do Conselho Executivo. Este equipamento representa, hoje, uma importante mais-valia da escola, funcionando, mesmo, como um elo fundamental de ligação à comunidade envolvente.

O desenvolvimento urbano da freguesia, que se realizou de forma desordenada e anárquica nas últimas décadas, está directamente relacionado com a existência da linha férrea (Sintra e Oeste), no entanto a sua existência condiciona também a circulação no interior da freguesia, já que as ligações entre Agualva e o Cacém só são possíveis quer através da passagem de nível, quer através do túnel, e estes não têm capacidade de

escoamento para o volume de tráfego existente. É evidente que esta falta de mobilidade afecta os docentes e discentes da Escola.

Quanto à oferta educativa: no ensino básico, as opções passam também pelos cursos de educação e formação - CEF (tipo 2/nível 2) de Operador de Informática, Empregado/Assistente Administrativo, Acompanhante de Acção Educativa e Empregado/Carpinteiro de Limpos. O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) abarca uma turma de tipo 1 e outra de tipo 2; no ensino secundário, a oferta abrange os cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades; o curso tecnológico de Desporto e os cursos profissionais de Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Apoio à Infância e Animador Sociocultural.

Neste contexto, o Projecto Educativo identifica como meta: Promover a formação académica, pessoal e social dos alunos orientando a aprendizagem no sentido da harmonia entre o saber, o saber-fazer e o saber-ser.

- **Escola Secundária Leal da Câmara**

A Escola Secundária Leal da Câmara abriu as suas portas no dia 17 de Novembro de 1986. É uma escola nascida no quadro do forte movimento de densificação urbana da Área Metropolitana de Lisboa. Em 1993 escolheu para seu patrono Mestre Leal da Câmara, que nasceu na Índia em 1876 e faleceu na Rinchoa, Rio de Mouro, em 1948. Republicano convicto, foi professor e dedicou-se às artes, tendo-se distinguido como caricaturista: “usando magistralmente a sua arte, pondo ao serviço dela o seu génio criador e colocando ambos, por sua vez, ao dispor da sociedade, o Mestre acabou por lutar durante toda a vida – e isso tem de lhe ser reconhecido -, por um Portugal melhor, mais fraterno, mais solidário, mais próspero, mais culto, mais instruído, mais progressista, mais desenvolvido e mais justo, em suma, mais humano. É

nesse Humanismo e na sua peculiar acção cívica, pois, que se deve achar e colocar a ênfase da sua prestação de vida”¹²⁴.

Em 1986, a estrutura curricular da Escola era dominada pelo 3º ciclo do Ensino Básico. Com o decurso dos anos, foi-se afirmando progressivamente como escola secundária, processo concluído em 1999. No ensino nocturno, criado em 1993, o currículo foi sempre o do ensino secundário.

A diversificação da oferta educativa depende do reconhecimento de necessidades educativas da comunidade, tendo em consideração as oportunidades de ingresso na vida activa e a qualidade e o equilíbrio do serviço prestado. No ensino diurno, a procura tem justificado uma oferta curricular centrada maioritariamente nos cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos. No ano lectivo de 2009-2010, constituíram-se 15 turmas desta modalidade de ensino, oito das quais de Ciências e Tecnologias. No ensino nocturno, os cursos de Educação e Formação de Adultos têm consolidado a sua posição na escola.

A escola oferece à comunidade escolar um leque diversificado de actividades de complemento de formação, organizadas a partir de diferentes núcleos, projectos e iniciativas. Estas actividades procuram criar condições para o desenvolvimento de competências que promovam a formação no domínio da Língua Portuguesa, da Matemática e de outras áreas do conhecimento, assim como no âmbito da Educação para a Saúde, Educação Física e Desportiva, Educação Ecológica, Educação para a Participação nas Instituições/Serviços Cívicos, Educação Estética e Artística e no âmbito da Comunicação e da Produção Escrita e Audiovisual.

De acordo com o PEE, o dinamismo, a abertura aos projectos de professores, alunos e pais, a busca de inovação, a resposta às iniciativas ministeriais de modernização educativa, evidenciam o desejo da Escola de responder aos anseios de uma educação adequada aos novos desafios.

¹²⁴ Elvio Melim de Sousa, Chefe da divisão de museus municipais da Câmara Municipal de Sintra, citado no PEE.

- **Escola Secundária Stuart Carvalhais**

A Escola iniciou as suas actividades no princípio do 2º período do ano lectivo de 1988/89, com o nome de "Escola Secundária nº 2 de Queluz". Foi criada por Despacho ministerial de Setembro de 1988, alegadamente para suprir carências da rede escolar na, ainda, freguesia de Queluz. Em 1993, após um amplo processo de consulta e de debate foi proposta à Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário, a atribuição do patrono "Stuart Carvalhais". Desde então, e depois da aprovação, a escola passou a denominar-se "Escola Secundária Stuart Carvalhais"¹²⁵.

O aumento significativo da população em idade escolar na região tem originado um aumento gradual do número de alunos. A escola tem 64 turmas e 1654 alunos: 30 turmas e 771 no 3º ciclo e 35 turmas e 883 no Ensino Secundário. Nas turmas do Ensino Básico inclui-se um Curso de Educação e Formação de Nível 2 e Tipo 3 e, nas do Ensino Secundário, incluem-se duas turmas do Curso Tecnológico de Desporto, uma no 11º ano e outra no 12º e uma turma, no 12º ano, do Curso Profissional de Técnico de Secretariado.

Desde sempre a escola ofereceu o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, predominando neste nível a oferta de cursos especialmente vocacionados para o prosseguimento de estudos. Actualmente, a escola oferece cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Sócio-Económicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais.

A diversificação da oferta tem sido feita em ambos os ciclos de estudos, com o duplo objectivo de corresponder à procura dos jovens da cidade e do concelho e de proporcionar segundas oportunidades de conclusão da escolaridade básica e secundária. Por isso, a escola tem oferecido sempre cursos de educação e Formação ao nível do 3º ciclo, especialmente destinados a jovens com dificuldades em concluir o ensino básico.

¹²⁵ «Stuart é um dos mais fecundos artistas de todo o mundo e, provavelmente, nenhum poderá orgulhar-se de ter trabalhado para a imprensa durante tantos anos. Se essa mesma imprensa tivesse em Portugal, o mínimo de condições de que todo o artista necessita para criar, Stuart seria hoje o primeiro desenhador humorístico mundial.» (Armando Paulouro, in *Stuart e os seus Bonecos*, citado no PEE).

Durante vários anos – entre 1997 e 2005 – ofereceu também ensino nocturno recorrente por unidades capitalizáveis neste nível de ensino, tendo o ensino nocturno sido extinto nesta escola por decisão unilateral da Direcção Regional de Educação de Lisboa.

Ao nível do ensino secundário ofereceu sempre alternativas aos cursos de prosseguimento de estudos direccionados aos jovens mais vocacionados para uma entrada precoce no mercado de trabalho. Por isso, oferece actualmente o Curso Tecnológico de Desporto e o Curso Profissional de Técnico de Secretariado, estando nos horizontes da escola o alargamento deste tipo de oferta, que será inevitável, sobretudo se considerarmos o aumento da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos. Oferta de cursos profissionais nas actuais áreas (Desporto e Secretariado) mas também nas áreas da Informática, das Artes, das Técnicas Laboratoriais, da Acção Social e do Turismo estão a ser devidamente ponderados.

Através do seu Projecto Educativo, a escola assume a missão de promover o rigor e a excelência do serviço público de educação, estimulando nos alunos o gosto pelo estudo, a autonomia e a criatividade.

- **Escola Secundária Miguel Torga**

Implantada em 1985-1986, a Escola Secundária de Massamá é hoje conhecida como Escola Secundária Miguel Torga, pela atribuição do nome do escritor português. O contributo que deu à literatura e cultura portuguesas e a referência da sua vida e obra para todos e, em particular para a juventude portuguesa são as razões positivas de sobra que estiveram na origem da proposta do Conselho Directivo da Escola Secundária de Massamá, Sintra, com a concordância da Câmara Municipal, no sentido da atribuição do nome de Miguel Torga ao referido estabelecimento de ensino.

A escola oferece o 3º ciclo do Ensino Básico do ensino regular e Cursos de Educação e Formação de jovens que conferem certificado de conclusão do 3º Ciclo do Ensino Básico e certificado de qualificação profissional de nível II; quanto ao ensino secundário, oferece cursos científico-humanísticos de diferentes áreas: Ciências e Tecnologias, Ciências Sócio-económicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Tem

vindo, ainda, a proporcionar a formação nos cursos técnicos de Electrotecnia e de Contabilidade. As disciplinas de Design de Comunicação, Oficina de Teatro, Oficina de Expressão Plástica, Oficina de Pintura e Actividades Rítmicas e Expressivas fazem também parte da oferta formativa.

As diferentes e diversas actividades desenvolvidas pela escola, que podem ser consultadas no seu Plano Anual de Actividades, organizam-se em torno das opções estratégicas delineadas no Projecto educativo de Escola e que pretendem consubstanciar grandes objectivos traçados pela comunidade escolar: Sucesso escolar, inclusão e integração, valorização do espaço escolar e melhoria da relação da escola com o meio.

- **Escola Secundária Padre Alberto Neto**

A história das últimas décadas tem sido de tal modo marcada pela expansão urbanística que, nos anos 80 e 90, Queluz era a maior freguesia do País, em número de habitantes. Tornou-se necessária uma remodelação administrativa e, em 1997, Queluz foi elevada a cidade e dividida em três freguesias: Queluz, Massamá e Monte Abraão.

Actualmente, com uma população superior a 80 000 habitantes, a cidade de Queluz é uma gigantesca urbe de muitas e variadas gentes.

A escola nasceu da secção do Liceu Passos Manuel, criada em 1965/66, em Massamá. Ainda como secção do Liceu Passos Manuel abriu a 3 de Janeiro de 1972, ocupando parte das instalações que actualmente a compõem. O espaço físico reduzia-se aos pavilhões 1 e 2, sem biblioteca ou bar e os anos leccionados limitavam-se aos 3º, 4º e 5º do ensino liceal. O pessoal administrativo e docente estava agregado aos serviços administrativos do Liceu Passos Manuel, sendo o reitor o Dr. Carlos Murteira e vice-reitora a Dr.^a Cândida Pedro. O número de professores, alunos e funcionários era muito reduzido. A designação de Liceu Nacional de Queluz foi atribuída no ano lectivo 72/73. Nesta altura, a Escola contava já com serviços administrativos autónomos e um quadro efectivo de 18 professores. Simultaneamente, os níveis curriculares foram alargados.

Após o 25 de Abril de 1974, a Portaria 608/79 alterou a designação de Liceu para Escola Secundária de Queluz – n.º 1.

Em 1991, a comunidade educativa escolheu para seu patrono o Padre Alberto Neto, como forma de homenagear o educador que, ao longo de vários anos, contribuiu para a formação dos jovens desta Escola. A partir da publicação do Despacho 125/SERE/93, ficou a denominar-se Escola Secundária Padre Alberto Neto – Queluz.

No ano lectivo 2008-2009, a oferta formativa da escola era já alargada: o Ensino Básico diurno contava com vinte e seis turmas, uma das quais de um Curso de Educação e Formação de jovens; Ensino Básico nocturno, com sete turmas Educação e Formação de Adultos; o Ensino Secundário diurno, com vinte e oito turmas dos Cursos Científico-Humanísticos, duas turmas dos Cursos Tecnológicos e sete turmas dos Cursos Profissionais; o Ensino Secundário nocturno, com três turmas de Educação e Formação de Adultos.

No Ensino Secundário a escola oferece Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades, Cursos Profissionais de Técnico de Gestão, Técnico de Design e Técnico de Informática de Gestão e Cursos EFA de Certificação Escolar, de Técnico de Contabilidade, Técnico de Informática, Técnico de Informação e Animação Artística, Técnico de Acção Educativa e Animador Sociocultural.

A par das disciplinas curriculares, e porque vivemos num mundo em contínua transformação, a ESPAN tem vindo a consolidar um conjunto de projectos e de actividades que visam complementar a formação, promover a integração dos saberes dos seus alunos e fortalecer a sua autonomia. Assim, na escola funcionam projectos como: Escola Radical, Cine na Escola, Concurso Literário, Núcleo de Teatro, Clube de Ciência, Educação para a Saúde/Sexualidade, Educação para a Segurança.

Proporcionar uma oferta educativa de qualidade, exigência e responsabilidade, visando o desenvolvimento global e harmonioso do aluno, em colaboração com a família e articulação com a comunidade local é uma das grandes finalidades da escola.

3 – Problema da investigação

A investigação educativa parte sempre de uma situação problemática que necessita do desenvolvimento de um processo, aliado à curiosidade em conhecer novos dados sobre um aspecto do conhecimento. Esta curiosidade por conhecer novos dados sobre um aspecto do conhecimento constitui o problema de investigação e o esforço posterior para o desenvolver, através de um processo de investigação, tende a resolvê-lo (Buendía Eisman: 1998). O problema de investigação não surge do vazio, antes radica no conhecimento dos contextos em que ocorrem os factos educativos. O problema pode ter uma orientação de comprovação, de descoberta ou de aplicação na prática. Pode, ainda, ir da experimentação à descrição e interpretação dos dados. Em sentido amplo, um problema é *cualquier situación sin una solución satisfactoria* (Latorre *et al*, 2005: 55).

Os problemas de investigação podem surgir de diversas fontes. Bartolomé *apud* Latorre *et al* (2005: 55) resume-as a três:

- a experiência educativa – a fonte mais rica e fecunda de situações problemáticas;
- o campo teórico – estudo crítico das ciências da educação;
- a investigação pedagógica já realizada.

De facto, os profissionais do ensino tendem, cada vez mais, a aprofundar e reflectir sobre as causas dos fenómenos surgidos da sua própria experiência e ocorridos na sala de aula. As próprias teorias científicas já existentes permitem ampliar o seu campo de acção, dando lugar a novas interrogações. Sobre qualquer teoria educativa, o investigador pode deduzir hipóteses que lhe permitem aplicar os dados a uma situação concreta; comprovar se as observações realizadas sustentam as ditas hipóteses, através da obtenção e análise de dados, ou se, pelo contrário contradizem o edifício teórico de partida. A partir de outros estudos realizados na mesma área podem surgir novas ideias para ultrapassar lacunas detectadas. De igual modo, o problema deve conduzir a novos problemas e a investigações posteriores cujo desenvolvimento potenciará o avanço da ciência.

Valorizar um problema de investigação implica considerar se ele reúne uma série de condições que se estimam necessárias (Latorre *et al*, 2005: 56), entre as quais se é:

- real – se parte de algo percebido ou sentido;
- realizável – se reúne as condições para ser estudado, considerando a sua dificuldade, os recursos disponíveis, o acesso à informação, ou seja, que esteja ao alcance do investigador;
- relevante – se parte da reflexão: tem relevância prática? É importante? É actual? Que soluções aporta?;
- resolúvel – se pode formular-se uma hipótese como tentativa de solução; se é possível comprovar a dita hipótese determinando um grau de probabilidade;
- gerador de conhecimento – se a sua resolução contribuirá para criar conhecimento pedagógico ou cobrirá alguma lacuna no conhecimento existente;
- gerador de novos problemas – se conduz a novos problemas e investigações.

No momento de escolha do problema a estudar, o investigador, efectivamente, preocupa-se com critérios como se ele é prático e real, se tem utilidade para professores e alunos, se responde a necessidades da prática educativa, se é aplicável a curto prazo ou se serve para melhorar ou mudar a prática (Latorre *et al*: 2005).

Tendo em conta estes critérios, a investigação que ora se realiza:

- parte da percepção de que as mudanças no discurso oficial não determinam transformações nas concepções e práticas dos professores e questiona: o novo Programa de Português induz novas práticas pedagógicas nos professores à luz de novas concepções curriculares?;
- pretende inferir se o currículo se constitui como uma realidade dinâmica que sofre processos de deliberação contextualizada e questiona: em que medida os professores se assumem como deliberadores e gestores curriculares?;
- pretende concluir sobre o grau e modo de apropriação e recontextualização dos desígnios curriculares prescritos a nível do programa de ensino e questiona: de

que modo e em que contexto os professores recontextualizam o programa de ensino?

O confronto entre a dimensão prescritiva do currículo e a dimensão descritiva da prática pedagógica permitirá verificar as margens de adesão ou distanciamento entre as duas dimensões.

4 – Objectivos da investigação

4.1 – Objectivos gerais

Avaliar a implementação de um programa de ensino estruturante no sistema educativo português, o Programa de Português do Ensino Secundário.

Aprofundar conhecimento sobre o impacto das transformações curriculares nas representações dos professores.

Avaliar o grau e o modo de deliberação curricular na concepção estratégica do ensino.

4.2 – Objectivos específicos

- Apurar as percepções dos professores relativamente aos pressupostos curriculares do texto programático.
- Descrever as concepções de ensino-aprendizagem subjacentes às abordagens curriculares valorizadas.
- Identificar as percepções dos professores relativamente às suas práticas na operacionalização do Programa, ao nível da planificação, implementação e avaliação.
- Verificar o grau de adequação das práticas pedagógicas ao documento legal em apreciação.
- Determinar os paradigmas de aprendizagem que enquadram as opções pedagógicas dos professores.

5 – Metodologia

A metodologia consiste na descrição, explicação e justificação do estudo, consubstanciada num conjunto de operações mais ou menos sistemáticas que levam a cumprir os objectivos estabelecidos. O processo de investigação inicia-se com uma interrogação e termina com uma apresentação científica dos resultados de uma investigação. Como atrás foi referido, o primeiro desafio do investigador consiste no conhecimento do problema a estudar. Depois de o delimitar com a máxima clareza possível, deve determinar quais os melhores meios de investigação científica a utilizar. A escolha de técnicas de exploração depende, em grande parte, do procedimento metodológico privilegiado, associando-se as técnicas de observação, a organização dos dados e das informações recolhidas. A metodologia faz parte da epistemologia geral. O seu edifício assenta sobre o sujeito, aquele que interroga o real, pertence a uma cultura e vive numa sociedade. Ao assumir, através da sua consciência, um processo de autoconstrução, auto-organização e auto-educação, o sujeito inspira-se numa ângustia pessoal cujas raízes são a sua experiência individual:

“Qualquer investigador busca a resposta para as suas interrogações tanto em si próprio como na realidade objectiva que lhe serve de referência. Não terão os maiores pensadores começado por exprimir aquilo que eram antes de dizerem o que existia e o que viram?” (Deshaies, 1997: 15).

5.1 – Paradigmas de investigação e perspectivas metodológicas

“Ciencia de la educación es cualquier porción de saber cierto que entre en el corazón, la cabeza y las manos de los educadores y que, al introducirse, haga más ilustrado el desarrollo de la función educativa”¹²⁶

A história da filosofia das ciências sociais tem sido marcada por uma controvérsia geral, cujos reflexos se concretizam, por exemplo, em distintas concepções de investigação educativa. Durante a segunda metade do século XIX, acreditou-se que

¹²⁶ John Dewey *apud* Carr (2002: 105).

muitos dos problemas persistentes da educação poderiam resolver-se adoptando os métodos experimentais das ciências naturais. Actualmente, contudo, as opiniões sobre a função da ciência na educação estão profundamente divididas. O aparecimento de múltiplas linguagens científicas, de pluralidade de posições epistemológicas e de novas perspectivas de investigação englobam o que hoje se denomina por paradigmas de investigação, sendo que se entende por paradigma um esquema teórico ou uma via de percepção e de compreensão do mundo que um grupo de científicos adopta (Latorre *et al*: 2005).

Os paradigmas fornecem um modelo de problemas e soluções aceitáveis no campo de pesquisa, um conjunto de ilustrações recorrentes e quase padronizadas de diferentes teorias nas suas aplicações conceptuais e instrumentais (Chizzotti, 2006: 21). Segundo este autor, a ciência evolui de um “*paradigma reconhecido que é caracterizado como ciência normal até quando este entra em crise, revoluciona os modelos de solução e produz um novo paradigma de ciência*” (2006: 21), dando lugar à ideia de que diferentes paradigmas correspondem a diferentes modos de olhar e abordar a realidade.

Na investigação educativa numerosos autores distinguem como enfoques metodológicos básicos o quantitativo e o qualitativo; “*además de éstos, no podemos olvidar la perspectiva crítica como alternativa que va ocupando progresivamente un lugar cada vez más destacado en la investigación educativa*”(Colás Bravo, 1998: 43). Os procedimentos a adoptar no contexto destes enfoques dependem dos pressupostos filosóficos ou paradigmas que os determinam. Segundo Colás Bravo (1998), podemos considerar três paradigmas, o positivista, o interpretativo e o crítico. Erickson *apud* Lessard-Hébert *et al* (2005), identifica os paradigmas como dois principais tipos de abordagens da investigação em educação, a positivista/behaviorista e a interpretativa, no sentido em que correspondem a postulados e a programas de investigação distintos. Este autor sustenta que, apesar da rivalidade teórica e ontológica existente entre os dois paradigmas, um não vem substituir o outro, têm, pelo contrário, tendência a coexistir. Aos paradigmas podemos encontrar associadas diferentes perspectivas metodológicas. Segundo Latorre *et al* (2005), existem três grandes perspectivas metodológicas: a empírico-analítica/quantitativa, a constructivista/qualitativa e a orientada para a prática

educativa. Importa conhecer algumas características que fundamentam estes conceitos para compreender a sua influência na investigação.

5.1.1 – Os paradigmas positivista, interpretativo e crítico

Do ponto de vista **positivista**, a realidade apresenta-se como simples, tangível, convergente e fragmentável, pressupondo a legitimidade de ser estudada nas suas manifestações mais externas e possibilitando a observação e medição dos seus elementos. A finalidade da ciência é conhecer e explicar a realidade com o objectivo de a dominar e controlar. Esta finalidade leva ao desenvolvimento de um sistema próprio conducente à geração de conhecimentos: formulação de hipóteses mediante o procedimento hipotético-dedutivo e confrontação mediante a observação e a experimentação.

A influência do positivismo¹²⁷ na sua aplicação nas ciências sociais implica, segundo Colás Bravo (1998: 44) a admissão dos seguintes postulados:

- os objectivos, os conceitos e os métodos das ciências naturais são aplicáveis às indagações científico-sociais;
- as normas lógicas que guiam o modelo de explicação das ciências naturais podem utilizar-se nas ciências sociais;
- as leis científicas são universais e persistem fora do espaço e do tempo;
- os dados aportados pelo método científico são objectivos, já que a investigação é neutra e asséptica;
- toda a ciência se organiza em torno dos mesmos objectivos: a explicação, a predição e o controlo.

As teorias geradas no âmbito deste paradigma assumem um carácter normativo ao estabelecer generalizações aplicáveis a todo o tipo de contextos. A prática e a acção educativa submetem-se à teoria que, contendo explicações e conjecturas, proporciona as bases para tomar decisões educativas racionais (Colás Bravo, 1998: 46).

¹²⁷ A origem deste termo remonta a Auguste Comte (*Discours sur l'esprit positif*, 1844), fundador da sociologia. Consiste numa postura filosófica e epistemológica que postula a possibilidade de um conhecimento 'positivo' do mundo, na acepção de um conhecimento verdadeiro e totalmente objetivo, quer se trate do mundo social quer do mundo físico (Lessard-Hébert *et al*: 2005).

No contexto deste paradigma, o objecto geral da investigação é concebido em termos de comportamento. Assim, o investigador utiliza categorias de classificação pré-determinadas para observação dos comportamentos e gera significado ao estabelecer relações. Partindo do postulado da uniformidade da vida social através dos comportamentos e seus significados, a investigação positivista visa a descoberta e a verificação de leis gerais, sendo o individual considerado sem interesse e não significativo em si mesmo (Lessard-Hébert *et al*: 2005).

De um modo geral, cada vez mais este paradigma vem sendo contestado e sendo defendidos outros enfoques alternativos, como o interpretativo e o crítico. Na verdade, autores como Cohen e Manion (2002) sublinham o facto de o paradigma positivista ter menos êxito no estudo do comportamento humano do que nas ciências naturais, na medida em que aquele não se rege pela ordem e pela regularidade mas pela complexidade, pela fugacidade e pela intangibilidade dos fenómenos a ele associados.

As concepções sustentadas pelo paradigma interpretativo¹²⁸ sobre a natureza da realidade, a finalidade da ciência, os critérios de valorização, diferem claramente da perspectiva positivista, na medida em que, para aquele, a realidade é múltipla e intangível, podendo ser estudada apenas de forma holística ou global. Nesse contexto, a investigação dessas múltiplas realidades tenderá a divergir, não sendo possível determinar uma única verdade, nem a predição nem o controlo, características do positivismo.

Vejamos alguns dos postulados do paradigma interpretativo, segundo Colás Bravo (1998):

- a ciência não é algo abstracto nem desenraizado do mundo – depende do contexto social para compreender a conduta humana; é neste contexto que os sujeitos interpretam os seus pensamentos, sentimentos e acções; a história passada dos indivíduos, as regras e a ordem social constituem a base das suas acções que, por sua vez, estruturam a interpretação da realidade, *“es decir, los significados en virtude de los cuales los individuos actúan están*

¹²⁸ Também denominado fenomenológico, naturalista, humanista, etnográfico, compreensivo ou qualitativo.

predeterminados por las ‘formas de vida’ en que éstos han sido iniciados”
Colás Bravo (1998: 49);

- o comportamento humano é mais complexo e diferenciado que em outros seres vivos – a explicação científica convencional das acções humanas reduz-se a explicações causais dos padrões de conduta determinados por forças externas; na perspectiva fenomenológica, a captação das relações internas e profundas das acções são fundamentais na tentativa de explicação-compreensão; tem como objectivo aprofundar e generalizar o conhecimento sobre as formas como se percebe e experimenta a vida social tal como ocorre;
- as teorias são relativas – cada sociedade age segundo valores próprios e estes mudam com o tempo; nenhum método se pode considerar modelo universal e a universalidade não é sinónimo de objectividade.

No âmbito deste paradigma, o objecto de análise é formulado em termos de acção, que abrange o comportamento físico e os significados atribuídos pelo actor e os que com ele interagem – *meaning-in-action* (Lessard-Hébert *et al*: 2005). O investigador postula uma variabilidade das relações entre as formas de comportamento e os significados atribuídos através das interacções sociais, pelo que se pode concluir que comportamentos idênticos de um ponto de vista físico podem corresponder a significados diferentes e mutantes de uma perspectiva social.

O paradigma interpretativo subscreve, pois, uma perspectiva relativista da realidade, encarada como uma construção dos actores sociais que dão significado social aos acontecimentos e fenómenos. O trabalho do investigador ocupa-se da variabilidade das relações comportamento/significado e visa a descoberta de esquemas específicos da identidade social de um dado grupo (Lessard-Hébert: 2005). Ao reconhecer a existência de múltiplas realidades, o seu propósito é reconhecer as variáveis em presença e as suas múltiplas interrelações, não sendo escamoteada a sua influência no fenómeno em estudo. De acordo com Herman (*apud* Lessard-Hébert *et al*, 2005: 48),

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’. O ponto de vista ‘objectivo’ ou ‘neutro’, recomendado pelo positivismo, é uma impossibilidade metodológica e uma ilusão ontológica: estudar o social é compreendê-lo (o que não se torna possível sem o reviver); o objeto social não é uma realidade exterior, é uma construção subjectivamente vivida”.

O investigador visualiza o objecto no contexto cultural e histórico em que se situa, considerando a sua história pessoal e cultural, a qual condiciona a forma como percebe os significados e a sua articulação.

O paradigma crítico¹²⁹ engloba teorias derivadas do marxismo e tem o seu apogeu entre 1965-1975, pretendendo ser uma alternativa aos modelos teóricos dominantes (Colás Bravo: 1998). Segundo os seus teóricos, a ciência estava convertida em ideologia e dirigia a acção social. Projecto intelectual que pretende recuperar valores do pensamento social para os integrar numa nova concepção de ciência social, o paradigma crítico apresenta como características relevantes, segundo Colás Bravo (1998):

- a ciência e os procedimentos metodológicos nunca são assépticos, puros e objectivos – o conhecimento constrói-se impulsionado por interesses derivados das necessidades naturais da espécie humana e configurados por determinadas condições históricas e sociais;
- a ciência oferece uma explicação da realidade que não é objectiva nem neutra – obedece a determinados interesses humanos;
- a realidade é dinâmica e evolutiva e tem um sentido histórico e social – os sujeitos são construtores activos dessa realidade;
- a finalidade da ciência não é apenas compreender e explicar a realidade – antes deve contribuir para a alterar;

¹²⁹ Adorno, Marcuse e Horkheimer são os primeiros representantes, afirmando-se preocupados pelo domínio das ciências positivistas que, segundo estes autores, se haviam convertido em elemento poderoso da ideologia do séc. XX.

- os valores ocupam um lugar predominante – ciência e conhecimento podem converter-se em meios de exploração ou de libertação dos indivíduos, segundo o tipo de valores que os orientam;
- a metodologia proposta é a da crítica ideológica (com eventual incorporação de procedimentos metodológicos da psicanálise) – visa a compreensão da situação real de cada indivíduo, explicando a realidade com os padrões ideológicos dominantes.

Na perspectiva crítica, o objectivo da teoria é a formação do carácter a partir dos hábitos de reflexão. Os factos são analisados nas vertentes teórica e de acção num todo inseparável. A acção é a base da teoria, potencia a consciência crítica e o desenvolvimento cultural, num processo de construção e de reconstrução.

Sintetizando, são os seguintes os princípios dos paradigmas investigativos, de acordo com Colás Bravo (1998):

1 – Natureza da realidade

- Positivista – única, fragmentada, tangível, simplificada
- Interpretativo – múltipla, intangível, holística
- Crítico – dinâmica, evolutiva, interactiva

2 – Finalidade da ciência e investigação

- Positivista – explicar, controlar, dominar, verificar
- Interpretativo – compreender relações internas e profundas; descobrir
- Crítico – contribuir para a alteração da realidade; mudança

3 – Tipo de conhecimento

- Positivista – técnico; leis nomotéticas
- Interpretativo – prático; explicações ideográficas
- Crítico – emancipatório; explicações das acções implicam teorização de contextos

4 – Papel dos valores na investigação

- Positivista – neutralidade; rigor dos dados; livre de valores
- Interpretativo – influência no processo de investigação; explícitos

- Crítico – ideologia e valores integrados em qualquer tipo de conhecimento

5 – Teoria e prática educativa

- Positivista – separação; teoria normativa e generalizável
- Interpretativo – interpretação e aplicação unem-se
- Crítico – teoria e prática constituem um todo inseparável

6 – Relação investigador/objecto da investigação

- Positivista – distanciados; independentes
- Interpretativo – interacção entre ambos
- Crítico – o investigador é ao mesmo tempo objecto de investigação

Latorre *et al* (2005: 44) sintetiza do seguinte modo as características dos paradigmas de investigação:

Tabela nº 6 – *Características dos paradigmas de investigação*

Paradigma Dimensão	Positivista (racionalista, quantitativo)	Interpretativo (naturalista, qualitativo)	Sociocrítico
Fundamentos	Positivismo lógico Empirismo	Fenomenologia Teoria interpretativa	Teoria crítica
Natureza da realidade	Objectiva, estática, única, dada, fragmentada, convergente	Dinâmica, múltipla, holística, construída, divergente	Compartilhada, histórica, construída, dinâmica, divergente
Finalidade da investigação	Explicar, predizer, controlar os fenómenos, verificar teorias Leis para regular os fenómenos	Compreender e interpretar a realidade, os significados das pessoas, percepções, intenções, acções	Identificar um potencial de mudança, emancipar sujeitos Analisar a realidade

Metodologia e desenho da investigação

Relação sujeito/objecto	Independência Neutralidade Não se afectam Investigador externo Sujeito como 'objecto' de investigação	Dependência Afectam-se Implicação do investigador Interrelação	Relação incluída pelo compromisso O investigador é um sujeito mais
Valores	Neutros Investigador livre de valores Método como garantia de objectividade	Explícitos Influenciam a investigação	Compartilhados Ideologia compartilhada
Teoria/prática	Dissociadas, constituem entidades distintas A teoria assume-se como norma para a prática	Relacionadas Retroalimentação mútua	Indissociáveis Relação dialéctica A prática assume-se como teoria em acção
CrITÉrios de qualidade	Validade Fiabilidade Objectividade	Credibilidade Confirmação Transferibilidade	Intersubjectividade Validade consensualizada
Técnicas Instrumentos Estratégias	Quantitativos Medição de testes, questionários, observação sistemática. Experimentação	Qualitativos, descritivos. O investigador é o principal instrumento. Perspectiva participante.	Estudo de casos. Técnicas dialécticas.
Análise de dados	Quantitativo: estatística descritiva e inferencial	Qualitativo: indução analítica, triangulação	Intersubjectivo. Dialéctico.

Destes paradigmas derivam consequentes metodologias de investigação; no entanto, qualquer que seja a posição adoptada, todas parecem ter um objectivo comum – gerar conhecimento científico através de uma metodologia científica.

5.1.2 – As perspectivas metodológicas empírico-analítica/quantitativa, construtivista/qualitativa e orientada para a prática educativa

Etimologicamente método significa caminho para tentar atingir um fim e o que o define é o seu carácter procedimental. A metodologia é uma dimensão fulcral no processo de investigação pois assume o enfoque dos problemas e o modo como se buscam as respostas. Caracteriza-se pela sua natureza multidimensional e pela sua tarefa fundamental que é o estudo dos métodos a utilizar numa investigação. Esta pode abordar diferentes tipos de problemas, logo exige diferentes metodologias. Nenhuma metodologia dá resposta por si só às questões que se colocam no contexto educativo por isso se elege a diversidade metodológica como o procedimento mais eficaz na obtenção das respostas pretendidas.

Como referido num capítulo anterior, a investigação actual em ciências humanas e sociais

“segue duas orientações básicas a partir dos fundamentos e práticas de pesquisa, com pressupostos teóricos, modos de abordar a realidade e meios de colher informações diferentes, genericamente designadas de pesquisas quantitativas ou qualitativas” (Chizzotti, 2006: 26).

A pesquisa quantitativa é também designada de experimental por supor que a teoria deve ser testada com critérios rígidos a partir de dados empíricos; já a qualitativa parte da compreensão de que as pessoas constroem no contacto com a realidade nas diversas interações humanas e sociais, encontrando fundamentos para a análise e interpretação dos factos; utilizando ou não quantificações, pretende interpretar o sentido dos factos a partir do significado que as pessoas lhes atribuem.

Segundo Latorre *et al* (2005), a perspectiva empírico-analítica/quantitativa predominou nas ciências sociais até à década de 70, estabelecendo os princípios e os critérios através dos quais se legitimam a validade e a fiabilidade de uma investigação. Nesta perspectiva, a investigação estuda relações e regularidades com o objectivo de descobrir leis universais que expliquem a realidade educativa. Nestes pressupostos, rege-se pelos princípios do positivismo, centrando-se nas manifestações ‘externas’ da

realidade educativa considerada repetitiva, previsível e invariável, apoiando-se na objectividade e enfatizando a evidência empírica e a quantificação.

A objectividade pressupõe que todos os procedimentos da investigação sejam públicos, replicáveis e independentes do investigador e afecta todo o processo desde a planificação até à análise e interpretação dos dados recolhidos. A metodologia empírica produz dados quantitativos cuja análise exige modelos estatísticos e pretende generalizar resultados.

Durante as últimas décadas, diferentes sectores educativos se têm pronunciado relativamente à aplicabilidade e utilidade desta metodologia para as ciências da educação no sentido de a considerar insuficiente para explicar a complexidade da realidade educativa.

A perspectiva construtivista/qualitativa constitui um enfoque alternativo mais adequado ao processo educativo, nomeadamente determinados aspectos como a motivação, as intenções, as acções e seus significados, dificilmente observáveis e quantificáveis (Latorre *et al*: 2005).

A atenção das metodologias qualitativas pelo mundo da vida humana descreve-se historicamente

“no sentido de uma passagem do interesse:

– sobre as pessoas de algures para as pessoas de aqui;

– sobre o mundo rural para um mundo urbano;

– sobre a sociedade como um todo para subgrupos sociais (entre os quais se encontram os grupos formados nos meios educativos) (Lessard-Hébert et al, 2005: 51).

O seu objectivo principal é colher imagens multifacetadas do fenómeno a estudar, tal como este se manifesta nas diversas situações e nos diversos contextos educativos. No âmbito desta perspectiva, a finalidade da investigação é:

- documentar cuidadosamente um determinado contexto ou grupo de sujeitos;
- compreender as crenças e as práticas dos sujeitos;

- observar e analisar as pessoas no seu contexto natural e diário;
- verificar o modo como interpretam e modificam a realidade em que estão imersos;
- compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados;
- descrever em que consistem esses significados;
- dar sentido aos relatos dos sujeitos;
- gerar teoria, descrição ou compreensão.

Alguns investigadores entendem o seu trabalho como uma tentativa de desenvolvimento de ‘teorias fundamentadas’ (*grounded theory*), outros como forma de construir conceitos heurísticos (Bogdan e Biklen: 1994) não filtrados por definições conceptuais e operativas nem escalas previamente estruturadas.

Tendo em conta as idiosincrasias dos fenómenos e a contextualização das situações, o investigador segue um enfoque holístico-indutivo-ideográfico, elaborando, a partir dos dados, os conceitos e as interpretações e construindo um marco de referência adequado para que as pessoas possam responder fielmente sobre o mundo segundo as suas vivências e experiências (Latorre *et al*: 2005).

A perspectiva metodológica orientada para a prática educativa surge a partir do desenvolvimento de um campo de investigação denominado *policy-oriented research*, em contraponto à investigação existente, orientada para a ampliação do corpo de conhecimento. Nesta perspectiva, a investigação realiza-se com o propósito de gerar informações conducentes à tomada de decisões relativas à implementação de uma determinada política ou examinar os efeitos da política existente (Keeves; Nisbet *apud* Latorre *et al*: 2005), em suma, ter uma aplicação na política ou na prática educativa também com o sentido de a melhorar, contribuindo para solucionar problemas ou para apontar directrizes para a acção.

O que distingue a investigação orientada para a política educativa de outras perspectivas não é o tema seleccionado ou a metodologia aplicada mas o propósito para a qual é desenhada. Enquanto que a perspectiva empírico-analítica se centra na explicação dos comportamentos e a humanístico-interpretativa na compreensão das acções, a

investigação orientada para a política educativa tem como finalidade otimizar a prática educativa mediante o desenvolvimento de conhecimento prático.

5.2 – Opções metodológicas

Definir um desenho de investigação consiste numa tarefa reflexiva complexa, na medida em que exige um posicionamento do investigador relativamente às variáveis e aos campos em estudo. O investigador tem, basicamente, dois tipos de abordagem à realidade, o qualitativo e o quantitativo, nos quais se situam diferentes vias de realização do estudo, suportadas em paradigmas, modelos, programas ou estratégias (Chizzotti: 2006). Segundo este autor,

“todo o pesquisador adota ou inventa um caminho de explicitação da realidade que investiga ou da descoberta que realiza, guiado por um modo de conhecer essa realidade e de explorá-la, porque tem ou urde uma concepção do que é a realidade que investiga” (Chizzotti, 2006: 24).

Tendo como pressuposto que a natureza é uniforme e logicamente organizada, o pesquisador pode estabelecer o postulado do determinismo funcional e verificar, por exemplo, a constância e a frequência de um evento. Para isso, essa pesquisa necessita de meios quantificáveis que estabeleçam esse determinismo. As ciências naturais privilegiam este tipo de pesquisa na medida em que

“os objectos naturais são determinados, estáveis, manipuláveis e, por isso, é possível analisar a constância em que ocorrem e submetê-los a condições laboratoriais de controle e verificação” (Chizzotti, 2006: 27).

Os investigadores quantitativos argumentam contra os estudos de natureza qualitativa, pondo em causa a sua validade e fiabilidade, pela falta de rigor e de base sólida para a aceitação das suas conclusões, dada a sua natureza subjectiva. De facto, existe, na abordagem quantitativa, uma precisão na medição que a torna fiável e um controlo das variáveis mais eficaz, testando hipóteses através de métodos dedutivos e fornecendo respostas com uma base mais firme do que a mera intuição ou opinião.

Nos estudos qualitativos parte-se do pressuposto de que a realidade não pode ser resumida a uma classificação numérica e reconhece-se a importância da subjectividade na interpretação da vida real, na medida em que o investigador está marcado pela realidade social e o seu comprometimento com essa realidade delimita a objectividade. Utiliza os ambientes naturais como fonte directa de dados dando especial atenção aos significados. Neste contexto, o enfoque é feito nos processos e não nas consequências, nos resultados ou nos produtos. O papel do investigador é extremamente importante, pois é ele quem vai interpretar os dados recolhidos, categorizando-os e descrevendo-os (Bogdan e Biklen: 1994), não se limitando a utilizar contagens como único suporte das suas conclusões. A abordagem do mundo é realizada de forma minuciosa, sendo este examinado *“com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”* (Bogdan e Biklen, 1994: 49).

Nos estudos qualitativos é possível ver qualidades das interações sociais que os estudos quantitativos, científicos e positivistas não captam, pois revelam subtilezas, complexidades e dinâmicas, sugerindo possíveis relações entre as situações.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que alguns autores fazem uma utilização conjunta das duas abordagens numa mesma investigação, podendo ter um de dois intuitos, conforme se enquadrem num paradigma interpretativista ou positivista: no primeiro caso, procura-se conhecer, interpretar e descrever a realidade (numa lógica de descoberta); no segundo, explicá-la e predizê-la, manipulando deliberadamente algum seu aspecto, dentro de condições anteriormente definidas, a fim de observar se essa manipulação produz certos efeitos (numa lógica de prova). A primeira configura um modelo de pesquisa descritiva, procura descobrir, observar e descrever fenómenos, classificá-los e interpretá-los e decorre num ambiente natural, não controlado; a segunda, um modelo de pesquisa experimental, preocupa-se em saber em que circunstâncias ou por que causas o fenómeno é produzido e desenvolve-se num ambiente artificial, controlado. A primeira parte do pressuposto de que a realidade é dinâmica, variável e complexa; a segunda, de que é estável.

No campo da educação, os contextos não são fixos e estáveis, os estudos não devem dar origem a grandes generalizações. Qualquer investigação envolve quatro

momentos principais: a formulação do problema ou das questões do estudo, a recolha de elementos que permitam resolver esse problema ou essas questões, a interpretação da informação recolhida com o objectivo de tirar conclusões e a divulgação dos dados e das conclusões (Ponte: 2002). Contudo, deve ser realizada em função de situações concretas e objectivas, para as transformar, no sentido de melhorar a qualidade da educação e a vida das pessoas (Bogdan e Biklen: 1994), para poderem dar resposta à diversidade dos públicos e aos grandes desafios da educação. Uma das vantagens é a sua capacidade de produzir reflexões teóricas, que contribuem para a resolução de problemas em situações concretas, já que dilui as diferenças entre a teoria e a prática.

Segundo Ponte (2002), uma investigação sobre a prática pode ser menos sofisticada do ponto de vista metodológico mas deve, contudo, possuir um forte vínculo com a prática, autenticidade, novidade e dialogicidade.

Tabela nº 7 – *CrITÉrios de qualidade da investigação sobre a prática*

CRITÉRIO	A INVESTIGAÇÃO
Vínculo com a prática	... refere-se a um problema ou situação prática vivida pelos actores.
Autenticidade	... exprime um ponto de vista próprio dos respectivos actores e a sua articulação com o contexto social, económico, político e cultural.
Novidade	... contém algum elemento novo, na formulação das questões, na metodologia usada ou na interpretação que faz dos resultados.
Qualidade metodológica	... contém, de forma explícita, questões e procedimentos de recolha de dados e apresenta as conclusões com base na evidência obtida.
Qualidade dialógica	... é pública e foi discutida por actores próximos e afastados da equipa.

De acordo com Ponte (2002)

Quando uma investigação se subordina aos critérios de qualidade enunciados, tende a ganhar um valor que ultrapassa inequivocamente as fronteiras de um facto local “*para se tornar em algo com um valor acrescentado para toda a comunidade educativa*” (Ponte: 2002).

Podemos afirmar que, qualquer que seja o desenho de investigação escolhido pelo investigador, essa preferência deve sempre ser norteada pelas finalidades do estudo, visto que é o seu intuito provar hipóteses, descobrir causas de fenómenos, descrever em profundidade uma realidade (caso) no seu contexto, retratar uma situação, num determinado momento, através de uma amostra representativa ou intervir numa qualquer realidade social para a melhorar - que diferencia uns desenhos dos outros e não propriamente as metodologias que utilizam.

Segundo Bell (1999), existem critérios que devemos seguir quando desenvolvemos um projecto de investigação, a fim de nos assegurarmos de que, por um lado, medimos aquilo que queríamos medir ou ficámos a saber aquilo que queríamos descobrir (validade); por outro lado, de que o estudo é consistente, de que podemos ter confiança nos seus resultados (fiabilidade). Trata-se, no fundo, de duas condições que certificam as conclusões de um estudo sobre qualquer área do saber.

Podem-se caracterizar do seguinte modo:

Validade – Um estudo é válido quando o que medimos reflecte aquilo que, de facto, esperávamos medir, ou seja, quando atinge os objectivos que se propunha atingir.

Validade interna – Esta característica está presente num estudo quando temos a certeza de que os seus resultados podem ser aceites, pois estão de acordo com o que se esperava testar. Podemos, então, afirmar que o estudo produziu resultados em relação ao que se esperava e não em relação a outra coisa qualquer. Regular e controlar as circunstâncias do processo de investigação aumenta a sua validade interna.

Respostas falsas a um questionário, por exemplo, comprometem a validade interna do estudo em causa.

Validade externa – Verifica-se quando os resultados do estudo são generalizáveis, ou seja, quando se mantêm apesar de retiradas as manipulações

experimentais que se fizeram durante o processo investigativo para assegurar a sua validade interna.

A escolha de uma amostra não representativa, por exemplo, põe em causa a validade externa de um projecto de investigação.

Fiabilidade – Um estudo é fiável se administrações posteriores dos mesmos instrumentos de medição ou diferentes investigadores produzirem dados susceptíveis de serem interpretados da mesma forma, possibilitando as mesmas inferências. Outros investigadores poderiam pronunciar-se da mesma forma em relação aos dados apresentados. Definir critérios objectivos para as sucessivas tomadas de decisão e para a interpretação dos resultados aumenta a fiabilidade de um estudo. A triangulação – diversificação das fontes e dos métodos utilizados – aumenta, igualmente, o grau de confiança nos resultados, assim como a consulta de outros observadores.

A utilização de dados baseados em impressões pessoais, por exemplo, fere a fiabilidade de um estudo. Torna-se necessário assegurar a validade e fiabilidade de todos os passos da investigação na fase da sua planificação.

No sentido de assegurar a validade e a fiabilidade deste estudo, optou-se pelo recurso a várias fontes de informação, implicando métodos diversificados e ecléticos, como a entrevista, o questionário e a análise documental (Bogdan e Biklen: 1994). Os indivíduos que constituem a população alvo para a realização de entrevistas, para recolha de respostas ao questionário e para verificação de planificações do ensino-aprendizagem são os professores de Português do Ensino Secundário de escolas de Sintra.

Enquanto intelectuais transformativos, os professores estruturam a sua actividade em torno de uma reflexividade crítica que pode ser verificada num conjunto de documentos pedagógicos oficialmente instituídos (caso das planificações), que se revestem de um manifesto interesse de estudo, já que “*as escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros*” (Bogdan e Biklen: 1994). Nestes documentos procuraremos captar os discursos explícitos e implícitos sobre currículo e os paradigmas de ensino-aprendizagem evidenciados por comparação com o discurso programático oficial.

Uma investigação comprometida com a resolução de problemas educativos não pode contentar-se apenas com as interpretações da realidade dos profissionais do ensino, antes deve avaliá-las criticamente e apresentar explicações alternativas, não se limitando a elaborar sùmulas descritivas das suas ideias.

Em suma, a investigação educativa, como qualquer outra actividade de investigação, ocupa-se de estudar e resolver problemas e difere da investigação meramente teórica no sentido em que se ocupa sempre de problemas que surgem quando as práticas utilizadas nas actividades educativas resultam inadequadas para o fim a que se destinam.

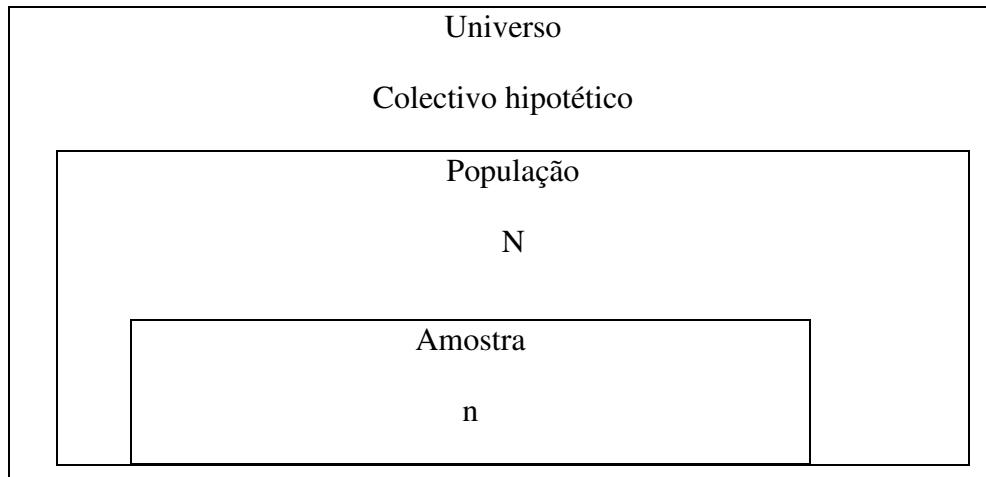
En este sentido, los problemas teóricos constituyen el enlace fundamental entre las teorías y el mundo; por eso, solo se mejora el grado de precisión de descripción del mundo que hacen las teorías si se resuelven esos problemas (Carr, 2002: 108).

Tratando-se de ciência da educação opta-se por um estudo interpretativo, no sentido em que as teorias subjacentes se baseiam nas perspectivas da prática educativa, e científico pois proporciona uma visão alternativa e coerente das interpretações dos profissionais da educação (Carr: 2002). Diferentes procedimentos metodológicos são, pois, convocados para resolver o problema educativo em questão. De cada paradigma deriva uma metodologia investigativa e a sua articulação favorece o pluralismo metodológico, integrando instrumentos de índole quantitativa (o questionário) e qualitativo (entrevistas e documentos pedagógicos – planificações). É neste contexto que se enquadra o nosso estudo, na medida em que temos a noção de que a realidade a estudar apresenta múltiplas dimensões e que um método de estudo só por si não dá resposta a todas as questões que essa realidade coloca.

5.3 – Descrição da amostra

Com o propósito de desenvolver generalizações que sejam úteis aos processos de ensino e de aprendizagem, uma das principais questões que se coloca a qualquer investigador é a determinação da amostra adequada ao âmbito da investigação, extraída da população à qual quer generalizar os resultados. O conjunto parcial contendo os

sujeitos com quem se vai levar a cabo o estudo, constitui uma amostra de um conjunto maior que costuma denominar-se de colectivo ou universo. Latorre *et al* (2005), a partir do seguinte esquema, apresentam os conceitos:



Universo – designa todos os possíveis sujeitos ou medidas de certo tipo.

População – designa o conjunto de indivíduos a partir dos quais se deseja estudar o fenómeno, que devem reunir as características do que é objecto de estudo.

Amostra – designa o conjunto de casos extraídos de uma população. Considera-se amostra grande quando n é igual a 30 ou maior.

Indivíduo – designa cada um dos elementos que compõem a amostra e dos quais se obtém a informação. Podem ser pessoas, objectos ou acontecimentos.

Preservar a representatividade da amostra é um atributo importante para permitir generalizar à população os resultados obtidos, ou seja, deve reunir-se informação sobre um grupo menor ou subconjunto da população, de tal maneira que o conhecimento conseguido seja representativo da população total em estudo. Para que tal aconteça, podemos recorrer a três tipos de amostra:

- convidada – conjunto de indivíduos convidados de entre a população;
- participante - conjunto de indivíduos que aceitam participar;
- produtora de dados – amostra real do estudo.

Geralmente, para populações de heterogeneidade igual, quanto maior for a população, maior será a amostra que deve extrair-se. Para populações de tamanho igual, quanto maior for a heterogeneidade de uma variável particular, maior será a amostra de que se necessita (Cohen e Manion: 2002).

De acordo com os conceitos apresentados por Latorre *et al* (2005), considerámos:

- como universo, o conjunto de todos os professores de Português do Ensino Secundário do país;
- como população, o conjunto de 107 professores de Português do Ensino Secundário do concelho de Sintra;
- como amostra convidada, os 107 professores de Português do Ensino Secundário do concelho de Sintra (questionário); 9 professores desempenhando cargos de supervisão pedagógica (entrevista);
- como amostra participante, os 96 indivíduos (questionário) e os 9 indivíduos (entrevista) que aceitaram participar;
- a coincidência entre a amostra produtora de dados e a amostra participante;
- a amostra estatisticamente válida, pois representa 89,72 % (questionário) e 100% (entrevista) da amostra convidada.

Tabela nº 8 – Relação entre população, amostra convidada, amostra participante e amostra produtora de dados

População Professores por escola	Amostra convidada	Amostra participante	Amostra produtora de dados	% de participantes relativamente à amostra convidada
ESSM - 18	18	18	18	16,82
ESMM - 12	12	12	12	11,21
ESFD - 12	12	11	11	10,28
ESGB - 10	10	8	8	7,48
ESMA - 10	10	8	8	7,48
ESLC - 12	12	9	9	8,41
ESSC - 12	12	11	11	10,28
ESMT - 11	11	9	9	8,41
ESPAN - 10	11	10	10	9,35
Total	107	96	96	89,72

O concelho de Sintra foi escolhido de entre os actuais 308 concelhos do país, tendo-se realizado uma selecção:

- ao *acaso simples* que, de acordo com Cohen e Manion (2002), se define pelo facto de que cada membro da população em estudo ter a mesma oportunidade de ser seleccionado; neste método de probabilidade, a amostra deve conter sujeitos com características similares às da população como um todo;
- *por conveniência* – de conhecimento e de proximidade geográfica; por ser um concelho com grande densidade populacional na área metropolitana de Lisboa.

Os pressupostos acima mencionados conferem-lhe um grau elevado de representatividade podendo os resultados ser generalizados a toda a população.

5.4 – Instrumentos de recolha de dados

Em conformidade com os postulados paradigmáticos e metodológicos, a investigação integra um processo no qual se utilizam instrumentos para recolha de informação relevante. À medida que coloca questões pertinentes para o seu estudo, o investigador procura respostas, configurando uma série de instrumentos para esse fim.

Um instrumento é o meio através do qual se obtém dados para ser analisados e interpretados posteriormente. Está ao serviço das técnicas de recolha de informação¹³⁰ mais adequadas ao estudo em causa que, segundo De Bruyne *et al apud* Lessard-Hébert *et al* (2005), se organizam em três grandes grupos:

- o **inquérito**, que pode tomar uma forma oral – a entrevista – ou escrita – o questionário;
- a **observação**, que pode assumir uma forma directa sistemática ou uma forma participante;
- a **análise documental**, espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação, correspondendo, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos que não são da autoria do investigador. Trata-se de uma técnica que tem, frequentemente, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, através da triangulação dos dados obtidos.

¹³⁰ De Bruyne *et al apud* Lessard-Hébert *et al* (2005) designam-nas por ‘modos’ de recolha de dados.

Tabela nº 9 – Modos de recolha de dados e respectivas técnicas

Modos de recolha	Tipos de informação	Opções técnicas implicadas
<p>I - INQUÉRITO</p> <p>a) Por entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> – estruturada (protocolo fixo); – livre (sobre um tema geral); – centrada num tema específico (lista-controlo); – informal e contínua; – painel, entrevistas repetidas; – em profundidade indirecta. <p>b) Por questionário (escrito)</p> <p>II –ANÁLISE DOCUMENTAL</p> <p>Fontes: privadas ou oficiais (arquivos, relatórios, estatísticas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – factos observados e/ou opiniões expressas sobre: <ul style="list-style-type: none"> – os acontecimentos; – os outros; – o próprio. – mudanças de atitudes, de influências; – evolução dos fenómenos. – significado das respostas; – conteúdo latente. – factos, atributos, comportamentos, tendências. 	<ul style="list-style-type: none"> – selecção dos informadores (aptos e dispostos a responder): <ul style="list-style-type: none"> – amostras; – entrevistados representativos; – pessoas ‘competentes’ (<i>Key informants</i>) – formação das questões para a) e b) – fechadas (opções reduzidas de resposta); – abertas (conteúdo e forma livres das respostas); – preformadas (compromisso entre questões fechadas/abertas) – análise qualitativa de conteúdo; – análise quantitativa de conteúdo.

Segundo De Bruyne et al apud Lessard-Hébert et al (2005)¹³¹

¹³¹ Apresentam-se apenas os que foram utilizados neste estudo.

Instrumentos e técnicas de recolha de dados são meios que o investigador utiliza para facilitar o tratamento de dados, tendo diferentes usos e possuindo cada um vantagens e inconvenientes. No momento de eleger um instrumento deve ter-se em conta a sua validade e fiabilidade, no sentido de assegurar uma análise representativa e significativa da realidade.

A opção por duas tipologias de instrumentos prende-se com a natureza eclética da metodologia de investigação (descritiva e interpretativa). O questionário padronizado e realizado em amostra representativa constitui uma forma de recolha de dados transmissora de uma visão geral da realidade, relacionada com os objectivos a atingir. Apesar de facultar uma informação parcial, permite perceber, de forma mais rápida e objectiva, as percepções dos inquiridos. A entrevista e a análise documental são instrumentos de natureza qualitativa que fornecem informação complementar e supostamente mais aprofundada relativamente ao questionário, permitindo o contraste e a interpretação dos resultados constantes dos três instrumentos.

5.4.1 – O questionário

Através da concepção estandardizada do questionário, que coloca os inquiridos diante da mesma situação psicológica, configuramos um quadro de comunicação relativamente rígido, comportando perguntas essencialmente fechadas que se inserem num sistema de respostas constrangidas. Esta abordagem continua a constituir-se como a única susceptível de deixar colher informações quantitativas, implicando, aos diferentes níveis da sua realização, um equilíbrio subtil e permanente entre rigor técnico e imaginação sociológica (Albarello *et al*: 2005). Traduz as variáveis empíricas sobre as quais se deseja obter informação em perguntas concretas capazes de suscitar respostas únicas e claras (Buendía Eisman: 1998).

As etapas de construção do questionário são as seguintes:

- delimitação do campo de estudo e determinação de um quadro teórico e de objectivos;
- realização de uma abordagem prévia para recolha de opiniões que sirvam de guia para a formulação definitiva do questionário;

- planificação do questionário, por forma a que ele possa constituir um todo homogéneo e explicitação de questões relevantes, prevendo o sentido e a utilidade de cada uma.

Relativamente à primeira etapa, foram cumpridas os pressupostos teóricos de delimitação da investigação e determinados os objectivos gerais e específicos. Os objectivos e o enquadramento e estruturação do questionário, cumprindo parte da terceira etapa, constam do roteiro seguinte:

Objectivos gerais

1 – Determinar as percepções dos professores relativamente:

- 1.1 – aos pressupostos curriculares do texto programático (Bloco I e II)
- 1.2 – à concepção estratégica do ensino e da aprendizagem (Bloco III, IV e V)

Objectivos específicos

Bloco I

1.1 – Verificar o grau de concordância com as afirmações relativas aos princípios orientadores da concepção do texto programático, quanto a:

- 1.1.1 – princípios orientadores da LBSE e da Revisão Curricular (itens 1 e 2)
- 1.1.2 – desenvolvimento de competências e de valores (itens 3, 4, 5, 6 e 9)
- 1.1.3 – paradigmas de aprendizagem (itens 7, 8, 10, 12 e 13)

Bloco II

2.1 – Verificar o grau de importância atribuído a afirmações relativas à abordagem do currículo, quanto a:

- 2.1.1 – competências nucleares
 - 2.1.1.1 – aprendizagem e avaliação do oral (itens 1 e 2)
 - 2.1.1.2 – aprendizagem e avaliação da escrita (itens 3 e 4)
 - 2.1.1.3 – aprendizagem e avaliação da leitura (itens 5 e 6)
 - 2.1.1.4 – aprendizagem e avaliação do funcionamento da língua (itens 7 e 8)

2.1.2 – organização do processo de ensino/aprendizagem

2.1.2.1 – contextualização, diferenciação e construção das aprendizagens
(itens 9 e 10)

Bloco III

3.1 – Identificar as percepções dos professores relativamente aos seus hábitos de planificação, de acordo com perspectivas de abordagem do texto programático, quanto a:

3.1.1 – finalidades/objectivos (item 1)

3.1.2 – competências (itens 2, 3 e 4)

3.1.3 – conteúdos (itens 5, 6 e 7)

3.1.4 – sugestões metodológicas/estratégias (itens 8, 9 e 11)

3.1.5 – adequação ao contexto (itens 10, 12 e 13)

3.1.6 – avaliação das aprendizagens (itens 14 e 15)

Bloco IV

4.1 – Identificar as percepções dos professores relativamente às suas práticas pedagógicas, de acordo com a sua forma de implementação do programa, quanto a:

4.1.1 – gestão global das competências (itens 1 e 20)

4.1.2 – compreensão/expressão oral (itens 2, 3, 4, e 5)

4.1.3 – escrita (itens 6, 7, 8, 9 e 10)

4.1.4 – leitura (itens 11, 12, 13, 14 e 15)

4.1.5 – funcionamento da língua (itens 16, 17, 18 e 19)

Bloco V

5.1 – Identificar as percepções dos professores relativamente aos princípios que regem as suas formas de implementação da avaliação do ensino e da aprendizagem, quanto a:

5.1.1 – valorização das competências (itens 1 e 2)

5.1.2 – diversidade e integração da avaliação no processo de ensino/aprendizagem (itens 3, 4, 6 e 9)

5.1.3 – envolvimento do aluno no processo (itens 5, 7 e 8)

5.1.4 – função reguladora do ensino e da aprendizagem (itens 9 e 10)

Algumas normas devem estar na base da construção do questionário (Morales *apud* Buendía Eisman: 1998):

- precisão na redacção das perguntas, de maneira que admita uma clara e única interpretação, de modo a facilitar a análise posterior;
- anonimato do questionário, como garantia de resposta com sinceridade;
- presença de perguntas similares para detectar falta de sinceridade ou seriedade do respondente;
- aplicação, em sentido estrito, dos resultados da análise; utilização da inferência estatística tendo em conta a necessidade de dispor de uma amostra significativa da população se se pretende generalizar os resultados.

Na elaboração do questionário optou-se por um conjunto de questões fechadas, tentando garantir maior rigor e objectividade, deixando as questões abertas para o contexto da entrevista. As questões fechadas não devem comportar qualquer ambiguidade e devem ser de fácil compreensão. No entanto, apresentam o perigo de induzirem uma resposta, dado não permitirem qualquer variante (Albarello *et al*: 2005). A forma de realizar as perguntas assim como a finalidade das mesmas é muito diversa. De acordo com Buendía Eisman (1998), em relação à natureza do conteúdo, as perguntas podem ser de:

- identificação – referem-se a características básicas do inquirido, que atuam como variáveis dependentes na investigação;
- conteúdo – versam sobre factos ou realidades concretas e objectivas;
- acção – referem-se a actividades dos inquiridos;

- informação – pretendem averiguar os conhecimentos dos inquiridos sobre um tema concreto;
- intenção – pretendem conhecer as intenções ou propósitos dos inquiridos;
- aspirações – servem para conhecer os anseios e ideais dos inquiridos;
- opinião e crenças - procuram conhecer o posicionamento dos inquiridos sobre temas concretos;
- introdução – são as que se fazem para iniciar o questionário ou para passar de um tema a outro;
- filtro – procuram eliminar os sujeitos que não poderiam responder à pergunta seguinte;
- consistência – pretendem conhecer a veracidade das respostas.

O questionário tal como foi apresentado aos inquiridos consta do anexo 1 e foi construído para uso exclusivo desta investigação, possuindo questões de natureza de identificação, de conteúdo, de ação, de informação, de intenção, sobre aspirações, de opinião e de crença e de consistência.

Estrutura-se em duas partes:

- a primeira corresponde à Identificação Pessoal e Profissional e contém doze itens – 1 – Idade; 2 – Género; 3 – Habilitações Académicas – Grau; 4 - Habilitações Académicas – Curso; 5 – Formação Profissional Inicial; 6 - Formação Profissional Contínua; 7 – Anos de docência; 8 - Anos de docência na escola onde lecciona; 9 – Identificação da escola; 10 – Ano(s) que lecciona; 11 – Cursos científico-humanísticos que lecciona; 12 – Cargos que desempenha/desempenhou;
- a segunda apresenta cinco blocos
 - **Bloco I:** Programa de Português do Ensino Secundário – perspectivas sobre a concepção do texto programático, escala 1 com 13 itens, fazendo parte de uma só escala;

- **Bloco II:** Programa de Português do Ensino Secundário – perspectivas sobre abordagens curriculares, escala 2 com 10 itens, fazendo parte de uma só escala;
- **Bloco III:** Programa de Português do Ensino Secundário – perspectivas sobre a concepção estratégica do ensino, escala 3 com 15 itens, fazendo parte de uma só escala;
- **Bloco IV:** Programa de Português do Ensino Secundário – perspectivas sobre a concepção estratégica da aprendizagem, escala 3 com 20 itens, fazendo parte de uma só escala;
- **Bloco V:** Programa de Português do Ensino Secundário – perspectivas sobre a avaliação do ensino e da aprendizagem, escala 3 com 10 itens, fazendo parte de uma só escala.

Os Blocos I, II, III, IV e V respondem a uma escala de Likert com graduação de 1 a 4, respectivamente:

Bloco I	Bloco II	Blocos III, IV, V
1 – discordo totalmente	1 – nada importante	1 – quase nunca
2 – discordo	2 – pouco importante	2 – algumas vezes
3 – concordo	3 – importante	3 – frequentemente
4 – concordo totalmente	4 – muito importante	4 – quase sempre

No Bloco I - Programa de Português do Ensino Secundário – perspectivas sobre a concepção do texto programático – pretendemos verificar o grau de concordância dos professores relativamente a afirmações sobre o programa de ensino. Com as afirmações sugeridas, organizadas numa só escala de 13, temos as expectativas de fazer o levantamento das percepções dos professores face ao programa que leccionam e seus princípios didáctico/pedagógicos constitutivos.

No Bloco II - Programa de Português do Ensino Secundário – perspectivas sobre abordagens curriculares – esperamos poder verificar o grau de importância que os professores conferem a perspectivas curriculares concretas, de gestão e de deliberação, relacionadas com a didáctica do Português. Para tal, foi construída uma escala de 10 itens, fundamentalmente centrada em afirmações sobre as competências nucleares do programa e paradigma construtivista.

No Bloco III - Programa de Português do Ensino Secundário – perspectivas sobre a concepção estratégica do ensino – pretendemos avaliar o grau de consonância da programação dos professores e o texto programático, tendo em conta as opções didáctico-pedagógicas expressas nas planificações e percebidas pelos professores como estratégia de ensino. Uma escala de 15 itens foi elaborada, com afirmações na primeira pessoa, de modo a fazer reflectir sobre a sua experiência pessoal.

No Bloco IV - Programa de Português do Ensino Secundário – perspectivas sobre a concepção estratégica da aprendizagem – apresentam-se afirmações na primeira pessoa para que os professores reflitam sobre as suas práticas pedagógicas. Pretende-se avaliar o grau de consonância entre as determinações programáticas e as práticas de sala de aula, em função das opções paradigmáticas e didáctico-pedagógicas dos professores. Construiu-se uma escala de 20 itens com afirmações sobre o trabalho em sala de aula em torno das competências nucleares do programa e paradigmas curriculares presentes nas práticas lectivas.

No Bloco V - Programa de Português do Ensino Secundário – perspectivas sobre a avaliação do ensino e das aprendizagens – apresentam-se afirmações na primeira pessoa para levar os professores a refletirem sobre as suas práticas avaliativas e seu impacto na orientação do ensino e das aprendizagens. A escala de 10 itens contém afirmações relevantes sobre os procedimentos de avaliação e é útil para verificar o grau de correspondência entre as sugestões programáticas sobre avaliação e as práticas dos professores.

De um modo geral, pode dizer-se que todos os blocos do questionário pretendem verificar o grau de adesão ou distanciamento das crenças e práticas dos professores relativamente ao texto programático.

5.4.2 – A entrevista

A investigação qualitativa tem como vocação analisar casos concretos a partir das manifestações de pessoas nos seus contextos específicos. De acordo com Flick (2005: 11), este processo de investigação pode ser sumariamente representado como “*um caminhar da teoria para o texto e deste de novo para a teoria*”, tratando fundamentalmente de dados verbais, através do seu registo e transcrição. A codificação e a categorização dos dados bem como a análise das estruturas sequenciais do texto permitem a interpretação dos dados como passo essencial na construção da realidade. Na perspectiva de Stake (2009), os investigadores qualitativos têm orgulho em descobrir e retratar os múltiplos aspectos sobre o caso em estudo, sendo a entrevista a via principal para as realidades múltiplas.

Geralmente, a entrevista está presente na fase exploratória de grande parte das investigações, constitui um instrumento básico e directo na obtenção de dados através de perguntas realizadas aos membros de uma amostra e pode ser definida como

“un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemáticas” (Cohen e Manion, 2002: 378).

Segundo Albarello *et al* (2005), escolher a entrevista é optar por determinadas condições metodológicas:

- uma relação verbal (directa ou indirecta) entre investigador e pessoa entrevistada;
- uma entrevista provocada pelo investigador, situação que implica uma dose de artificialismo;
- uma entrevista para fins de investigação cujo objectivo é levar a pessoa inquirida a resolver um problema do investigador;
- uma entrevista baseada na utilização de um guião, levando o entrevistado a exprimir-se com determinadas condições;
- uma entrevista numa perspectiva intensiva, procurando conhecer em profundidade as reacções da pessoa inquirida.

Como técnica diferenciada de investigação, a entrevista evidencia três características (Cohen e Manion: 2002):

- meio principal de recolha de informação relativa aos objectivos de investigação, proporcionando o acesso ao que está dentro da cabeça da pessoa para medir o seu conhecimento ou informação, os seus valores e preferências, as suas atitudes e crenças;
- recurso explicativo para provar hipóteses, sugerir novas ou ajudar a identificar variáveis e relações;
- pode usar-se em conjugação com outros métodos para validar resultados ou para aprofundar as motivações dos informantes para as respostas dadas.

Buendía Eisman (1998) distingue as seguintes classes de entrevista:

- estruturada – parte de um questionário previamente elaborado e cujo principal atributo é a inflexibilidade, tanto nas questões que são colocadas ao entrevistado como na ordem pela qual são apresentadas;
- semiestruturada – mais flexível e aberta, permite ao entrevistador uma liberdade para alterar a ordem e a forma de apresentar as questões; dispõe de um guião base que pode ser modificado de acordo com a conveniência da entrevista, embora obrigando a manter o objectivo que o suporta e os diversos aspectos sobre os quais se quer obter informação;
- não estruturada – a flexibilidade é total e o entrevistador tem liberdade para actuar em cada caso; exige uma grande preparação e, à medida que avança, o entrevistador pode ir recriando as questões.

Nesta entrevista pretende-se compreender o modo como os sujeitos percebem, representam e exploram o currículo prescrito, configurado no programa de ensino e que significado lhe atribuem. Opta-se por:

- entrevista individual, inspirada na técnica de escuta activa, fazendo crer ao entrevistado que o que ele relata é importante – foi realizada uma entrevista

individual a cada um dos representantes das nove escolas secundárias de Sintra;

- entrevista orientada para a resposta (Lessard-Hébert *et al*: 2005), caracterizada pelo facto de o entrevistador manter algum controlo no decurso de todo o processo e por ser referenciada a um quadro preestabelecido; semi-estruturada por facilitar a introdução de tópicos e permitir maior liberdade de resposta ao entrevistado, utilizando questões semi-abertas, ao nível da formulação propriamente dita, submetendo ao inquirido algumas possibilidades de resposta, mas deixando em aberto possibilidades de livre expressão para adição de informação com interesse e hipótese de tratamento (Albarello *et al*: 2005).

Na sequência destes pressupostos, registaram-se os objectivos gerais e específicos bem como a sua estruturação. Posteriormente, foi elaborado o guião da entrevista que consta do anexo 2. Os itens apresentados pressupõem uma reflexão sobre os princípios e as práticas e dividem-se em dois grandes blocos:

Objectivos gerais

Recolher informação que permita:

- 1 – aprofundar conhecimento sobre as percepções dos professores relativas
 - 1.1– aos pressupostos curriculares do texto programático (Bloco I);
 - 1.2 – às suas práticas pedagógicas na operacionalização do programa (Bloco II).

Objectivos específicos

1 – Bloco I

- Determinar a forma como os professores percebem os pressupostos curriculares do texto programático relativamente:
 - à articulação dos princípios da LBSE e da Revisão Curricular com o texto programático;

- às linhas de força do texto programático;
- aos paradigmas de aprendizagem subjacentes;
- ao desenvolvimento de competências (nucleares e transversais) e de valores preconizado.
- Caracterizar as abordagens curriculares valorizadas pelos professores.

2 – Bloco II

- Apurar dados relativos às práticas dos docentes na operacionalização do programa, ao nível da planificação, da implementação e da avaliação.

No contexto da entrevista semi-estruturada, procurou-se introduzir os temas do guião e ficar, simultaneamente, aberto ao modo como o entrevistado discorreu sobre esses temas ou outros de importância para ele. É, pois, fundamental um equilíbrio permanente entre o desenrolar da entrevista e o guião, de forma a tomar as decisões mais adequadas e convenientes para o problema a estudar (Flick: 2005).

Os dados provenientes das entrevistas foram registados em gravação áudio, com o consentimento dos entrevistados, posteriormente transcritos e reduzidos (codificados, formatados) para serem, em seguida, tratados (Lessard-Hébert *et al*: 2005). As afirmações concretas sobre o assunto, produzidas pelos entrevistados, através de processos de estruturação e comparatividade dos dados, constituem o objecto deste tratamento.

5.4.3 – A análise documental

Os estudos analíticos caracterizam-se por procurar extrair informação através de análises minuciosas e profundas de determinados contextos, sujeitos ou materiais. As suas aplicações adequam-se a distintos âmbitos educativos, nomeadamente à construção de instrumentos de análise de conteúdo de discursos orais, visuais e escritos (Colás Bravo: 1998).

Os estudos qualitativos verificam frequentemente a necessidade de examinar documentos para recolha de dados pois a sua utilidade potencial é semelhante à de outros instrumentos construídos para o efeito, nomeadamente a entrevista. Segundo Chizzotti (2008), existem muitas formas de se analisar um documento e uma multiplicidade de técnicas disponíveis, dependendo das opções do investigador e dos objectivos da pesquisa.

Chaumier (1989) define a análise de documentos como uma operação ou conjunto de operações que visa representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original a fim de facilitar a sua consulta e referência. Os documentos, transformados em ‘textos’, contêm sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor-investigador, no sentido da interpretação das mensagens neles contidas através de técnicas sistemáticas apropriadas (Chizzotti: 2008).

Os documentos servem como substitutos de registos de actividade que o investigador não consegue observar directamente, podendo ser analisados em busca de frequência ou contingências (Stake: 2009). Nesta análise, o investigador pretende obter o máximo de informação com o máximo de pertinência, transformando a informação em bruto (documento primário) numa representação condensada (documento secundário). Essa informação divide-se frequentemente em classes, constituindo categorias, nas quais se agrupam os documentos que evidenciam analogias de conteúdo ou que seguem critérios comuns (Bardin: 2009).

Lessard-Hébert *et al* (2005) evidencia que uma das técnicas privilegiadas pela investigação qualitativa na análise de documentos é a análise de conteúdo, frequentemente com uma função de complementaridade, ou seja, para triangulação de dados obtidos através de outras técnicas como, por exemplo, a entrevista.

A construção de instrumentos de recolha de dados através da análise de conteúdo deve aplicar técnicas analíticas que garantam a máxima validade e fiabilidade. De acordo com Colás Bravo (1998), a análise de conteúdo pode ter duas finalidades:

- descobrir aspectos do discurso de forma sistemática;
- comprovar e verificar determinadas hipóteses.

A constituição de um *corpus* documental é importante, tendo em conta certos pressupostos como a exaustividade, a representatividade, a pertinência e a homogeneidade. Bogdan e Biklen (1994), ao referirem-se à análise dos documentos oficiais de uma escola, relembram que sob a óptica de alguns investigadores eles são demasiado subjectivos ou artificiais, o que os torna, na sua perspectiva, interessantes e úteis na investigação qualitativa. Esta procura compreender a forma como a escola é definida ou caracterizada por várias pessoas ou a versão oficial apresentada. Os documentos oficiais são distinguidos, por estes autores, em duas categorias: os documentos internos, que circulam dentro da organização, e os documentos externos, que a escola produz para consumo público.

A análise de conteúdo como técnica de tratamento de informação é privilegiada, não só pelos documentos de recolha de informação como pelo facto de pretendermos elaborar um estudo descritivo e interpretativo. Assim, e de acordo com Vala (2001: 104), o papel do investigador consiste em produzir um “modelo” que permita fazer inferências a partir do material recolhido, através da “*desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação*”. Do mesmo modo, Bardin (2004: 111) considera uma etapa de constituição de categorias, definindo estas como

“rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em função dos caracteres comuns desses elementos”.

Para Chizzotti (2008), a análise de conteúdo visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sob algumas categorias, compostas por indicadores que permitam a enumeração das unidades para estabelecer inferências generalizadoras. Essas categorias constituem um conceito ou atributo com um grau de generalidade que confere unidade a um agrupamento de palavras, “*em função do qual o conteúdo é classificado, quantificado, ordenado ou qualificado*” (Chizzotti, 2008:117). As categorias ou temas são codificados: os dados são reunidos e condensados em unidades, permitindo a descrição objectiva das características mais relevantes.

Assim, seguindo o método de investigação descritiva proposto por Hayman (*apud* Colás Bravo) e a sua posição manifestada relativamente aos campos educativos nos quais se torna pertinente utilizar a análise de conteúdo, elegemos o currículo para determinar o conteúdo real em acção, através do estudo do material escrito – a planificação docente. Foram solicitadas às nove escolas secundárias as planificações dos 10º, 11º e 12º anos dos Cursos Científico-Humanísticos. Encontradas as categorias que possibilitam uma leitura produtiva dessas planificações, optou-se por encontrar regularidades ao nível da presença e da ausência dessas categorias nos documentos, analisadas de acordo com os seguintes objectivos:

Objectivos gerais

- Caracterizar a forma como os docentes de Português do Ensino Secundário se apropriam do texto programático na sua concepção estratégica do processo de ensino/aprendizagem
- Determinar o grau de congruência entre as opções estratégicas espelhadas nos documentos e os pressupostos do texto programático.

Objectivos específicos

- Recolher informação relativa à organização do processo de ensino-aprendizagem
- Verificar a importância atribuída às competências nucleares e transversais
- Identificar o critério que preside à organização das sequências de ensino-aprendizagem
- Distinguir a importância concedida aos conteúdos declarativos e processuais
- Averiguar a adequação às sugestões metodológicas do programa.
- Detectar evidências de contextualização e de diferenciação curricular
- Apurar os processos de avaliação das aprendizagens.

A análise de conteúdo compreende, segundo Bardin (2009), três grandes etapas cronologicamente demarcadas:

- pré-análise
- exploração do material
- tratamento de resultados, inferência e interpretação.

A primeira etapa corresponde à fase de organização propriamente dita e inclui três procedimentos: a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (Bardin, 2009: 121).

A segunda etapa, exploração do material, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (Bardin, 2009: 127).

A terceira etapa, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, corresponde à procura de validade e significação dos resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pela análise e propondo inferências e interpretações a propósito dos objectivos previstos ou relacionados com descobertas inesperadas (Bardin, 2009: 127).

Assumindo como procedimento a consecução destas etapas para a análise das planificações docentes referentes às nove escolas incluídas neste estudo, importa explicitar o conceito de planificação que subjaz à análise. Por se tratar de um conjunto de processos psicológicos básicos através dos quais uma pessoa representa o futuro, projectando os meios e os fins e construindo um marco ou estrutura que sirva de guia para a sua actividade futura, a análise destes documentos torna-se difícil pela conjugação do processo psicológico com a actividade prática (Wittrock: 1997). Globalmente, a análise de planificações de escola permite concluir sobre o modo como os docentes transformam e modificam o currículo prescrito a fim de o adequar às circunstâncias particulares de cada situação educativa.

5.5 – Procedimento

Neste capítulo procuraremos explicitar os procedimentos adoptados, descrevendo as técnicas e os instrumentos utilizados na investigação bem como o tratamento e análise de dados.

Após reflexão sobre a metodologia a adoptar, equacionando as estratégias mais apropriadas às questões de investigação, foram definidas as formas de operacionalização mais coerentes e o contributo particular de cada uma para o fim pretendido.

Em primeiro lugar, foi delineado um plano de pesquisa e formulada a questão de investigação. Após a revisão da literatura e a elaboração do enquadramento teórico, procurou-se o acesso ao terreno e aos sujeitos a incluir no estudo, no sentido de recolher os dados através de métodos credíveis de colecta de informação. Assim, duas metodologias foram adoptadas, suportadas pelas técnicas e pelos instrumentos que melhor permitem retirar conclusões relativas ao problema colocado – a quantitativa e a qualitativa. Em síntese e de acordo com os seus pressupostos, a quantitativa abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o investigador a extrair dos seus dados subsídios para responder às questões que estão na base do que estabeleceu como objectivo do seu trabalho. Na sua génese está a procura de regularidades e de relações entre os fenómenos, inculcando formas de separação entre o sujeito e o objecto de conhecimento e uma neutralidade livre de valores. Ao criar uma tradução numérica ou categorial de factos, eventos ou fenómenos, apresenta algum grau de validade racional ou teórica, no confronto com a dinâmica observável dos fenómenos. Por seu lado, e de acordo com Flick (2005) numa perspectiva de triangulação de perspectivas, a qualitativa evidencia os seguintes traços:

- a compreensão como princípio epistemológico – quer compreender-se o ponto de vista de um ou mais sujeitos;
- a reconstituição dos casos como ponto de partida – antes de fazer comparações ou generalizações, reconstitui-se uma teoria subjectiva singular;

- a construção da realidade como base – os sujeitos, com a sua visão de um determinado fenómeno constroem uma parte da sua realidade;
- o texto como material empírico – o ponto de vista do sujeito é reconstituído na medida em que a sua teoria subjectiva é formulada como texto.

A interacção das técnicas utilizadas dá corpo e volume aos procedimentos adoptados que são descritos no âmbito das secções que se seguem.

5.5.1 - Técnicas quantitativas – o questionário

A opção por desenvolver um estudo que incluísse uma vertente quantitativa, impulsionou a construção de um questionário que servisse os objectivos da investigação e se adequasse o mais possível à pretensão de fiabilidade dos resultados obtidos. Partindo de leituras preliminares e de um plano de pesquisa, concebeu-se um questionário de modo a dar a informação necessária de forma relativamente rápida. Várias foram as versões do questionário, todas elas legitimadas pelas sugestões dos *experts* que foram convidados a participar.

A preocupação com a validade é, segundo Gauthier, *apud* Lessard-Hébert *et al* (2005: 68),

“aquela exigência por parte do investigador que procura que os seus dados correspondam estritamente àquilo que pretendem representar, de um modo verdadeiro e autêntico”.

Esta exigência corresponde, afinal, à procura de uma coerência que harmonize as diversas componentes da investigação, desde a formulação da intenção e dos objectivos, passando pela análise e tratamento dos dados e culminando na interpretação e verificação dos resultados (Lessard-Hébert *et al*: 2005).

O refinamento de instrumentos de medição e de observação requer a aplicação de técnicas analíticas a fim de garantir a máxima fiabilidade e validade. Do nosso ponto de vista, foi assegurada a validade de conteúdo, pois foram tidas em conta várias das sugestões para aperfeiçoamento do questionário, conseguidas através de:

- realização de questionário-teste: foi solicitada a resposta ao questionário – 1^a versão - a alguns professores do Ensino Secundário;
- parecer apresentado pelas personalidades que constam do elenco da tabela seguinte:

Tabela nº 10 – *Sugestões para aperfeiçoamento do questionário*

<i>Expert participante</i>	Instituição que representa/função-cargo desempenhado	Sugestões/apreciações
Doutor Tomás Sola Martínez	Universidade de Granada Professor do Departamento de Didáctica y Organización Escolar	Questões relacionadas com as variáveis demográficas e de estruturação do instrumento
Doutor Francisco Javier Hinojo Lucena	Universidade de Granada Professor do Departamento de Didáctica y Organización Escolar	Questões relacionadas com as variáveis demográficas e de estruturação do instrumento
Doutora Maria do Céu Roldão	Professora Associada Convidada da Universidade Católica Portuguesa - Lisboa Doutora em Teoria Curricular pela Simon Fraser University, Canadá Agregada em Educação pela Universidade de Aveiro	Adequação do instrumento à problemática e questões em estudo; Necessidade de aprofundamento de questões relativas à apropriação dos princípios curriculares e metodológicos; Coerência e articulação na estrutura do questionário; Sugestão de não titulação dos blocos, no sentido de não induzir um esquema de resposta desejada; Adequação das escalas, quer de concordância, quer de frequência, às afirmações, e aplaude-se o uso de um número par de níveis, o que contraria a chamada “tendência para o meio”; Formulações do Bloco 1 demasiado genéricas, com colagem a “bons” princípios que podem criar um risco de gerar alguma concordância aparente. Sugere-se a sua maior operacionalização.(p.e. questões 3, 6, 7 e 8); Excelente contributo para a produção de conhecimento muito significativo na área curricular e pedagógico didática em que se insere.

<p>Doutora Olívia Figueiredo</p>	<p>Universidade do Porto Professora do Departamento de Estudos Portugueses e Românicos da Faculdade de Letras</p>	<p>Bloco I: Subtítulo: perspetivas sobre a concepção do texto programático</p> <p>Evitar o verbo "pretende". Este termo não se coaduna com a concepção de assertividade que deve presidir a qualquer texto programático. Por exemplo: 2 - Assegura que todos os alunos....</p> <p>Ordenar os itens (do geral para o particular ou inversamente)</p> <p>Selecionar somente itens que dizem respeito à concepção do Currículo</p> <p>Retirar os itens nºs 4,5,9,10,12 que, de alguma forma, aparecem em outros Blocos ou, se não, colocá-los no Bloco correspondente</p> <p>Bloco II: Subtítulo: perspectivas sobre a concepção estratégica do ensino</p> <p>Bloco III: Subtítulo: perspetivas sobre a concepção estratégica da aprendizagem</p> <p>Fazer corresponder os itens do Bloco 3 aos do Bloco 2 (e o mesmo número de itens = 13) de forma a fazer-se a correspondência de um concepção integrada e pacífica do Programa entre "ensino e aprendizagem"</p> <p>Bloco IV: Perspectivas de avaliação do ensino e das aprendizagens</p> <p>Bloco V: Deve desaparecer (alguns itens poderão ser integrados em outros blocos).</p>
<p>Doutora Cristina Mello</p>	<p>Universidade de Coimbra Professora de Didáctica da Literatura da Faculdade de Letras</p>	<p>Formação Profissional Contínua – a lista não contempla a formação em ensino da literatura que é nuclear na área de docência em causa;</p> <p>Bloco I – falta de uma menção explícita ao lugar da literatura; é importante mostrar abertura para assumir o lugar da literatura no programa;</p> <p>Bloco III – acrescentar: relativamente ao ensino da literatura, promovo a leitura de textos que integram o cânone literário clássico; estímulo o gosto pela leitura literária em sala de aula, concedendo espaço à leitura em voz alta.</p>

<p>Doutora Idalina Jorge</p>	<p>Universidade de Lisboa Doutorada em Educação Investigadora do Instituto de Educação</p>	<p>Bloco I</p> <p>questão 8: em termos técnicos a pergunta parece um bocadinho grande;</p> <p>questão 12: a pergunta parece muito grande e estabelece uma relação valorativa;</p> <p>questão 13: avaliação autêntica – este adjectivo é mesmo necessário?</p> <p>Bloco II</p> <p>Existem duas questões com formulação diferente das outras (uso de deve... devem...).</p> <p>Bloco IV</p> <p>Questão 15: a escala já é de frequência, retirar o sempre;</p> <p>Questão 19: a pergunta parece grande.</p>
<p>Doutora Nukácia Araújo</p>	<p>Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará</p> <p>Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Curso de Letras da UECE - Universidade Estadual do Ceará - Fortaleza – Brasil</p>	<p>Questões gerais</p> <p>No item 6, "capacitação contínua", há uma alternativa relativa a um curso sobre implementação do Programa. Pergunto: todos os professores deveriam fazê-lo? É baseada nessa resposta que você terá a informação de que o informante leu e conhece o Programa?</p> <p>O questionário (que traz somente características positivas/adequadas ao ensino porque parte do Programa), mesmo tendo respostas negativas como "quase nunca" dá margem a respostas que traçariam perfis de professores ideais, que tudo saberiam. Se o professor quiser responder a parte sobre avaliação escolar (último bloco), que é sempre algo complicado de implementar, escolhendo a alternativa "sempre" (que sugiro que seja colocada), como você saberá se ele fala a verdade ou não?</p> <p>Veja se não é possível considerar uma resposta que contemple aqueles que não podem responder porque não conhecem o suficiente ou desconhecem o assunto para responder se concordam ou não.</p> <p>Bloco I</p> <p>Questão 9: Posso entender assim:</p>

		<p>“O Programa de Português <u>promove</u> a progressão de competências e dos conteúdos fundamentalmente, pelo nível de complexidade das diferentes tipologias textuais propostas”?</p> <p>Acredito que da forma como o questionário se apresenta não é possível colher dados suficientemente verdadeiros sobre alguns aspectos. Isso pode acontecer principalmente nos casos em que o professor não faz o que foi proposto no Programa, mas não quer se expor e dizer isso no questionário.</p> <p>Bloco IV</p> <p>Como não é possível controlar isso em um questionário fechado, sugiro que seja colocada uma pergunta aberta após cada bloco. Essa pergunta daria uma ideia de que o professor estaria respondendo apenas por responder (chutando, como dizemos aqui) ou estaria realmente falando a partir de seus conhecimentos, práticas e concepções.</p>
<p>Doutor Paulo Feytor Pinto</p>	<p>Doutor em Estudos Portugueses, especialização em Política de Língua</p> <p>Professor adjunto convidado da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal</p>	<p>O último bloco parece integrar-se melhor em segundo lugar, quando ainda estão a ser abordadas questões gerais que acabam por orientar opções posteriormente analisadas.</p> <p>A escala de classificação, constituída por um número par de níveis (quatro), parece ser uma opção válida para evitar a tendência para respostas no centro das escalas constituídas por números ímpares.</p> <p>Bloco I</p> <p>Questão 1: pode ser de difícil resposta por a maioria dos respondentes não ter certamente presente a lógica “<i>dos pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo</i>”.</p> <p>Bloco II</p> <p>Questão 2: estranhei a ausência de outras hipóteses de resposta como, por exemplo, “<i>por tipologias textuais</i>”.</p> <p>Bloco IV</p> <p>Questão 2: não tenho a certeza de que a palavra “<i>equitativa</i>” (também utilizada no texto do programa) seja a mais pertinente ou clara uma vez que há a obrigatoriedade (posterior à elaboração do programa) de consagrar 25% da avaliação à oralidade formal</p>

Metodologia e desenho da investigação

	<p>Investigador integrado do Instituto de Linguística Teórica e Computacional</p> <p>Presidente da Associação de Professores de Português (1997-2011)</p>	<p>(compreensão / expressão oral). Deve, assim, (sub)entender-se que <i>equitativo</i> é 25% para a expressão escrita, 25% para a leitura e 25% para o funcionamento da língua?</p> <p>Dada a polémica profunda e prolongada que o programa em questão suscitou, nomeadamente devido ao alegado facto de ele subvalorizar o texto literário, não haveria interesse em indagar se os professores concordam que o programa contém essa subvalorização?</p>
Doutora Maria Joana Campos	<p>Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Granada</p> <p>Co-autora do Programa de Português do Ensino Secundário</p>	<p>Questões adequadas ao objecto de estudo.</p> <p>As diversas escalas deveriam conter um número homogéneo de itens.</p> <p>Os itens do questionário deveriam ser elaborados de acordo com o guião da entrevista para uma posterior triangulação dos dados.</p>
Dra Maria José Ferraz	<p>Professora do Ensino Secundário</p> <p>Presidente da Associação de Professores de Português (1993-1997)</p>	<p>Bloco I</p> <p>Questão 7: retiraria o artigo e poria no plural “aprendizagens significativas”;</p> <p>Questão 8: recursos cognitivos poderá ser substituído por conhecimentos?</p> <p>Questão 13: o adjetivo ‘autêntica’ tem uma carga subjectiva.</p> <p>Bloco II</p> <p>Questão 6: não colocar o exemplo;</p> <p>Questão 8: o diálogo implica reciprocidade.</p> <p>Bloco III</p> <p>Questão 9: acrescentar – atenta à sua utilidade no decurso da aprendizagem.</p> <p>Bloco IV</p> <p>Questão 17: repetir ‘a competência funcionamento da língua’.</p> <p>Bloco V</p> <p>Questão 3: não utilizaria o parênteses e ordenaria – diagnóstica, formativa e sumativa, considerando que todas têm carácter formativo.</p>
		<p>Bloco I</p> <p>Questão 8: Substituiria por “podem</p>

<p>Dra Filomena Viegas</p>	<p>Mestre em Linguística Descritiva, Faculdade Letras Universidade Lisboa</p> <p>Doutoranda em Didáctica das Línguas e Investigadora do Centro de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade do Porto</p> <p>Directora do Centro de Formação da Associação de Professores de Português</p>	<p>passar”;</p> <p>Questão 9: Não misturar neste mesmo plano “competências e conteúdos”. Sugiro apenas “a progressão das competências”.</p> <p>Bloco II</p> <p>Questões 3 e 5: são as únicas que não estão expressas numa modalidade deontica. Esta opção perturba a compreensão destas duas afirmações, quando lidas no contexto dos outros itens deste bloco;</p> <p>Questão 8: Não é clara. Será que se afirma que “o estudo da gramática deve desencadear-se a partir de textos orais e escritos”? O “diálogo entre expressão e metalinguagem “ significa “diálogo entre o conhecimento implícito e o conhecimento explícito da língua?”;</p> <p>Bloco III</p> <p>É de especificar o conceito de “planificação”. Trata-se da “Planificação do processo de ensino e aprendizagem”? da “Planificação de uma unidade de ensino?” Outra?</p> <p>Todas as afirmações a seguir podem ser lidas de forma mais clara , se esta informação for explicitada.</p> <p>Bloco V</p> <p>Questão 1: Proponho “Defino os critérios de avaliação com base nas competências nucleares.”</p> <p>Questão 4: no processo de ensino e de aprendizagem.</p>
		<p>Bloco I</p> <p>Questão 1: é uma constatação, é irrefutável, não contém um juízo de valor suficientemente explícito, de modo a suscitar uma reação de concordância /discordância;</p> <p>Questão 12: contém duas afirmações diferentes, correndo-se o risco de não se saber se o respondente concorda / discorda de uma ou de outra</p> <p>Bloco II</p> <p>Subtítulo - Perspectivas sobre concepções curriculares - criam-se dois níveis de análise. O que se pretende não é conhecer perspectivas sobre currículo?;</p> <p>Questão 8: a formulação, o nível de linguagem utilizada neste item podem</p>

Dra Ana Teresa Louro	Mestre em Ciências da Educação – Administração Escolar Curso de Especialização em Supervisão Pedagógica e Orientação da Prática Profissional Professora do Ensino Secundário	torná-lo pouco claro; Questão 10; tarefas poderão ser confundidas com as micro-tarefas que qualquer professor propõe na aula, logo qualquer respondente vai concordar com a afirmação. Proponho situações complexas e autênticas ou projectos. Bloco III Subtítulo - em vez de ensino, proponho planificação, porque o Bloco IV incide igualmente no ensino, apenas o momento é diferente, é o momento da implementação. Sugiro, por isso, no subtítulo do IV, implementação em vez de aprendizagem; Questão 5: a palavra devidamente deve ser retirada, porque encerra um juízo de valor do investigador. Bloco IV Questão 16: O funcionamento da língua é, simultaneamente, referido como competência e conteúdo. Bloco V Questão 5: explícito, em vez de específico? Se não, parece faltar o contexto da especificação: onde? Em que momento? Em que documento? Junto de quem?
----------------------	--	---

Várias outras personalidades da área do Português foram convidadas para participar no aperfeiçoamento do questionário. Algumas não responderam, outras apesar de responderem positivamente acabaram por não enviar o seu parecer o que lamentavelmente não pudemos evitar. Os seus contributos decerto teriam enriquecido ainda mais este instrumento de recolha de dados.

Após recepção de todos os pareceres, as sugestões foram incorporadas sempre que pertinentes para os objectivos traçados e susceptíveis de clarificar ou objectivar as afirmações apresentadas e não colidir entre si. Organizada, assim, a versão definitiva, foram contactadas pessoalmente todas as Direcções das escolas envolvidas no sentido de solicitar autorização para passar os questionários aos professores de Português do

Ensino Secundário. Os directores das escolas proporcionaram o contacto com o Subcoordenador/Representante do Departamento de Línguas e foi através de cada um que, na respectiva escola, o questionário chegou aos professores e foi recolhido de forma mais ou menos célere. Antecipadamente foram explicadas a cada um dos Subcoordenadores/Representantes de Português as finalidades deste estudo. De um modo geral, foram necessárias em média três deslocações a cada uma das nove escolas.

5.5.2 – Técnicas qualitativas – a entrevista e a análise de documentos

Para conferir e aprofundar as questões colocadas no questionário escolhemos realizar entrevista a um representante de cada escola secundária, no total de nove entrevistas. Na verdade, queríamos registar informação que contribuísse para a consistência das conclusões, através do rigor e abrangência dos dados.

O processo relativo à obtenção de tempo para as entrevistas mostrou alguns constrangimentos pois, se no caso do questionário estava garantido o anonimato, no que concerne a cada entrevista seria impossível evitar a exposição directa do entrevistado. Consequentemente, este tornou-se um processo demorado, complexo e até desgastante em determinados momentos. Acresce, para isso, o contributo do facto de as pessoas reconhecerem a autora dos programas na pessoa da entrevistadora, o que causou, para alguns entrevistados, um embaraço suplementar. De igual modo, o facto do programa de ensino ter tido grande visibilidade nacional no momento da sua entrada em vigor pode condicionar os entrevistados relativamente ao posicionamento crítico que pretendem defender.

Durante todo o processo estávamos conscientes das concepções e dos riscos associados. Kitwood (*apud* Cohen: 2002) apresenta três conceitos de entrevista que determinaram o trabalho em torno deste instrumento de investigação:

- a entrevista é um meio potencial de transferência pura de informação – ao estabelecer-se uma relação de confiança mútua potencia-se a sinceridade do entrevistado e obtém-se dados precisos; os riscos da mentira e de respostas politicamente correctas têm tendência a esbater-se;

- a entrevista é uma transacção, contém inevitavelmente uma polarização que há que reconhecer e controlar – ao reconhecer uma gama de factores não racionais que governam o comportamento humano (emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais), consideram-se os eventuais obstáculos pessoais para uma investigação consistente;
- a entrevista é um encontro que compartilha muitos dos riscos da vida quotidiana – estes riscos devem considerar-se normalmente como problemas a enfrentar em situação de entrevista.

Cicourel (*apud* Cohen: 2002) relaciona cinco riscos inevitáveis da situação de entrevista que devem ser considerados como problemas:

- Há factores como confiança mútua, distância social e o controlo do entrevistador que diferem inevitavelmente de uma entrevista para outra;
- O entrevistado pode sentir-se constrangido e adoptar táticas de evasão se o interrogatório for demasiado a fundo;
- Ambos, entrevistador e entrevistado, estão obrigados a reter parte do que está em seu poder transmitir;
- Mesmo em situação de comunicação autêntica, muitos dos significados que estão claros para um podem ser obscuros para outro;
- Tal como na vida quotidiana, é impossível conduzir cada aspecto do encontro sem um controlo racional.

Todo o processo foi conduzido de acordo com as fases da entrevista preconizadas por Buendía Eisman (1998):

A – Preparação da entrevista

- Procurar as três qualidades básicas da interacção: aceitação, compreensão e sinceridade;
- Assegurar um ambiente acolhedor, afastado do ruído e de olhares indiscretos: todas as entrevistas foram realizadas em salas de aula ou afins, excepto uma que decorreu na sala de professores num recanto isolado e sem ruído;

- Comunicar antecipadamente o objectivo da entrevista e os motivos que justificam a sua realização;
- Informar sobre o carácter estritamente confidencial e anónimo da informação recolhida;
- Organizar um guião que sirva de base à entrevista para não dar a impressão de improvisação.

B – Execução da entrevista

- Apresentar-se e comunicar os propósitos e os procedimentos a adoptar;
- Concretizar as perguntas da forma o mais natural possível, evitando dar a impressão de interrogatório, interagindo de forma não intrusiva e não ameaçadora (Bogdan e Biklen: 1994);
- Prestar mais atenção ao entrevistado do que ao guião que tem nas mãos;
- Evitar apresentar opinião, discussão ou justificação;
- Assegurar veracidade e fiabilidade – foi utilizado um gravador digital para captação da entrevista, com a prévia autorização dos entrevistados;
- Terminar num clima de cordialidade, transmitindo uma sensação de confiança.

De um modo geral, encontramos vantagens na entrevista relativamente ao questionário, na medida em que permite obter mais informação quando se trata de questões comprometidas. No entanto, existem limitações que se prendem com as influências exercidas pelo entrevistador durante o desenvolvimento da entrevista ou com a maior dificuldade de garantia de anonimato. A presença do investigador pode modificar o comportamento dos entrevistados, produzindo o chamado “efeito do observador” (Bogdan e Biklen, 1994: 68). Assim, tentará sempre que as actividades que ocorrem na sua presença não produzam diferenças relativamente ao comportamento e no pensamento habituais e que as pessoas não sejam tratadas como “sujeitos de investigação”. Segundo Bogdan e Biklen (1994: 69), não é possível eliminar todos os efeitos que produz ou obter uma correspondência perfeita entre o que deseja estudar – “o meio ambiente natural” – e o que de facto estuda – “um meio ambiente com a presença do investigador”. A entrevista tentou ser, em consequência dessa

circunstância, uma conversa relativamente descontraída com o sentido de captar o que é verdadeiramente importante sobre o assunto em discussão do ponto de vista dos sujeitos entrevistados.

No contacto com os representantes das escolas, foi solicitado o acesso às planificações da disciplina, três por cada uma, correspondentes ao 10º, 11º e 12º anos, dos Cursos Científico-Humanísticos. Não se registou nenhum problema de maior relativamente à obtenção destes documentos, pelo que constituíram suporte básico escrito da análise documental.

As planificações das escolas cumprem um papel importante como instrumento que permite complementar as informações obtidas quer no questionário quer na entrevista, concretizando as opções pedagógico-didáticas assumidas pelos professores. Para além da sua função de complementaridade, são um precioso auxílio como registo das expectativas dos professores face às suas práticas lectivas e às suas crenças curriculares. No fundo, através das planificações entramos em contacto com a acção de produção do currículo por parte dos professores, desenvolvida como resultado da conjugação de interesses da administração, dos docentes, dos alunos e demais elementos da comunidade educativa. Ao planificar o seu trabalho, prática que, como já constatámos em capítulo anterior, engloba intencionalidade e acção, o professor toma decisões que dependem do que pretende atingir mas também da colegialidade com os seus pares, habitualmente de carácter pré-activo, ou seja, toma-as na ausência dos alunos e a longo prazo, decisões essas que são afectadas pelo seu conhecimento, pelas suas experiências, crenças e valores. Importa, pois, a partir das planificações:

- analisar as significações colegiais em torno do processo de ensino-aprendizagem;
- analisar a forma como expressam o resultado do processo de decisões estratégicas partilhadas;
- interpretar o projecto de currículo em acção em que elas se constituem;
- reflectir sobre a organização e a administração das situações de aprendizagem previstas.

As planificações obtidas nas escolas participantes neste estudo são entendidas e manipuladas como marco de referência e inventário de fins e meios; em consonância com os resultados do inquérito e os dados da entrevista permitirão verificar o grau de distanciamento ou proximidade do programa de ensino nas suas diferentes e complexas dimensões. Finalmente, os dados serão analisados e interpretados à luz dos objectivos da investigação.

5.6 – Tratamento e análise de dados

5.6.1 – Análise dos dados quantitativos

O tratamento e a análise de dados é fundamental para a concretização de uma investigação, dado permitir o apuramento de conclusões fundamentadas. Segundo Bogdan e Bilken (1994: 205), trata-se de um “*processo de busca e de organização sistemático (...) materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão*”. O tratamento de dados quantitativos requer a realização de estatísticas descritivas que permitam conhecer as características de distribuição da informação recolhida. A sua análise é o processo pelo qual se lhes confere ordem, estrutura e significado para, posteriormente, os transformar em conclusões úteis e credíveis do ponto de vista científico.

A análise estatística foi efectuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0 para Windows. Este *software* é largamente usado na investigação em Psicologia, Sociologia e Educação pois permite calcular as medidas de estatística descritiva e fazer todo o tipo de análises estatísticas inferenciais. A informação obtida resulta da frequência com que certas características de conteúdo surgem no questionário, procurando tendências, diferenças e variações.

Para testar as hipóteses formuladas utilizamos como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância ($\alpha \leq 0,05$). No entanto, se encontramos diferenças significativas para um nível de significância ($\alpha \leq 0,10$) estas são devidamente comentadas. Em todas as hipóteses utilizamos a estatística paramétrica pois as variáveis dependentes são de tipo quantitativo. Assim, nas hipóteses em que estamos a comparar dois grupos utilizamos o teste t de Student. Nas hipóteses em que estamos a comparar

mais de dois grupos vamos utilizar o teste Anova One-Way. Os pressupostos destes testes, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias foram analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e teste de Levene. Nos casos em que estes pressupostos não se encontravam satisfeitos foram substituídos pelos testes não-paramétricos alternativos, designadamente o teste de Mann-Whitney ou o teste de Kruskal-Wallis. Nas situações em que a dimensão das amostras é superior a 30 aceitou-se a normalidade de distribuição de acordo com o teorema do limite central. Quando a homogeneidade não se encontrava satisfeita usou-se o teste t de Student ou a Anova One-Way com a correção de Welch.

Realizamos a descrição dos resultados das variáveis demográficas e estabelecemos correlações entre as várias escalas do questionário e entre algumas das variáveis demográficas e as escalas do questionário.

5.6.2 – Análise dos dados qualitativos

Como método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas, a abordagem qualitativa focaliza-se no “como as coisas são na realidade”, oferecendo uma oportunidade para fazer emergir pontos de vista diversos e habitualmente desconhecidos (Bogdan e Bilken:1994). De acordo com estes autores,

“a ênfase interaccionista simbólica na compreensão da forma como um conjunto de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao que lhes está a acontecer, encoraja uma compreensão empática dos diferentes pontos de vista” (Bogdan e Bilken,1994: 291).

Para Erickson (*apud* Lessard-Hébert *et al*, 2005: 107), só se pode falar em dados de investigação a partir do momento em que começa a ser analisado o material recolhido:

“o conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui

material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona”.

Analisar significa, na essência, fraccionar (Stake, 2009: 87). A análise dos dados qualitativos pressupõe técnicas e procedimentos adequados para tentar estabelecer inferências e garantir o cumprimento dos objectivos estabelecidos para a investigação. Na verdade, as informações científicas são geradas através do cumprimento de determinados passos como a descrição, a interpretação e a teorização, implicando processos intelectuais que originam as conclusões (Colás Bravo: 1998).

Procedemos à análise dos dados desta investigação utilizando o modelo interactivo proposto por Miles e Huberman (*apud* Colás Bravo: 1998; Lessard-Hébert *et al*: 2005 e Albarello *et al*: 2005). Estes autores concebem a análise de dados como a conexão interactiva de três tipos de actividades: redução dos dados, apresentação ou exposição e interpretação/extracção das conclusões. Estas três componentes da análise qualitativa encontram-se globalmente no contexto da análise quantitativa, segundo os mesmos autores, diferindo no plano da organização temporal e no dos critérios e procedimentos. Enquanto a análise quantitativa é linear, a qualitativa é interactiva, pois pressupõe um vaivém entre as diversas componentes. Em contexto de redução, formulam-se opções para decidir que dados conservar ou excluir e sob que forma resumir os excertos de entrevistas ou documentos (Albarello *et al*: 2005).

De acordo com Lessard-Hébert *et al* (2005: 112), a redução dos dados pode efectuar-se em três fases distintas:

- antes da recolha dos dados – a redução antecipada – presente desde logo na formulação da problemática e no esboço do projecto de investigação;
- durante a recolha dos dados – a redução concomitante – processo de análise que permite elaborar estratégias quanto ao modo de recolha de mais informação a partir dos dados já obtidos;
- após a recolha dos dados – a redução *a posteriori* – ligada aos procedimentos levados a cabo para tratar, expor e interpretar os dados.

A redução dos dados iniciou-se antes e processou-se também durante e após a recolha de dados e implicou um processo de “selecção, de contração, de simplificação, de abstracção e de transformação” do material compilado (Lessard-Hébert *et al*, 2005: 109). Com os dados qualitativos (notas a partir de entrevistas e excertos de documentos) a redução fez-se por meio de uma selecção de material. Erikson (*apud* Lessard-Hébert *et al*, 2005) propõe os três procedimentos de redução das informações adoptados nesta investigação:

- a leitura;
- a identificação das unidades de base;
- o recorte.

Após ler o conjunto de informações recolhido, identificaram-se as unidades de base, isto é, as unidades de sentido, assinalando-as através de um sublinhado. Estas unidades, construídas por indução analítica, correspondem quer a categorias de acção quer a categorias de opinião. As categorias de acção são induzidas a partir dos registos escritos ou sonoros e apresentam-se sob a forma de citações; as categorias de opinião provêm da análise das entrevistas e dos documentos e são apresentadas sob a forma de comentários interpretativos. Quanto ao último procedimento, realizou-se pelo recorte das passagens que formam as unidades de base e a colagem desses excertos em grelhas que agrupam os dados por ocasião do seu tratamento.

O nosso trabalho considerou um procedimento semi-indutivo proposto por Albarello *et al* (2005) nas etapas que se seguem:

- Primeira etapa – imersão no material através de um trabalho de descoberta; definição de categorias gerais de análise derivadas do material e/ou da problemática; organização da grelha de análise; formulação de hipóteses interpretativas (primeiro trabalho de interpretação).
- Segunda etapa – trabalho de codificação e de comparação sistemática – aperfeiçoamento da grelha de análise de forma a torná-la definitiva; codificação do material considerado significativo; configuração e organização dos dados; trabalho de interpretação.
- Terceira etapa – discussão e trabalho de validação.

Embora seja perceptível uma progressão, estas etapas são mais interactivas que lineares, assumindo a forma de uma espiral. Por vezes, retorna-se a uma etapa anterior sem, contudo, haver retrocesso.

A explicitação dos modos de análise dos dados permite observar o trabalho realizado, sobretudo na segunda etapa. O tratamento do material passa pela sua codificação. Na perspectiva de Holsti (*apud* Bardin, 2009: 129),

“a codificação é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo”.

O processo de codificação compreende o recorte, a enumeração, a classificação e a agregação.

O recorte consiste na escolha das unidades de registo de forma a responder adequada e pertinentemente às características do material e aos objectivos da análise. De acordo com Bardin (2009), a unidade de registo corresponde à unidade de significação a codificar, considerando o segmento de conteúdo como unidade de base visando a categorização. O critério de recorte no âmbito da análise de conteúdo é de ordem semântica e a unidade de registo utilizada é o tema. O tema é utilizado como unidade de registo pois pretende contribuir para estudar valores, crenças, tendências, opiniões, motivações.

O procedimento da análise temática consiste

“em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (Bardin, 2009: 131).

Segundo este autor, a abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências, como a presença (ou a ausência), fundando-se a inferência na presença do índice – tema.

O procedimento de análise organiza-se em torno de um processo de categorização que consiste numa operação de classificação de elementos por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo a analogia entre eles. As categorias são rubricas que reúnem um grupo de unidades de registo sob um título

genérico, em função das suas características comuns. Adopta-se o critério de categorização semântico, supondo que a decomposição-reconstrução desempenha uma função na indicação de correspondências entre as mensagens e a realidade a que reportam. Na perspectiva de Bardin (2009), um conjunto de categorias boas deve caracterizar-se por:

- A exclusão mútua – cada elemento não deve existir em mais de uma divisão;
- A homogeneidade – o princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias;
- A objectividade e a fidelidade – os componentes de um mesmo material, aos quais se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificados do mesmo modo, mesmo quando submetidos a várias análises;
- A produtividade – um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos.

A apresentação dos dados reclama uma série de operações que giram em torno do seu tratamento. Pode ser definida como a reunião organizada de informação, permitindo extrair conclusões (Colás Bravo: 1998). Os modos de apresentação dos dados qualitativos permitem visualizar a sua redução e, de acordo com Lessard-Hébert (2005), encontram-se agrupados em duas famílias - as figuras¹³² (ou gráficos) e as matrizes¹³³ (ou quadros) – integrando cada uma modos de organização de tipo descritivo e/ou de tipo explicativo.

A organização dos dados, na óptica de Miles e Huberman (*apud* Lessard-Hébert *et al*: 2005) permite:

- a representação dos dados num espaço visual reduzido;
- a planificação de outras análises;

¹³² No contexto das figuras, reconhecem-se dois tipos, as descritivas e as explicativas. Pertencem ao grupo das descritivas: o *gráfico do contexto* e a *curva de crescimento*; no grupo das explicativas encontramos: o *gráfico de dispersão*, o *gráfico de evolução acontecimentos-estados* e a *rede causal*.

¹³³ Quanto às matrizes, verificam-se, também, dois tipos, as descritivas e as explicativas. As descritivas contemplam: a *grelha de verificação*, a *matriz cronológica*, a *matriz das funções*, a *matriz dos feixes conceptuais*, a *meta-matriz descritiva*; as explicativas concorrem para a descoberta das causas e para a formulação das explicações dos fenómenos observados e são: a *matriz de efeitos*, a *matriz das dinâmicas do campo*, a *listagem dos acontecimentos* e o *quadro dos 'prognósticos' em função dos locais*.

- a comparação entre diferentes conjuntos de dados;
- a utilização directa dos dados no relatório final.

A apresentação de dados, nesta investigação, dispõe de quadros que resumem toda uma série de informações relativas a uma lista de pessoas entrevistadas e a documentos (planificações) consultados. Este constituiu um procedimento facilitador da interpretação dos dados. Trata-se, de acordo com o procedimento proposto por Albarello *et al* (2005), de organizar em etapas sucessivas as principais operações intelectuais implicadas na análise dos dados das entrevistas e das planificações. Este material apresenta-se organizado sob a forma de grelha de análise, permitindo a comparação sistemática e, finalmente, a validação das diversas hipóteses e interpretações.

Na medida em que a finalidade principal da análise qualitativa é fazer surgir teorias locais, consideramos legítimo analisar entrevistas e planificações como materiais susceptíveis de esclarecerem sobre a situação à qual os professores se referem oralmente ou reflectem por escrito. Através destes discursos (um mais informal, outro mais formal), é possível inferir factos relativos a um contexto que ultrapassa a situação de interacção oral ou escrita dos intervenientes. A partir do seu discurso manifesto, que incide sobre as suas perspectivas, pontos de vista e representações ou modelos culturais, é possível reconstituir-se a estrutura dos códigos organizadores da sua matriz identitária.

A interpretação/extracção de conclusões consiste na atribuição de significado aos dados reduzidos e organizados, “*pondo em evidência ocorrências regulares, esquemas, explicações, configurações possíveis, tendências causais e proposições*” (Miles e Huberman, *apud* Lessard-Hébert *et al*, 2005: 122). Ocorre no início da recolha de dados, através da formulação de conclusões provisórias, às quais se vão acrescentando outras à medida que a investigação progride.

A procura de significado constitui uma busca de padrões e de consistência a que Stake (2009) chama correspondência. Implica a definição de estratégias analíticas a seguir: nesta investigação é utilizada a agregação categorial e a interpretação directa, tal como preconizadas por Stake (2009: 93). Para todas as informações em que achámos correspondência aplicamos a agregação categorial, para as informações adicionais

imbuídas de interesse investigativo ora usamos a agregação categorial, sempre que existam dados recorrentes, ora a interpretação directa.

Globalmente podemos afirmar que a interpretação, enquanto componente de análise, começa por ser redutora para, em seguida, “*ser criadora através da elaboração de explicações e de novas questões que transcendem a secura dos resultados*” (Van der Maren, *apud* Lessard-Hébert *et al*, 2005: 123). Nesta linha de pensamento encontrámos dados significativos que nos levaram a revisitar a literatura de referência para procurar enquadramento amplificador das inferências realizadas.

Relativamente à gestão do tempo, seguimos a recomendação de Erikson (*apud* Lessard-Hébert *et al*: 2005), quando encoraja o investigador a despende tanto tempo na análise e elaboração do relatório de investigação quanto aquele que levou na recolha dos dados. De facto, descrever e interpretar para verificar conclusões é um processo moroso, complexo e exigente.

Por último, sublinha-se a necessidade de verificação das conclusões seguindo-se critérios e procedimentos de credibilidade para produzir constatações e inferências com garantias de verosimilhança (Colás Bravo: 1998). Para Miles e Huberman (*apud* Albarello *et al*, 2005: 124), após a produção de teorias ou de hipóteses locais é necessário verificá-las na “sua plausibilidade, robustez, em suma na sua validade”. Segundo Colás Bravo (1998), embora não exista unanimidade entre os autores sobre a lógica de validação dos dados, torna-se fundamental assegurar os seguintes critérios:

- valor de verdade – credibilidade - isomorfismo entre os dados recolhidos e a realidade;
- aplicabilidade – transferibilidade – aplicação das descobertas a outros sujeitos e contextos;
- consistência – dependência – repetição dos resultados quando se realizem investigações aos mesmos sujeitos e igual contexto;
- neutralidade – confirmabilidade – garantia de que as descobertas não estão comprometidas por perspectivas, motivações ou interesses do investigador.

Podemos concluir que o tratamento e análise de dados é um trabalho complexo, resultante de uma grande amplitude de informações e de procedimentos e, de acordo

com Colás Bravo (1998: 276), “*da inexistência de guias procedimentais precisas e concretas*”. A partir de resultados significativos para a investigação, propõem-se inferências e interpretações que se coadunam com os objectivos previstos.

5.7 – Limitações da investigação

No contexto de uma investigação existem limitações derivadas da natureza do problema a estudar, dos métodos utilizados, das condições encontradas e fomentadas, entre as quais a chamada ‘integridade profissional do investigador’ (Latorre *et al*, 2005). Na medida em que as ciências sociais estudam o comportamento humano, os investigadores educativos regem-se por determinadas normas de ética que, por consequência e naturalmente, condicionam a sua acção. Latorre *et al* (2005) enuncia algumas das normas que devem ser consideradas em investigações educativas:

- Para investigar pessoas, é necessário o seu consentimento e aceitação consciente e livre;
- A informação obtida só pode ser utilizada para os fins previstos e conhecidos dos sujeitos;
- Os direitos das pessoas envolvidas na investigação devem estar sempre presentes com forte exigência ética, evitando infligir qualquer dano desnecessário.

Latorre *et al* (2005) considera que a realidade educativa apresenta-se muito complexa, mutável e diversa portanto, enquanto objecto de estudo, coloca limites e obstáculos de diversa ordem, entre os quais de ordem ambiental, técnico, moral e derivados do objecto.

As limitações de ordem ambiental reportam-se a situações ambientais que podem afectar os resultados da investigação, tais como as condições do ambiente e as características dos sujeitos. Estas condições influenciam no processo de generalização, colocando limites ao alcance dos resultados e condicionando o processo de extrapolação.

As limitações de ordem técnica prendem-se com a dificuldade em medir e observar os significados e motivações correspondentes ao mundo interior dos sujeitos, pelo que é necessário penetrar nele através das suas manifestações. Os instrumentos e técnicas de recolha de dados em educação não alcançam geralmente o grau de precisão e exactidão dos que são utilizados em outras ciências, contudo, à medida que os consigamos construir de forma mais precisa, mais válidos e fiáveis se tornarão, fazendo diminuir esta limitação.

As limitações de ordem moral ligam-se às condições de tipo moral que afectam os sujeitos participantes e cujas consequências possam ser prejudiciais como personalidade, desenvolvimento físico e emocional, etc. Para que seja moralmente lícita, a investigação tem de respeitar os direitos inalienáveis das pessoas.

As limitações derivadas do objecto advém da dificuldade em conhecer a realidade educativa, visto constituir um problema a decisão de abarcar só a realidade observável e quantificável ou também a não observável como a que compreende significados, intenções e crenças. Segundo Latorre *et al*,

“ante el dilema de optar por el rigor y precisión neopositivista o por el riesgo de subjetividad e imprecisión que conlleva penetrar en el mundo interior de los sujetos, algunos autores se inclinan por la segunda opción”(2005: 49).

Tendo em conta as limitações gerais de uma investigação desta natureza, podemos identificar aspectos concretos relativamente a este estudo, na medida em que a metodologia adoptada encerra em si mesma limitações que devem ser consideradas:

- A amostra – dada a impossibilidade de realizar a entrevista a todos os intervenientes no questionário por questões óbvias de logística e de morosidade, foi realizada a um representante de cada escola, grande parte responsável pela supervisão pedagógica, partindo do princípio que é possível generalizar as concepções pedagógico-didácticas ao seio de cada comunidade.
- As técnicas de recolha de dados - questionário, entrevista e análise de documentos:

- Limitações do questionário – controlo da veracidade das respostas dos sujeitos, tendo em conta a comunicação indirecta que está na base da recolha de informação e as formas de pressão ideológica exterior relativas a ideias pré-concebidas (dado o carácter público assumido relativamente ao Programa de ensino).
- Limitações da entrevista – espontaneidade do entrevistado e neutralidade e preparação do investigador, sendo que o envolvimento do investigador com os sujeitos sob investigação coloca problemas que podem viciar os resultados.
- Limitações da análise documental – definição do sistema de categorias e da análise utilizadas visto que nem sempre os documentos contém explicitamente toda a informação requerida detalhada; não existe explicitação das ferramentas conceptuais e lógicas utilizadas relativas à realidade educativa estudada e às opções pedagógico-didáticas subjacentes.
- O tratamento de dados – os critérios de objectividade são difíceis de conseguir tendo em conta que qualquer conteúdo é susceptível de múltiplas interpretações.

Tendo em conta que não podemos garantir a absoluta eliminação dos problemas referidos e de outros que eventualmente nos escapam, de um modo geral, pode concluir-se que as limitações exigem um maior grau de esforço, de pesquisa, de capacidade de observação, reflexão e análise, para que as múltiplas variáveis que intervêm na investigação contribuam para o seu êxito e não o contrário. Simultaneamente, estas limitações podem ser encaradas como oportunidades de melhoria, sulcando caminhos para investigações futuras.

Apesar das limitações referenciadas, considera-se que os resultados obtidos a partir dos questionários, das entrevistas e da análise documental proporcionam inferências e interpretações válidas e confiáveis.

6 – Triangulação

A triangulação é um *modus operandi* que consiste no uso de múltiplas técnicas de recolha de dados (geralmente três) para investigar o mesmo fenómeno, facultando o cruzamento de informação e promovendo uma maior reflexão. Favorece uma análise mais completa e holística do fenómeno em estudo através da obtenção de dados de diversas fontes e do recurso a estratégias distintas para assegurar a validade factual da informação (Colás Bravo: 1998; Albarello *et al*: 2005).

De acordo com Cohen e Manion (2002), são seis os principais tipos de triangulação usados em investigação:

- triangulação no tempo – toma em consideração os factores de mudança e processo mediante a utilização de estudos transversais¹³⁴ e longitudinais¹³⁵.
- triangulação no espaço – pretende superar as limitações dos estudos realizados dentro de uma cultura ou subcultura¹³⁶.
- níveis combinados de triangulação – usa mais de um nível de análise, dos três níveis mais utilizados em ciências sociais: o nível individual, o nível interactivo (grupos) e o nível de colectividades (organizativo, cultural e social).
- triangulação de teorias – utiliza teorias alternativas ou competitivas¹³⁷.
- triangulação de investigadores – emprega mais do que um observador, podendo, assim, levar a dados mais válidos e fiáveis.
- triangulação metodológica – usa o mesmo método em diferentes ocasiões ou métodos diferentes sobre o mesmo objecto de estudo.

¹³⁴ Os estudos transversais reúnem dados relativos a processos relacionados com o tempo de grupos diferentes em um determinado momento.

¹³⁵ Os estudos longitudinais reúnem dados provenientes do mesmo grupo em diferentes momentos.

¹³⁶ Os estudos culturais cruzados pretendem proceder à comprovação de teorias entre gentes diferentes ou medir diferenças entre populações, usando vários instrumentos de medida.

¹³⁷ A investigação que utiliza teorias em competição exige um campo mais amplo de técnicas, assegurando a confiança na análise dos dados, já que se orienta em função da comprovação de hipóteses rivais.

Destes seis tipos de triangulação, distinguem-se os quatro mais usados em investigação educativa: triangulação no tempo, triangulação no espaço, triangulação de investigadores e triangulação metodológica. Em concreto, nesta investigação, o protocolo de triangulação utilizado é o mais reconhecido: a triangulação metodológica que compreende o emprego de mais de um método na persecução dos objectivos (Colás Bravo: 1998; Cohen e Manion: 2002; Stake: 2009). Para aumentar a confiança na nossa interpretação procedemos a um questionário, entrevistas e análise documental, métodos múltiplos focalizados no diagnóstico do fenómeno a estudar a partir de pontos de observação independentes.

Colás Bravo (1998) aponta, de igual modo, seis tipos de triangulação, no entanto atribui a alguns uma outra denominação, a saber:

- triangulação de fontes – comprova se as informações obtidas de uma fonte são confirmadas por outra.
- triangulação interna – permite detectar coincidências e divergências nas informações obtidas, através do confronto entre investigadores, observadores ou actores.

O uso de técnicas triangulares ajuda a superar o problema da ‘limitação do método’, condição avançada por Boring (*apud* Cohen e Manion, 2002: 333):

“Mientras un nuevo proyecto tenga sólo la única definición operativa que recibió al concebirlo, es simplemente un proyecto. Cuando consigue dos definiciones operativas alternativas, está empezando a estar validado. Cuando sean muchas las operaciones definitórias, a causa de las correlaciones probadas, entonces se ratifica”.

Do ponto de vista de Cohen e Manion (2002) essas técnicas são adequadas quando:

- se procura uma visão mais universal de resultados educativos;
- se requer a explicação para um fenómeno complexo;

- se avalia diferentes métodos de ensino;
- se avalia um aspecto controverso do fenómeno educativo;
- se o investigador aborda o estudo de caso, um exemplo particular dos fenómenos complexos mencionados no segundo ponto.

As vantagens dos multimétodos são diversas e as técnicas de triangulação em ciências sociais tentam explicar a riqueza e a complexidade do comportamento humano, analisando-o sob diversas perspectivas (Cohen e Manion: 2002). A triangulação pode ser “*um processo de enraizar melhor o conhecimento*” (Flick, 2005: 231), assumindo-se mais como alternativa à validação do que estratégia de validação de resultados e procedimentos, aperfeiçoando o seu alcance, profundidade e consistência.

CAPÍTULO V

Resultados da investigação

Por ser um exercício de tal profundidade, o estudo é uma oportunidade de ver o que os outros ainda não viram, de reflectir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de activar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer, mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos.

Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissémico esconde-se um sentido que convém desvendar.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

1 – Apresentação e análise de resultados quantitativos

Esta secção apresenta os dados provenientes da pesquisa quantitativa, apurados através de respostas dos professores das escolas secundárias de Sintra ao questionário que lhes foi apresentado. Em primeiro lugar, surgem os resultados descritivos, nos quais se revelam as variáveis demográficas como a idade, o género, os anos de docência e os anos de docência na escola onde os professores leccionam, as habilitações académicas, nomeadamente o grau e o curso de cada um, a formação profissional inicial e a formação profissional contínua, os anos e os cursos que leccionam e os cargos desempenhados; de seguida, apresentam-se os resultados obtidos nos itens do questionário, os valores e desvios padrão, os procedimentos de análise de consistência interna e as correlações entre as variáveis demográficas e escalas do questionário; por último, procede-se à análise global dos resultados do questionário. Nesta análise ressalta sobretudo a confrontação entre as respostas dos blocos I e II (percepções relativas aos pressupostos curriculares do texto programático) e as dos blocos III, IV e V (percepções relativas à concepção estratégica do ensino e da aprendizagem) e os dados significativos na correlação entre as variáveis demográficas e os resultados do questionário.

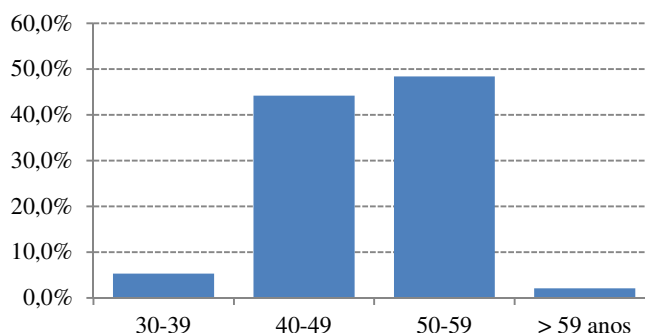
1.1 – Resultados descritivos do questionário

1.1.1 – Variáveis demográficas

- **Idade**

A distribuição dos sujeitos por escalões etários pode ser apreciada no gráfico nº 1. A idade dos participantes distribui-se por quatro escalões. Predominam os sujeitos do escalão etário 50-59 anos (48,4%). São notórias percentagens residuais nos escalões 30-39 e + de 59. Os professores do escalão mais jovem representam 5,3% e os mais velhos 2,1%. De registar que não há docentes com menos de trinta anos. Não existe, portanto, nas escolas, convivência intergeracional, situação que sugere a prevalência de uma geração e suas idiossincrasias.

Gráfico nº 1 – Escalões etários

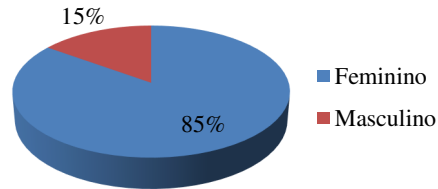


- **Género**

Colaboraram na investigação 96 professores. A maioria é do género feminino ($n=79$, 84,9%) enquanto o género masculino se encontra representado por apenas 15,1% ($n=14$), conforme se pode constatar pela observação do gráfico nº 2. Esta situação acompanha a tendência tradicional do país que dá relevo ao papel social da mulher em educação.

Resultados da investigação

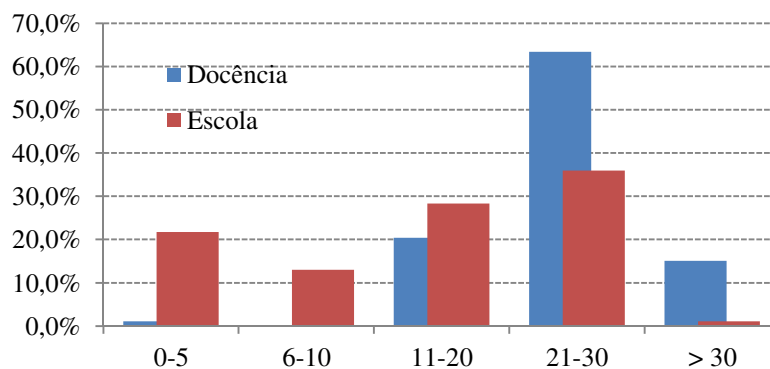
Gráfico n° 2 – Género



- **Anos de docência/Anos de docência na escola onde lecciona**

No gráfico n° 3 evidencia-se a distribuição dos professores por antiguidade na profissão e na escola. A maioria tem entre 21-30 anos de docência (63,4%) e 21-30 anos de docência na escola onde lecciona. Seguem-se os que têm entre 11-20 anos nos dois parâmetros (docência e escola). Os professores têm, pois, uma antiguidade relevante e evidenciam uma escassa mobilidade o que parece configurar um quadro de pouca renovação.

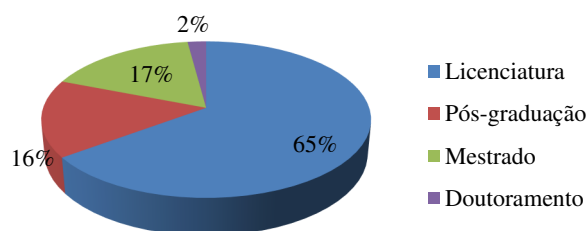
Gráfico n° 3 – Antiguidade



- **Habilitações académicas – Grau**

Em termos de habilitações literárias, 65,0% apresenta habilitações ao nível da licenciatura. Seguem-se depois os sujeitos com mestrado (17,0%) ou pós-graduações (16,0%). Os doutoramentos representam apenas 2,0% do total dos professores. Pode afirmar-se que estas percentagens revelam já alguma preocupação por parte dos docentes relativamente às suas qualificações académicas, visto que 34% procurou outras qualificações para além da licenciatura.

Gráfico nº 4 – *Habilitações académicas – Grau*



- **Habilitações académicas – Curso**

Os cursos mais frequentados pelos professores foram Línguas e Literaturas Modernas (73,4%) e Filologia Românica (11,7%). Explica-se o facto pelas razões seguintes: os professores com maior antiguidade fizeram o curso de Filologia Românica (Português/Francês). A designação deste curso veio a ser alterada, há umas três décadas, incorporando-o num grande tronco comum designado Línguas e Literaturas Modernas que, não só compreende a variante Português/Francês, como permite variantes constituídas por um par de quaisquer línguas. A maioria dos professores tem presente a língua portuguesa como uma das línguas desse binómio.

Tabela nº 11 – *Curso*

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Filologia Clássica	4	4,2	4,3	4,3
Filologia Românica	11	11,5	11,7	16,0
Línguas e Literaturas	69	71,9	73,4	89,4
Outro	10	10,4	10,6	100,0
Total	94	97,9	100,0	
Omissos	2	2,1		
Total	96	100,0		

- **Formação Profissional Inicial**

No que se refere à formação profissional inicial, 29,3% têm estágio integrado, 27,2% profissionalização em serviço e 26,1% estágio pedagógico, o que significa que a maioria dos professores concluiu os estudos universitários no chamado ramo educacional. Ao contrário dos cursos de licenciatura anteriores, os cursos do ramo educacional tinham já como objectivo formar professores, pelo que o estágio se encontrava incorporado na matriz curricular do curso superior, correspondendo ao último ano, em que os alunos tinham já contacto com escolas e com turmas para além das disciplinas de didáctica e pedagogia. As modalidades Profissionalização em Serviço e Profissionalização em Exercício correspondem a quem, terminando a licenciatura de 5 anos, era colocado em escola a leccionar e fazia o seu “estágio” já em contexto de trabalho, acompanhado por um ou mais orientadores.

Tabela nº 12 – *Formação*

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Estágio pedagógico	24	25,0	26,1	26,1
Profissionalização em exercício	13	13,5	14,1	40,2
Profissionalização em serviço	25	26,0	27,2	67,4
Estágio integrado	27	28,1	29,3	96,7
Mestrado em ensino	1	1,0	1,1	97,8
Outra	2	2,1	2,2	100,0
Total	92	95,8	100,0	
Omissos	4	4,2		
Total	96	100,0		

- **Formação Profissional Contínua**

Desde o início dos anos 90, a legislação exige que os professores frequentem acções de formação como forma de actualização e critério de subida nos escalões da carreira docente. Nem sempre como agora, contudo, foi obrigatória a frequência de acções de formação na área específica do docente, sendo permitida a frequência em áreas transversais como a direcção de turma, por exemplo. As acções de formação profissional contínua mais frequentadas pelos professores foram o Ensino da Língua/Ensino da Literatura e Metodologias/Estratégias de ensino-aprendizagem (18,8%), Didática do Português, língua materna (17,6%) e Avaliação das aprendizagens (16,1%). Parece ter pouca relevância o número de professores que frequentou a formação sobre a implementação do Programa de ensino na data da sua entrada em vigor, apesar de o Ministério da Educação ter disponibilizado formação gratuita para tal fim e, por isso, seria legítimo constatar um maior número de docentes com essa formação.

Tabela nº 13 – *Formação profissional contínua*

	Freq.	%
Didática do português, língua materna	45	17,6
Ensino da língua/Ensino da literatura	48	18,8
Gestão curricular	12	4,7
Planeamento/ programação das aprendizagens	21	8,2
Metodologias/Estratégias de ensino-aprendizagem	48	18,8
Avaliação das aprendizagens	41	16,1
Implementação no programa de português do E.S	27	10,6
Outras	13	5,1

- **Ano(s) que lecciona**

A distribuição dos professores por ano em que leccionam pode ser apreciada na tabela nº 4. A proporção de professores em cada ano é muito semelhante.

Tabela nº 14 – *Ano que lecciona*

	Freq.	%
10º ano	57	36,5
11º ano	49	31,4
12º ano	50	32,1

- **Cursos Científico-Humanísticos que lecciona**

O curso mais leccionado é o de Ciências e Tecnologias (35,5%). Segue-se depois o curso de Línguas e Humanidades (29,7%) e o de Ciências socioeconómicas

(20,3%). Nas escolas do estudo, constatamos haver um número bastante expressivo de alunos de Ciências e Tecnologias, facto que está de acordo com a tendência nacional de os alunos se inscreverem em cursos ligados às áreas da saúde e das engenharias pela relevância social que lhes é atribuída.

Tabela nº 15 – *Cursos que lecciona*

	Freq.	%
Ciência e Tecnologias	61	35,5
Ciências Socioeconómicas	35	20,3
Artes Visuais	25	14,5
Línguas e Humanidades	51	29,7

- **Cargos que desempenha/desempenhou**

Relativamente a este ponto, pretendíamos perceber o grau de responsabilidade dos docentes relativamente à implementação do Programa de ensino, na medida em que os cargos de supervisão pedagógica implicam assegurar uma acção e um compromisso face ao currículo. Os cargos mais desempenhados pelos professores foram Subcoordenador/Delegado (26,0%), Coordenador de ano (18,9%) e Orientador de estágio (15,7%). Estes cargos de supervisão pressupõem um nível de intervenção bastante acentuado em função dos seus pares bem como uma matriz de trabalho reflexiva e crítica num contexto de desenvolvimento profissional interactivo. A concepção de ensino como actividade situada e contextualizada tem implicações ao nível do desempenho destes cargos, pois exige um profissional dotado de um consistente edifício científico, assim como de inteligência pedagógica, multidimensional, integradora e estratégica. Um subcoordenador da disciplina, por exemplo, deve assumir um compromisso de mediação entre o saber profissional específico dos professores e o modo como o põem em prática.

Tabela nº 16 – *Cargos que desempenha/desempenhou*

	Freq.	%
Coordenador de departamento	16	12,6
Subcoordenador/delegado	33	26,0
Orientador de estágio	20	15,7
Professor cooperante dos mestrados em ensino	3	2,4
Coordenador de ano	24	18,9
Outro	31	24,4

1.1.2 – Resultados obtidos nos itens do questionário

Nas tabelas nº 7 a nº 11 podemos apreciar as respostas às questões relacionadas com os pressupostos curriculares do texto programático e a concepção estratégica do ensino e da aprendizagem. Em cinza claro realçamos as respostas mais frequentes (moda). Apresentam-se também a média das respostas e os respectivos desvios-padrão.

Na descrição dos resultados do questionário inscritos nestas tabelas, adopta-se o seguinte procedimento:

- organização por blocos;
- distribuição da moda pelos níveis das escalas;
- apresentação da resposta mais e menos frequente relacionada com o respectivo item;
- apresentação da tabela;
- referência a outras respostas mais e menos frequentes relacionadas com os respectivos itens.

Bloco I – Escala 1

- **Perspectivas sobre a concepção do texto programático**

Neste bloco, a moda concentra-se no nível 3 da escala de concordância – concordo.

No conjunto de questões relacionadas com as perspectivas sobre a concepção do texto programático, a afirmação com a qual os professores mais concordaram foi *O Programa de Português do ensino secundário dá continuidade lógica aos pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo, inserindo-se nos princípios orientadores da revisão curricular* (95,7%). É também a afirmação que motivou uma maior concordância entre os professores pois apresenta o menor desvio-padrão (0,51). A expressiva concordância com esta afirmação pode dever-se à percepção que os docentes têm relativamente à interdependência dos documentos legislativos e ao conhecimento da integração dos novos programas no contexto de uma revisão curricular.

Ao contrário, a afirmação que motivou um maior número de discordâncias foi *O Programa de Português do ensino secundário concebe o currículo como projeto, enfatizando a sua relação com os múltiplos contextos educativos e a aprendizagem significativa* (16,0%). Esta situação mostra-nos que os professores não percebem nas propostas do Programa as suas potencialidades ao nível da contextualização nas suas múltiplas dimensões.

Tabela nº 17 – *Perspectivas sobre a concepção do texto programático*

		1	2	3	4	M	Dp
Dá continuidade lógica aos pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo, inserindo-se nos princípios orientadores da revisão curricular	Freq.		4	66	24	3,21	0,51
	%		4,3	70,2	25,5		
Assegura que todos os alunos, desenvolvam e aprofundem o seu domínio da língua portuguesa.	Freq.	2	7	59	26	3,16	0,64
	%	2,1	7,4	62,8	27,7		
Visa o desenvolvimento de competências diversificadas, transversais	Freq.	1	4	56	33	3,29	0,60

Resultados da investigação

e nucleares	%	1,1	4,3	59,6	35,1		
Contribui para o desenvolvimento de competências que consciencializem os alunos para a cultura de que são portadores.	Freq.		10	61	23	3,14	0,58
	%		10,6	64,9	24,5		
Assegura o desenvolvimento de uma cultura literária pelo convívio com obras complexas e eventualmente distantes do universo dos alunos	Freq.	1	13	58	22	3,07	0,64
	%	1,1	13,8	61,7	23,4		
Propõe aprofundar valores como a autonomia, o espírito crítico e a cidadania.	Freq.		10	51	33	3,24	0,63
	%		10,6	54,3	35,1		
Concebe o currículo como projecto, enfatizando a sua relação com os múltiplos contextos educativos e a aprendizagem significativa	Freq.	1	14	64	15	2,99	0,60
	%	1,1	14,9	68,1	16,0		
Valoriza o exercício do pensamento reflexivo e os processos de mobilização de recursos cognitivos, no âmbito dos quais os alunos passam de meros consumidores a produtores de saber.	Freq.		13	62	19	3,06	0,58
	%		13,8	66,0	20,2		
Considera a progressão das competências e dos conteúdos, aferida, fundamentalmente, pelo nível de complexidade das diferentes tipologias textuais propostas	Freq.		12	56	26	3,15	0,62
	%		12,8	59,6	27,7		
Valoriza a interacção entre conhecimentos declarativos e processuais	Freq.		6	61	27	3,22	0,55
	%		6,4	64,9	28,7		
Apresenta propostas de organização da actividade lectiva sem carácter prescritivo.	Freq.		10	61	23	3,14	0,58
	%		10,6	64,9	24,5		
Propõe a adopção de metodologias activas e diversas que, partindo da identificação das necessidades e dos diferentes interesses, motivem os alunos para a aprendizagem e melhoria dos níveis de proficiência	Freq.		13	58	23	3,11	0,61
	%		13,8	61,7	24,5		
Reconhece a importância da prática de uma avaliação autêntica, que assegure a coerência entre aprendizagem e avaliação.	Freq.		7	59	27	3,22	0,57
	%		7,5	63,4	29,0		

Legenda: 1 – Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Concordo 4 – Concordo totalmente

Salientam-se, ainda, como respostas mais frequentes a nível da concordância as correspondentes aos itens *Valoriza a interacção entre conhecimentos declarativos e*

processuais (93,6%) e Reconhece a importância da prática de uma avaliação autêntica, que assegure a coerência entre aprendizagem e avaliação (92,4). Relativamente ao primeiro item, os professores parecem reconhecer a importância atribuída no Programa aos processos envolvidos na construção dos conhecimentos declarativos. Relativamente ao segundo, reconhecem que a avaliação deve emergir das situações de aprendizagem.

Como respostas mais frequentes a nível da discordância, encontramos as correspondentes aos itens *Assegura o desenvolvimento de uma cultura literária pelo convívio com obras complexas e eventualmente distantes do universo dos alunos (14,9%) e Valoriza o exercício do pensamento reflexivo e os processos de mobilização de recursos cognitivos, no âmbito dos quais os alunos passam de meros consumidores a produtores de saber (13,8%); Propõe a adopção de metodologias activas e diversas que, partindo da identificação das necessidades e dos diferentes interesses, motivem os alunos para a aprendizagem e melhoria dos níveis de proficiência (13,8%).* Os professores não percebem, no Programa, a garantia de desenvolvimento de uma cultura literária, que assegure a transmissão de uma herança cultural. De igual modo, não percebem a valorização do pensamento reflexivo que potencia a autoconstrução do saber, nem das metodologias activas e diversas que têm em conta não só os interesses dos alunos como as suas necessidades educativas.

Bloco II – Escala 2

- **Perspectivas sobre abordagens curriculares**

Neste bloco, a moda distribui-se de forma equitativa, entre os níveis 3 e 4 da escala de importância, respectivamente importante e muito importante.

No conjunto de questões relacionadas com as perspectivas sobre abordagens curriculares, a afirmação que os professores consideraram mais importante foi *Deve organizar-se o processo de ensino-aprendizagem por tarefas/situações complexas, de forma a promover a construção das aprendizagens (96,8%),* o que evidencia a crença na importância do paradigma construtivista.

Ao contrário, a afirmação que consideraram menos importante foi *A avaliação do oral deve fazer-se de forma equitativa com as outras competências nucleares*

Resultados da investigação

(22,1%) e *No âmbito do contrato de leitura os alunos escolhem sempre o livro a ler* (22,1%). No que concerne o primeiro item, fica evidenciada a ideia de que a avaliação da oralidade deve ter um peso diferente do das outras competências nucleares. Quanto ao segundo item, os professores atribuem pouca importância à possibilidade de escolha dos alunos no âmbito do contrato de leitura.

Tabela nº 18 – *Perspectivas sobre abordagens curriculares*

		1	2	3	4	M	Dp
É necessário criar espaços de interacção verbal e de aprendizagem do oral reflectido e de géneros públicos e formais do oral.	Freq.	1	3	44	47	3,44	0,61
	%	1,1	3,2	46,3	49,5		
A avaliação do oral deve fazer-se de forma equitativa com as outras competências nucleares.	Freq.	3	18	48	26	3,02	0,77
	%	3,2	18,9	50,5	27,4		
No âmbito da oficina de escrita proporcionam-se mecanismos de auto-correcção aos alunos.	Freq.		4	43	47	3,46	0,58
	%		4,3	45,7	50,0		
A avaliação da escrita deve ter em conta os sucessivos ensaios produzidos ao longo do processo de escrita.	Freq.	1	4	31	59	3,56	0,63
	%	1,1	4,2	32,6	62,1		
No âmbito do contrato de leitura os alunos escolhem sempre o livro a ler.	Freq.	6	15	50	24	2,97	0,82
	%	6,3	15,8	52,6	25,3		
Os textos a ler devem adequar-se às turmas/aos alunos, de acordo com as suas características, sempre que o programa o permita (por exemplo, um romance de Eça de Queirós).	Freq.	3	6	41	45	3,35	0,74
	%	3,2	6,3	43,2	47,4		
Deve privilegiar-se o alargamento do estudo da gramática em funcionamento textual.	Freq.	1	15	40	39	3,23	0,75
	%	1,1	15,8	42,1	41,1		
A avaliação da competência funcionamento da língua deve realizar-se a partir do diálogo recíproco entre expressão e metalinguagem.	Freq.		11	48	35	3,26	0,66
	%		11,7	51,1	37,2		
Devem utilizar-se estratégias adequadas ao contexto de cada	Freq.		6	38	51	3,47	0,62

turma, promovendo a diferenciação curricular.	%	6,3	40,0	53,7		
Deve organizar-se o processo de ensino-aprendizagem por tarefas/situações complexas, de forma a promover a construção das aprendizagens.	Freq.	3	48	44	3,43	0,56
	%	3,2	50,5	46,3		

Legenda: 1 - Nada importante 2 – Pouco importante 3 – Importante 4 - Muito importante

Os professores atribuem, ainda, importância aos itens *É necessário criar espaços de interacção verbal e de aprendizagem do oral reflectido e géneros públicos e formais do oral* (95,8%) e *No âmbito da oficina de escrita proporcionam-se mecanismos de auto-correcção dos alunos* (95,7 %). Os professores consideram importante o trabalho relativo à competência de expressão oral. Sublinham ainda a importância dos mecanismos de auto-correcção na aprendizagem da escrita.

Ao contrário, os professores atribuem menos importância aos itens *Deve privilegiar-se o alargamento do estudo da gramática em funcionamento textual* (16,9) e *A avaliação da competência funcionamento da língua deve realizar-se a partir do diálogo recíproco entre expressão e metalinguagem* (11,7). Ambos os itens referenciam a competência funcionamento da língua enquanto integrada num contexto, o que não é valorizado.

Bloco 3 – Escala 3

- **Perspectivas sobre a concepção estratégica do ensino**

Neste bloco, a moda distribui-se pelos níveis 3 e 4 da escala de frequência, respectivamente frequentemente e quase sempre.

No conjunto de questões relacionadas com as perspectivas sobre a concepção estratégica do ensino, a afirmação que os professores consideraram que corresponde mais frequentemente à sua própria concepção estratégica do ensino foi *Evidencio as tipologias textuais a trabalhar* (100%). Os professores reconhecem no seu trabalho de concepção estratégica do ensino a explicitação das tipologias textuais.

Resultados da investigação

A afirmação *Proponho estratégias de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder a necessidades individuais dos alunos* é a que obtém menos aceitação (23,7%). Os professores constataam que não propõem frequentemente estratégias diferenciadoras.

Tabela nº 19 – *Perspectivas sobre a concepção estratégica do ensino*

		1	2	3	4	M	Dp
Considero as finalidades/os objectivos da disciplina e sua integração nos princípios da revisão curricular.	Freq.		2	46	45	3,46	0,54
	%		2,2	49,5	48,4		
Organizo pelas competências nucleares.	Freq.		4	40	49	3,48	0,58
	%		4,3	43,0	52,7		
Explicito as competências transversais.	Freq.	1	9	58	25	3,15	0,63
	%	1,1	9,7	62,4	26,9		
Programo os processos de operacionalização das competências.	Freq.	1	3	48	41	3,39	0,61
	%	1,1	3,2	51,6	44,1		
Planifico os conteúdos declarativos, enquadrados na respectiva competência nuclear.	Freq.		5	50	38	3,35	0,58
	%		5,4	53,8	40,9		
Evidencio as tipologias textuais a trabalhar.	Freq.			25	68	3,73	0,45
	%			26,9	73,1		
Considero os conteúdos processuais.	Freq.		4	53	36	3,34	0,56
	%		4,3	57,0	38,7		
Tenho como referência as sugestões metodológicas gerais.	Freq.	1	9	49	34	3,25	0,67
	%	1,1	9,7	52,7	36,6		
Perspectivo os recursos a utilizar.	Freq.		3	38	52	3,53	0,56
	%		3,2	40,9	55,9		

Adequo o currículo ao contexto da escola e da turma.	Freq.	2	10	36	45	3,33	0,76
	%	2,2	10,8	38,7	48,4		
Adopto estratégias sugeridas pelo programa.	Freq.		15	52	26	3,12	0,66
	%		16,1	55,9	28,0		
Proponho estratégias de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder a necessidades individuais dos alunos.	Freq.		22	42	29	3,08	0,74
	%		23,7	45,2	31,2		
Antecipo estratégias de superação para colmatar dificuldades dos alunos.	Freq.	2	10	50	31	3,18	0,71
	%	2,2	10,8	53,8	33,3		
Planifico as diferentes modalidades de avaliação (formativa, incluindo a diagnóstica, e sumativa).	Freq.		4	25	64	3,65	0,56
	%		4,3	26,9	68,8		
Programo estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação diversificados e integrados no processo de aprendizagem.	Freq.		5	32	56	3,55	0,6
	%		5,4	34,4	60,2		

Legenda: 1 - Quase nunca 2 – Algumas vezes 3 – Frequentemente 4 - Quase sempre

A quase totalidade dos professores (97,9%) realça os itens *Considero as finalidades/objectivos da disciplina e sua integração nos princípios da revisão curricular* e *Perspectivo os recursos a utilizar* (96,8 %), o que, de algum modo, espelha os hábitos de planificação formal.

O item *Adopto estratégias sugeridas pelo Programa* é percebido por uma parte dos professores (16,1%) como pouco frequente no seu trabalho de planificação. Os itens *Adequo o currículo ao contexto da escola e da turma* (13%) e *Antecipo estratégias de superação para colmatar dificuldades dos alunos* (13%) são percebidos como pouco frequentes, o que, de algum modo, espelha a escassa contextualização do ensino ao nível da sua concepção.

Bloco IV – Escala 3

- **Perspectivas sobre a concepção estratégica da aprendizagem**

Neste bloco, a moda distribui-se pelos níveis 3 e 4 da escala de frequência, respectivamente frequentemente e quase sempre.

No conjunto de questões relacionadas com as perspectivas sobre a concepção estratégica da aprendizagem, a afirmação que os professores consideraram que corresponde mais frequentemente à sua própria forma de implementação do Programa foi *Estimulo os alunos a utilizar conscientemente os conhecimentos adquiridos sobre o sistema linguístico para uma melhor compreensão dos textos e para a revisão e aperfeiçoamento das suas produções* (97,9%). Os professores incentivam a mobilização dos conhecimentos sobre o funcionamento da língua para melhorar o nível de proficiência das outras competências.

A afirmação que os professores consideraram que corresponde menos frequentemente à sua própria forma de implementação do Programa foi *Relativamente à compreensão do oral, abordo os documentos em três fases: pré-escuta/visionamento; escuta/visionamento; pós-escuta/visionamento* (34%). Os professores utilizam pouco os conteúdos processuais na compreensão oral.

Tabela nº 20 – *Perspectivas sobre a concepção estratégica da aprendizagem*

		1	2	3	4	M	Dp
Promovo o desenvolvimento das competências em interacção.	Freq.		3	52	39	3,38	0,55
	%		3,2	55,3	41,5		
Concedo à comunicação oral um estatuto autónomo no processo de ensino-aprendizagem.	Freq.	4	13	45	31		
	%	4,3	14,0	48,4	33,3	3,11	0,8
Introduzo espaços de aprendizagem do oral reflectido e de géneros públicos e formais do oral.	Freq.	1	18	52	23		
	%	1,1	19,1	55,3	24,5	3,03	0,7

Avaliação da implementação do programa de Português em escolas secundárias de Sintra

Relativamente à compreensão do oral, abordo os documentos em três fases: pré-escuta/visionamento;	Freq.	5	27	40	22		
escuta/visionamento; pós-escuta/visionamento.	%	5,3	28,7	42,6	23,4	2,84	0,85
Relativamente à produção oral, estruturo a actividade em três fases: planificação; execução; avaliação.	Freq.		10	28	56		
	%		10,6	29,8	59,6	3,49	0,68
Relativamente à competência de escrita, implemento como objecto de leccionação as três fases: planificação, textualização e revisão.	Freq.		10	28	56		
	%		10,6	29,8	59,6	3,49	0,68
Considero que os escritos produzidos devem ser significativos para o aluno.	Freq.	1	5	33	55		
	%	1,1	5,3	35,1	58,5	3,51	0,65
Implemento uma prática intensiva de escrita que permita a efectiva aquisição das suas técnicas, no âmbito da oficina de escrita.	Freq.	1	15	44	34		
	%	1,1	16,0	46,8	36,2	3,18	0,73
Proponho diferentes tipos de escritos, com múltiplos destinatários e finalidades e intencionalidades diversas.	Freq.		11	48	35		
	%		11,7	51,1	37,2	3,26	0,66
Empenho os alunos num processo de reescrita contínua.	Freq.	2	25	38	29		
	%	2,1	26,6	40,4	30,9	3	0,82
Relativamente à competência de leitura, ponho em prática as três etapas que podem ocorrer no acto de ler: pré-leitura; leitura e pós-leitura	Freq.		9	47	38		
	%		9,6	50,0	40,4	3,31	0,64
Estimulo várias modalidades de leitura: leitura funcional, leitura analítica e crítica, leitura recreativa.	Freq.		8	44	42		
	%		8,5	46,8	44,7	3,36	0,64
Promovo a leitura de imagem e a reflexão sobre as suas funções.	Freq.		11	46	37		
	%		11,7	48,9	39,4	3,28	0,66
Estimulo o gosto pela literatura, promovendo a leitura de textos que integram o cânone literário clássico	Freq.		11	34	48		
	%		11,8	36,6	51,6	3,4	0,69
Promovo sempre o contrato de leitura.	Freq.	1	12	29	51		
	%	1,1	12,9	31,2	54,8	3,4	0,75

Resultados da investigação

Relativamente à competência funcionamento da língua,	Freq.	4	43	46		
implemento-a como conhecimento explícito	%	4,3	46,2	49,5	3,45	0,58
Trabalho-a transversalmente às outras competências,	Freq.	6	49	38		
visando o desenvolvimento da capacidade discursiva	%	6,5	52,7	40,9	3,34	0,6
Utilizo a terminologia linguística proposta pelo programa	Freq.	8	19	66		
(actualizada pelo Dicionário Terminológico).	%	8,6	20,4	71,0	3,62	0,64
Estimulo os alunos a utilizar os conhecimentos adquiridos sobre o sistema linguístico para uma melhor compreensão	Freq.	2	46	45		
dos textos e para a revisão e aperfeiçoamento das suas produções.	%	2,2	49,5	48,4	3,46	0,54
Organizo a prática lectiva de forma a conceder um tempo.	Freq.	1	12	47	33	
equitativo de desenvolvimento das diferentes competências	%	1,1	12,9	50,5	35,5	

Legenda: 1 - Quase nunca 2 – Algumas vezes 3 – Frequentemente 4 - Quase sempre

Os itens *Promovo o desenvolvimento das competências em interacção* (96,8%) e *Relativamente à competência funcionamento da língua, implemento-a como conhecimento explícito* (95,7 %), são perspectivados como bastante frequentes. Relativamente ao primeiro, os professores dizem integrar as competências a desenvolver. Quanto ao segundo, promovem a reflexão sobre o funcionamento da língua.

Os itens *Empenho os alunos num processo de reescrita contínua* (28,7%) e *Introduzo espaços de aprendizagem do oral reflectido e de géneros públicos e formais do oral* (20,2 %), são perspectivados como pouco frequentes. Constata-se o reduzido investimento na aprendizagem baseada num pensamento reflexivo ao nível da escrita e da expressão oral.

Bloco V – Escala 3

- **Perspectivas sobre a avaliação do ensino e das aprendizagens**

Neste bloco, a moda concentra-se no nível 4 da escala de frequência - quase sempre, à excepção de um item.

No conjunto de questões relacionadas com as perspectivas sobre a avaliação do ensino e das aprendizagens, a afirmação que os professores consideraram que corresponde mais frequentemente à sua própria forma de implementação da avaliação das aprendizagens foi *Organizo os critérios de avaliação em torno das competências nucleares* (100,0%). Esta situação evidencia uma tendência para organizar a avaliação de acordo com o que o Programa preconiza.

A afirmação que os professores consideraram que corresponde menos frequentemente à sua própria forma de implementação da avaliação das aprendizagens foi *Adequo os processos de avaliação ao contexto de cada turma/de cada aluno* (13 %). Esta situação revela alguma uniformização nos processos de avaliação das aprendizagens.

Tabela nº 21 – *Perspectivas sobre a avaliação do ensino e das aprendizagens*

		1	2	3	4	M	Dp
Organizo os critérios de avaliação em torno das competências nucleares.	Freq.			18	75	3,81	0,4
	%			19,4	80,6		
Avalio equitativamente as competências nucleares.	Freq.	1	6	30	56	3,52	0,67
	%	1,1	6,5	32,3	60,2		
Utilizo as diferentes modalidades de avaliação: formativa (incluindo a diagnóstica) e sumativa.	Freq.		2	18	73	3,76	0,48
	%		2,2	19,4	78,5		
Utilizo estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação	Freq.		2	29	62	3,65	0,52

Resultados da investigação

diversificados e integrados no processo de aprendizagem	%	2,2	31,2	66,7		
Explícito, de forma clara, o objecto da avaliação, os critérios e as estratégias.	Freq.	1	29	63	3,67	0,5
	%	1,1	31,2	67,7		
Considero como objecto de avaliação processos e produtos.	Freq.	6	38	49	3,46	0,62
	%	6,5	40,9	52,7		
Propicio a auto e a co-avaliação.	Freq.	1	7	36	49	3,43 0,68
	%	1,1	7,5	38,7	52,7	
Adequo os processos de avaliação ao contexto de cada turma/de cada aluno.	Freq.	2	10	51	30	3,17 0,7
	%	2,2	10,8	54,8	32,3	
Forneço ao aluno um <i>feedback</i> em tempo útil.	Freq.	3	32	58	3,59	0,56
	%	3,2	34,4	62,4		
Reoriento as práticas pedagógicas de acordo com os resultados da avaliação	Freq.	2	39	52	3,54	0,54
	%	2,2	41,9	55,9		

Legenda: 1 - Quase nunca 2 – Algumas vezes 3 – Frequentemente 4 - Quase sempre

Os itens *Explícito, de forma clara, o objecto da avaliação, os critérios e as estratégias* (98,9 %), *Utilizo as diferentes modalidades de avaliação: formativa (incluindo a diagnóstica) e sumativa* (97,9 %) e *Utilizo estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação diversificados e integrados no processo de aprendizagem* (97,9 %) são percebidos como muito frequentes. Estas práticas configuram procedimentos avaliativos transparentes, diversificados e integrados no processo de ensino-aprendizagem.

Os itens *Propicio a auto e a co-avaliação* (8,6 %) e *Avalio equitativamente as competências nucleares* (7,6 %) são percebidos como menos frequentes. Uma parte dos professores não envolve os alunos no processo de avaliação nem avalia equilibradamente as competências nucleares.

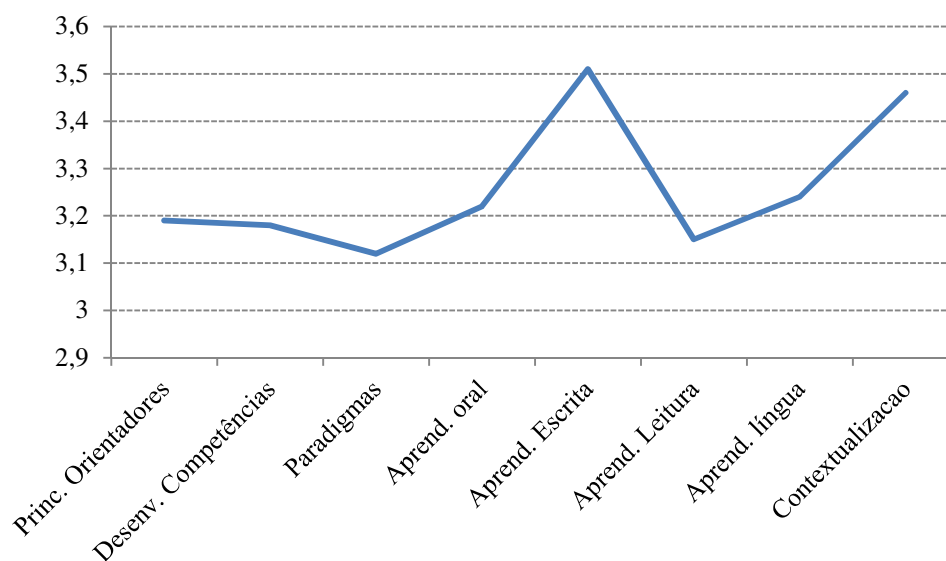
1.1.3 – Valores e desvios padrão

Os valores das estatísticas descritivas obtidos pelos professores, valores mínimos, máximos, médios e respectivos desvios padrão, podem ser observados nas tabelas nº 12 e nº 13 e gráficos nº 5 e nº 6.

Tabela nº 22 – *Pressupostos curriculares do texto programático*

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Princípios orientadores	91	1,50	4,00	3,19	0,51
Desenvolvimento de Competências	91	2,00	4,00	3,18	0,44
Paradigmas de aprendizagem	91	2,00	4,00	3,12	0,44
Aprendizagem e avaliação oral	92	1,00	4,00	3,22	0,60
Aprendizagem e avaliação escrita	91	2,00	4,00	3,51	0,51
Aprendizagem e avaliação leitura	92	1,00	4,00	3,15	0,67
Aprendizagem e avaliação f. língua	92	1,50	4,00	3,24	0,63
Contextualização	92	2,00	4,00	3,46	0,50

Gráfico nº 5 – *Pressupostos curriculares do texto programático*

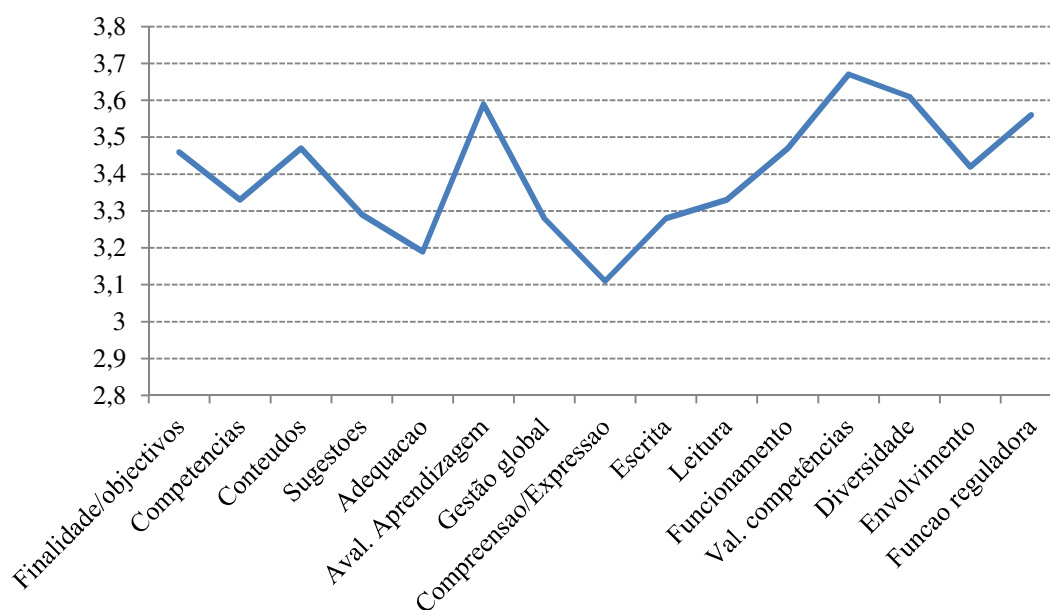


Resultados da investigação

Tabela nº 23 – *Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem*

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Finalidades/objectivos	90	2,00	4,00	3,46	0,54
Competências	90	2,00	4,00	3,33	0,45
Conteúdos	90	2,67	4,00	3,47	0,40
Sugestões metodológicas/estratégias	90	2,00	4,00	3,29	0,48
Adequação ao contexto	90	1,33	4,00	3,19	0,59
Avaliação das aprendizagens	90	2,00	4,00	3,59	0,51
Gestão global das competências	89	2,00	4,00	3,28	0,48
Compreensão/expressão oral	90	1,50	4,00	3,11	0,58
Escrita	91	1,80	4,00	3,28	0,54
Leitura	89	2,20	4,00	3,33	0,46
Funcionamento da Língua	90	2,50	4,00	3,47	0,45
Valorização das competências	90	2,50	4,00	3,67	0,44
Diversidade e integração avaliação	90	2,25	4,00	3,61	0,40
Envolvimento do aluno no processo	90	2,00	4,00	3,42	0,46
Função reguladora do ensino	90	2,00	4,00	3,56	0,44

Gráfico nº 6 – Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem



1.1.4 – Consistência interna

A análise de consistência interna foi efectuada com recurso ao coeficiente Alfa de Cronbach. Os valores encontrados para as dimensões dos *Pressupostos curriculares do texto programático* variam entre um mínimo de 0,609 (fraco mas aceitável) na dimensão *Aprendizagem e avaliação da leitura* e um máximo de 0,817 (bom) na dimensão *Paradigmas de aprendizagem*. A classificação destes valores segue o referenciado em Hill (2005).

Tabela nº 24 – *Pressupostos curriculares do texto programático*

	Alpha de Cronbach	Nº de Itens
Princípios orientadores da LBSE e da Revisão Curricular	0,701	2
Desenvolvimento de competências e de valores	0,774	5
Paradigmas de aprendizagem	0,817	5
Aprendizagem e avaliação do oral	0,652	2

Resultados da investigação

Aprendizagem e avaliação da escrita	0,686	2
Aprendizagem e avaliação da leitura	0,609	2
Aprendizagem e avaliação do funcionamento da língua	0,766	2
Contextualização, diferenciação e construção das aprendizagens	0,619	2

Os valores de consistência interna obtidos para as dimensões da *Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem* variam entre um mínimo de 0,609 (fraco mas aceitável) na dimensão *Competências* e um máximo de 0,817 (bom) na dimensão *Aprendizagem e avaliação da escrita*.

Tabela nº 25 – *Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem*

	Alpha de Cronbach	N of Items
Finalidades/objectivos	--- a)	1
Competências	0,609	3
Conteúdos	0,695	3
Sugestões metodológicas/estratégias	0,651	3
Adequação ao contexto	0,713	3
Avaliação das aprendizagens	0,700	2
Gestão global das competências	0,636	2
Compreensão/expressão oral	0,751	4
Escrita	0,817	5
Leitura	0,707	5
Funcionamento da língua	0,754	4
Valorização das competências	0,605	2

Diversidade e integração da avaliação	0,691	4
Envolvimento do aluno no processo	0,654	3
Função reguladora do ensino e da aprendizagem	0,695	2

a) *Dimensão constituída por apenas um item*

1.1.5 – Correlações entre as variáveis demográficas e escalas do questionário

Apresentam-se, de seguida, as correlações entre as variáveis demográficas e as escalas do questionário, a partir da formulação de seis hipóteses em torno de dois eixos estruturantes: Pressupostos curriculares do texto programático e Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem.

Hipótese 1 – O género dos professores influencia a sua percepção relativamente aos pressupostos curriculares do texto programático e a sua concepção estratégica do ensino e da aprendizagem.

- **Pressupostos curriculares do texto programático**

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela nº 26 – *Pressupostos curriculares vs género*

	Masculino		Feminino		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Princípios orientadores	3,14	0,46	3,21	0,52	,798
Desenvolvimento de Competências	2,97	0,47	3,23	0,43	,045**
Paradigmas de aprendizagem	2,97	0,38	3,16	0,45	,296
Aprendizagem e avaliação oral	3,04	0,80	3,27	0,57	,410
Aprendizagem e avaliação escrita	3,46	0,50	3,51	0,52	,621

Resultados da investigação

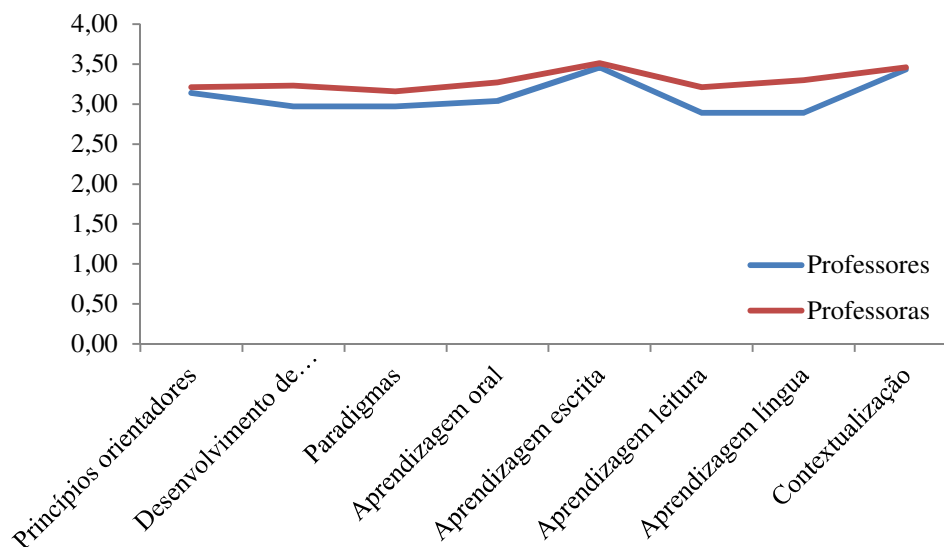
Aprendizagem e avaliação leitura	2,89	0,79	3,21	0,64	,153
Aprendizagem e avaliação f.língua	2,89	0,56	3,30	0,64	,015**
Contextualização	3,43	0,43	3,46	0,52	,705

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$

Desenvolvimento de competências e de valores, $t(90) = -2,030$, $p = 0,045$, as professoras concordam significativamente mais do que os professores (3,23 vs 2,97) que o programa de Português do ensino secundário permite o desenvolvimento de competências e valores nos alunos.

Aprendizagem e avaliação do funcionamento da língua, $Z = -2,440$, $p = 0,015$, as professoras valorizam mais a aprendizagem e a avaliação da competência funcionamento da língua em diálogo com os textos mais do que os professores (3,30 vs 2,89).

Gráfico nº 7 – Pressupostos curriculares vs género



- **Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem**

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela nº 27 – *Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs género*

	Masculino		Feminino		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Finalidades/objectivos	3,43	0,51	3,48	0,55	,669
Competências	3,24	0,44	3,36	0,46	,368
Conteúdos	3,31	0,40	3,51	0,40	,084
Sugestões metodológicas/estratégias	3,07	0,47	3,35	0,48	,051*
Adequação ao contexto	3,24	0,38	3,19	0,61	,760
Avaliação das aprendizagens	3,39	0,56	3,64	0,50	,070*
Gestão global das competências	3,07	0,51	3,31	0,48	,097
Compreensão/expressão oral	2,98	0,58	3,13	0,57	,379
Escrita	3,10	0,45	3,31	0,56	,185
Leitura	3,16	0,28	3,37	0,49	,120
Funcionamento	3,30	0,46	3,49	0,44	,161
Valorização das competências	3,36	0,50	3,71	0,41	,005**
Diversidade e integração avaliação	3,45	0,34	3,64	0,40	,098*
Envolvimento do aluno no processo	3,38	0,47	3,42	0,46	,771
Função reguladora do ensino	3,50	0,39	3,57	0,44	,417

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$

Sugestões metodológicas/estratégias, $t(89) = -1,978$, $p = 0,051$, as professoras têm como referência significativamente mais do que os professores (3,35 vs 3,07) as sugestões metodológicas/estratégias enunciadas no Programa.

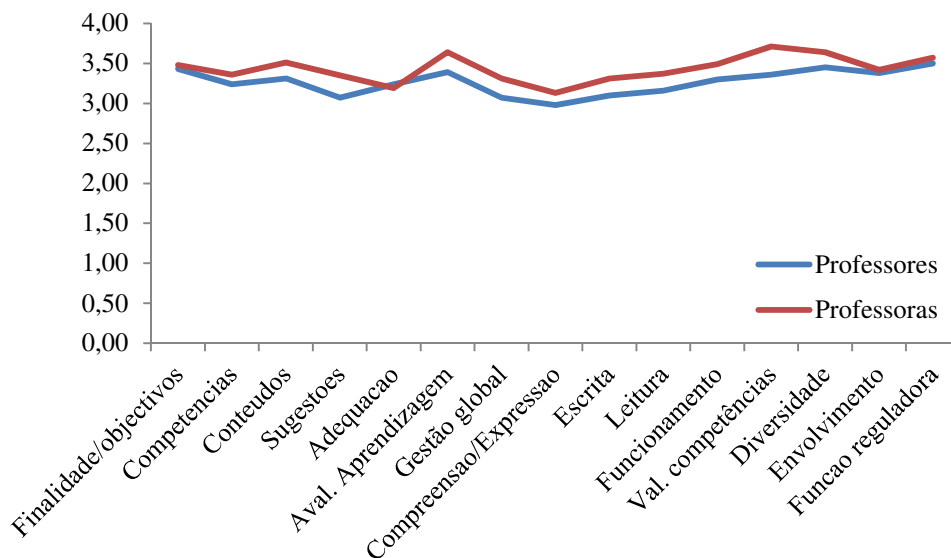
Resultados da investigação

Avaliação das aprendizagens, $Z = -1,812$, $p = 0,070$, as professoras planificam significativamente mais do que os professores (3,64 vs 3,39) as diferentes modalidades de avaliação e programam significativamente mais estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação diversificados e integrados no processo de aprendizagem.

Valorização das competências, $t(89) = -2,856$, $p = 0,005$, as professoras valorizam mais frequentemente que os professores (3,35 vs 3,07) as competências nucleares na organização do processo de avaliação das aprendizagens.

Diversidade e integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem $t(89) = -1,673$, $p = 0,098$, as professoras consideram mais do que os professores (3,64 vs 3,45) que o seu processo de avaliação das aprendizagens é diversificado e integrador.

Gráfico nº 8 – *Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs género*



Hipótese 2 – A idade dos professores influencia a sua percepção relativamente aos pressupostos curriculares do texto programático e a sua concepção estratégica do ensino e da aprendizagem.

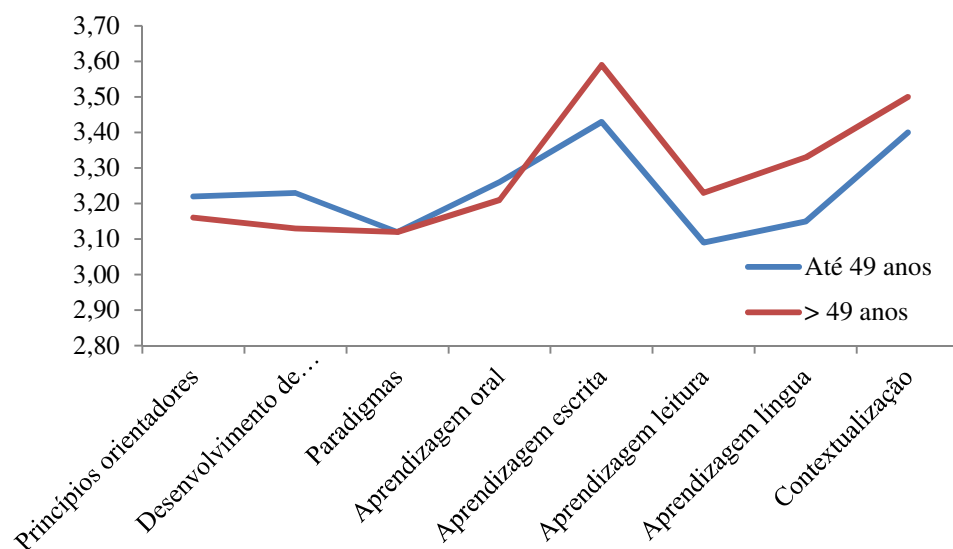
- **Pressupostos curriculares do texto programático**

Não encontramos diferenças estatisticamente significativas. A idade dos professores não influencia significativamente a sua percepção relativamente aos pressupostos curriculares do texto programático.

Tabela nº 28 – *Pressupostos curriculares vs Idade*

	Até 49 anos		> 49 anos		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Princípios orientadores	3,22	0,50	3,16	0,52	,562
Desenvolvimento de Competências	3,23	0,43	3,13	0,46	,274
Paradigmas de aprendizagem	3,12	0,41	3,12	0,48	,978
Aprendizagem e avaliação oral	3,26	0,61	3,21	0,60	,705
Aprendizagem e avaliação escrita	3,43	0,57	3,59	0,43	,131
Aprendizagem e avaliação leitura	3,09	0,68	3,23	0,64	,291
Aprendizagem e avaliação f. língua	3,15	0,63	3,33	0,63	,168
Contextualização	3,40	0,52	3,50	0,48	,354

Gráfico nº 9 – Pressupostos curriculares vs Idade



- **Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem**

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela nº 29 – *Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs idade*

	Até 49 anos		> 49 anos		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Finalidades/objectivos	3,38	0,53	3,54	0,54	,147
Competências	3,31	0,47	3,37	0,45	,552
Conteúdos	3,47	0,39	3,49	0,41	,816
Sugestões metodológicas/estratégias	3,22	0,52	3,37	0,44	,146
Adequação ao contexto	3,09	0,65	3,30	0,48	,080*
Avaliação das aprendizagens	3,54	0,54	3,65	0,48	,343
Gestão global das competências	3,26	0,48	3,30	0,51	,695

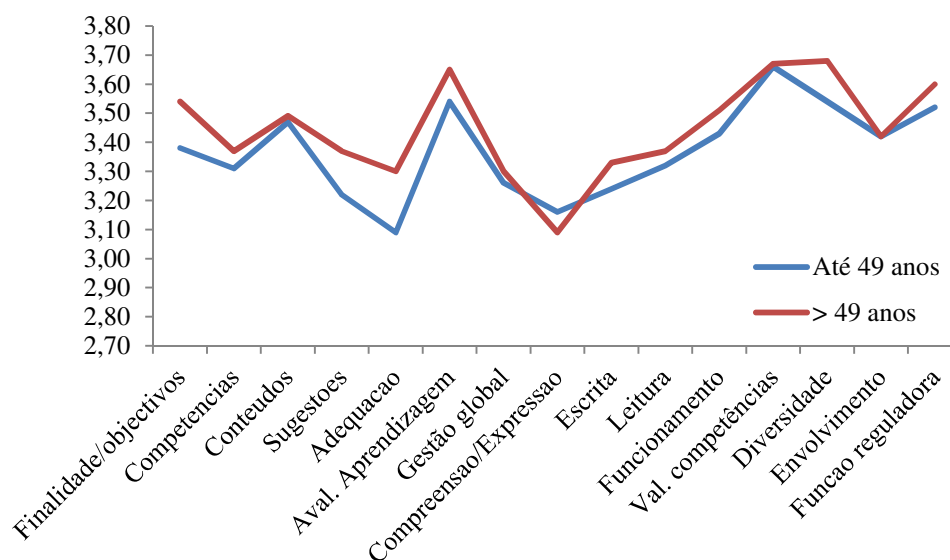
Compreensão/expressão oral	3,16	0,60	3,09	0,56	,547
Escrita	3,24	0,58	3,33	0,51	,449
Leitura	3,32	0,46	3,37	0,48	,621
Funcionamento	3,43	0,44	3,51	0,46	,446
Valorização das competências	3,66	0,46	3,67	0,42	,903
Diversidade e integração avaliação	3,54	0,47	3,68	0,29	,092*
Envolvimento do aluno no processo	3,42	0,51	3,42	0,41	,988
Função reguladora do ensino	3,52	0,51	3,60	0,34	,369

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$

Adequação ao contexto, $t(91) = -1,769$, $p = 0,080$, os professores maiores de 49 anos adequam significativamente mais do que os outros professores (3,30 vs 3,09) o currículo ao contexto – escola, turma e alunos.

Diversidade e integração da avaliação no processo de ensino/aprendizagem, $Z = -1,701$, $p = 0,092$, os professores maiores de 49 anos consideram mais do que os outros professores (3,68 vs 3,54) que o seu processo de avaliação das aprendizagens é diversificado e integrador.

Gráfico nº 10 – *Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs Idade*



Hipótese 3 – As habilitações académicas dos professores influenciam a sua percepção relativamente aos pressupostos curriculares do texto programático e a sua concepção estratégica do ensino e da aprendizagem.

- **Pressupostos curriculares do texto programático**

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela nº 30 – *Pressupostos curriculares vs Habilitações*

	Licenciatura		Pós-graduação		Mestrado		Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Princípios orientadores	3,15	0,51	3,03	0,48	3,47	0,50	,038*
Desenvolvimento de Competências	3,13	0,48	3,27	0,29	3,33	0,36	,199
Paradigmas de aprendizagem	3,06	0,47	3,15	0,32	3,29	0,39	,190
Aprendizagem e avaliação oral	3,19	0,61	3,07	0,56	3,50	0,58	,101
Aprendizagem e avaliação escrita	3,47	0,53	3,37	0,55	3,78	0,31	,047*
Aprendizagem e avaliação leitura	3,11	0,65	3,03	0,81	3,41	0,55	,229
Aprendizagem e avaliação f.língua	3,16	0,62	3,30	0,77	3,47	0,50	,211
Contextualização	3,43	0,51	3,47	0,58	3,56	0,40	,668

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$

Princípios orientadores, $F(2, 88) = 3,395$, $p=0,038$, de acordo com o teste de comparação múltipla *a posteriori* as diferenças significativas encontram-se entre os professores com o mestrado e os com pós-graduação, sendo que os primeiros concordam significativamente mais que o programa de Português do ensino secundário se insere nos princípios orientadores da revisão curricular (3,46 vs 3,03).

Tabela nº 31 – *Teste de Tukey*

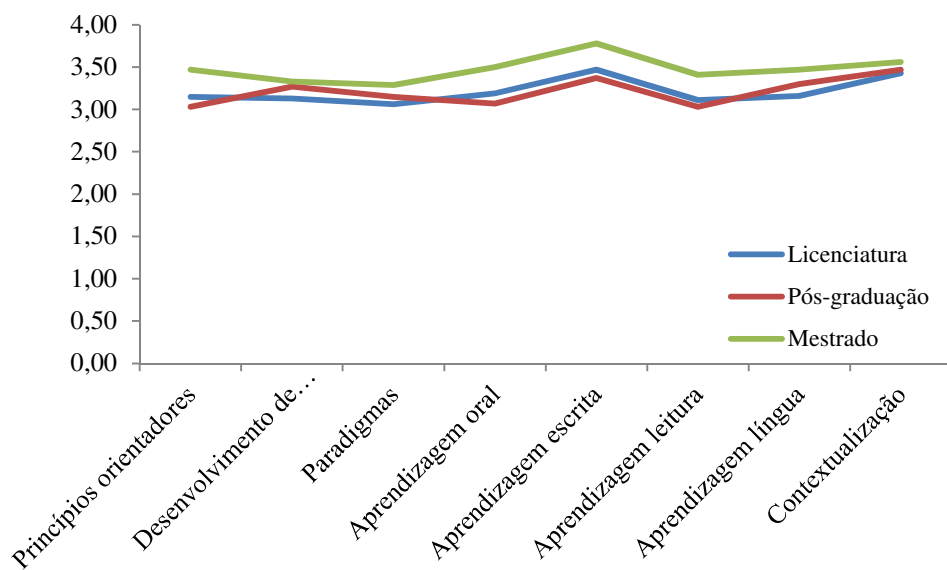
Habilitações	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Pós-graduação	15	3,03	
Licenciatura	60	3,15	3,15
Mestrado	16		3,46
Sig.		,737	,109

Aprendizagem e avaliação da escrita, $F(2, 88) = 3,181$, $p=0,047$, de acordo com o teste de comparação múltipla *a posteriori* as diferenças significativas encontram-se entre os professores com o mestrado e os com pós-graduação, sendo que os primeiros valorizam significativamente mais (3,78 vs 3,36) o processo na aprendizagem e avaliação da escrita.

Tabela nº 32 – *Teste de Tukey*

Habilitações	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Pós-graduação	15	3,36	
Licenciatura	60	3,46	3,46
Mestrado	16		3,78
Sig.		,799	,116

Gráfico nº 11 – Pressupostos curriculares vs Habilitações



- **Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem**

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela nº 33 – *Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs Habilitações*

	Licenciatura		Pós-graduação		Mestrado		Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Finalidades/objectivos	3,43	0,56	3,36	0,50	3,63	0,50	,352
Competências	3,29	0,44	3,26	0,54	3,52	0,38	,174
Conteúdos	3,43	0,41	3,50	0,41	3,58	0,31	,391
Sugestões metodológicas/estratégias	3,29	0,46	3,36	0,46	3,23	0,59	,769
Adequação ao contexto	3,24	0,52	3,19	0,70	3,00	0,72	,338
Avaliação das aprendizagens	3,61	0,53	3,50	0,52	3,63	0,47	,754
Gestão global das competências	3,22	0,46	3,50	0,48	3,28	0,55	,150
Compreensão/expressão oral	3,11	0,59	3,15	0,50	3,05	0,64	,877

Escrita	3,28	0,57	3,24	0,56	3,31	0,43	,941
Leitura	3,29	0,46	3,41	0,49	3,39	0,47	,578
Funcionamento	3,44	0,46	3,55	0,48	3,50	0,37	,674
Valorização das competências	3,58	0,46	3,83	0,36	3,84	0,30	,015*
Diversidade e integração avaliação	3,56	0,41	3,73	0,38	3,69	0,31	,220
Envolvimento do aluno no processo	3,38	0,47	3,40	0,47	3,58	0,39	,290
Função reguladora do ensino	3,53	0,45	3,67	0,45	3,56	0,36	,579

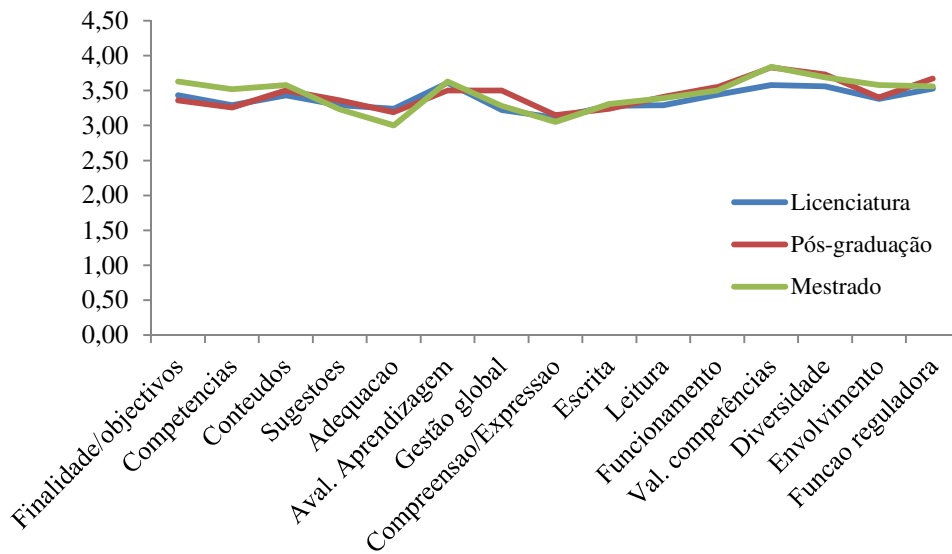
* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$

Valorização das competências, $F(2, 32,66) = 4,818$, $p = 0,015$, de acordo com o teste de comparação múltipla *a posteriori* as diferenças significativas encontram-se entre os professores com o mestrado e os com pós-graduação (3,84 vs 3,57), sendo que os primeiros valorizam mais frequentemente as competências nucleares na organização do processo de avaliação das aprendizagens.

Tabela nº 34 – *Teste de Tukey*

Habilitações	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Pós-graduação	59	3,57	
Licenciatura	15	3,83	3,83
Mestrado	16		3,84
Sig.		,113	,134

Gráfico nº 12 – Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs Habilitações



Hipótese 4 – O tempo de docência dos professores influencia a sua percepção relativamente aos pressupostos curriculares do texto programático e a sua concepção estratégica do ensino e da aprendizagem.

- **Pressupostos curriculares do texto programático**

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela nº 35 – Pressupostos curriculares vs Tempo de docência

	11-20 anos		21-30 anos		> 30 anos		Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Princípios orientadores	3,08	0,51	3,19	0,51	3,29	0,54	,507
Desenvolvimento de Competências	3,11	0,45	3,17	0,46	3,29	0,37	,518
Paradigmas de aprendizagem	3,06	0,45	3,12	0,45	3,17	0,46	,787
Aprendizagem e avaliação oral	3,24	0,65	3,25	0,51	3,25	0,78	,994
Aprendizagem e avaliação escrita	3,29	0,63	3,59	0,43	3,61	0,40	,048*
Aprendizagem e avaliação leitura	3,13	0,78	3,19	0,51	3,29	0,87	,786
Aprendizagem e avaliação f.língua	2,92	0,67	3,37	0,57	3,21	0,67	,023*
Contextualização	3,47	0,49	3,48	0,47	3,46	0,54	,991

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$

Aprendizagem e avaliação da escrita, $F(2, 88) = 3,140$, $p = 0,048$, de acordo com o teste de comparação múltipla *a posteriori* as diferenças significativas encontram-se entre os professores com mais tempo de docência e os com menos tempo de docência, sendo que os primeiros valorizam significativamente mais (3,60 vs 3,28) o processo na aprendizagem e avaliação da escrita.

Tabela nº 36 – *Teste de Tukey*

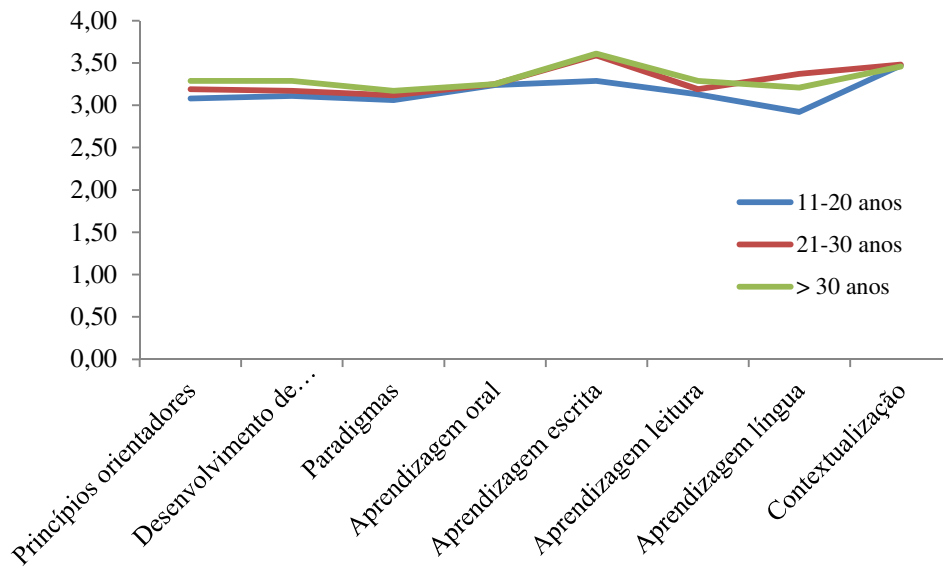
Habilitações	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
11-20	19	3,28	
21-30	58		3,59
> 30	14	3,60	3,60
Sig.		,082	,442

Aprendizagem e avaliação do funcionamento da língua, $F(2, 88) = 3,918$, $p = 0,023$, de acordo com o teste de comparação múltipla *a posteriori* as diferenças significativas encontram-se entre os professores com mais tempo de docência e os com menos tempo de docência, sendo que os primeiros valorizam mais a aprendizagem e a avaliação da competência funcionamento da língua em diálogo com os textos (3,37 vs 2,92).

Tabela nº 37 – *Teste de Tukey*

Habilitações	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
11-20	19	2,92	
> 30	14	3,21	3,21
21-30	58		3,37
Sig.		,266	,682

Gráfico nº 13 – Pressupostos curriculares vs Tempo de docência



- **Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem**

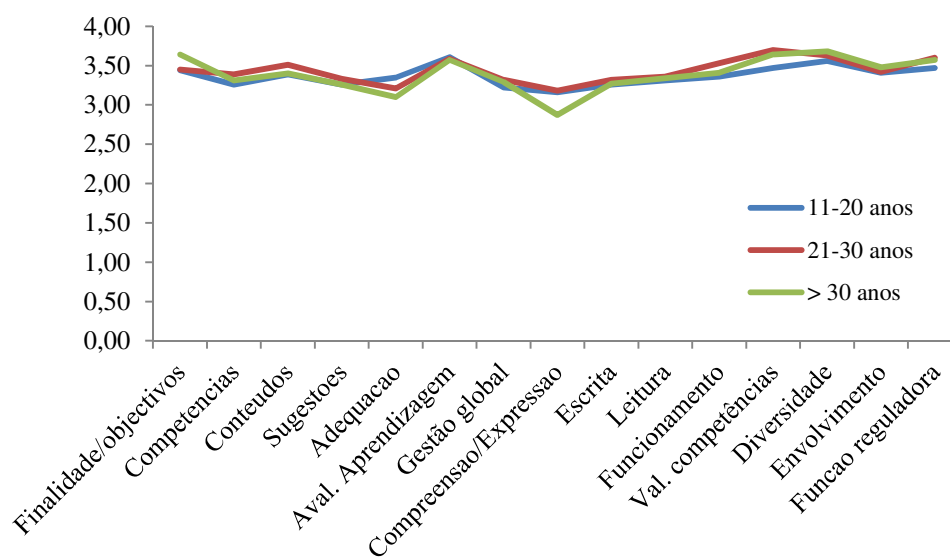
Não encontramos diferenças estatisticamente significativas. O tempo de docência dos professores não influencia significativamente a sua percepção relativamente à sua concepção estratégica do ensino e da aprendizagem.

Tabela nº 38 – *Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs Tempo de docência*

	11-20 anos		21-30 anos		> 30 anos		Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Finalidades/objectivos	3,44	0,51	3,45	0,57	3,64	0,50	,473
Competências	3,26	0,39	3,39	0,46	3,31	0,42	,510
Conteúdos	3,39	0,37	3,51	0,40	3,40	0,46	,429
Sugestões metodológicas/estratégias	3,26	0,42	3,33	0,50	3,26	0,51	,823
Adequação ao contexto	3,35	0,48	3,21	0,58	3,10	0,53	,417
Avaliação das aprendizagens	3,61	0,40	3,59	0,53	3,57	0,65	,978
Gestão global das competências	3,22	0,43	3,32	0,47	3,29	0,67	,785

Compreensão/expressão oral	3,16	0,58	3,18	0,57	2,87	0,54	,195
Escrita	3,26	0,53	3,32	0,56	3,27	0,45	,886
Leitura	3,31	0,32	3,36	0,50	3,34	0,50	,924
Funcionamento	3,36	0,43	3,53	0,43	3,41	0,53	,320
Valorização das competências	3,47	0,48	3,70	0,42	3,64	0,46	,158
Diversidade e integração avaliação	3,56	0,40	3,63	0,41	3,68	0,28	,680
Envolvimento do aluno no processo	3,41	0,40	3,42	0,51	3,48	0,31	,837
Função reguladora do ensino	3,47	0,37	3,60	0,44	3,57	0,39	,533

Gráfico nº 14 – *Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs Tempo de docência*



Hipótese 5 – A formação profissional inicial dos professores influencia a sua percepção relativamente aos pressupostos curriculares do texto programático e a sua concepção estratégica do ensino e da aprendizagem.

- **Pressupostos curriculares do texto programático**

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela nº 39 – *Pressupostos curriculares vs formação profissional*

	Estágio Ped.		Prof. exercício		Prof. serviço		Estágio Int.		Sig
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Princípios orientadores	3,19	0,48	3,38	0,55	3,08	0,40	3,25	0,43	,250
Desenvolvimento Competências	3,13	0,44	3,17	0,38	3,10	0,39	3,35	0,45	,152
Paradigmas de aprendizagem	3,13	0,36	3,17	0,52	2,98	0,38	3,28	0,45	,092**
Aprendizagem e avaliação oral	3,23	0,55	3,42	0,40	3,10	0,66	3,30	0,67	,432
Aprendizagem e avaliação escrita	3,44	0,45	3,65	0,32	3,64	0,40	3,40	0,65	,168
Aprendizagem e avaliação leitura	3,31	0,60	3,27	0,60	3,10	0,71	3,02	0,73	,402
Aprendizagem avaliação f.língua	3,35	0,54	3,31	0,66	3,26	0,48	3,13	0,78	,647
Contextualização	3,46	0,39	3,58	0,45	3,50	0,50	3,37	0,60	,629

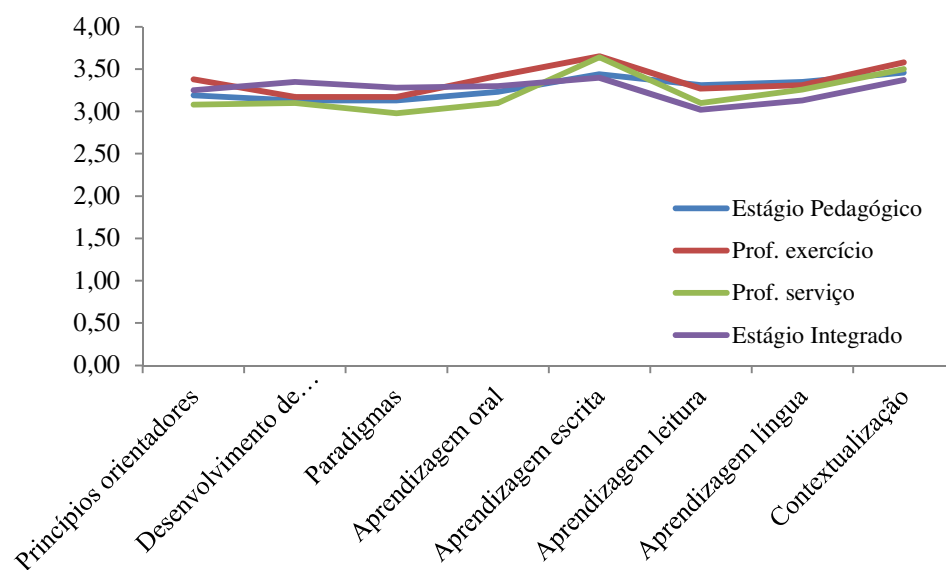
* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$

Paradigmas de aprendizagem, $F(3, 83) = 2,221$, $p = 0,092$, de acordo com o teste de comparação múltipla *a posteriori* as diferenças significativas encontram-se entre os professores com estágio integrado e os com profissionalização em serviço, sendo que os primeiros concordam significativamente mais que o programa de Português do ensino secundário valoriza os paradigmas de aprendizagem construtivistas (3,28 vs 2,97).

Tabela nº 40 – *Teste de Tukey*

Habilitações	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Profissionalização em serviço	25	2,97	
Estágio pedagógico	24	3,12	3,12
Profissionalização em exercício	13	3,16	3,16
Estágio integrado	25		3,28
Sig.		,107	,182

Gráfico nº 15 – *Pressupostos curriculares vs formação profissional*



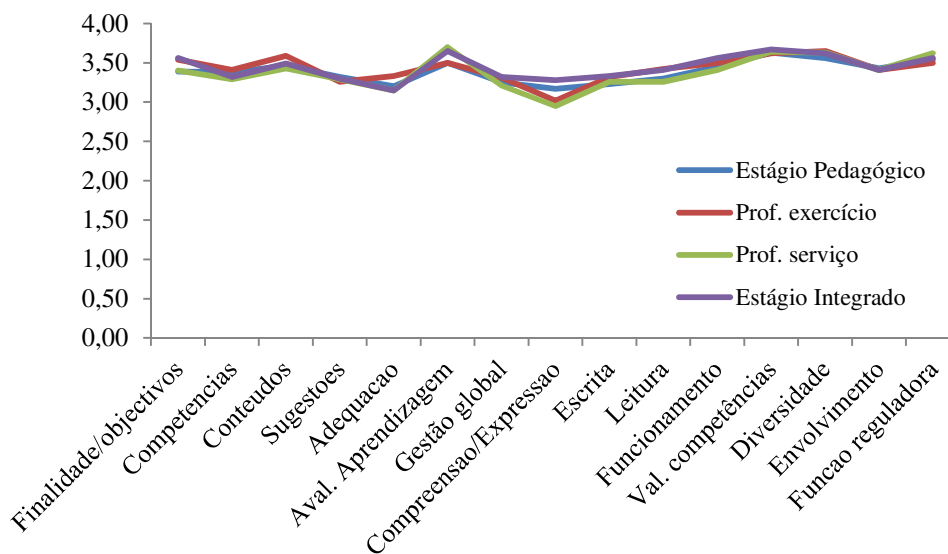
• **Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem**

Não encontramos diferenças estatisticamente significativas. A formação profissional inicial dos professores não influencia significativamente a sua percepção relativamente à sua concepção estratégica do ensino e da aprendizagem.

Tabela nº 41 – *Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs Formação profissional*

	Estágio Ped.		Prof. exercício		Prof. serviço		Estágio Int.		Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Finalidades/objectivos	3,39	0,50	3,54	0,66	3,40	0,58	3,56	0,51	,632
Competências	3,38	0,42	3,41	0,49	3,29	0,43	3,32	0,52	,865
Conteúdos	3,46	0,36	3,59	0,49	3,43	0,33	3,49	0,43	,675
Sugestões metodológicas/estratégias	3,32	0,42	3,26	0,55	3,29	0,43	3,30	0,57	,987
Adequação ao contexto	3,20	0,57	3,33	0,47	3,15	0,61	3,15	0,64	,791
Avaliação das aprendizagens	3,50	0,54	3,50	0,76	3,70	0,38	3,65	0,43	,487
Gestão global competências	3,25	0,49	3,31	0,38	3,21	0,51	3,32	0,56	,868
Compreensão/expressão oral	3,17	0,49	3,02	0,68	2,95	0,56	3,28	0,63	,209
Escrita	3,23	0,45	3,32	0,56	3,26	0,46	3,33	0,70	,930
Leitura	3,30	0,49	3,42	0,44	3,26	0,45	3,41	0,48	,624
Funcionamento	3,45	0,48	3,50	0,40	3,41	0,49	3,56	0,43	,686
Valorização das competências	3,63	0,49	3,62	0,51	3,64	0,45	3,67	0,37	,977
Diversidade e integração avaliação	3,56	0,50	3,65	0,43	3,63	0,34	3,62	0,37	,911
Envolvimento do aluno no processo	3,43	0,51	3,41	0,41	3,41	0,47	3,41	0,47	,999
Função reguladora do ensino	3,54	0,51	3,50	0,50	3,62	0,36	3,56	0,43	,867

Gráfico nº 16 – *Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs Formação profissional*



Hipótese 6 – A formação contínua dos professores sobre implementação no programa de Português do Ensino Secundário influencia a sua percepção relativamente aos pressupostos curriculares do texto programático e a sua concepção estratégica do ensino e da aprendizagem.

- **Pressupostos curriculares do texto programático**

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela nº 42 – *Pressupostos curriculares vs formação profissional contínua*

	Sim		Não		Sig
	M	Dp	M	Dp	
Princípios orientadores	3,20	,54	3,18	,50	,701
Desenvolvimento Competências	3,28	,44	3,14	,44	,095*
Paradigmas	3,16	,44	3,10	,45	,636
Aprendizagem oral	3,24	,63	3,23	,59	,925

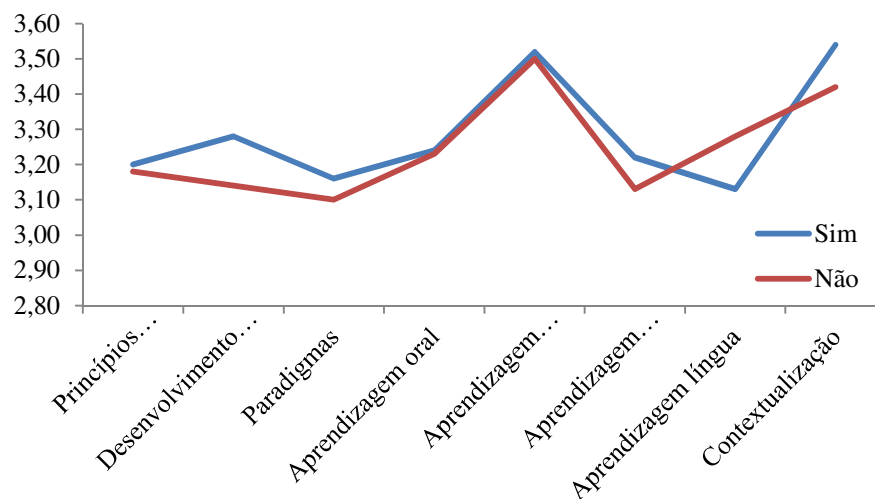
Resultados da investigação

Aprendizagem escrita	3,52	,58	3,50	,48	,593
Aprendizagem leitura	3,22	,67	3,13	,66	,599
Aprendizagem língua	3,13	,74	3,28	,59	,407
Contextualização	3,54	,52	3,42	,49	,237

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$

Paradigmas de aprendizagem, $Z = -1,670$, $p = 0,095$, os professores que fizeram formação contínua sobre implementação do programa de Português do Ensino Secundário concordam significativamente mais que o programa de Português valoriza os paradigmas de aprendizagem construtivistas (3,28 vs 3,14).

Gráfico n° 17 – Pressupostos curriculares vs formação profissional contínua



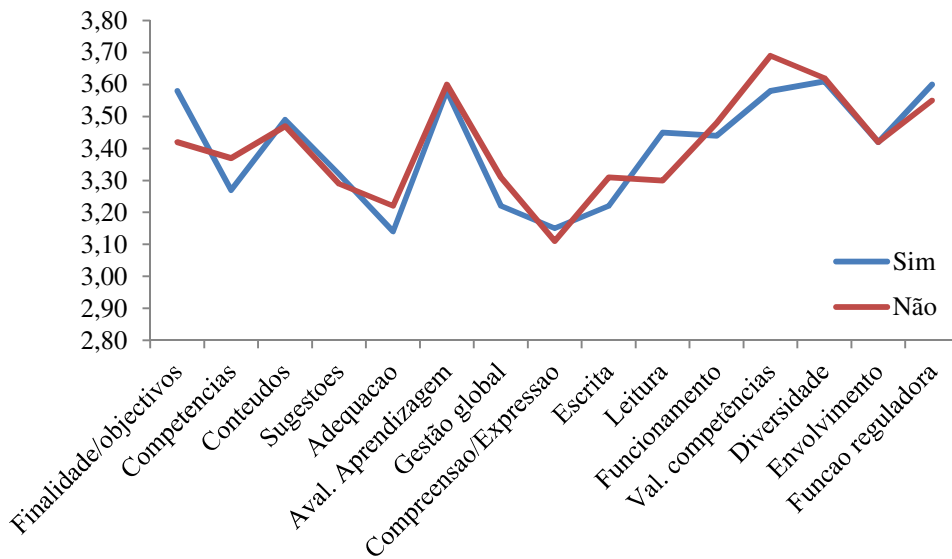
- **Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem**

Não encontramos diferenças estatisticamente significativas. A formação profissional contínua sobre implementação do programa de Português do Ensino Secundário não influencia significativamente a sua percepção relativamente à sua concepção estratégica do ensino e da aprendizagem.

Tabela nº 43 – Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs formação profissional contínua

	Sim		Não		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Finalidades/objectivos	3,58	,58	3,42	,53	,156
Competências	3,27	,47	3,37	,45	,421
Conteúdos	3,49	,43	3,47	,39	,801
Sugestões metodológicas	3,32	,43	3,29	,51	,643
Adequação ao contexto	3,14	,73	3,22	,51	,899
Avaliação das aprendizagens	3,58	,59	3,60	,48	,889
Gestão global competências	3,22	,47	3,31	,51	,494
Compreensão/expressão oral	3,15	,64	3,11	,55	,499
Escrita	3,22	,64	3,31	,50	,667
Leitura	3,45	,43	3,30	,48	,131
Funcionamento	3,44	,53	3,48	,42	,921
Valorização das competências	3,58	,50	3,69	,41	,341
Diversidade	3,61	,41	3,62	,39	,919
Envolvimento do aluno no processo	3,42	,49	3,42	,45	,923
Função reguladora do ensino	3,60	,47	3,55	,42	,486

Gráfico nº 18 – *Concepção estratégica do ensino e da aprendizagem vs Formação Profissional contínua*



1.1.6 – Análise global dos resultados do questionário

Procede-se, agora, a uma análise global dos resultados do questionário, evidenciando aspectos que se prendem com:

- distribuição da moda;
- relevância da frequência das respostas;
- confrontação entre as respostas dos blocos I e II (percepções relativas aos pressupostos curriculares do texto programático) e as dos blocos III, IV e V (percepções relativas à concepção estratégica do ensino e da aprendizagem);
- dados significativos na correlação entre as variáveis demográficas e os resultados do questionário.

1.1.6.1 – Distribuição da moda

Neste aspecto, constata-se uma tendência global para os níveis 3 e 4 das diferentes escalas (de concordância, de importância e de frequência), o que evidencia

um significativo grau de conformidade com as afirmações apresentadas, indiciando uma identificação com os princípios subjacentes ao texto programático nelas traduzidos.

1.1.6.2 – Relevância da frequência das respostas

Neste âmbito, consideramos, seguindo o critério atrás explicitado, as respostas mais escolhidas pelos respondentes, três de cada bloco, inseridas nas tabelas 7 a 11.

Tabela nº 44 – *Frequência das respostas*

Bloco - Tabela	Afirmações com a maior frequência (níveis 1 e 2)	Afirmações com a maior frequência (níveis 3 e 4)
I – 7	<i>O Programa de Português do Ensino Secundário concebe o currículo como projeto, enfatizando a sua relação com os múltiplos contextos educativos e a aprendizagem significativa</i>	<i>O Programa de Português do Ensino Secundário dá continuidade lógica aos pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo, inserindo-se nos princípios orientadores da revisão curricular</i>
	<i>Assegura o desenvolvimento de uma cultura literária pelo convívio com obras complexas e eventualmente distantes do universo dos alunos</i>	<i>Valoriza a interação entre conhecimentos declarativos e processuais</i>
	<i>Valoriza o exercício do pensamento reflexivo e os processos de mobilização de recursos cognitivos, no âmbito dos quais os alunos passam de meros consumidores a produtores do saber</i>	<i>Reconhece a importância de uma avaliação autêntica que assegure a coerência entre aprendizagem e avaliação</i>
	<i>Propõe a adopção de metodologias activas e diversas que, partindo da identificação das necessidades e dos diferentes interesses, motivem os alunos para a aprendizagem e melhoria dos níveis de proficiência</i>	

Resultados da investigação

II - 8	<p><i>A avaliação do oral deve fazer-se de forma equitativa com as outras competências nucleares</i></p> <p><i>No âmbito do contrato de leitura os alunos escolhem sempre o livro a ler</i></p>	<p><i>Deve organizar-se o processo de ensino-aprendizagem por tarefas/situações complexas de forma a promover a construção das aprendizagens</i></p>
	<p><i>Deve privilegiar-se o alargamento do estudo da gramática em funcionamento textual</i></p>	<p><i>É necessário criar espaços de interacção verbal e de aprendizagem do oral reflectido e géneros públicos e formais do oral</i></p>
	<p><i>A avaliação da competência funcionamento da língua deve realizar-se a partir do diálogo recíproco entre expressão e metalinguagem</i></p>	<p><i>No âmbito da oficina de escrita proporcionam-se mecanismos de auto-correcção dos alunos</i></p>
III - 9	<p><i>Proponho estratégias de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder a necessidades individuais dos alunos</i></p>	<p><i>Evidencio as tipologias textuais a trabalhar</i></p>
	<p><i>Adopto estratégias sugeridas pelo programa</i></p>	<p><i>Considero as finalidades/objectivos da disciplina e sua integração nos princípios da revisão curricular</i></p>
	<p><i>Adequo o currículo ao contexto da escola e da turma</i></p> <p><i>Antecipo estratégias de superação para colmatar dificuldades dos alunos</i></p>	<p><i>Perspectivo os recursos a utilizar</i></p>
IV - 10	<p><i>Relativamente à compreensão do oral, abordo os documentos em três fases: pré-escuta/visionamento; escuta/visionamento; pós-escuta/visionamento</i></p>	<p><i>Estimulo os alunos a utilizar conscientemente os conhecimentos adquiridos sobre o sistema linguístico para uma melhor compreensão dos textos e para a revisão e aperfeiçoamento das suas produções</i></p>
	<p><i>Empenho os alunos num processo de reescrita contínua</i></p>	<p><i>Promovo o desenvolvimento das competências em interacção</i></p>
	<p><i>Introduzo espaços de aprendizagem do oral reflectido e de géneros públicos e formais do oral</i></p>	<p><i>Relativamente à competência funcionamento da língua, implemento-a como conhecimento explícito</i></p>

V - 11	<i>Adequo os processos de avaliação ao contexto de cada turma/aluno</i>	<i>Organizo os critérios de avaliação em torno das competências nucleares</i>
	<i>Propicio a auto e a co-avaliação</i>	<i>Explicito de forma clara o objecto da avaliação, os critérios e as estratégias</i>
	<i>Avalio equitativamente as competências nucleares</i>	<i>Utilizo as diferentes modalidades de avaliação: formativa (incluindo a diagnóstica) e sumativa</i> <i>Utilizo estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação diversificados e integrados no processo de aprendizagem</i>

Relativamente às afirmações com maior frequência de respostas de nível 1 e 2, podemos constatar o seguinte:

- quanto às perspectivas sobre a concepção do texto programático, os professores não percebem nas propostas do Programa as suas potencialidades ao nível da contextualização nas suas múltiplas dimensões (das metodologias activas que colocam o aluno como protagonista das suas aprendizagens, como agente reflexivo e produtor do saber), não reconhecendo nessas propostas características do paradigma construtivista; consideram que o Programa não assegura uma cultura literária canónica, facto que se pode dever à redução de autores e obras de leitura clássica obrigatória se compararmos este com outros programas de ensino anteriores.
- quanto às perspectivas sobre abordagens curriculares, uma parte dos professores atribui pouca importância à equidade na avaliação das competências; por outro lado, alguns professores não consideram importante o envolvimento dos alunos na deliberação curricular; quanto à competência funcionamento da língua, mostram tendência para a descontextualização dos conteúdos nas outras competências nucleares, afastando-se de abordagens integradoras, mais complexas e ‘curricularmente inteligentes’.

Resultados da investigação

- quanto às perspectivas sobre a concepção estratégica do ensino, é significativa a percentagem dos professores que afirma não diferenciar o currículo ao nível das estratégias e tendo em conta as necessidades concretas dos alunos, as características das turmas, o contexto de inserção da escola, o que aponta para a uniformização do ensino; parece não haver adesão às estratégias sugeridas pelo Programa.
- quanto às perspectivas sobre a concepção estratégica da aprendizagem, mais de um terço dos professores não trabalha ao nível dos processos a competência compreensão oral nem a escrita, o que, de certo modo, revela o fraco investimento didáctico na mobilização dos conteúdos processuais; constata-se não envolver frequentemente os alunos em processos de aperfeiçoamento e de superação de lacunas que tenham por base o pensamento reflexivo e a metacognição.
- quanto às perspectivas sobre a avaliação do ensino e das aprendizagens, parte dos professores optam pela não diferenciação, o que vem na sequência do resultado obtido no bloco III e configura um quadro de uniformização do ensino; não reconhecem os alunos como agentes da sua aprendizagem, logo da sua avaliação; não atribuem a mesma importância, na avaliação, às diferentes competências nucleares, discriminando negativamente algumas delas, porventura como gestão reactiva do currículo em função da avaliação externa que não contempla a oralidade.

Relativamente às afirmações com maior frequência de respostas de nível 3 e 4, podemos constatar o seguinte:

- quanto às perspectivas sobre a concepção do texto programático, os professores reconhecem a interligação dos pressupostos e dos princípios orientadores do Programa aos seus documentos legais enquadradores, facto que se pode eventualmente explicar pela ampla participação docente na reflexão sobre a revisão curricular de 2001; manifestam um grau de concordância elevado no que se refere aos conteúdos do Programa (declarativos e processuais), o que indicia um grau de consciência da importância que lhes é atribuída. Porventura,

explicar-se-á este facto pela atenção tradicionalmente investida na vertente dos conteúdos e também pela novidade da introdução dos processos como objecto de ensino; reconhecem um paradigma de avaliação subjacente ao processo de ensino-aprendizagem, no qual as tarefas avaliativas estão inerentes às tarefas da aprendizagem.

- quanto às perspectivas sobre abordagens curriculares, parece existir um elevado grau de consciência sobre o paradigma construtivista subjacente às propostas do Programa, a necessidade de atribuir importância à competência de expressão oral formal e programada, assegurando o desenvolvimento desta competência como objecto de estudo e propiciar processos de auto-regulação da aprendizagem.
- quanto às perspectivas sobre a concepção estratégica do ensino, os professores reconhecem que evidenciam as tipologias textuais como elemento a trabalhar, as finalidades e objectivos da disciplina, o que se pode eventualmente explicar pela sua presença enquanto elemento organizador da gestão do currículo sugerida pelo Programa; existe uma preocupação evidente no planeamento didáctico com os recursos educativos a mobilizar.
- quanto às perspectivas sobre a concepção estratégica da aprendizagem, os professores consideram ter uma acção relevante no estímulo à metacognição e mobilização dos conhecimentos linguísticos em contexto de produção; gerem as aprendizagens de forma integrada no que respeita às competências a desenvolver e parecem situar-se num paradigma reflexivo relativamente ao funcionamento da língua, tomando-a como objecto de estudo autónomo.
- quanto às perspectivas sobre a avaliação do ensino e das aprendizagens, verifica-se uma conformidade entre as opções de implementação e o texto programático, ao nível da organização dos critérios, da explicitação do objecto, das estratégias e modalidades utilizadas; os professores consideram diversificar e integrar a avaliação no processo de aprendizagem, percebendo uma consonância entre currículo e avaliação.

1.1.6.3 – Confrontação entre as respostas dos blocos I e II (percepções relativas aos pressupostos curriculares do texto programático) e as dos blocos III, IV e V (percepções relativas à concepção estratégica do ensino e da aprendizagem)

No quadro que se segue inscrevemos as afirmações que traduzem as percepções dos professores, assinalando a conformidade (a negro) e o distanciamento (a vermelho) das suas práticas pedagógico-didácticas com os pressupostos curriculares da administração, tomando como referência o quadro anteriormente apresentado, contendo a selecção das três afirmações mais frequentes nos níveis 1 e 2 ou 3 e 4 das escalas.

Tabela nº 45 – *Percepções dos professores*

Pressupostos curriculares	Percepções relativas aos pressupostos curriculares do texto programático	Percepções relativas à concepção estratégica do ensino e da aprendizagem
Contextualização/ Diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> • currículo como projecto (1 e 2) 	<ul style="list-style-type: none"> • estratégias de diferenciação pedagógica (1 e 2) • adequação do currículo à escola/turma (1 e 2) • estratégias de superação das dificuldades (1 e 2)
Gestão integrada das competências	<ul style="list-style-type: none"> • estudo da gramática em funcionamento textual (1 e 2) • avaliação do funcionamento da língua em contexto (1 e 2) • avaliação do oral equitativa com as outras competências (1 e 2) 	<ul style="list-style-type: none"> • explicitação das tipologias textuais no âmbito das competências nucleares (3 e 4) • desenvolvimento das competências em interacção (3 e 4)
Construção das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • adopção de metodologias activas para melhoria dos níveis de proficiência (1 e 2) • exercício do pensamento reflexivo e processo de mobilização de recursos cognitivos (1 e 2) • aceitação da liberdade de escolha dos alunos – contrato de leitura (1 e 2) • proposta de tarefas/situações complexas (3 e 4) • mobilização de mecanismos de auto-correcção (3 e 4) 	<ul style="list-style-type: none"> • previsão dos recursos a utilizar (3 e 4) • reflexão sistemática sobre o funcionamento da língua (3 e 4) • mobilização e transferência de conhecimentos linguísticos (3 e 4) • adopção de estratégias sugeridas pelo Programa (1 e 2) • envolvimento dos alunos na construção do processo de escrita (1 e 2)

<p>Importância dos conteúdos processuais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • interação entre conhecimentos declarativos e processuais (3 e 4) • criação de espaços de aprendizagem do oral reflectido (3 e 4) 	<ul style="list-style-type: none"> • abordagem faseada dos docs orais (1 e 2) • criação de espaços de aprendizagem do oral reflectido (1 e 2)
<p>Valorização dos referenciais legais da Administração</p>	<ul style="list-style-type: none"> • articulação entre Programa e LBSE e revisão curricular (3 e 4) 	<ul style="list-style-type: none"> • integração das finalidades/objectivos nos princípios da revisão curricular (3 e 4)
<p>Gestão integrada do processo de avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecimento da importância de uma avaliação autêntica (3 e 4) 	<ul style="list-style-type: none"> • contextualização do processo de avaliação (1 e 2) • participação activa do aluno na auto e co-avaliação (1 e 2) • equidade na avaliação das competências nucleares (1 e 2) • organização dos critérios por competências (3 e 4) • explicitação do objecto, critérios e estratégias (3 e 4) • utilização das diferentes modalidades (3 e 4) • diversificação e integração das metodologias na aprendizagem (3 e 4)

Da análise da tabela, ressaltam alguns aspectos relevantes para a confrontação entre as percepções dos professores sobre o Programa de ensino e as percepções sobre as suas opções de planificação e implementação do mesmo. Alguns desses aspectos evidenciam uma convergência entre os dois pólos, outros revelam divergência. Por divergência entende-se uma discrepância evidente na escolha de afirmações cujo conteúdo ou nível de frequência é contraditório.

Regista-se não haver divergências nas respostas dos professores entre as suas percepções relativas aos pressupostos curriculares do texto programático e as relativas à concepção estratégica do ensino e da aprendizagem ao nível da contextualização/diferenciação, da construção das aprendizagens, da valorização dos referenciais legais da Administração e gestão integrada do processo de avaliação.

Regista-se haver divergências (assinaladas a laranja) nas respostas dos professores entre as suas percepções relativas aos pressupostos curriculares do texto programático e as relativas à concepção estratégica do ensino e da aprendizagem ao nível da gestão integrada das competências, da construção das aprendizagens, da importância dos conteúdos processuais e da gestão integrada do processo de avaliação.

Gestão integrada das competências

Neste aspecto, o estudo e a avaliação do funcionamento da língua é fracamente percebido como devendo estar integrado num contexto, mas os professores afirmam desenvolver as competências em interacção, o que leva a crer que a gestão da competência funcionamento da língua se integra de forma mais ténue na gestão global interactiva das competências nucleares.

Construção das aprendizagens

Constatam-se numerosas divergências em questões como o exercício do pensamento reflexivo, a proposta de tarefas complexas e a mobilização de mecanismos auto-correctivos, evidenciando uma clara contradição entre o que os professores percebem no Programa e as suas práticas, o que leva a crer que o paradigma construtivista não está enraizado nos professores.

Importância dos conteúdos processuais

Todas as afirmações referentes a este aspectos se apresentam em divergência, o que indicia uma fraca apropriação dos pressupostos do Programa por parte dos professores. Esta divergência manifesta-se nas práticas referentes às competências de compreensão e expressão oral, que se apresentam em contradição com o elevado grau de consciência acerca da importância dos conteúdos processuais. Esta situação leva a crer que estes conteúdos ainda não constituem objecto de estudo.

Gestão integrada do processo de avaliação

O mesmo se aplica a este aspecto, visto que os professores manifestam um elevado grau de reconhecimento da importância de uma avaliação autêntica, mas pouco frequentemente a levam à prática. De acordo com a tabela, verificamos a pouca frequência da contextualização, da participação activa do aluno e da garantia da equidade na ponderação das competências no processo de avaliação, o que leva a crer que algumas práticas de avaliação não assentam no princípio de autenticidade preconizado pelo Programa.

1.1.6.4 – Dados significativos na correlação entre as variáveis demográficas e os resultados do questionário

Na tabela seguinte sintetizam-se os dados significativos encontrados no cruzamento entre as variáveis demográficas e os resultados do questionário organizados na dupla vertente “Pressupostos curriculares percebidos no Programa” e “Concepção estratégica do ensino-aprendizagem”. Os aspectos recorrentes encontram-se assinalados com a mesma cor, o que pressupõe correlação entre as variáveis.

Tabela nº 46 – *Dados significativos na correlação entre as variáveis demográficas e os resultados do questionário*

Variáveis demográficas	Resultados do questionário	
	Pressupostos curriculares	Concepção estratégica
Género	<ul style="list-style-type: none"> • as professoras concordam mais que o Programa permite o desenvolvimento de competências e valores • as professoras valorizam mais a aprendizagem e a avaliação do funcionamento da língua em contexto 	<ul style="list-style-type: none"> • as professoras têm mais como referência as sugestões metodológicas/estratégias do Programa • as professoras planificam mais as diferentes modalidades de avaliação e programam mais estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação diversificados e integrados na aprendizagem • as professoras valorizam mais

Resultados da investigação

		<p>frequentemente as competências nucleares na organização do processo de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • as professoras consideram mais que o seu processo de avaliação é diversificado e integrador
Idade	<ul style="list-style-type: none"> • a idade não influencia a percepção relativa aos pressupostos curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • os professores maiores de 49 anos adequam mais o currículo ao contexto • os professores maiores de 49 anos consideram mais que o seu processo de avaliação é diversificado e integrador
Habilitações académicas	<ul style="list-style-type: none"> • os professores com mestrado concordam mais do que os pós-graduados que o Programa se insere nos princípios orientadores da revisão curricular • os professores com mestrado valorizam mais do que os pós-graduados o processo na aprendizagem e avaliação da escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • os professores com mestrado valorizam mais frequentemente do que os pós-graduados as competências nucleares na organização do processo de avaliação
Tempo de docência	<ul style="list-style-type: none"> • os professores com mais tempo de docência valorizam mais o processo na aprendizagem e avaliação da escrita • os professores com mais tempo de docência valorizam mais a aprendizagem e da avaliação do funcionamento da língua em contexto 	<ul style="list-style-type: none"> • o tempo de docência não influencia a concepção estratégica do ensino e da aprendizagem
Formação Profissional Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • os professores com estágio integrado concordam mais do que os profissionalizados em serviço que o Programa valoriza os paradigmas construtivistas 	<ul style="list-style-type: none"> • a formação profissional inicial não influencia a concepção estratégica do ensino e da aprendizagem
Formação Profissional Contínua	<ul style="list-style-type: none"> • os professores com formação em implementação do Programa de Português do Ensino Secundário consideram que o Programa valoriza os paradigmas de aprendizagem construtivistas 	<ul style="list-style-type: none"> • a formação profissional contínua não influencia a concepção estratégica do ensino e da aprendizagem

Os dados constantes da tabela permitem as seguintes observações:

- a idade não influencia a forma como os professores lêem o texto programático, o que pode explicar-se pela homogeneidade dos níveis etários dos respondentes; no entanto, potencia a diversificação e a integração no processo de avaliação.
- o tempo de docência não influencia a concepção estratégica do ensino e da aprendizagem, o que pode explicar-se pela escassa mobilidade docente numa amostra em que os mais experientes são igualmente os que estão há mais tempo na mesma escola, facto que não propicia a experimentação e vivência de contextos diversificados e transformadores; no entanto, potencia a valorização da aprendizagem e avaliação do funcionamento da língua em contexto e a valorização do processo na aprendizagem e avaliação da escrita.
- a formação profissional inicial e a formação profissional contínua não influenciam a concepção estratégica do ensino e da aprendizagem, o que pode apontar para a fraca sustentabilidade do impacto dessas formações nas práticas docentes, no entanto, o estágio integrado, por ter sido introduzido mais recentemente na matriz curricular universitária nos cursos de ensino, parece potenciar uma maior actualização dos professores relativamente aos paradigmas educacionais; a formação profissional inicial e a formação profissional contínua influenciam a percepção sobre os paradigmas construtivistas subjacentes ao currículo.
- o género e o tempo de docência potenciam a percepção da valorização da aprendizagem e avaliação do funcionamento da língua em contexto. Relativamente ao tempo de docência tal pode explicar-se pela influência da experiência profissional nas formas de abordagem curricular;
- as habilitações académicas e o tempo de docência potenciam a valorização do processo na aprendizagem e avaliação da escrita, sendo que os mais instruídos (mestres) e os mais experientes parecem reconhecer mais a importância concedida aos processos na competência de escrita pela sua complexidade;
- o género e as habilitações académicas potenciam a valorização das competências nucleares na organização do processo de avaliação. Relativamente às

habilitações académicas, são os mestres quem manifesta um maior grau de actualização pedagógico-didáctica;

- o género e a idade potenciam a diversificação e a integração no processo de avaliação, sendo que as professoras e os maiores de 49 anos são os que avaliam as aprendizagens de forma mais autêntica e fiável.

As observações atrás produzidas permitem concluir que a correlação entre as variáveis demográficas e os resultados do questionário evidencia não haver total conformidade entre as percepções dos professores relativas ao currículo prescrito e as suas crenças acerca da forma como ele deve ser abordado, por um lado, e a forma como concebem o processo de ensino e aprendizagem, por outro. Veja-se o exemplo da variável demográfica Formação Profissional que revela não haver correspondência entre o que os professores percebem no Programa e o modo como o implementam.

2 – Apresentação e análise de resultados qualitativos

Esta secção apresenta os dados provenientes da pesquisa qualitativa, apurados através de respostas dos nove professores das escolas secundárias de Sintra à entrevista que lhes foi proposta e da análise de planificações e critérios de avaliação dessas mesmas escolas. Os procedimentos de análise dos dados da entrevista relativos a cada professor passam pelo recorte, descrição e respectiva codificação por núcleos de sentido, configurando, depois, a interpretação dos núcleos de sentido por categoria. A análise dos dados das planificações e dos critérios de avaliação é realizada a partir da codificação dos documentos e da emergência natural de dois grandes eixos estruturantes: “Concepção estratégica do ensino - abordagens curriculares valorizadas” e “Concepção estratégica da aprendizagem – práticas de implementação e de avaliação previstas”.

2.1 – Análise dos resultados da entrevista

2.1.1 – Recorte, descrição e codificação por núcleos de sentido

Qualquer análise pretende, em primeira instância, atribuir significado às percepções manifestadas pelos inquiridos. Se analisar implica fraccionar (Stake: 2009), em consequência, implica simultaneamente dar significado às partes e à forma como se relacionam umas com as outras. Seleccionámos um protocolo para extrair informação, através de um procedimento de recorte de unidades textuais significativas cujo critério essencial se baseia nos objectivos de investigação e da entrevista em particular, a fim de averiguar as percepções dos professores relativamente ao que entendem ser determinações programáticas, o que eles acham que devem realizar, independentemente dessas determinações e o que realizam concretamente.

As tabelas que se apresentam seguidamente apresentam o recorte e a respectiva descrição, por professor, e correspondem aos dois blocos estruturais do guião da entrevista, tal como estão concebidos nos objectivos específicos de concepção desse documento.

Tabela nº 47 – *Professor 1 - Bloco I*

Unidades textuais significativas	Descrição
<i>Há, de forma indireta há (...) baseiam-se em valores (...) exercício de competências que vão permitir ao cidadão defender os seus direitos, logo, isso tem uma repercussão direta no programa de Português.</i>	Há uma relação entre o programa e os documentos orientadores, ao nível dos valores e competências que promove. - 1
<i>A ligação do que se passa na sala de aula ao mundo (...) valores que se querem inculcar nos cidadãos do futuro (...) desenvolvimento de competências (...) os alunos devem terminar o Ensino Secundário preparados para a sua inserção – como cidadãos – na sua vida ativa, como indivíduos capazes de viver no mundo contemporâneo.</i>	Os princípios orientadores que subjazem ao programa são a ligação à contemporaneidade, a preparação para a vida ativa, o desenvolvimento de competências, os valores de cidadania. - 2
<i>Claramente. (...) os valores da livre expressão de ideias, do debate, do espírito crítico, da expressão de opiniões. (...) valores de cidadania e, até, morais e éticos.</i>	O programa contribui para o desenvolvimento de valores. - 2

Resultados da investigação

<i>Claro.</i>	Houve mudanças no programa relativamente ao anterior. - 3
<i>Sim. Metodologias muito mais ativas.</i>	O novo programa propõe metodologias mais ativas. - 3
<i>A cultura literária deixa de ser o centro do currículo (...) o texto literário é importante, mas não é o único.</i>	A cultura literária deixa de ser central neste programa. - 3 O texto literário deixa de ser o único. - 3
<i>Há muita margem para a contextualização (...) flexibilidade (...) contrato de leitura (...) aprendizagens significativas</i>	O programa deixa margem para a contextualização. - 2
<i>Eles vão relacionar-se com as pessoas, sobretudo, através da oralidade, portanto, isso é muito importante.</i>	Trabalhar a oralidade de forma sistemática é importante. - 4
<i>Teoricamente, até devia ter mais (...), mas sim. É fundamental para viver nas sociedades contemporâneas.</i>	O peso da competência de oralidade na avaliação devia ser maior do que as outras, pois o seu domínio é muito importante. - 5
<i>A aprendizagem da escrita pressupõe planificação e revisão – fases... Claro.</i>	A oficina de escrita é útil para a aprendizagem da escrita, que pressupõe fases. - 4
<i>Observar o processo, claro que sim, o processo é muito importante.</i>	É importante ter em conta na avaliação as diferentes versões dos textos produzidos pelos alunos. - 4
<i>Devem.</i> <i>O professor assina o contrato se vir que a obra tem mérito literário</i>	Os alunos devem escolher a obra a ser lida no contrato de leitura, desde que tenha mérito literário. - 6
<i>Devem adequar-se às turmas.</i> <i>Todo o ensino deve ser contextualizado (...) isso é fundamental.</i>	Os textos e as estratégias de leitura devem adequar-se às turmas e aos alunos, visto que todo o ensino deve ser contextualizado. - 7
<i>O FL – quanto a mim – deve ser estudado dentro dos textos, o que não significa que não haja depois uma reflexão explícita e sistemática sobre o que está nos textos.</i>	O FL deve ser estudado dentro dos textos, como ponto de partida para uma reflexão explícita e sistemática. - 8
<i>Avaliá-la dentro do texto, mas, eventualmente, também, fora dele.</i>	O FL deve ser avaliado tanto em relação com um contexto como isoladamente. - 9
<i>O que eu devo fazer é planificar situações em que ele constrói a sua própria aprendizagem, dar-lhe ferramentas, dar-lhe recursos, dar-lhe oportunidades para isso.</i>	O professor deve criar situações que constituam oportunidades de construir o saber. - 6

Tabela nº 48 – Professor 1 - Bloco II

Unidades textuais significativas	Descrição
<i>Por exemplo, na leitura, também estou a ver o funcionamento da língua.</i>	Costuma trabalhar diferentes competências numa mesma situação de aprendizagem. - 8
<i>Isso pode fazer-se corresponder às atividades de pré-leitura, não é?</i>	Propõe atividades de pré-leitura - 4
<i>Sim, tornar a escrita significativa para o aluno é muito importante.</i>	Costuma propor temas de escrita que canalizem as vivências e reflexões pessoais dos alunos - 7
<i>Sistematicamente, sim.</i> <i>Procuro não corrigir, mas dar-lhes pistas para que eles consigam melhorar.</i>	Leva os alunos a reescrever os textos sistematicamente, fornecendo pistas para o seu aperfeiçoamento. - 4
<i>Isso seria o ideal. (...) a versão seguinte do texto pode ser muito melhor.</i>	Leva os alunos a utilizar os conhecimentos adquiridos no aperfeiçoamento dos textos - 6
<i>Normalmente, as duas coisas. Normalmente, é no decorrer das atividades (...) De vez em quando, paramos e vamos ver como é que o aluno está naquela competência.</i>	Avalia informalmente a aprendizagem, no decorrer das atividades. - 9 De vez em quando, introduz momentos formais de avaliação. - 9
<i>Avaliam.</i> <i>Procuro que a avaliação seja formadora, ou seja, que eles se apropriem desses critérios como princípios orientadores daquilo que depois vão produzir (...). A apropriação dos critérios de avaliação funciona como um mecanismo de aprendizagem.</i>	Leva os alunos a apropriarem-se e utilizarem os critérios de avaliação na avaliação do seu desempenho. - 11
<i>Costumo (...), mas não de forma sistemática.</i>	Tem em conta os dados recolhidos na autoavaliação na avaliação das aprendizagens. - 11
<i>Quando é um teste, sim.</i> <i>Opto muito mais por metodologias descritivas de observação. (...) os alunos (...) sabem (...) o que eu vou observar (...) opto muito mais por escrever acerca do que vejo do que por grelhas de cruzes e coisas do género.</i>	Aplica o mesmo instrumento de avaliação quando se trata de um teste. - 9 Adota metodologias descritivas, qualitativas, para avaliar os alunos. - 9
<i>É na aula seguinte ou é na semana seguinte, normalmente.</i>	O <i>feedback</i> da avaliação é, normalmente, fornecido na aula seguinte ou na semana

Resultados da investigação

	seguinte. - 9
<p><i>O facto de nós vermos que (...) há muitos problemas (...) leva-nos a ir reforçar esses aspetos.</i></p> <p><i>Quanto mais explicitarmos (...) aquilo que não está bem, aquilo que pode ser melhorado e levarmos para a aula subsequente atividades que vão nesse sentido.</i></p>	Os resultados da avaliação têm impacto no modo como programa as suas práticas subsequentes, ao nível das atividades que propõe. - 12

Tabela nº 49 – Professor 2 – Bloco I

Unidades textuais significativas	Descrição
<p><i>Por que razão é que se dá isto, por que razão é que se dá aquilo?</i></p> <p><i>Aparentemente, não há nenhuma linearidade que eu veja</i></p>	Não percebe uma lógica subjacente ao programa - 2
<i>Começando exatamente no início e indo por aí fora até ao século XX</i>	O programa devia organizar-se por ordem cronológica e em torno da literatura - 5
<i>Este está mais desconexo</i>	Existe desconexão no programa - 2
<i>Nenhum aluno tem a perspetiva da continuidade da literatura portuguesa</i>	O programa devia organizar-se por ordem cronológica e em torno da literatura - 2
<i>A única coisa que eu vejo extremamente positiva (...) são os contratos de leitura</i>	Valoriza o contrato de leitura - 2
<i>A tolerância, o respeito, o saber-estar, o saber interagir com o outro</i>	O programa contribui para o desenvolvimento de valores - 2
<i>Ao nível do 12º ano, um princípio orientador será a capacidade de trabalho, a luta pelo sonho, a persistência, a determinação.</i>	Identifica como princípio orientador do programa os valores que os textos estudados veiculam - 2
<i>Acho que sim (...) a partir do momento em que as obras que são dadas não são prescritivas, não são obras anacrónicas, não estão agarradas àquele tempo.</i>	Existe no programa margem para a contextualização, porque as obras são facilmente lidas à luz da atualidade - 2
<i>A partir do momento em que nós começámos a trabalhar a questão dos contratos de leitura e que o Ministério balizou em 25% a margem que nós teríamos de dar à oralidade, a oralidade foi muito mais trabalhada o sentido sistemático</i>	Associa o trabalho sistemático sobre a oralidade apenas com o contrato de leitura e com o peso atribuído a esta competência na avaliação - 5
<i>Embora não haja tempo para isso</i>	O tempo letivo é insuficiente para trabalhar esta competência - 5

<i>Pena é que não tenhamos tempo para</i>	
<i>Acho que foi muito importante</i>	Valoriza o trabalho sistemático sobre a oralidade - 5
<i>Tem 25% e eu acho que não devia ter tanto, porque a parte da expressão escrita está muito descurada</i>	O peso atribuído à avaliação de uma competência determina o investimento que nela faz o docente - 5
<i>A oficina de escrita é trabalhada, mas é assim: em função da quantidade de alunos que temos por turma. É muito difícil fazer a textualização, a revisão e a correção daquilo tudo</i>	A realização da oficina de escrita é considerada difícil no que toca os processos - 4
<i>A oficina de escrita não é suficiente para conseguir colmatar as dificuldades que os alunos vão revelando</i>	A oficina de escrita não é uma estratégia eficaz - 4
<i>Apesar de o aluno só chegar a uma produção relativamente aceitável ao final de quatro ou cinco produções, se chegou, é de ter em conta que ele fez essa progressão</i>	As versões sucessivas dos textos dos alunos devem ser tidas em conta na avaliação da escrita - 4
<i>Devem, eu acho que sim</i>	Os alunos devem escolher o livro a ler no contrato de leitura - 6
<i>Independentemente de não estar na lista lançada pelo Ministério, eu acho que se deve aceitar porque se está a deixar que o aluno faça uma coisa que é do seu agrado</i>	Os alunos devem escolher livremente o livro, o que lhes dará prazer - 6
<i>O livro que ele tem de ler para apresentar</i>	O livro escolhido é alvo de uma apresentação por parte do aluno - 5
<i>Era difícil, dada a heterogeneidade de alunos que nós temos na sala</i>	O número de alunos por turma dificulta a diferenciação ao nível das estratégias de leitura - 7
<i>Se é o mesmo livro, pelo menos consegue-se que um maior número de alunos esteja atento</i>	A uniformização assegura a atenção dos alunos que é valorizada – 6/7
<i>Fora dos textos</i>	O FL deve ser avaliado fora do contexto dos textos - 9
<i>Há determinadas coisas que eu trabalho fora do texto (...) e coisas que eu trabalho dentro do texto</i>	A reflexão sobre o FL é feita dentro e fora dos textos - 8
<i>Sim.</i>	Deve propor-se ao aluno situações de aprendizagem que o levem a ser construtor do seu saber - 6

Resultados da investigação

Tabela nº 50 – Professor 2 – Bloco II

Unidades textuais significativas	Descrição
<i>É uma interação das quatro competências principais. Tem de ser, acho que não se consegue trabalhar apenas uma competência.</i>	Há sempre mais do que uma competência em jogo, nas atividades que promove - 8
<i>Eu tenho de conseguir coordenar tudo e todos têm de estar ao mesmo nível, ou seja, todos têm de ter feito o mesmo trabalho</i>	Preocupa-se em assegurar a uniformidade no trabalho desenvolvido pelos alunos - 7
<i>Às vezes, um aluno diz alguma coisa e eu digo “Olha que bem observado! Gostei muito!” e escrevo no quadro e peço-lhes para eles, em casa, discorrerem sobre aquele tema</i>	Aproveita as ideias expressas pelos alunos para propor temas de escrita - 7
<i>Outras vezes são eles próprios que escolhem</i>	Deixa por vezes os alunos escolherem um tema do seu interesse - 7
<i>Levo os alunos a reescrever o texto</i> <i>Eu faço as minhas correções, sublinho e digo “Agora gostava disto passado a limpo, ou seja, tu escreveres e introduzires as alterações que eu te pus no texto”. E eles fazem a reescritura do texto</i>	Leva os alunos a reescrever os textos que produzem, introduzindo as alterações por si propostas - 4
<i>Muitas vezes, eu vou pela gramática implícita, ou seja, eu prefiro que o aluno utilize sem saber o que é que está a utilizar</i>	Valoriza a gramática implícita em detrimento da reflexão explícita sobre a língua - 5
<i>Depois há um momento de sistematização.</i>	Sistematiza os conhecimentos após a utilização de determinadas estruturas - 5
<i>Nós vimo-nos forçados a aumentar o peso dado aos testes - como é óbvio - de modo a tentar minimizar a diferença do CIF e da nota do exame.</i> <i>Dantes, tínhamos os dez por cento para dar aos trabalhos de aula, que era bastante, e agora reduzimos para cinco por cento, não pode ser mais</i>	Acredita que, atribuindo mais peso as testes na avaliação, os resultados se aproximarão dos da classificação de exame - 13
<i>Se o trabalho é um trabalho com alguma relevância que depois vai ser testado mais tarde em situações mais formais, aí eu vejo o trabalho e digo “Isto aqui não está correto, vamos lá corrigir isto aqui melhor”.</i>	Valoriza o trabalho dos alunos que é semelhante ao solicitado nos momentos formais - 6 Replica as tarefas da aula nos instrumentos de avaliação - 6
<i>Todos, sem exceção, são vistos; mas não têm nota, têm um visto</i>	Não avalia os trabalhos que não são semelhantes aos solicitados nos momentos formais - 6
<i>Sim, embora ainda não esteja muito, muito</i>	Ainda não pratica de forma consistente a

<i>instituído – confesso – principalmente a parte da heteroavaliação, portanto, de eles se avaliarem uns aos outros</i>	coavaliação - 11
<i>Exato, com o mesmo. A não ser que haja algum aluno com alguma problemática</i>	Avalia todos os alunos com o mesmo instrumento de avaliação, a não ser que haja algum com um problema - 9
<i>Se for um exercício de avaliação formativa, o vulgo teste, muito possivelmente, passados quinze dias</i>	Demora, geralmente, quinze dias a dar <i>feedback</i> aos alunos dos dados recolhidos nos testes - 9
<i>Sim, vou dando <i>feedback</i> (...) mas não digo quem foi. Para mim, não é importante quem é que disse aquilo mas sim ter-se dito aquilo.</i>	O <i>feedback</i> fornecido não é personalizado - 9
<i>Eu vou andando e vou dizendo (...) imediatamente têm o <i>feedback</i></i> <i>Isto não é planificado, é o que sai no momento</i>	O <i>feedback</i> é imediato, informal, não planificado - 9
<i>Têm, têm</i>	Os resultados da avaliação têm impacto no modo como programa as práticas subsequentes - 12
<i>Reformulo a pergunta, eles fazem em aula e depois diversifico: dou três perguntas, dou outro texto com a mesma pergunta e, dessas três perguntas, eles escolhem uma para fazer.</i>	Perante o insucesso dos alunos, reformula o questionamento - 12
<i>No 10º ano, há uma maior maleabilidade que não é permissível nos outros anos</i> <i>Há determinados aspetos que podiam ter sido dados no 10º, mas que podem ser dados no 11º</i>	O programa do 10º ano é menos prescritivo - 2 É possível exercer uma gestão flexível do currículo - 2
<i>Eu poria as coisas muito mais cronológicas</i>	Defende uma organização diacrónica dos conteúdos literários - 5
<i>Acho que a base – como já dizia o Eça – é o latim (...)</i> <i>Eu acho que a parte da lírica trovadoresca nunca devia ter saído do programa</i>	A base para o conhecimento da literatura é a lírica trovadoresca - 5

Tabela nº 51 – Professor 3 - Bloco I

Unidades textuais significativas	Descrição
<i>Se calhar, quando estamos a analisar o programa, não estamos a pensar se isto será a continuidade</i>	Os professores não têm consciência da articulação entre os documentos orientadores do programa - 1

Resultados da investigação

<i>Acho que este valoriza mais a oralidade com todas as dificuldades</i>	O atual programa valoriza mais a oralidade do que o anterior - 3
<i>Mesmo as práticas de escrita (...) Acho que houve uma diversificação</i>	O atual programa diversificou as propostas relativas à escrita - 3
<i>Há, pelo menos, uma tentativa de, de uma forma mais equilibrada, trabalharmos todas as competências</i>	O atual programa evidencia uma tentativa de equilibrar as diferentes competências - 3
<i>As minhas aulas de hoje são, necessariamente, diferentes</i>	Regista mudanças nas suas práticas devido ao atual programa - 10
<i>Por exemplo, eu acho que agora o FL tem muito peso na aula quando, antes, não</i>	O FL tem agora mais peso do que no programa anterior - 3
<i>Parece-me que o objetivo do programa é dar</i>	O programa tem como objetivo dar importância à cultura literária - 2
<i>Eu acho que tem margem, mas acho que nós estamos sufocados com os exames nacionais e, aí, a margem é um bocado anulada</i>	O programa deixa margem para adaptação aos alunos reais - 2 Os exames nacionais restringem a flexibilidade do programa - 13
<i>Eu acho que é muito importante para o aluno</i> <i>Mais uma vez, cruza-se sempre aqui o exame nacional e a necessidade das escolas terem boas notas, os rankings</i>	O trabalho sistemático da competência da oralidade é importante - 4 Os exames nacionais são um obstáculo ao trabalho sistemático na competência de oralidade - 13
<i>Nós trabalhamos com aquela imposição legal, que são aqueles vinte e cinco por cento</i> <i>Se calhar, se não houvesse essa imposição legal, nós reduzíamos: não eram esses vinte e cinco por cento, era menos (...) porque é muito difícil estar a avaliar</i>	Na avaliação dos alunos, atribuem o mesmo peso à oralidade que às outras competências. Essa situação deve-se a uma imposição legal - 5 Face à dificuldade de avaliar a oralidade, os professores reduziriam o peso atribuído a essa competência – 5/9
<i>O tempo esgota-se. Depois, temos aquele exame – que este ano correu tão mal – difícil e pronto</i> <i>É um corre-corre e atrasa-se o programa</i>	A falta de tempo é motivo para restringir o trabalho sistemático da oralidade - 5
<i>Isso é muito importante e nós temos uma oficina de escrita no 12º ano</i> <i>Nos cursos profissionais, a oficina de escrita é constante: eles têm de planificar, depois redigem, depois eu assinalo, eles levam e vão tentando melhorar</i>	Reconhece utilidade na oficina de escrita - 4 Pratica a oficina de escrita no 12º ano e nos cursos profissionais - 4 A falta de tempo é sentida como obstáculo à oficina de escrita - 5

<i>Agora, nós temos pouco tempo</i>	
<i>Deve ter-se em conta</i>	Deve ter-se em conta, na avaliação da escrita, as sucessivas versões dos alunos - 4
<i>Durante muito tempo, trabalhei com o portefólio e eles tinham de lá ter as várias versões: agora, com este “correr, correr, correr”, eu já não tenho tempo para portefólios</i>	A falta de tempo é sentida como impeditiva de situações que propiciem a reescrita de textos - 4
<i>Os colegas que fazem oficina de escrita, se calhar, não vão implementar as várias fases. Poderão sugerir correções e melhoramentos, agora, que aquilo seja um processo contínuo, não me parece</i>	A oficina de escrita não constitui uma atividade contínua e sistemática - 4
<i>Há colegas que dão liberdade total aos alunos; há outros colegas - e eu pertença a esse grupo – que é só em português ou de expressão portuguesa e há colegas que (...) dizem aos alunos que trabalhem determinada obra</i>	Existem professores que deixam os alunos escolherem o livro a ler no contrato de leitura e outros que não - 6
<i>Eu acho que o ideal é a partir dos textos, mas não é isso que eu faço</i> <i>Primeiro, é uma aula de FL, levo uma ficha (...) depois, mais tarde, é que é naquele grupo de compreensão do FL, com texto não-literário</i>	O FL deve ser trabalhado a partir dos textos - 8 Trabalha primeiro o FL fora dos textos; depois, dentro do texto não-literário, com exercícios semelhantes aos do exame nacional - 13
<i>Eles recusam a terminologia</i>	Os alunos não adoptam a terminologia linguística 5
<i>Eu penso que nós fazemos todos como naquele segundo grupo do exame nacional</i> <i>Não encontro aqui uma ficha sumativa de gramática pura</i>	Os professores trabalham o FL dentro do texto não-literário 8 Os professores integram o estudo do FL em exercícios semelhantes aos itens do exame nacional - 13
<i>Bom, nós concordamos com tudo quanto está no programa. Devem.</i>	Deve propor-se situações que levem o aluno a construir o seu saber - 6

Tabela nº 52 – Professor 3 - Bloco II

Unidades textuais significativas	Descrição
<i>Há situações em que efetivamente se está a trabalhar só uma, mas, frequentemente, acho que</i>	Trabalha competências em interação - 8

Resultados da investigação

<i>se está a trabalhar tudo em interação</i>	
<i>Da pré-leitura e da pós-leitura... Eu posso estar muito enganada, mas eu acho que isso é mais uma prática do Básico</i>	Os conteúdos processuais são mais trabalhados no Ensino Básico do que no Secundário - 4
<i>Às vezes, também decorre muito dos manuais</i>	Os professores trabalham mais ou menos os conteúdos processuais, consoante os manuais - 4
<i>No 12º ano, pouco acontecerá</i>	Considera que no 12º ano são conteúdos escassamente abordados - 4
<i>Sim, eu penso que isso sim</i>	Os professores propõem temas que canalizam as vivências e as reflexões pessoais dos alunos - 7
<i>Sistematicamente, não</i>	Não leva os alunos a reescrever os textos sistematicamente - 4
<i>Sim, com a leitura</i>	Trabalha o FL transversalmente com a leitura - 8
<i>Os testes são marcados mesmo no calendário (...)</i> <i>Em termos de oralidade, temos dois momentos formais</i> <i>Se for uma exposição oral, também é marcada</i>	A avaliação dos alunos é feita em momentos formais, marcados no calendário - 7
<i>Os trabalhos, nós optámos por trabalhos individuais, trabalho de pares e de grupo. Com estes trabalhos, não sentimos assim grande necessidade de dizer “Meninos, atenção que no dia tal vão ser avaliados”</i>	A avaliação dos alunos é, igualmente, feita no decorrer das atividades - 9
<i>Autoavaliação e coavaliação (...) até que ponto (...) é que isto é uma prática sistemática? Não sei</i>	Tem dúvidas relativamente à prática sistemática da autoavaliação e coavaliação - 11
<i>Normalmente, eles fazem a sua autoavaliação e os colegas avaliam (...) isso eu sei que acontece.</i>	Os alunos auto e coavaliam-se - 11
<i>Agora, fazer aquela avaliação daqueles trabalhinhos (...) depois irem escrever dentro daquela grelha a dizer “Fiz isto, fiz aquilo”, isso não sei, não sei se fazem esse tipo de trabalho</i>	Não sabe se os alunos fazem uma autoavaliação formal - 11
<i>Tenho a certeza de que a autoavaliação do aluno nos vai fazer refletir naquilo que estávamos a pensar atribuir</i>	Os professores têm em conta a autoavaliação na classificação que atribuem - 11
<i>Sim, devem ser, exceto os NES e os PLM</i>	Os alunos devem ser todos avaliados através do mesmo instrumento de avaliação - 7/9
<i>O Regulamento Interno diz-nos que não se pode ir além dos quinze dias</i>	O feedback deve ser dado dentro de um prazo de quinze dias - 9

<i>Se o aluno não faz, não soube, não compreendeu, é evidente que temos de reprogramar tudo, sim</i>	Os resultados da avaliação têm impacto no modo como os professores programam as atividades subsequentes - 12
--	--

Tabela nº 53 – Professor 4 – Bloco I

Unidades textuais significativas	Descrição
<i>Eu diria que sim (...) e seria muito pouco ortodoxo que não estivessem</i>	Reconhece a articulação lógica entre os documentos de referência, do ponto de vista político e ideológico - 1
<i>Eu não sei se a articulação é a melhor articulação ou se efetivamente não teremos de rever alguma coisa (...) pelas opções ideológicas que foram feitas logo na própria conceção do programa</i>	Questiona a continuidade lógica do programa relativamente a esses documentos, do ponto de vista ideológico - 1
<i>De fundo? Penso que não.</i>	Não percepciona mudanças significativas no novo programa - 3
<i>Cada vez mais são os manuais que determinam as práticas letivas e não exatamente os programas</i>	Os professores seguem o manual em detrimento do programa - 13
<i>Os professores têm um conhecimento muito residual do programa</i>	Os professores conhecem pouco do programa - 14
<i>Nós acabamos por nos circunscrever muito àquilo que são as propostas do manual</i>	Os professores não desenvolvem muitas atividades para além das dos manuais - 13
<i>O programa não é propriamente um instrumento de trabalho</i>	Os professores não utilizam o programa como instrumento de trabalho - 14
<i>A questão do ensinar Português assente em competências</i>	Um dos princípios orientadores é a desenvolvimento de competências - 2
<i>Prescreve que nós possibilitemos uma abertura e um contacto entre aquilo que é o texto literário e o macro texto social, cultural e político, portanto, nesse sentido, sim</i>	O programa contribui para o desenvolvimento de valores - 2
<i>Quando falamos sobre o programa do 10º ano, falamos de um programa que é desconfortável para os professores, porque nós próprios não sabemos muito bem com o que é que estamos a</i>	Os professores não se sentem confortáveis relativamente ao programa de 10º ano, pelo desconhecimento do seu alcance - 14

Resultados da investigação

<i>lidar</i>	
<i>Esta predominância de textos do domínio transacional, que eu acho que não estão a ser uma mais-valia</i> <i>Não sei se, na prática, serão tão úteis</i>	Não tem a certeza da utilidade da aprendizagem de textos do domínio transacional - 2
<i>Eu acho que o Secundário tem de voltar necessariamente à literatura e a uma literatura que tenha uma componente diacrónica perfeitamente evidente</i>	O programa do Ensino Secundário deve atribuir mais peso ao texto literário, numa perspetiva diacrónica - 5
<i>E que mostre aos alunos que há um percurso lógico entre os vários autores que são estudados no programa</i>	Deve pôr-se em evidência a lógica sequencial dos autores - 5
<i>Acho que o facto de se ter posto a literatura um bocadinho à parte</i>	O programa diminui a importância conferida ao texto literário - 3
<i>A oralidade só vai ter espaço quando for avaliada externamente</i>	A avaliação externa propicia a prática da oralidade de forma sistemática - 13
<i>Porque aí é que as coisas se decidem</i>	A avaliação externa é determinante nos resultados dos alunos - 13
<i>Nós não trabalhamos, pura e simplesmente, a oralidade</i>	Os professores não trabalham, de forma sistemática, a oralidade - 5
<i>Eu acho que essas várias versões devem ser avaliadas</i>	As sucessivas versões de um texto devem ser avaliadas - 4
<i>Eu não faço e aí não tenho mesmo tempo</i>	A falta de tempo compromete a avaliação da escrita enquanto processo - 4
<i>Devem</i>	Os alunos devem escolher o livro a ler no contrato de leitura - 6
<i>De um leque de leitura possível, eles escolhem a obra que querem</i>	Os alunos escolhem o livro a ler, a partir de uma lista - 6
<i>Estou convencida de que não tem que vir a pretexto, contextualizada por um texto como antigamente</i>	A reflexão sobre o FL pode ser trabalhada sem um contexto - 8
<i>Eu acho que o conhecimento explícito da língua tem de ser sujeito a um trabalho específico, laboratorial</i>	O FL deve ser trabalhado fora do contexto dos textos estudados - 8
<i>A prática oficial (...) pressupõe isto, ou seja, há um trabalho de reflexão sobre a coisa que depois me leva a tirar conclusões</i>	Cria situações de aprendizagem que levam o aluno a construir o seu saber - 6

Tabela nº 54 – Professor 4 - Bloco II

Unidades textuais significativas	Descrição
<i>As competências da oralidade são trabalhadas em separado</i> <i>A escrita, a leitura e o conhecimento explícito da língua podem ser trabalhadas de uma maneira mais articulada</i>	As competências podem trabalhar-se de forma integrada, à exceção da oralidade - 8
<i>Há trabalhos que eu faço que têm a ver com essa preparação em termos de planificação</i>	Trabalha o conteúdo processual (a planificação) - 4
<i>Sempre, esse é um cuidado que eu tenho</i>	Propõe sempre temas de escrita que se relacionam com as vivências e reflexões pessoais dos alunos - 7
<i>Estou a aplicar a oficina de escrita (...) planificação do texto (...) produção do texto (...) revisão textual (...) depois há a partilha de textos</i>	Leva os alunos a planificar, rever e partilhar os textos que escrevem - 4
<i>Nós cingimo-nos aos aspetos formais (...) tentamos centrar a avaliação sobretudo em instrumentos, portanto, temos os testes, temos as fichas, instrumentos quer para a escrita, quer para a oralidade</i>	Avalia os alunos formalmente, através de instrumentos uniformizantes - 7
<i>Co-avaliação, eu faço várias vezes (...) eu dou-lhe alguma relevância</i>	Leva os alunos a co-avaliarem-se - 11
<i>Acho que se negocia</i>	Negocia-se com os alunos a classificação - 11
<i>Se me está a perguntar se eu faço testes diferenciados em função das capacidades dos alunos, não</i>	Não diferencia os testes que aplica - 7
<i>Em quinze dias no máximo (...) à medida que vou corrigindo os testes, vou-lhes dando feedback</i>	Demora duas semanas a devolver os testes - 9 Vai dando <i>feedback</i> dos resultados - 9
<i>Desse trabalho resultam muitas vezes aulas, aquelas chamadas estratégias de remediação</i>	Dedica tempo letivo suplementar à remediação - 9
<i>Eu tenho alunos que eu percebo não serem capazes dos raciocínios mais elementares, portanto, eu necessariamente vou ter de desenvolver um trabalho muito mais processual com estes alunos e de lhes proporcionar outro tipo de aprendizagens que, com turmas teoricamente normais eu não faria</i>	Distingue os alunos com base nas capacidades que neles percebe através da avaliação - 12 Ajusta o trabalho pedagógico à sua perceção das capacidades dos alunos- 12

Resultados da investigação

Tabela nº 55 – Professor 5 – Bloco I

Unidades textuais significativas	Descrição
<i>A Revisão Curricular de 2001 vem, de facto, na continuidade da Lei de Bases</i>	Perceciona a articulação entre os documentos orientadores do programa - 1
<i>A Revisão Curricular vem nesse sentido</i>	A RC está na sequência lógica da LBSE - 1
<i>Mudanças significativas em termos das competências gerais</i> <i>Foram determinadas as competências que atravessavam o currículo</i>	Reconhece as mudanças significativas no programa - 3
<i>Foram as competências</i> <i>Foi a oralidade</i>	Introdução das competências, sobretudo a oralidade, foi a maior mudança no programa - 3
<i>Muito mais focada no saber-fazer</i> <i>A aula deixou de ser expositiva</i> <i>Mais centrada no aluno</i>	Ensino mais ativo, centrado no aluno - 3
<i>O papel do professor é um papel orientador</i> <i>De acordo com o contexto que tem à sua frente</i> <i>Ele deve orientar o programa no sentido daquela turma, daquela situação, daquele aluno</i>	O professor orienta o trabalho pedagógico de acordo com o contexto - 2
<i>O papel do aluno é ter também uma função ativa, ele deve trabalhar cada vez mais</i>	O aluno tem um papel ativo na aprendizagem - 2
<i>Este programa aponta para o saber-fazer, para as competências</i>	Programa orientado para o desenvolvimento de competências - 2
<i>A cultura literária foi, de facto, bastante positiva neste programa</i>	Perceciona uma abordagem positiva da cultura literária no programa - 2
<i>O programa dá um salto qualitativo muito grande – do 10º para o 11º ano</i> <i>Eu acho que há aqui este fosso, na minha óptica</i> <i>O texto não-literário ocupa uma grande parte do programa do 10º ao, e depois no 11º ano é tudo literário</i>	Regista grande disparidade na importância concedida ao texto literário entre o 10º e o 11º ano - 2
<i>Muita importância à cultura literária, às contextualizações, etc., etc., só que, às vezes, é demais.</i>	Discorda da excessiva importância dada, nos manuais, à contextualização dos textos literários - 13

<i>O que se pretende é que o aluno conheça a sua literatura, a saiba interpretar, a saiba sentir e, a partir daí, ele próprio seja produtor de textos.</i>	O programa privilegia a compreensão, interpretação e fruição dos textos literários, como motor da escrita - 2
<i>Os meus alunos reais, muitos deles não têm nada a ver com a cultura da maioria, com a literatura portuguesa</i> <i>Sinto dificuldade em encontrar essa margem perante os alunos reais</i>	Perceciona os alunos, na sua globalidade, como estranhos à cultura dominante - 2 Considera o programa difícil de operacionalizar junto dos seus alunos - 2
<i>Acabo por ter um programa muito extenso</i>	Considera o programa extenso - 2
<i>A oralidade é uma competência muito significativa</i> <i>Aliás, ela apareceu por decreto-lei a vinte e cinco por cento na nota do aluno.</i>	Atribui importância à competência da oralidade A tutela atribui-lhe igualmente importância - 5
<i>Uma das questões que eu tenho sempre presente nas minhas aulas é o contrato de leitura</i>	Atribui importância ao contrato de leitura - 5
<i>Parece-me muito importante trabalhar a oralidade de forma sistemática e eu faço isso</i>	Atribui importância ao trabalho sistemático de oralidade - 5 Pratica um trabalho sistemático sobre a oralidade - 4
<i>Há grelhas para podermos avaliar de forma sistemática, há tipologias específicas</i>	Avalia a oralidade através de grelhas - 9
<i>É muito útil</i>	Perceciona utilidade na oficina de escrita - 4
<i>Muitas vezes, os alunos não sabem planificar o seu texto, não sabem textualizar e rever, então...</i>	A oficina dá resposta às necessidades dos alunos - 4
<i>É uma coisa tem de ser trabalhada e trabalhada, feita e refeita</i>	Trabalha os conteúdos processuais - 4
<i>Eu não tenho isso em linha de conta</i> <i>Claro que tenho isso em conta e é fundamental</i>	Não avalia as várias versões dos escritos - 4 Tem em conta a versão melhorada dos escritos - 4
<i>Heterocorrigiram-se atribuindo uma nota</i>	Leva os alunos a corrigirem os escritos dos colegas - 11
<i>Depois da heterocorreção, voltaram as composições para eles para eles verem se concordavam</i> <i>Com isto, eles ganharam consciência do erro</i>	Leva os alunos a refletirem sobre o erro - 11 Valoriza a consciencialização do erro - 11

Resultados da investigação

<i>Eles ali tiveram as etapas todas de auto e heterocorreção</i>	O aluno corrige os seus erros - 11
<i>Eu acho que deve ser sempre uma escolha do aluno, porque tem a ver com as motivações, com os reais interesses do aluno</i> <i>Tem que ver com a faixa etária do aluno</i>	Os alunos devem escolher o livro do contrato de leitura - 6 O livros devem corresponder aos seus interesses e faixa etária - 7
<i>A partir dos textos</i>	A competência FL deve ser integrada no trabalho sobre o texto - 8
<i>Uma coisa muito interessante que o ministério tem feito ultimamente é pôr a gramática pura e dura ali</i> <i>Ela vinha no texto, mas não era contextualizada como até então, era assim... Caía ali</i>	O programa explicita e isola conteúdos de gramática descontextualizados - 2
<i>O que acontece nesta competência, funcionamento da língua, é ligar-se com a compreensão do texto</i> <i>Não vou fazer uma ficha à parte</i>	Avalia a competência FL integrada nas outras competências - 9
<i>Referi uma delas que era a questão de ele autocorrigir-se e heterocorrigir depois</i>	Propõe aos alunos situações que os levem a ser construtores do próprio saber - 6

Tabela nº 56 – Professor 5 - Bloco II

Unidades textuais significativas	Descrição
<i>É difícil focar apenas uma, porque, quando focamos uma, normalmente aparece outra e outra</i>	Trabalha diversas competências de uma só vez - 8
<i>A oralidade consigo trabalhá-la à parte, normalmente com o contrato de leitura</i>	Trabalha a oralidade separadamente, normalmente com o contrato de leitura - 8 Valoriza uma abordagem da competência em separado - 8
<i>Muitas vezes faço pré-leitura e pós-leitura</i>	Trabalha os conteúdos processuais - 4
<i>O ano passado, até me enervei um bocadinho com alguns manuais, porque é tanta pré-leitura (...) que às vezes uma pessoa está só a fazer pré-leitura. E onde é que está a leitura do texto?</i>	Segue os manuais contra a sua vontade, as suas opções - 13

<i>Estava mais motivada, até que aquele manual me empurrou mais para a pré-leitura, embora também a tivesse feito, mas fiquei um bocado enervada porque achei que era demais.</i>	
<i>A pós-leitura também é importante porque nos dá o feedback daquilo que eles fizeram</i>	Valoriza as atividades de pós-leitura - 4
<i>Normalmente, questões que se relacionem com a atualidade deles</i> <i>Questões que estejam ligadas ao seu dia-a-dia</i>	Propõe temas significativos para os alunos - 7
<i>Por vezes não há esse tempo para fazer esta reescrita</i> <i>Mas não vou buscar outra vez os textos – ou poucas vezes vou buscá-los</i> <i>Não faço isto por sistema, mas deveria fazê-lo</i>	A reescrita não constitui trabalho fundamental - 4 Não leva os alunos a reescrever de forma sistemática os textos - 4
<i>Tudo isto é importante só que nos falta o tal... uma coisa que esta escola fez foi tirar a aula suplementar e eu acho que era importante</i> <i>Podíamos fazer mais reescrita, podíamos fazer mais exercícios, mais coisas</i>	Os conteúdos processuais devem ser remetidos para tempo letivo suplementar - 4
<i>O trabalho do funcionamento da língua é transversal</i>	Considera a competência FL transversal - 8
<i>Trabalho-o com as outras competências também e a partir dos textos já escritos</i> <i>Isso leva a um aperfeiçoamento dos textos</i>	Utiliza a reflexão sobre o FL como meio de aperfeiçoar a escrita - 8
<i>Em momentos formais, marcados no calendário</i> <i>Testes sumativos e as apresentações orais de trabalhos, do contrato de leitura</i>	Avalia os alunos formalmente, em momentos prédefinidos - 9
<i>Os informais também, porque todas as atividades que eles fazem, os TPC, eu tenho um caderno onde aponto tudo. Portanto, tudo entra em linha de conta para a avaliação</i>	Tem em conta todos os dados recolhidos, formais e informais, na avaliação dos alunos - 9
<i>Fazem auto e heterocorreção</i> <i>Aí têm maior consciência dos seus erros, do seu desempenho</i>	Os alunos avaliam o seu desempenho e o dos seus colegas como mecanismo de aprendizagem - 11

Resultados da investigação

<i>A estrutura do teste é igual para todos</i> <i>Por exemplo, na avaliação do oral, eu tento utilizar os mesmos em todas as outras turmas</i>	Utiliza os mesmos instrumentos de avaliação para todos os alunos, na sua estrutura - 9
<i>O aluno está ansioso por saber o resultado</i> <i>Não consigo fazer isso tão rapidamente quanto desejava</i>	Considera que o <i>feedback</i> deve ser rápido devido à ansiedade do aluno - 9
<i>Se eu vejo que eles não dominam determinado conteúdo, (...) eu tenho de reformular a planificação</i>	Os resultados da avaliação têm impacto nas práticas subsequentes - 12
<i>Dar mais aulas sobre aquele conteúdo</i> <i>Reformular e fazer adaptações de modo a que eles percebam onde é que falharam</i>	Dedica tempo de aula à recuperação/reforço da aprendizagem - 9
<i>Pode ser a estrutura de um texto. Eu faço questão que eles melhorem e faço reformulações até que a coisa resulte</i>	Leva os alunos a aperfeiçoar os textos - 4

Tabela nº 57– Professor 6 - Bloco I

Unidades textuais significativas	Descrição
<i>Nós consideramos o programa como um programa de ruptura (...) um programa mais de ciclo do que de nível (...) Os conteúdos do 10º ano não tinham de necessariamente (...) ser todos lecionados no 10º ano porque havia essa continuidade</i>	Considera que o novo programa constituiu uma ruptura em relação ao anterior - 3 Essa ruptura verifica-se ao nível da abordagem aos conteúdos - 3
<i>Uma outra alteração que também acho fundamental (...) foi a noção de competências</i>	Identifica a noção de competência como uma mudança em relação ao programa anterior - 3
<i>Para adaptação aos alunos reais; é disso que eu estou a falar, porque esta possibilidade de nós evoluirmos ou não (...) isso tem a ver com um universo</i>	Considera que o programa deixa margem para a contextualização - 2
<i>Acho este programa mais virado para as realidades que nós temos e menos para os conteúdos, eles próprios, como, a meu ver, estava o programa anterior</i>	Considera o programa mais orientado para a realidade e menos para os conteúdos - 2
<i>A educação para a cidadania (...) Este programa tem esta preocupação. (...) as escolhas dos textos não são asséticas (...) O outro não nos permitia</i>	Considera que o programa deixa margem para competências transversais, como a educação para

<i>esta maleabilidade</i>	a cidadania - 2
<i>A possibilidade de escolha é bastante maior</i>	O novo programa dá mais possibilidades de escolha ao professor - 3
<i>Se o professor se limitar a ser um mero amanuense que dá conteúdos, enfim, estamos conversados, não é?</i>	O professor não deve ser um mero transmissor de conteúdos - 2
<i>Sim, foi o grande princípio orientador</i>	A orientação para as competências é percebida como um grande princípio orientador - 2
<i>A gestão das competências era nova para nós. (...) tivemos de fazer também uma autoaprendizagem, quer prática, quer através de leituras e esse tipo de metodologia contribuiu para uma dinâmica de grupo e para uma relação entre professores completamente diferente.</i>	A mudança levou à autoaprendizagem, produzida através das práticas e das leituras e aumentou a colegialidade - 10
<i>Permitiu-nos não ter uma ideia em termos de avaliação de conjunto – que é sempre enganadora – mas poder precisá-la em cada uma das competências e termos a noção clara das dificuldades do próprio aluno</i>	O novo programa induziu práticas de avaliação mais rigorosas e fiáveis - 10
<i>Para nós, tem havido alguma dificuldade, porque nem todos entendem a utilidade e a necessidade – não é que não o pratiquem, porque isso é decisão do grupo – da construção do plano, portanto, da própria consciencialização da formalidade do discurso oral</i>	Os professores têm tido dificuldade em reconhecer a importância de conteúdos processuais no trabalho sobre a oralidade - 4
<i>Até porque não é matéria de avaliação externa ou também porque não é matéria de avaliação externa – às vezes, não é tão bem entendida como, a meu ver, deveria ser</i>	A oralidade não é bem entendida pelos professores, devido ao facto de não ser alvo de avaliação externa - 13
<i>Consideramos excessivo o peso que o Ministério nos obriga a atribuir a essa competência</i>	Os professores consideram excessivo o peso atribuído pelo Ministério à competência de oralidade - 5
<i>A oficina de escrita é fundamental e talvez das poucas valências em que não se espera um resultado do aluno, mas tenta-se desenvolver um processo: o aluno escreve, reescreve, leva, traz, reflete, altera</i>	A oficina de escrita é importante pois permite acompanhar o processo de escrita e não apenas o produto final - 4
<i>Só o produto final é que vai ser objeto de avaliação, porque esse produto final vai refletir toda a evolução – presume-se – do processo e não é o texto inicial que nos interessa para nada</i>	O produto final da escrita é o único a ser avaliado Ele pressupõe e reflete o processo - 4

Resultados da investigação

<i>Se estamos a falar de leitura recreativa, eu acho que sim, que devem.</i>	Os alunos devem escolher o livro a ler no âmbito do contrato de leitura - 6
<i>Às vezes, há alguns parâmetros dentro dessa liberdade de escolha</i>	Os professores introduzem, por vezes, limitações à escolha do livro a ler no contrato de leitura - 6
<i>A língua, se não for trabalhada no texto, não faz sentido, ou melhor, o texto deve ser sempre o pretexto para se trabalhar o funcionamento da língua</i>	O FL deve ser estudado dentro do contexto do seu uso - 8
<i>Se este funcionamento estiver minimamente claro, quer a escrita, quer a oralidade, quer a percepção da leitura, por consequência, também ficarão elas mais claras, portanto, decorre sempre da leitura</i>	A reflexão sobre o FL decorre sempre da leitura e reflete-se nas outras competências nucleares - 8
<i>Ela é avaliada (...) ou em contexto, como fazemos testes com as três competências, ou isoladamente, quando notamos que os alunos estão mais renitentes</i>	O FL é avaliado, tanto isoladamente, como em conjunto com as outras competências - 9 O FL é avaliado isoladamente quando os alunos têm dificuldades - 9
<i>Só deve. Se não, não vale a pena.</i>	Devem propor-se situações de aprendizagem que levem o aluno a ser construtor do seu saber - 6
<i>Sempre que trabalhamos um conteúdo, esse conteúdo é explicitado em aula, é, sempre que possível, exercitado formativamente; só quando nos convencemos de que o conteúdo está mais ou menos estável, é que vai a folha de síntese para o aluno</i>	Os conteúdos são explicitados em aula - 6 Os alunos fazem exercícios sobre os conteúdos explicitados - 6 Os alunos recebem uma folha-síntese dos conteúdos, quando se considera que os alunos os assimilaram - 6

Tabela nº 58 – Professor 6 - Bloco II

Unidades textuais significativas	Descrição
<i>Não. Dificilmente isso acontece.</i>	Dificilmente trabalha uma competência de cada vez - 8
<i>Colocando a oralidade um pouco à parte, pela sua própria especificidade, dificilmente isso acontece</i>	A oralidade constitui uma exceção na medida em que pela sua especificidade deve ser trabalhada à parte - 8
<i>Estou a ver o tempo que nós temos para fazer isso tudo.</i>	Não há tempo disponível para trabalhar os conteúdos processuais - 4
<i>Na oralidade sempre: não há oralidade sem</i>	A fase da planificação é muito importante para a

<i>apresentação de plano</i>	oralidade - 4
<i>Não, não o faço de todo.</i>	Não propõe aos alunos temas e textos que canalizem as suas vivências - 7
<i>A avaliação é feita por observação direta (...) mas nós temos que criar alguns momentos – eu nem diria tanto formais, até porque venho de um exame e formal, para mim, é isso</i>	A avaliação dos alunos é feita de forma informal e formal - 9
<i>Tem de haver sempre alguma avaliação dessa – como diz, de calendário – até pela própria organização da escola e a organização do próprio aluno, para que não haja uma sobrecarga de dias em conteúdos mais ou menos específicos</i>	A organização escolar e a necessidade de organização do tempo do aluno impõe a avaliação formal - 9
<i>O peso é o mesmo.</i>	O peso atribuído aos momentos de avaliação formais e não formais é o mesmo - 9
<i>Ainda não muito bem.</i>	Os alunos ainda não avaliam muito bem o seu desempenho e o dos colegas como mecanismo de aprendizagem - 11
<i>Se estivermos a falar em coisas mais formais, normalmente o período que medeia é o de uma aula</i>	O <i>feedback</i> relativo aos dados da avaliação é dado de uma aula para a outra - 9
<i>Têm, claro que têm.</i>	Os resultados da avaliação têm repercussões no modo como programa as suas práticas subsequentes - 12
<i>Se um conjunto de alunos tem dificuldades expressas num determinado conteúdo, eu estou a falhar nalguma coisa</i> <i>Eu tenho de perceber (...) o que é que eles não perceberam</i>	Atribui as dificuldades dos alunos a falhas no trabalho pedagógico - 12 Esforça-se por identificar os aspetos não compreendidos pelos alunos - 12
<i>Este programa não tem só a vantagem (...) de nos dar a noção de ciclo, mas tem a vantagem de nos propiciar um trabalho coletivo completamente diferente daquele a que estávamos habituados.</i>	O novo programa põe em destaque a noção de ciclo de estudos - 2 Propicia a colegialidade entre os professores - 2
<i>Alterou-nos metodologias de trabalho (...) a relação entre colegas (...) os coordenadores de cada um desses grupos de nível reuniam-se entre si, portanto, há uma prática de trabalho que propiciou uma abertura</i>	O programa alterou metodologias de trabalho entre os professores, propiciou abertura entre eles - 10
<i>Houve, houve.</i>	Mudança no trabalho com os alunos - 10
<i>No trabalho com os alunos, na consideração</i>	Os professores acompanham mais o processo de

Resultados da investigação

<i>desse trabalho (...) na preocupação (...) em levar o aluno a um percurso em que consiga atingir um resultado</i>	aprendizagem do aluno - 10
<i>É claro que nunca podemos esquecer o local de chegada, como é evidente, mas o nosso foco de trabalho está na viagem.</i>	Os professores dão mais atenção ao processo que dá origem a um resultado de aprendizagem - 10
<i>O programa pode</i>	O programa é susceptível de assegurar uma cultura literária aos alunos - 2
<i>Literatura, evidentemente que há, mas o trabalho que nós podemos fazer com essa literatura ainda é um bocadinho incipiente (...) os alunos não vêm, ponto assente</i>	O programa contempla conteúdos literários - 2 Os alunos não vêm preparados para trabalhar os conteúdos literários, senão de forma incipiente - 7
<i>Nós damos mais a conhecer algumas obras e, por influência dessas obras estimulamos um gosto, do que propriamente podemos servir-nos dessas obras para o desenvolvimento da cultura literária</i> <i>Eu acho que o programa não nos dá instrumentos que nos permitam ir tão longe, para além da dificuldade que temos em relação aos próprios alunos</i>	Os professores dão a conhecer obras literárias aos alunos, mas não estão a desenvolver diretamente a cultura literária dos alunos - 6 O programa não dá instrumentos que possibilitem desenvolver a cultura literária - 10 Os alunos dificultam a tarefa de desenvolvimento da cultura literária - 7

Tabela nº 59 – Professor 7 – Bloco I

Unidades textuais significativas	Descrição
<i>A filosofia do programa assenta numa série de documentos legislativos que permitem que haja uma continuidade de trabalho ao longo de vários ciclos.</i>	O programa surge na continuidade lógica da Revisão Curricular de 2001 e da Lei de Bases do Sistema Educativo - 1
<i>Uma das coisas que nos surpreendeu imenso neste programa e que nos agradou imenso foi a forma como ele está estruturado em sequências de aprendizagem, que nos permite articular o trabalho nos vários domínios – que agora se chamam competências</i>	Uma das mudanças percebida como positiva é a organização do programa por sequências de aprendizagem - 3 As sequências de aprendizagem permitem articular as diferentes competências - 2
<i>Há uma tónica no ensino mais centrado no aluno, no trabalho de projeto</i>	O programa propõe metodologias mais ativas - 3
<i>Aponta para uma dinâmica de trabalho que não está tão concentrada no professor, que é o</i>	O programa centra o trabalho no aluno - 2

<i>professor que debita a matéria, mas está centrada também no aluno a quem o professor ajuda a construir o conhecimento através das propostas de atividades que vai fazendo</i>	O professor apoia o aluno na construção do saber, em vez de transmitir o conhecimento - 2
<i>Sim, eu acho que sim.</i>	O problema contribui para o desenvolvimento de valores - 2
<i>Pela escolha das obras que estão referenciadas (...) não é inocente</i>	O programa contribui para o desenvolvimento de valores pelas obras literárias que propõe - 2
<i>A formação para a cidadania se faz muito facilmente a partir do programa e da forma como – vou-me centrar na questão das obras ou dos textos que são selecionados para trabalhar – estão organizados</i>	O programa propicia a formação para a cidadania pela organização dos textos que propõe - 2
<i>Não me parece que o programa seja prescritivo (...) permite que se possam fazer adaptações à realidade, às turmas</i>	Existe margem para a contextualização à realidade - 2
<i>Eu acho.</i>	Considera importante trabalhar a oralidade de forma sistemática - 4
<i>O próprio facto da lei prever que nós dediquemos vinte e cinco por cento à oralidade</i>	O peso na avaliação que a legislação reserva à oralidade torna-a importante - 5
<i>Eu acho que é importante nós na escola desenvolvermos capacidades de expressão oral, de interação oral</i>	Considera importante desenvolver a competência da oralidade - 5
<i>Eu penso que sim, se nós dedicamos tempo explícito para trabalhar a oralidade, ela tem de ter o mesmo peso na avaliação.</i>	A oralidade deve ter o mesmo peso na avaliação que as outras competências, visto que é trabalhada explicitamente na aula - 6
<i>Eu acho que as oficinas de escrita são extraordinariamente importantes</i>	Percepciona utilidade na oficina de escrita - 4
<i>Eu trabalho com os alunos todas essas fases</i>	Trabalha a planificação, a textualização e a revisão - 4
<i>Os textos são projetados e há um texto que, de tempos a tempos, é aperfeiçoado no coletivo</i>	Leva os alunos a refletirem sobre as suas produções escritas e as dos seus colegas - 11
<i>Trocar os textos, ver o que é que o outro escreveu. Todo este trabalho de discussão e de olhar para o texto do outro ajuda os alunos, e sobretudo os mais fracos, a evoluir na escrita.</i>	Leva os alunos a avaliar o trabalho dos colegas como mecanismo de aprendizagem - 11
<i>No fundo, eu vejo o processo, mas o que classifico é um produto depois de um processo.</i>	Classifica apenas o produto final - 4
<i>Eu acho muito importante que sejam eles a</i>	Os alunos devem escolher o livro a ler no

Resultados da investigação

<i>escolher o livro a ler</i>	contrato de leitura - 6
<i>Eu acho que se devem adequar às turmas e aos próprios textos também e, se calhar, também ao momento em que estamos a trabalhar aquele texto.</i>	Os textos a ler e as estratégias de leitura devem adequar-se aos alunos, ao momento em que são trabalhados e às turmas - 7
<i>Eu acho que é importante partir do texto. Às vezes, temos de trabalhá-lo de uma forma um bocadinho mais formalizada (...) mas depois devemos voltar sempre ao texto porque, trabalhar a língua tem de ser em contexto (...)</i>	O FL deve ser estudado a partir dos textos - 8
<i>Avalio-a de forma formalizada, com acontece no exame.</i>	Avalia o FL formalmente, seguindo o modelo do exame - 13
<i>Eu acho que sim, acho que é fundamental.</i>	Considera fundamental criar situações de aprendizagem que levem o aluno a construir o seu próprio saber - 6
<i>Os alunos têm que, a partir dos textos, construir um saber sobre a forma como aquele poeta escreve, o estilo, a linguagem, os temas, etc.</i>	Considera que os alunos constroem o seu saber na pesquisa de informação sobre um poeta - 6

Tabela nº 60 – Professor 7 – Bloco II

Unidades textuais significativas	Descrição
<i>Não, trabalho as competências de uma forma mais global e interativa</i>	Não trabalha apenas uma competência de cada vez - 8
<i>Sim. Acho que é fundamental e o programa aponta para isso: desenvolver o espírito crítico, desenvolver a capacidade que o aluno tem de olhar para a realidade e de pensar sobre ela.</i>	Considera fundamental propor textos e temas que canalizem as vivências e reflexões dos alunos - 7 O programa propicia a abordagem de textos e temas que canalizem as vivências e reflexões dos alunos - 14
<i>Se ele quiser, pode fazê-lo. Se for um processo para o aluno. Agora, por norma, não gosto de mandar reescrever mais do que duas vezes, porque, se não, também se torna muito cansativo para o aluno.</i>	Os alunos reescrevem os textos se o desejarem e, no máximo, duas vezes - 4
<i>Nós temos a avaliação formal, temos momentos presenciais de avaliação (...) É mais formal.</i>	A avaliação dos alunos decorre em momentos formais - 9
<i>Na oralidade é frequente; nós temos algumas grelhas que vamos usando dependendo da</i>	Alunos avaliam o seu desempenho e o dos colegas na oralidade como mecanismo de aprendizagem -

<i>atividade Os alunos têm grelhas, avaliam todos; o próprio também se autoavalia e depois peço a opinião de dois ou três para ver o que é que eles acham</i>	11
<i>Fazemos isso com a escrita (...) fazemos pontos de situação sobre as dificuldades e a forma como vão sendo ultrapassadas e peço a opinião da turma</i>	Leva os alunos a refletir coletivamente sobre as suas dificuldades na escrita - 11
<i>O aluno vê qual é a sua área forte, qual é a sua área mais fraca, onde é que tem mais dificuldades e faz a partir dali uma espécie de plano individual, no sentido de ver se é possível investir mais naquela área ou na outra em que tem mais dificuldades</i>	Leva os alunos a refletirem individualmente sobre as suas dificuldades, a fim de programarem a sua superação - 11
<i>Sim, com o mesmo instrumento de avaliação, embora eu, ultimamente, tenha feito dois testes diferentes para a mesma turma</i>	Avalia os alunos com o mesmo instrumento de avaliação - 7/9
<i>Infelizmente, tenho-me apercebido de que os alunos copiam desalmadamente</i>	Os alunos copiam as respostas uns dos outros nos momentos formais de avaliação escrita - 9
<i>Se for um teste, habitualmente, duas semanas, depois, depende do número de turmas</i>	Fornece <i>feedback</i> da avaliação em duas semanas, no caso dos testes - 9
<i>Faço os testes na mesma altura (...) porque eu gosto de aferir, de entre as minhas turmas</i>	Aplica os testes em simultâneo nas diferentes turmas a fim de comparar resultados – 7/9
<i>Tenho três turmas, faço três testes diferentes: numa turma dou o A e o B; noutra, dou o B e o C e noutra dou o A e o C e não corrijo os testes por turma, porque, se eu dei o A, corrijo metade de uma turma e metade da outra, pronto.</i>	Uniformiza os procedimentos de avaliação formal, independentemente da turma – 7/9
<i>As propostas, por vezes, têm de ser um bocadinho diferentes, mas, no fundo, (...) à partida, eu tento adaptar o teste de maneira a que avalie aquilo que eu quis ensinar naquela sequência de aprendizagem</i>	Os testes são construídos tendo em conta o ensino do professor – 7
<i>Faço.</i>	Faz adaptações no seu trabalho mediante os resultados da avaliação - 12
<i>Isto é importante – ouvir os miúdos – e perceber se foi um problema meu, se as estratégias que eu usei nesta sequência não foram as mais adequadas para os ajudar</i>	Tem em conta o <i>feedback</i> dos alunos aos resultados da avaliação - 12 Reflete sobre as suas práticas a partir desse <i>feedback</i> - 12
<i>Nós temos que ver o que podemos fazer para que,</i>	Procura definir com os seus alunos estratégias de superação das dificuldades detetadas no processo

Resultados da investigação

<i>no próximo teste, os resultados sejam melhores</i>	de avaliação - 9
<i>Faço o levantamento dos erros mais sistemáticos e comuns para depois perceber o que é que eu posso fazer para que eles evoluam ou tenham melhores resultados em determinadas competências</i>	Reflete sobre as dificuldades evidenciadas pelos alunos como forma de introduzir melhorias nas estratégias adotadas - 12

Tabela nº 61 – Professor 8 – Bloco I

Unidades textuais significativas	Descrição
<i>Eu acho que vem nessa continuidade.</i>	O programa está na continuidade dos documentos orientadores - 1
<i>Dá muito mais importância ao conhecimento explícito da língua (...) e à oralidade (...) e à educação do aluno para a cidadania.</i>	As principais mudanças neste programa são a importância atribuída à reflexão sobre o FL, a oralidade e à educação para a cidadania. - 3
<i>Este programa obriga os alunos a repensarem a sua própria língua, a estruturarem a língua.</i>	O programa leva os alunos a refletirem sobre a língua - 2
<i>Obrigou a um trabalho sobre (...) a prática da escrita. (...) Também com o conhecimento implícito e explícito da gramática.</i>	O trabalho com os alunos foi reajustado no domínio da escrita e do FL - 10
<i>É a língua em si, sempre. Eu acho que tudo parte da língua e do trabalho feito sobre a sua estrutura.</i>	Um princípio orientador do programa é a importância da língua e do trabalho e reflexão sobre a sua estrutura - 2
<i>Contribuí porque os valores estão inerentes a tudo o que nós fazemos, a todas as nossas atitudes, a tudo o que lemos</i>	O programa contribui para o desenvolvimento de valores - 2
<i>Falta o estudo diacrónico (...) Eu gostaria que houvesse uma unidade de Poesia Trovadoresca e do Cancioneiro</i>	Não há uma abordagem da Literatura numa perspetiva diacrónica, que deveria contemplar épocas da História da Literatura mais recuadas – 2/5
<i>Quase que era proibido contextualizar as obras e os autores (...) Nestes novos manuais, já se supriu essa (...) lacuna: já está a vida, já está a obra, já está o contexto.</i>	Regista como positiva a evolução dos manuais - 13 Os mais recentes integram uma contextualização das obras estudadas - 13
<i>É conhecendo a vida e o contexto dos autores que melhor se percebe as suas obras.</i>	O conhecimento desse contexto possibilita a compreensão do texto - 13
<i>Há, há margem de adaptação aos alunos reais, se bem que nós tenhamos que fazer todos os alunos</i>	Há margem para adaptação aos alunos reais - 7

<i>convergir para um determinado objetivo que são os exames nacionais; eles têm de ter os conteúdos assimilados.</i>	A contextualização é condicionada pela avaliação externa – 7/13
<i>Importante é, agora, é muito difícil, porque os programas são muito extensos.</i> <i>Para fazer isso, precisávamos de mais um bloco desde o 10º ano</i>	É importante trabalhar a oralidade de forma sistemática, mas não há tempo disponível - 4
<i>Nós não lhe damos o mesmo peso.</i> <i>É muito difícil nós estarmos a avaliar a produção espontânea de trinta alunos.</i> <i>A oralidade refletida : eles lêem uma obra ou (...) dão conta do produto do trabalho, oralmente</i>	Não atribuem o mesmo peso na avaliação à oralidade do que às outras competências, porque é difícil avaliá-la - 9 A expressão do oral refletido decorre da leitura de uma obra ou consiste na apresentação de um trabalho - 8
<i>Não há exames orais e enquanto não houver exames orais...</i>	O facto de não haver avaliação externa da oralidade faz com que não lhe atribuam o mesmo peso na avaliação que às outras competências - 13
<i>Ah, isso tem de ser.</i> <i>Depois de planificar, recolho os textos e, em casa, anoto à margem – e em código – aquilo que eles têm de corrigir. (...) Devolvo-lhes os textos e isso eles têm sempre de corrigir; depois, digo-lhes sempre aquilo que eles podem suprimir, o que podem acrescentar, o que podem melhorar (...)</i>	Perceciona utilidade na oficina de escrita - 4 Trabalha os conteúdos processuais na escrita - 4
<i>Tenho as várias versões.</i>	Tem em conta na avaliação as várias versões dos textos dos alunos - 4
<i>Eu nunca imponho livros. (...) eu deixo à consideração dos alunos.</i>	Os alunos escolhem o livro a ler no âmbito do contrato de leitura - 6
<i>Ah, absolutamente!</i>	Os textos a ler e as estratégias de leitura devem adequar-se aos alunos e às turmas - 7
<i>Nos textos.</i>	O FL deve ser trabalhado nos textos - 8
<i>Teste. Por vezes, faço fichas específicas só de conhecimento explícito da língua.</i>	A avaliação do FL é formal (testes e fichas) - 9
<i>Sim, por exemplo, quando ele pesquisam. (...) eles vão pesquisar a vida, a obra, (...) sobre o Barroco.</i>	As situações que levam o aluno a construir o seu próprio saber são associadas ao trabalho de pesquisa de informação - 6

Resultados da investigação

Tabela nº 62 – Professor 8 – Bloco II

Unidades textuais significativas	Descrição
<i>Sobretudo a oralidade e a compreensão. Sim, mais do que uma competência, é verdade.</i>	Trabalha mais do que uma competência de cada vez Sobretudo a oralidade e a compreensão - 8
<i>Pré-leitura e pós-leitura, sim, é verdade. A planificação e a revisão, sempre, sim.</i>	Conduz o trabalho sobre as competências integrando conteúdos processuais - 4
<i>E também sugeridas pelos textos e às vezes também sugeridas pela atualidade.</i>	Na escrita, propõe temas que canalizem as vivências e reflexões pessoais dos alunos, sugeridos pela atualidade e pelos textos lidos - 7
<i>Sim, sim, várias vezes.</i>	Os alunos reescrevem sistematicamente os textos.- 4
<i>Também o faço de forma explícita e eles têm de deduzir a regra.</i>	A reflexão sobre o FI faz-se de forma explícita - 8
<i>Absolutamente.</i>	Os conhecimentos adquiridos são utilizados no aperfeiçoamento de textos posteriormente - 8
<i>Tenho em conta tudo o que fazem desde que entram na sala de aula. A avaliação, os testes (...) momentos de trabalho de pares com autoavaliação dois a dois.</i>	Avalia de forma contínua os alunos, em momentos formais marcados no calendário e em atividades da aula. - 9
<i>Absolutamente. Muitas vezes, eles trocam os textos e tentam melhorar o texto do colega (...) sim, eu faço isso.</i>	Os alunos avaliam o seu desempenho e o dos colegas como mecanismo de aprendizagem - 11
<i>Sim, sempre.</i>	Tem em conta os dados da auto e da coavaliação dos alunos na avaliação - 11
<i>Eu sei que não deviam, mas nós não temos possibilidade de fazer um ensino individualizado. Isso é ilusório.</i>	Os alunos são todos avaliados com o mesmo instrumento de avaliação. – 7/9 Considera ilusória uma avaliação diferenciada, baseada num ensino individualizado. – 7/9
<i>O trabalho é tão sistemático, tão repetitivo, eu vou tantas vezes aos conteúdos essenciais, que os alunos todos podem atingir um bom desempenho, se quiserem.</i>	São dadas condições para o aluno ter sucesso. Essas condições passam pela repetição e sistematização - 6
<i>Geralmente, numa semana, para dar feedback.</i>	O <i>feedback</i> da avaliação é dado no espaço de uma semana - 9

<p><i>Se eu perceber que há um conteúdo que não está assimilado, eu tenho de retomá-lo de forma a que chegue a todos.</i></p> <p><i>As turmas estão cada vez mais homogêneas (...) ninguém sabe nada.</i></p>	<p>Os resultados da avaliação levam a reformular as práticas subsequentes. - 12</p> <p>Essa reformulação baseia-se no pressuposto de que as turmas são homogêneas. - 7</p>
---	--

Tabela nº 63 – Professor 9 – Bloco I

Unidades textuais significativas	Descrição
<i>Não tenho dados que me permitam responder de forma cabal a essa questão.</i>	Não dispõe de dados que lhe permitam pronunciar-se sobre a relação entre o programa e os documentos orientadores - 1
<i>Este programa está todo ele assente nas competências</i>	A principal mudança neste programa é o facto de assentar no desenvolvimento de competências - 2
<i>Aquilo a que dantes se dava o nome de conteúdos, agora, neste programa, passa a ter o nome de competências</i>	Os conteúdos passaram a designar-se competências - 3
<i>São essas competências que temos de trabalhar, que temos de dar</i>	O ensino centra-se no trabalho das competências Considera que se transmitem competências - 2
<i>Nós já fazíamos as mesmas coisas só que não lhes chamávamos competências, chamávamos-lhes conteúdos ou atividades ou qualquer coisa assim</i>	Não percebe mudanças efetivas nas práticas, motivadas pelo novo programa - 10
<i>Não é por mudar o programa que mudam as nossas práticas</i>	Os programas não induzem mudanças nas práticas - 10
<i>Globalmente, acho que já trabalhávamos assim</i>	Não percebe mudanças efetivas nas práticas, motivadas pelo novo programa - 10
<i>Já quase que não há tempo para os pôr a escrever, quanto mais para os pôr a planificar a escrita e a avaliá-la e isso tudo como o programa diz</i>	Não há tempo disponível para a oficina de escrita - 4
<i>Princípio orientador? Bom, só se fôr esse das competências, essa importância que é dada às competências, de resto não estou a ver</i>	O único princípio orientador é o da importância atribuída às competências - 2
<i>Acho que dá menos importância à cultura literária (...) as obras literárias foram retiradas do 10º ano, não há as de leitura obrigatória</i>	O programa atribui menos importância à cultura literária - 3 As obras literárias foram retiradas do programa

Resultados da investigação

	do 10º Ano - 3
<i>O programa diz também que não podemos estar a fazer uma grande contextualização das obras que damos, portanto, a cultura literária...</i> <i>Diminuiu o número de obras a dar, não é?</i>	O programa não favorece a aquisição de uma cultura literária, visto que não há grande margem para a contextualização das obras e o número de obras indicadas diminuiu - 3
<i>Acho que não mais do que os anteriores. Só se fôr nos textos que o programa prevê (...) mas depois é o dia-a-dia que vai ditar os valores, não é?</i>	Não percepciona diferenças entre este programa e os anteriores em termos de promoção de valores - 3
<i>Isso era o ideal, que nós tivéssemos tempo para isso</i>	A contextualização, a adaptação aos alunos reais é positiva - 7 Não há tempo para a fazer - 7
<i>Depois, no contrato de leitura, eles escolhem os livros, teoricamente, apesar de eu dar sempre uma lista (...) porque eles também não têm muita noção do que é boa literatura, não é?</i>	Os alunos devem escolher o livro a ler no contrato de leitura de entre os livros contidos numa lista fornecida pelo professor - 6
<i>Eu gostava de trabalhar a oralidade, mas a verdade é que num exame não aparece a oralidade (...) não há tempo para a oralidade e eles têm é muita dificuldade na escrita(...) Na oralidade, é mais ou menos intuitivo, é a língua materna deles</i>	A oralidade não é trabalhada de forma sistemática, porque não há tempo, não é avaliada externamente e os alunos não têm grandes dificuldades no uso dessa competência – 4/13
<i>Não, acho que não, porque, depois, vai haver uma grande discrepância em relação à avaliação externa</i>	A oralidade não deve ter o mesmo peso na avaliação que as outras competências - 9 Se a oralidade tivesse o mesmo peso que as outras competências geraria uma grande discrepância em relação à avaliação externa - 13
<i>Se houver tempo para isso – que normalmente também não há</i> <i>Só se fôr para o ajudar a melhorar</i>	O professor deve ter em conta as diferentes versões dos textos dos alunos na avaliação se tiver tempo para tal e se for para o ajudar a melhorar o texto. Normalmente não há tempo – 4/9
<i>Mas no fundo o que interessa é a versão que é entregue no final ao professor</i>	O produto final é o mais importante - 4
<i>Eu acho que dentro de certos limites, porque não pode haver uma grande discrepância entre os professores (...) É difícil.</i>	Os textos e as estratégias de leitura devem adequar-se à turma e aos alunos, dentro de uma certa uniformidade - 7 É difícil fazer essa adequação. - 7
<i>Normalmente é fora do texto (...) Eu explico a gramática e depois eles fazem exercícios de aplicação de conhecimentos</i>	Trabalha o FL fora do texto. - 8 A explicação dos conteúdos é seguida de

	exercícios de aplicação - 6
<i>A avaliação, então, é feita assim mesmo, com testes de FL em que nós procuramos perceber se ele está a aplicar os conhecimentos que nós transmitimos ou não</i>	O FL é avaliado através de testes, que permitem medir a capacidade de aplicação dos conhecimentos transmitidos - 6
<i>Quando nós damos um trabalho de pesquisa ao aluno (...) mas não podemos fazer muito isso, porque, se não, estamos a desviá-lo daquilo que queremos que ele saiba, que é, no fundo, o que o programa prescreve.</i>	O aluno torna-se construtor do seu saber nos trabalhos de pesquisa de informação - 6 Propor situações que o levem a ser construtor do seu saber afasta o aluno daquilo que o programa prescreve - 6

Tabela nº 64 – Professor 9 – Bloco II

Unidades textuais significativas	Descrição
<i>Isso é fundamental, se não, era uma grande confusão na cabeça deles (...) Eles já têm tanta dificuldade assim...</i>	Trabalha apenas uma competência de cada vez, porque considera que os alunos teriam dificuldade no trabalho simultâneo de mais do que uma. - 8
<i>O tempo é curto e nós temos de dar aqueles autores, dar aquela matéria mesmo, porque, se não, não estamos a prepará-los para (...) o exame, não é?</i>	A planificação e revisão de texto são operações que consomem o tempo necessário à lecionação dos conteúdos literários - 4 A lecionação dos conteúdos literários é imprescindível para a preparação para o exame - 13
<i>Só no 10º ano (...) porque (...) no 10ºano não têm tanta literatura (...) e depois porque é mesmo suposto dar o texto autobiográfico</i>	Propõe aos alunos textos que canalizem as vivências e reflexões pessoais apenas no 10º ano – 6/10 Não há tantos textos literários para trabalhar - 10 Está de acordo com os conteúdos prescritos - 10
<i>Não sistematicamente, confesso, porque os professores já têm imenso trabalho (...) e não temos tempo para fazer isso com todas as turmas. (...) temos de dar os conteúdos e não podemos estar a fazer isso sistematicamente</i>	Os alunos não reescrevem sistematicamente os seus textos porque não há tempo disponível para tal - 4 O tempo disponível serve para transmitir conteúdos - 6
<i>É um bocadinho difícil... Eu acho que eles depois vão transpondo para os textos que escrevem, quer dizer, temos essa esperança</i>	É difícil levar os alunos a utilizar os conhecimentos adquiridos na competência de FL no aperfeiçoamento dos textos que produzem, portanto não desenvolve estratégias com esse propósito - 8
<i>Normalmente, é em momentos combinados</i>	A avaliação decorre, normalmente, em momentos

Resultados da investigação

<i>previamente com eles, até porque eles têm de se preparar para o exame</i>	formais, dada a necessidade de os alunos se prepararem para o exame - 13
<i>Nessa altura, eles estão todos ao mesmo tempo a ser sujeitos ao mesmo instrumento de avaliação, portanto, aí também tem de se garantir a equidade e a justiça, não é?</i>	Como, no exame, os alunos são avaliados através do mesmo instrumento, também devem ser durante o ano, de modo a assegurar-se equidade e justiça no processo de avaliação - 13
<i>Sim, sim, isso é importante. Nós queremos sempre evitar a subjetividade, portanto, para garantir rigor, tem de se fazer mesmo assim</i>	Deve-se utilizar o mesmo instrumento de avaliação, de modo a assegurar objetividade e rigor na avaliação – 7/9
<i>Sim, no final do período, eu peço-lhes sempre a sua autoavaliação (...) até lhes peço por escrito, para, depois, não haver confusões e não dizerem que não o disseram.</i>	Avaliam o seu desempenho no final do período letivo - 11 Os alunos entregam a sua autoavaliação por escrito, de modo a vincularem-se ao seu conteúdo - 11
<i>São indicações. Nós também temos de ver que eles são miúdos, que não têm a mesma percepção que nós.</i>	Tem em conta esses dados na avaliação, apenas a título indicativo, dada a imaturidade dos alunos - 12
<i>Depende. Normalmente, uma semana.</i>	O tempo de <i>feedback</i> da avaliação é, normalmente, uma semana. - 9
<i>Enquanto eu tenho os testes em casa, eu também vou continuando a trabalhar com eles, vou continuando a avançar matéria</i>	O trabalho subsequente aos momentos de avaliação não é imediatamente reajustado mediante os resultados daquela - 12
<i>Quando há muitas negativas, pára tudo, faz-se revisão da matéria a toda a turma (...) e não se avança enquanto aquela matéria não estiver bem revista e enquanto não tivermos a certeza (...) que, desta vez, compreenderam.</i>	As adaptações nas suas práticas subseqüentes à avaliação consistem em fazer revisões dos conteúdos abordados até que os alunos os compreendam. - 12

2.1.2 – Categorização

A agregação categorial faz parte das estratégias analíticas concebidas para procurar significados e/ou padrões de consistência que sirvam de base à interpretação. Alguns destes padrões estavam reconhecidos anteriormente, tendo sido retirados das perguntas de investigação; outros surgiram inesperadamente à medida que a análise ia progredindo. A partir da codificação estabelecida, foram emergindo categorias que

desembocaram em macro-categorias produtivas na busca de sentido e de consistência na interpretação dos resultados. A tabela que se segue corresponde à agregação categorial e macro-categorial da descrição das unidades textuais significativas.

Tabela nº 65 – *Agregação categorial*

Código	Categoria	Macro-categoria
1	Articulação entre Programa e documentos legais orientadores	Perspectivas sobre a concepção do texto programático (o que os professores acham que o Programa é)
2	Princípios, valores e características do Programa	
3	Ruptura relativamente ao Programa anterior	
14	Conhecimento do Programa/Importância atribuída ao Programa	
4	Relevância dos processos	Abordagens curriculares valorizadas (o que os professores acham que devem fazer com o Programa)
5	Valorização das competências	
6	Construção das aprendizagens/outros paradigmas	
7	Contextualização/uniformização	
8	Gestão integrada das competências	
9	Gestão integrada do processo de avaliação	
10	Impacto do Programa nas práticas	Práticas de planificação/implementação
11	Auto e coavaliação como regulação do ensino e da aprendizagem	

Resultados da investigação

12	Avaliação como processo regulador do ensino	tação/avaliação (o que os professores acham que fazem)
13	Impacto da avaliação externa e de outros mediadores do currículo (ex. manuais)	

2.1.3 – Categorização e agregação dos núcleos de sentido por professor

Os núcleos de sentido surgem, nas tabelas seguintes, agregados por categoria e por três macro-categorias: perspectivas sobre a concepção do texto programático, abordagens curriculares valorizadas e práticas de planificação/implementação/avaliação que, como se verificou na tabela anterior correspondem à posição de cada professor relativamente ao que pensa que o Programa determina, ao que pensa que deve fazer com o Programa e ao que pensa que faz. São apresentados os núcleos de sentido referentes a cada professor, integrados nessas três vertentes. No final da tabela correspondente a cada professor é realizada uma análise dos núcleos de sentido evidenciados, integrada nas mesmas três vertentes.

Tabela nº 66 – Análise dos núcleos de sentido - Professor 1

Macro-Categoria	Categoria	Núcleo de sentido
Perspectivas sobre a concepção do texto programático	Articulação entre Programa e documentos legais orientadores	. Há uma relação entre o programa e os documentos orientadores, ao nível dos valores e competências que promove
	Princípios, valores e características do Programa	. Os princípios orientadores que subjazem ao programa são a ligação à contemporaneidade, a preparação para a vida ativa, o desenvolvimento de competências, os valores de cidadania . O programa contribui para o desenvolvimento de valores . O programa deixa margem para a contextualização

	Ruptura relativamente ao Programa anterior	<ul style="list-style-type: none"> • O A cultura literária deixa de ser central neste programa • O texto literário deixa de ser o único • O novo programa propõe metodologias mais ativas
	Conhecimento do Programa/Importância atribuída ao Programa	
Abordagens curriculares valorizadas	Relevância dos processos	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar a oralidade de forma sistemática é importante. • A oficina de escrita é útil para a aprendizagem da escrita, que pressupõe fases. • É importante ter em conta na avaliação as diferentes versões dos textos produzidos pelos alunos • Propõe atividades de pré-leitura • Leva os alunos a reescrever os textos sistematicamente, fornecendo pistas para o seu aperfeiçoamento.
	Valorização das competências	<ul style="list-style-type: none"> • O peso da competência de oralidade na avaliação devia ser maior do que as outras, pois o seu domínio é muito importante
	Construção das aprendizagens/outros paradigmas	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem escolher a obra a ser lida no contrato de leitura, desde que tenha mérito literário. • O professor deve criar situações que constituam oportunidades de construir o saber.
	Contextualização/uniformização	<ul style="list-style-type: none"> • Os textos e as estratégias de leitura devem adequar-se às turmas e aos alunos, visto que todo o ensino deve ser contextualizado. • Costuma propor temas de escrita que canalizem as vivências e reflexões pessoais dos alunos
	Gestão integrada das competências	<ul style="list-style-type: none"> • O FL deve ser estudado dentro dos textos, como ponto de partida para uma reflexão explícita e sistemática. • Costuma trabalhar diferentes competências numa mesma situação de aprendizagem.
	Gestão integrada do	<ul style="list-style-type: none"> • O FL deve ser avaliado tanto em relação com um contexto como isoladamente

Resultados da investigação

	processo de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Avalia informalmente a aprendizagem, no decorrer das atividades. • De vez em quando, introduz momentos formais de avaliação • Aplica o mesmo instrumento de avaliação quando se trata de um teste. • Adota metodologias descritivas, qualitativas, para avaliar os alunos. • O <i>feedback</i> da avaliação é, normalmente, fornecido na aula seguinte ou na semana seguinte.
Práticas de planificação/ implementação/ avaliação	Impacto do Programa nas práticas	
	Auto e coavaliação como regulação do ensino e da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Leva os alunos a apropriarem-se e utilizarem os critérios de avaliação na avaliação do seu desempenho • Tem em conta os dados recolhidos na autoavaliação na avaliação das aprendizagens.
	Avaliação como processo regulador do ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Os resultados da avaliação têm impacto no modo como programa as suas práticas subsequentes, ao nível das atividades que propõe.
	Impacto da avaliação externa e de outros mediadores do currículo (ex. manuais)	

O Professor 1, nas perspectivas que exprime sobre a concepção do texto programático, evidencia conhecimento da relação entre o Programa de ensino e os documentos orientadores da revisão curricular que lhe estão na base, ao nível dos valores e das competências que promove. Reconhece os princípios, valores e características do Programa e identifica alguns pontos de ruptura em relação ao Programa anterior.

Quanto às abordagens curriculares valorizadas, deixa transparecer a relevância que atribui aos processos, ao desenvolvimento integrado de competências, nomeadamente da oralidade e funcionamento da língua, bem como à contextualização do ensino e da aprendizagem, o que se reflecte nos modelos de avaliação que preconiza diversificados, formadores e integrados.

Relativamente às suas práticas, investe numa avaliação formadora que contempla a autoavaliação como mecanismo de aprendizagem e utiliza os seus resultados como processo regulador do ensino.

Globalmente, o professor demonstra conhecer os pressupostos curriculares do Programa e fá-los reflectir na sua prática.

Tabela nº 67 – *Análise dos núcleos de sentido – Professor 2*

Macro-Categoria	Categoria	Núcleo de sentido
Perspectivas sobre a concepção do texto programático	Articulação entre Programa e documentos legais orientadores	
	Princípios, valores e características do Programa	<ul style="list-style-type: none"> . Não percepciona uma lógica subjacente ao programa . Existe desconexão no programa . O programa devia organizar-se por ordem cronológica e em torno da literatura . Valoriza o contrato de leitura . O programa contribui para o desenvolvimento de valores . Identifica como princípio orientador do programa os valores que os textos estudados veiculam . Existe no programa margem para a contextualização, porque as obras são facilmente lidas à luz da atualidade

Resultados da investigação

		<ul style="list-style-type: none"> . O programa do 10º ano é menos prescritivo . É possível exercer uma gestão flexível do currículo
	Ruptura relativamente ao Programa anterior	
	Conhecimento do Programa/Importância atribuída ao Programa	
Abordagens curriculares valorizadas	Relevância dos processos	<ul style="list-style-type: none"> . A realização da oficina de escrita é considerada difícil no que toca os processos . A oficina de escrita não é uma estratégia eficaz . As versões sucessivas dos textos dos alunos devem ser tidas em conta na avaliação da escrita . Leva os alunos a reescrever os textos que produzem, introduzindo as alterações por si propostas
	Valorização das competências	<ul style="list-style-type: none"> . O programa devia organizar-se por ordem cronológica e em torno da literatura . Associa o trabalho sistemático sobre a oralidade apenas com o contrato de leitura e com o peso atribuído a esta competência na avaliação . O tempo letivo é insuficiente para trabalhar esta competência . Valoriza o trabalho sistemático sobre a oralidade . O peso atribuído à avaliação de uma competência determina o investimento que nela faz o docente . O livro escolhido é alvo de uma apresentação por parte do aluno . Valoriza a gramática implícita em detrimento da reflexão explícita sobre a língua . Sistematiza os conhecimentos após a utilização de determinadas estruturas . Defende uma organização diacrónica dos conteúdos

		<p>literários</p> <ul style="list-style-type: none"> • A base para o conhecimento da literatura é a lírica trovadoresca
	<p>Construção das aprendizagens/outros paradigmas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem escolher o livro a ler no contrato de leitura • Os alunos devem escolher livremente o livro, o que lhes dará prazer • A uniformização assegura a atenção dos alunos que é valorizada • Deve propor-se ao aluno situações de aprendizagem que o levem a ser construtor do seu saber • Valoriza o trabalho dos alunos que é semelhante ao solicitado nos momentos formais • Replica as tarefas da aula nos instrumentos de avaliação • Não avalia os trabalhos que não são semelhantes aos solicitados nos momentos formais
	<p>Contextualização/uniformização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O número de alunos por turma dificulta a diferenciação ao nível das estratégias de leitura • A uniformização assegura a atenção dos alunos que é valorizada • Preocupa-se em assegurar a uniformidade no trabalho desenvolvido pelos alunos • Aproveita as ideias expressas pelos alunos para propor temas de escrita • Deixa por vezes os alunos escolherem um tema do seu interesse
	<p>Gestão integrada das competências</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A reflexão sobre o FL é feita dentro e fora dos textos • Há sempre mais do que uma competência em jogo, nas atividades que promove
	<p>Gestão integrada do processo de avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O FL deve ser avaliado fora do contexto dos textos • Avalia todos os alunos com o mesmo instrumento de avaliação, a não ser que haja algum com um problema

Resultados da investigação

		<ul style="list-style-type: none"> • Demora, geralmente, quinze dias a dar <i>feedback</i> aos alunos dos dados recolhidos nos testes • O <i>feedback</i> fornecido não é personalizado • O <i>feedback</i> é imediato, informal, não planificado
Práticas de planificação/ implementação/ avaliação	Impacto do Programa nas práticas	
	Auto e coavaliação como regulação do ensino e da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Ainda não pratica de forma consistente a coavaliação
	Avaliação como processo regulador do ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Os resultados da avaliação têm impacto no modo como programa as práticas subsequentes • Perante o insucesso dos alunos, reformula o questionamento
	Impacto da avaliação externa e de outros mediadores do currículo (ex. manuais)	<ul style="list-style-type: none"> • Acredita que, atribuindo mais peso as testes na avaliação, os resultados se aproximarão dos da classificação de exame

O Professor 2, nas perspectivas que exprime sobre a concepção do texto programático, percebe a desarticulação e incoerência do Programa de ensino embora reconheça princípios e valores que lhe estão subjacentes. A flexibilidade e o menor grau de prescrição no 10º ano são destacados, no entanto considera que o Programa se deveria estruturar em torno do estudo da literatura, por ordem cronológica dos autores canónicos.

Quanto às abordagens curriculares valorizadas, revela contradições significativas no seu discurso: ora considera que a dificuldade de implementação inibe o desenvolvimento de processos de aprendizagem ora afirma concretizar as estratégias que considera ineficazes. Um dos aspectos relevantes que realça é a falta de tempo para desenvolver um trabalho sistemático sobre a oralidade, sendo esta exclusivamente associada à apresentação por parte do aluno do livro escolhido no âmbito do contrato de

leitura, o que demonstra a obliteração dos conteúdos prescritos pelo Programa para aquela competência. Defende, no discurso que produz sobre as suas crenças, um paradigma curricular centrado no adestramento, na replicação e na uniformização visível, nas situações de aprendizagem e de avaliação que propõe. O número de alunos por turma e a necessidade de assegurar a sua atenção constituem constrangimentos à diferenciação e à contextualização. Assegura que promove uma gestão integrada das competências.

Relativamente às suas práticas, investe numa avaliação uniformizadora, não participada, no âmbito da qual a avaliação externa tem um papel condicionador.

Tabela nº 68 – *Análise dos núcleos de sentido – Professor 3*

Macro-Categoria	Categoria	Núcleo de sentido
Perspectivas sobre a concepção do texto programático	Articulação entre Programa e documentos legais orientadores	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores não têm consciência da articulação entre os documentos orientadores do programa
	Princípios, valores e características do Programa	<ul style="list-style-type: none"> • O programa tem como objetivo dar importância à cultura literária • O programa deixa margem para adaptação aos alunos reais
	Ruptura relativamente ao Programa anterior	<ul style="list-style-type: none"> • O atual programa valoriza mais a oralidade do que o anterior • O atual programa diversificou as propostas relativas à escrita • O atual programa evidencia uma tentativa de equilibrar as diferentes competências • O FL tem agora mais peso do que no programa anterior
	Conhecimento do Programa/Importância atribuída ao Programa	

Resultados da investigação

Abordagens curriculares valorizadas	Relevância dos processos	<ul style="list-style-type: none"> . O trabalho sistemático da competência da oralidade é importante . Reconhece utilidade na oficina de escrita . Pratica a oficina de escrita no 12º ano e nos cursos profissionais . Deve ter-se em conta, na avaliação da escrita, as sucessivas versões dos alunos . A falta de tempo é sentida como impeditiva de situações que propiciem a reescrita de textos . A oficina de escrita não constitui uma atividade contínua e sistemática . Os conteúdos processuais são mais trabalhados no Ensino Básico do que no Secundário . Os professores trabalham mais ou menos os conteúdos processuais, consoante os manuais . Considera que no 12º ano são conteúdos escassamente abordados . Não leva os alunos a reescrever os textos sistematicamente
	Valorização das competências	<ul style="list-style-type: none"> . Na avaliação dos alunos, atribuem o mesmo peso à oralidade que às outras competências. Essa situação deve-se a uma imposição legal . Face à dificuldade de avaliar a oralidade, os professores reduziriam o peso atribuído a essa competência . A falta de tempo é motivo para restringir o trabalho sistemático da oralidade . A falta de tempo é sentida como obstáculo à oficina de escrita . Os alunos não adotam a terminologia linguística
	Construção das aprendizagens/ outros paradigmas	<ul style="list-style-type: none"> . Existem professores que deixam os alunos escolherem o livro a ler no contrato de leitura e outros que não . Deve propor-se situações que levem o aluno a construir o seu saber
	Contextualização/uniformização	<ul style="list-style-type: none"> . Os professores propõem temas que canalizam as vivências e as reflexões pessoais dos alunos . A avaliação dos alunos é feita em momentos formais, marcados no calendário . Os alunos devem ser todos avaliados através do mesmo instrumento de avaliação

	Gestão integrada das competências	<ul style="list-style-type: none"> . O FL deve ser trabalhado a partir dos textos . Os professores trabalham o FL dentro do texto não-literário . Trabalha competências em interação . Trabalha o FL transversalmente com a leitura
	Gestão integrada do processo de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . Face à dificuldade de avaliar a oralidade, os professores reduziriam o peso atribuído a essa competência . A avaliação dos alunos é, igualmente, feita no decorrer das atividades . Os alunos devem ser todos avaliados através do mesmo instrumento de avaliação . O <i>feedback</i> deve ser dado dentro de um prazo de quinze dias
Práticas de planificação/ implementação o/ avaliação	Impacto do Programa nas práticas	<ul style="list-style-type: none"> . Regista mudanças nas suas práticas devido ao atual programa
	Auto e coavaliação como regulação do ensino e da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> . Tem dúvidas relativamente à prática sistemática da autoavaliação e coavaliação . Os alunos auto e coavaliam-se . Não sabe se os alunos fazem uma autoavaliação formal . Os professores têm em conta a autoavaliação na classificação que atribuem
	Avaliação como processo regulador do ensino	<ul style="list-style-type: none"> . Os resultados da avaliação têm impacto no modo como os professores programam as atividades subsequentes
	Impacto da avaliação externa e de outros mediadores do currículo (ex. manuais)	<ul style="list-style-type: none"> . Os exames nacionais restringem a flexibilidade do programa . Os exames nacionais são um obstáculo ao trabalho sistemático na competência de oralidade . Trabalha primeiro o FL fora dos textos; depois, dentro do texto não-literário, com exercícios semelhantes aos do exame nacional . Os professores integram o estudo do FL em exercícios semelhantes aos itens do exame nacional

Resultados da investigação

O Professor 3, nas perspectivas que exprime sobre a concepção do texto programático, percebe como positivas algumas mudanças relativamente ao Programa anterior, sobretudo ao nível da escrita e do oral, equilibrando o peso relativo das competências nucleares, a importância conferida à cultura literária e a margem para a contextualização.

Quanto às abordagens curriculares valorizadas, apresenta o argumento da falta de tempo como responsável pela ausência de trabalho procedimental. Exprime a convicção de que a dificuldade de implementação da competência de oralidade levaria à atribuição de menor peso na avaliação dessa competência, não fora a imposição da Administração. Defende, no discurso que produz sobre as suas crenças, um paradigma curricular centrado na uniformização, nas situações de avaliação. O número de alunos por turma e a necessidade de assegurar a sua atenção constituem constrangimentos à diferenciação e à contextualização. Assegura que promove uma gestão integrada das competências.

Relativamente às suas práticas, regista mudança induzida pelo actual Programa. A avaliação que realiza é participada, embora tenha dúvidas de que seja realizada sistematicamente por todos os professores. A avaliação externa tem um papel condicionador das práticas, por comprometer o tempo destinado ao desenvolvimento equitativo das competências, sobretudo a competência de oralidade e funcionamento da língua.

Tabela nº 69 – *Análise dos núcleos de sentido – Professor 4*

Macro-Categoria	Categoria	Núcleo de sentido
Perspectivas sobre a concepção do texto	Articulação entre Programa e documentos legais orientadores	<ul style="list-style-type: none">• Reconhece a articulação lógica entre os documentos de referência, do ponto de vista político e ideológico• Questiona a continuidade lógica do programa relativamente a esses documentos, do ponto de vista ideológico
	Princípios, valores e características do	<ul style="list-style-type: none">• Um dos princípios orientadores é a desenvolvimento de competências• O programa contribui para o desenvolvimento de

programático	Programa	valores <ul style="list-style-type: none"> • Não tem a certeza da utilidade da aprendizagem de textos do domínio transacional
	Ruptura relativamente ao Programa anterior	<ul style="list-style-type: none"> • Não percebe mudanças significativas no novo programa • O programa diminui a importância conferida ao texto literário
	Conhecimento do Programa/Importância atribuída ao Programa	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores conhecem pouco do programa • Os professores não utilizam o programa como instrumento de trabalho • Os professores não se sentem confortáveis relativamente ao programa de 10º ano, pelo desconhecimento do seu alcance
Abordagens curriculares valorizadas	Relevância dos processos	<ul style="list-style-type: none"> • As sucessivas versões de um texto devem ser avaliadas • A falta de tempo compromete a avaliação da escrita enquanto processo • Trabalha o conteúdo processual (a planificação) • Leva os alunos a planificar, rever e partilhar os textos que escrevem
	Valorização das competências	<ul style="list-style-type: none"> • O programa do Ensino Secundário deve atribuir mais peso ao texto literário, numa perspetiva diacrónica • Deve pôr-se em evidência a lógica sequencial dos autores • Os professores não trabalham, de forma sistemática, a oralidade
	Construção das aprendizagens/outros paradigmas	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem escolher o livro a ler no contrato de leitura • Os alunos escolhem o livro a ler, a partir de uma lista • Cria situações de aprendizagem que levam o aluno a construir o seu saber
	Contextualização/u	<ul style="list-style-type: none"> • Propõe sempre temas de escrita que se relacionam com as vivências e reflexões pessoais dos alunos

Resultados da investigação

	niformização	<ul style="list-style-type: none"> • Avalia os alunos formalmente, através de instrumentos uniformizantes • Não diferencia os testes que aplica
	Gestão integrada das competências	<ul style="list-style-type: none"> • A reflexão sobre o FL pode ser trabalhada sem um contexto • O FL deve ser trabalhado fora do contexto dos textos estudados • As competências podem trabalhar-se de forma integrada, à excepção da oralidade
	Gestão integrada do processo de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Demora duas semanas a devolver os testes • Vai dando <i>feedback</i> dos resultados • Dedicar tempo letivo suplementar à remediação
Práticas de planificação/ implementação/ avaliação	Impacto do Programa nas práticas	
	Auto e coavaliação como regulação do ensino e da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Leva os alunos a coavaliarem-se • Negoceia-se com os alunos a classificação
	Avaliação como processo regulador do ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue os alunos com base nas capacidades que neles percebe através da avaliação • Ajusta o trabalho pedagógico à sua percepção das capacidades dos alunos
	Impacto da avaliação externa e de outros mediadores do currículo (ex. manuais)	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores seguem o manual em detrimento do programa • Os professores não desenvolvem muitas atividades para além das dos manuais • A avaliação externa não propicia a prática da oralidade de forma sistemática • A avaliação externa é determinante nos resultados dos alunos

O Professor 4, nas perspectivas que exprime sobre a concepção do texto programático, reconhece a articulação dos documentos de referência embora ponha em causa a continuidade do seu suporte ideológico. Constata que o desenvolvimento de competências e a promoção de valores são princípios orientadores expressos no Programa. Apesar de não percepcionar mudanças significativas no novo programa, considera que este confere menos importância ao texto literário, introduzindo a aprendizagem de textos do domínio transaccional, o que impede a abordagem da literatura numa perspectiva diacrónica, o que o professor considera fundamental, colocando-se, deste modo, num paradigma de desvalorização do desenvolvimento de competências. Globalmente considera que os professores não utilizam o Programa como instrumento de trabalho e chega mesmo a sugerir que os professores o conhecem pouco.

Quanto às abordagens curriculares valorizadas, o professor apresenta a falta de tempo como factor impeditivo do desenvolvimento dos conteúdos processuais, sobretudo a nível da oralidade, embora admita que os lecciona. Ao mesmo tempo que afirma criar situações de aprendizagem contextualizadas, refere que avalia os alunos formalmente, através de instrumentos uniformizantes. A gestão das competências não é totalmente integradora dado que isola a oralidade e a reflexão sobre o funcionamento da língua. Programa a contextualização com a percepção das capacidades intelectuais dos alunos, remetendo os conteúdos processuais para os alunos com mais dificuldades de raciocínio.

Relativamente às suas práticas, investe numa avaliação uniformizadora, no entanto reconhece aos alunos um papel activo na auto e na coavaliação. Percepciona que, de um modo geral, os professores utilizam exclusivamente os mediadores de currículo na sua concepção do ensino e da aprendizagem, nomeadamente os manuais e as provas de exame, atribuindo à avaliação externa um papel condicionador do desenvolvimento e da gestão curricular.

Tabela nº 70 – Análise dos núcleos de sentido – Professor 5

Macro-Categoria	Categoria	Núcleo de sentido
Perspectivas sobre a concepção do texto programático	Articulação entre Programa e documentos legais orientadores	<ul style="list-style-type: none"> • Percepciona a articulação entre os documentos orientadores do programa • A Revisão Curricular está na sequência lógica da Lei Bases Sistema Educativo
	Princípios, valores e características do Programa	<ul style="list-style-type: none"> • O professor orienta o trabalho pedagógico de acordo com o contexto • O aluno tem um papel ativo na aprendizagem • Programa orientado para o desenvolvimento de competências • Percepciona uma abordagem positiva da cultura literária no programa • Regista grande disparidade na importância concedida ao texto literário entre o 10º e o 11º ano • O programa privilegia a compreensão, interpretação e fruição dos textos literários, como motor da escrita • Percepciona os alunos, na sua globalidade, como estranhos à cultura dominante • Considera o programa difícil de operacionalizar junto dos seus alunos • Considera o programa extenso • O programa explicita e isola conteúdos de gramática descontextualizados
	Ruptura relativamente ao Programa anterior	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece as mudanças significativas no programa • Introdução das competências, sobretudo a oralidade, foi a maior mudança no programa • Ensino mais ativo, centrado no aluno
	Conhecimento do Programa/Importância	

	a atribuída ao Programa	
Abordagens curriculares valorizadas	Relevância dos processos	<ul style="list-style-type: none"> • Pratica um trabalho sistemático sobre a oralidade • Perceciona utilidade na oficina de escrita • A oficina dá resposta às necessidades dos alunos • Trabalha os conteúdos processuais • Não avalia as várias versões dos escritos • Tem em conta a versão melhorada dos escritos • Valoriza as atividades de pós-leitura • A reescrita não constitui trabalho fundamental • Não leva os alunos a reescrever de forma sistemática os textos • Os conteúdos processuais devem ser remetidos para tempo letivo suplementar • Leva os alunos a aperfeiçoar os textos
	Valorização das competências	<ul style="list-style-type: none"> • Atribui importância à competência da oralidade • A tutela atribui-lhe igualmente importância • Atribui importância ao contrato de leitura • Atribui importância ao trabalho sistemático de oralidade
	Construção das aprendizagens/outros paradigmas	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem escolher o livro do contrato de leitura • Os alunos devem escolher o livro do contrato de leitura • Propõe aos alunos situações que os levem a ser construtores do próprio saber
	Contextualização/uniformização	<ul style="list-style-type: none"> • Os livros devem corresponder aos seus interesses e faixa etária • Propõe temas significativos para os alunos

Resultados da investigação

	Gestão integrada das competências	<ul style="list-style-type: none"> . A competência FL deve ser integrada no trabalho sobre o texto . Trabalha diversas competências de uma só vez . Trabalha a oralidade separadamente, normalmente com o contrato de leitura . Valoriza uma abordagem da competência em separado . Considera a competência FL transversal . Utiliza a reflexão sobre o FL como meio de aperfeiçoar a escrita
	Gestão integrada do processo de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . Avalia a oralidade através de grelhas . Avalia a competência FL integrada nas outras competências . Avalia os alunos formalmente, em momentos prédefinidos . Tem em conta todos os dados recolhidos, formais e informais, na avaliação dos alunos . Utiliza os mesmos instrumentos de avaliação para todos os alunos, na sua estrutura . Considera que o <i>feedback</i> deve ser rápido devido à ansiedade do aluno . Dedicar tempo de aula à recuperação/reforço da aprendizagem
Práticas de planificação/ implementação/ avaliação	Impacto do Programa nas práticas	
	Auto e coavaliação como regulação do ensino e da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> . Leva os alunos a corrigirem os escritos dos colegas . Leva os alunos a refletirem sobre o erro . Valoriza a consciencialização do erro . O aluno corrige os seus erros . Os alunos avaliam o seu desempenho e o dos seus colegas como mecanismo de aprendizagem

	Avaliação como processo regulador do ensino	<ul style="list-style-type: none"> Os resultados da avaliação têm impacto nas práticas subsequentes
	Impacto da avaliação externa e de outros mediadores do currículo (ex. manuais)	<ul style="list-style-type: none"> Discorda da excessiva importância dada, nos manuais, à contextualização dos textos literários Segue os manuais contra a sua vontade, as suas opções

O Professor 5, nas perspectivas que exprime sobre a concepção do texto programático, reconhece a articulação dos documentos de referência orientadores do Programa. Reconhece como princípios programáticos a contextualização, o papel activo do aluno, o desenvolvimento de competências e percepção como positiva a abordagem feita pelo Programa à cultura literária, embora registe uma disparidade entre os conteúdos literários do 10º e do 11º anos. Considera o Programa extenso e de difícil operacionalização junto dos alunos reais que são estranhos à cultura dominante, na medida em que os seus alunos são oriundos de grupos culturais minoritários em Portugal. Reconhece mudanças significativas no Programa, nomeadamente a importância atribuída à oralidade.

Quanto às abordagens curriculares valorizadas, o professor afirma praticar um trabalho sistemático sobre os processos no âmbito da oralidade e a escrita, embora evidencie contradições expressivas no seu discurso sobre este tópico pois, apesar de reconhecer a importância desses procedimentos, não os percebe como fazendo parte do *core curriculum*, sugerindo até que sejam remetidos para tempo lectivo suplementar. A contextualização e a construção do saber são princípios que diz seguir na sua prática lectiva, procurando ajustar as situações de aprendizagem aos alunos concretos. Afirma trabalhar as competências em interacção, excepto a oralidade que associa à apresentação do livro do contrato de leitura. A avaliação dos alunos é formal e uniforme, com recurso a instrumentos e grelhas de avaliação iguais para todos os alunos. Diz ter igualmente em conta dados recolhidos de forma informal. Reserva tempo de aula para actividades de reforço da aprendizagem, consistindo este em aulas suplementares sobre determinado

Resultados da investigação

conteúdo, e considera que o *feedback* deve ser realizado no menor espaço de tempo devido a factores psicológicos e não pedagógicos.

Relativamente às suas práticas, reconhece aos alunos um papel activo na auto e na coavaliação, sendo que os resultados da avaliação têm impacto nas práticas subsequentes. Os manuais constituem factor decisivo na sua gestão do currículo pois determinam a sua acção, embora não concorde, por vezes, com as suas propostas, nomeadamente no âmbito da contextualização dos textos literários. Globalmente regista-se um enfoque no domínio dos conteúdos por parte dos alunos, o que corresponde a uma percepção selectiva do currículo que exclui outras vertentes.

Tabela nº 71 – *Análise dos núcleos de sentido – Professor 6*

Macro-Categoria	Categoria	Núcleo de sentido
Perspectivas sobre a concepção do texto programático	Articulação entre Programa e documentos legais orientadores	
	Princípios, valores e características do Programa	<ul style="list-style-type: none">. Considera que o programa deixa margem para a contextualização. Considera o programa mais orientado para a realidade e menos para os conteúdos. Considera que o programa deixa margem para competências transversais, como a educação para a cidadania. O professor não deve ser um mero transmissor de conteúdos. A orientação para as competências é percebida como um grande princípio orientador. O novo programa põe em destaque a noção de ciclo de estudos. Propicia a colegialidade entre os professores. O programa é susceptível de assegurar uma cultura

		<p>literária aos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • O programa contempla conteúdos literários
	Ruptura relativamente ao Programa anterior	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que o novo programa constituiu uma ruptura em relação ao anterior • Essa ruptura verifica-se ao nível da abordagem aos conteúdos • Identifica a noção de competência como uma mudança em relação ao programa anterior • O novo programa dá mais possibilidades de escolha ao professor
	Conhecimento do Programa/Importância atribuída ao Programa	
Abordagens curriculares valorizadas	Relevância dos processos	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores têm tido dificuldade em reconhecer a importância de conteúdos processuais no trabalho sobre a oralidade • A oficina de escrita é importante pois permite acompanhar o processo de escrita e não apenas o produto final • O produto final da escrita é o único a ser avaliado. Ele pressupõe e reflete o processo • Não há tempo disponível para trabalhar os conteúdos processuais • A fase da planificação é muito importante para a oralidade
	Valorização das competências	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores consideram excessivo o peso atribuído pelo Ministério à competência de oralidade
	Construção das aprendizagens/outros paradigmas	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem escolher o livro a ler no âmbito do contrato de leitura • Os professores introduzem, por vezes, limitações à escolha do livro a ler no contrato de leitura • Devem propor-se situações de aprendizagem que levem o aluno a ser construtor do seu saber

Resultados da investigação

		<ul style="list-style-type: none">. Os conteúdos são explicitados em aula. Os alunos fazem exercícios sobre os conteúdos explicitados. Os alunos recebem uma folha-síntese dos conteúdos, quando se considera que os alunos os assimilaram. Os professores dão a conhecer obras literárias aos alunos, mas não estão a desenvolver diretamente a cultura literária dos alunos
	Contextualização/uniformização	<ul style="list-style-type: none">. Não propõe aos alunos temas e textos que canalizem as suas vivências. Os alunos não vêm preparados para trabalhar os conteúdos literários, senão de forma incipiente. Os alunos dificultam a tarefa de desenvolvimento da cultura literária
	Gestão integrada das competências	<ul style="list-style-type: none">. O FL deve ser estudado dentro do contexto do seu uso. A reflexão sobre o FL decorre sempre da leitura e reflete-se nas outras competências nucleares. Dificilmente trabalha uma competência de cada vez. A oralidade constitui uma exceção na medida em que pela sua especificidade deve ser trabalhada à parte
	Gestão integrada do processo de avaliação	<ul style="list-style-type: none">. O FL é avaliado, tanto isoladamente, como em conjunto com as outras competências. O FL é avaliado isoladamente quando os alunos têm dificuldades. A avaliação dos alunos é feita de forma informal e formal. A organização escolar e a necessidade de organização do tempo do aluno impõe a avaliação formal. O peso atribuído aos momentos de avaliação formais e não formais é o mesmo. O peso atribuído aos momentos de avaliação formais e não formais é o mesmo. O <i>feedback</i> relativo aos dados da avaliação é dado de

		uma aula para a outra
Práticas de planificação/ implementação/ avaliação	Impacto do Programa nas práticas	<ul style="list-style-type: none"> . A mudança levou à autoaprendizagem, produzida através das práticas e das leituras e aumentou a colegialidade . O novo programa induziu práticas de avaliação mais rigorosas e fiáveis . O programa alterou metodologias de trabalho entre os professores, propiciou abertura entre eles . Mudança no trabalho com os alunos . Os professores acompanham mais o processo de aprendizagem do aluno . Os professores dão mais atenção ao processo que dá origem a um resultado de aprendizagem . O programa não dá instrumentos que possibilitem desenvolver a cultura literária
	Auto e coavaliação como regulação do ensino e da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> . Os alunos ainda não avaliam muito bem o seu desempenho e o dos colegas como mecanismo de aprendizagem
	Avaliação como processo regulador do ensino	<ul style="list-style-type: none"> . Os resultados da avaliação têm repercussões no modo como programa as suas práticas subsequentes . Atribui as dificuldades dos alunos a falhas no trabalho pedagógico . Esforça-se por identificar os aspetos não compreendidos pelos alunos
	Impacto da avaliação externa e de outros mediadores do currículo (ex. manuais)	<ul style="list-style-type: none"> . A oralidade não é bem entendida pelos professores, devido ao facto de não ser alvo de avaliação externa

O Professor 6, nas perspectivas que exprime sobre a concepção do texto programático, considera que o Programa constitui uma ruptura com o anterior ao nível da abordagem aos conteúdos e como princípios orientadores a orientação para as competências, surgindo destacadamente as competências transversais, nomeadamente a

formação para a cidadania; a contextualização, a adequação à realidade dos alunos; o papel do professor como gestor do currículo e menos como mero transmissor de conteúdos; o favorecimento da colegialidade docente; a flexibilidade curricular evidenciada na proposta de gestão progressiva e integrada num ciclo de estudos. Considera que o Programa assegura uma cultura literária aos alunos, pois contempla os conteúdos literários para que tal aconteça.

Quanto às abordagens curriculares valorizadas, refere a pouca importância atribuída à abordagem dos conteúdos processuais por parte dos professores, em particular no âmbito da oralidade. A falta de tempo é tida como factor impeditivo do desenvolvimento dos conteúdos processuais, embora admita que os lecciona. Afirma que os professores consideram excessivo o peso atribuído pelo Ministério à oralidade. No âmbito dos paradigmas curriculares, evidencia uma concepção behaviorista de abordagem dos conteúdos, baseada no treino, aplicação e sistematização, que pode ser verificada ao nível do léxico utilizado (assimilaram, exercícios, conteúdos explicitados,...), no entanto, afirma propor situações de aprendizagem que propiciam a construção do saber, percebendo na sua prática um paradigma construtivista. No seu discurso, manifesta uma concepção elitista da aprendizagem, identificando os alunos e o Programa como factores impeditivos do desenvolvimento de uma cultura literária que parece pairar sobre a realidade escolar. Na mesma linha de pensamento, as vivências dos alunos não são canalizadas para os temas e textos propostos. Afirma proceder a uma gestão integrada das competências, à excepção da oralidade pela sua especificidade. Quanto à gestão da avaliação, quando um aluno apresenta dificuldades, o funcionamento da língua é avaliado isoladamente, sem interacção com as outras competências. A organização escolar e a falta de tempo condicionam e impelem uma determinada prática avaliativa que prima por dar preponderância à avaliação formal, embora afirme praticar igualmente a avaliação informal, conferindo-lhe um peso idêntico.

Relativamente às suas práticas, admite que o programa induziu mudança potenciadora do desenvolvimento profissional e da colegialidade, propiciando novas metodologias de trabalho, uma maior abertura entre os professores, um maior acompanhamento do aluno na sua aprendizagem e uma maior atenção aos processos. No domínio da avaliação, a intervenção do aluno no processo é ainda incipiente. Procura

utilizar os resultados da avaliação na regulação do ensino. Atribui à avaliação externa um papel condicionador do trabalho sobre a oralidade.

Tabela nº 72 – *Análise dos núcleos de sentido – Professor 7*

Macro-Categoria	Categoria	Núcleo de sentido
Perspectivas sobre a concepção do texto programático	Articulação entre Programa e documentos legais orientadores	<ul style="list-style-type: none"> • O programa surge na continuidade lógica da Revisão Curricular de 2001 e da Lei de Bases do Sistema Educativo
	Princípios, valores e características do Programa	<ul style="list-style-type: none"> • As sequências de aprendizagem permitem articular as diferentes competências • O programa centra o trabalho no aluno • O professor apoia o aluno na construção do saber, em vez de transmitir o conhecimento • O programa contribui para o desenvolvimento de valores • O programa contribui para o desenvolvimento de valores pelas obras literárias que propõe • O programa propicia a formação para a cidadania pela organização dos textos que propõe • Existe margem para a contextualização à realidade
	Ruptura relativamente ao Programa anterior	<ul style="list-style-type: none"> • Uma das mudanças percebida como positiva é a organização do programa por sequências de aprendizagem • O programa propõe metodologias mais ativas
	Conhecimento do Programa/Importância atribuída ao Programa	<ul style="list-style-type: none"> • O programa propicia a abordagem de textos e temas que canalizem as vivências e reflexões dos alunos
Abordagens	Relevância dos processos	<ul style="list-style-type: none"> • Considera importante trabalhar a oralidade de forma sistemática • Perceciona utilidade na oficina de escrita • Trabalha a planificação, a textualização e a revisão

Resultados da investigação

curriculares valorizadas		<ul style="list-style-type: none"> . Classifica apenas o produto final . Os alunos reescrevem os textos se o desejarem e, no máximo, duas vezes
	Valorização das competências	<ul style="list-style-type: none"> . O peso na avaliação que a legislação reserva à oralidade torna-a importante . Considera importante desenvolver a competência da oralidade
	Construção das aprendizagens/outros paradigmas	<ul style="list-style-type: none"> . A oralidade deve ter o mesmo peso na avaliação que as outras competências, visto que é trabalhada explicitamente na aula . Os alunos devem escolher o livro a ler no contrato de leitura . Considera fundamental criar situações de aprendizagem que levem o aluno a construir o seu próprio saber . Considera que os alunos constroem o seu saber na pesquisa de informação sobre um poeta
	Contextualização/uniformização	<ul style="list-style-type: none"> . Os textos a ler e as estratégias de leitura devem adequar-se aos alunos, ao momento em que são trabalhados e às turmas . Considera fundamental propor textos e temas que canalizem as vivências e reflexões dos alunos . Avalia os alunos com o mesmo instrumento de avaliação . Aplica os testes em simultâneo nas diferentes turmas a fim de comparar resultados . Uniformiza os procedimentos de avaliação formal, independentemente da turma . Os testes são construídos tendo em conta o ensino do professor
	Gestão integrada das competências	<ul style="list-style-type: none"> . O FL deve ser estudado a partir dos textos . Não trabalha apenas uma competência de cada vez
	Gestão integrada do processo de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . A avaliação dos alunos decorre em momentos formais . Avalia os alunos com o mesmo instrumento de avaliação . Os alunos copiam as respostas uns dos outros nos

		<p>momentos formais de avaliação escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplica os testes em simultâneo nas diferentes turmas a fim de comparar resultados • Uniformiza os procedimentos de avaliação formal, independentemente da turma • Procura definir com os seus alunos estratégias de superação das dificuldades detetadas no processo de avaliação
<p>Práticas de planificação/ implementação/ avaliação</p>	<p>Impacto do Programa nas práticas</p>	
	<p>Auto e coavaliação como regulação do ensino e da aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leva os alunos a refletirem sobre as suas produções escritas e as dos seus colegas • Leva os alunos a avaliar o trabalho dos colegas como mecanismo de aprendizagem • Alunos avaliam o seu desempenho e o dos colegas na oralidade como mecanismo de aprendizagem • Leva os alunos a refletir coletivamente sobre as suas dificuldades na escrita • Leva os alunos a refletirem individualmente sobre as suas dificuldades, a fim de programarem a sua superação
	<p>Avaliação como processo regulador do ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Faz adaptações no seu trabalho mediante os resultados da avaliação • Tem em conta o <i>feedback</i> dos alunos aos resultados da avaliação • Reflete sobre as suas práticas a partir desse <i>feedback</i> • Reflete sobre as dificuldades evidenciadas pelos alunos como forma de introduzir melhorias nas estratégias adotadas
	<p>Impacto da avaliação externa e de outros mediadores do currículo (ex. manuais)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avalia o FL formalmente, seguindo o modelo do exame

Resultados da investigação

O Professor 7, nas perspectivas que exprime sobre a concepção do texto programático, reconhece a articulação dos documentos de referência. Consta que a organização do Programa permite articular as diversas competências e percebe como positiva a estruturação por sequências de aprendizagem. O papel activo do aluno na construção do saber, o desenvolvimento de valores, a formação para a cidadania, a margem para a contextualização e a aprendizagem significativa são apontados como princípios orientadores do Programa.

Quanto às abordagens curriculares valorizadas, o professor valoriza os processos de escrita e de oralidade bem como o desenvolvimento da competência de oralidade, pelo peso atribuído pela Administração a esta competência. Quanto ao paradigma de aprendizagem, considera: que os alunos devem ser construtores do seu saber, apresentando como exemplo a pesquisa de informação; que a aprendizagem deve ser contextualizada, no entanto avalia uniformemente os alunos das diferentes turmas, aplicando os mesmos testes, construídos a partir do ensino do professor e à imagem da avaliação externa. Gere e avalia, de forma integrada, as competências.

Relativamente às suas práticas, reconhece aos alunos um papel interventivo e reflexivo no processo de avaliação, levando-os a reflectir sobre as suas dificuldades e envolvendo-os na definição de estratégias de superação. A avaliação é considerada como mecanismo regulador do ensino, na medida em que faz ajustamentos que advém da reflexão sobre as suas práticas a partir dos resultados da avaliação e do *feedback* dos alunos. A avaliação externa tem impacto nas suas práticas, nomeadamente na construção dos instrumentos de avaliação do funcionamento da língua.

Globalmente, este professor tece considerações que o situam num paradigma reflexivo, apresentando um elevado grau de consciência dos pressupostos curriculares do Programa aos quais adere ao nível das convicções que exprime e das suas práticas à excepção da avaliação que parece não estar totalmente de acordo com o tipo de ensino que leva a cabo, o que poderá explicar-se pela influência condicionadora da avaliação externa.

Tabela nº 73 – Análise dos núcleos de sentido – Professor 8

Macro-Categoria	Categoria	Núcleo de sentido
<p>Perspectivas sobre a concepção do texto programático</p>	<p>Articulação entre Programa e documentos legais orientadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O programa está na continuidade dos documentos orientadores
	<p>Princípios, valores e características do Programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O programa leva os alunos a refletirem sobre a língua • Um princípio orientador do programa é a importância da língua e do trabalho e reflexão sobre a sua estrutura • O programa contribui para o desenvolvimento de valores • Não há uma abordagem da Literatura numa perspetiva diacrónica, que deveria contemplar épocas da História da Literatura mais recuadas
	<p>Ruptura relativamente ao Programa anterior</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As principais mudanças neste programa são a importância atribuída à reflexão sobre o FL, à oralidade e à educação para a cidadania.
	<p>Conhecimento do Programa/Importância atribuída ao Programa</p>	
<p>Abordagens curriculares valorizadas</p>	<p>Relevância dos processos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É importante trabalhar a oralidade de forma sistemática, mas não há tempo disponível • Perceciona utilidade na oficina de escrita • Trabalha os conteúdos processuais na escrita • Tem em conta na avaliação as várias versões dos textos dos alunos • Conduz o trabalho sobre as competências integrando conteúdos processuais • Os alunos reescrevem sistematicamente os textos

Resultados da investigação

	Valorização das competências	<ul style="list-style-type: none">• Não há uma abordagem da Literatura numa perspetiva diacrónica, que deveria contemplar épocas da História da Literatura mais recuadas
	Construção das aprendizagens/outros paradigmas	<ul style="list-style-type: none">• Os alunos escolhem o livro a ler no âmbito do contrato de leitura• As situações que levam o aluno a construir o seu próprio saber são associadas ao trabalho de pesquisa de informação• São dadas condições para o aluno ter sucesso. Essas condições passam pela repetição e sistematização
	Contextualização/uniformização	<ul style="list-style-type: none">• Há margem para adaptação aos alunos reais• A contextualização é condicionada pela avaliação externa• Os textos a ler e as estratégias de leitura devem adequar-se aos alunos e às turmas• Na escrita, propõe temas que canalizem as vivências e reflexões pessoais dos alunos, sugeridos pela atualidade e pelos textos lidos• Os alunos são todos avaliados com o mesmo instrumento de avaliação• Considera ilusória uma avaliação diferenciada, baseada num ensino individualizado• Essa reformulação baseia-se no pressuposto de que as turmas são homogéneas
	Gestão integrada das competências	<ul style="list-style-type: none">• A expressão do oral refletido decorre da leitura de uma obra ou consiste na apresentação de um trabalho• O FL deve ser trabalhado nos textos• Trabalha mais do que uma competência de cada vez <p>Sobretudo a oralidade e a compreensão</p> <ul style="list-style-type: none">• A reflexão sobre o FL faz-se de forma explícita• Os conhecimentos adquiridos são utilizados no aperfeiçoamento de textos posteriormente

	<p>Gestão integrada do processo de avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não atribuem o mesmo peso na avaliação à oralidade do que às outras competências, porque é difícil avaliá-la • A avaliação do FL é formal (testes e fichas) • Avalia de forma contínua os alunos, em momentos formais marcados no calendário e em atividades da aula • Os alunos são todos avaliados com o mesmo instrumento de avaliação • Considera ilusória uma avaliação diferenciada, baseada num ensino individualizado • O <i>feedback</i> da avaliação é dado no espaço de uma semana
<p>Práticas de planificação/ implementação/ avaliação</p>	<p>Impacto do Programa nas práticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho com os alunos foi reajustado no domínio da escrita e do FL
	<p>Auto e coavaliação como regulação do ensino e da aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos avaliam o seu desempenho e o dos colegas como mecanismo de aprendizagem • Tem em conta os dados da auto e da coavaliação dos alunos na avaliação
	<p>Avaliação como processo regulador do ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os resultados da avaliação levam a reformular as práticas subsequentes
	<p>Impacto da avaliação externa e de outros mediadores do currículo (ex. manuais)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Regista como positiva a evolução dos manuais • Os mais recentes integram uma contextualização das obras estudadas. O conhecimento desse contexto possibilita a compreensão do texto. • A contextualização é condicionada pela avaliação externa • O facto de não haver avaliação externa da oralidade faz com que não lhe atribuam o mesmo peso na avaliação que às outras competências

Resultados da investigação

O Professor 8, nas perspectivas que exprime sobre a concepção do texto programático, reconhece a articulação dos documentos de referência. Embora contribua para o desenvolvimento de valores e para a educação para a cidadania, o Programa não procede à abordagem da literatura numa perspectiva histórica e diacrónica, o que o professor considera fundamental, colocando-se, deste modo, num paradigma de desvalorização do desenvolvimento de competências. As principais mudanças que o professor percebe neste Programa são a importância atribuída à reflexão sobre o funcionamento da língua e à oralidade.

Quanto às abordagens curriculares valorizadas, o professor apresenta a falta de tempo como factor impeditivo do desenvolvimento dos conteúdos processuais, sobretudo a nível da oralidade, embora admita que os lecciona. Quanto ao paradigma de aprendizagem, considera: que os alunos devem ser construtores do seu saber, apresentando como exemplo a pesquisa de informação, no entanto, apresenta como factores de sucesso a repetição e a sistematização, independentemente do aluno, centrando o seu ensino na transmissão de conteúdos; que há margem para a contextualização mas que a avaliação externa e a homogeneidade das turmas a restringem; que a diferenciação baseada num ensino individualizado é ilusória. Afirma realizar uma gestão integrada das competências, contudo oblitera os conteúdos declarativos de oralidade, remetendo-a exclusivamente para a apresentação da obra lida em contexto de contrato de leitura ou de um trabalho. Refere que avalia os alunos formalmente, através de instrumentos uniformizantes e informalmente em actividades na aula. Não atribui o mesmo peso à oralidade do que às outras competências por ser difícil avaliá-la, devido à extensão do Programa (ou seja, manifesta a ideia de que há zonas do currículo mais importantes do que outras e é nestas que se exerce deliberação).

Relativamente às suas práticas, reajusta o trabalho pedagógico nos domínios da escrita e do funcionamento da língua. Reconhece aos alunos um papel activo na auto e na coavaliação como mecanismo de aprendizagem e tem em conta os dados daí resultantes na avaliação dos alunos. Afirma reformular as suas práticas em virtude dos resultados da avaliação, no entanto, o que apresenta como estratégia de remediação é a retoma dos conteúdos até que estejam assimilados. Quanto ao impacto que os mediadores do currículo têm nas suas práticas considera que os manuais mais recentes possibilitam uma mais profunda contextualização das obras literárias estudadas com

influência positiva na compreensão dos textos. Atribui à avaliação externa um papel condicionador da contextualização da aprendizagem e da avaliação da oralidade.

Tabela nº 74 – *Análise dos núcleos de sentido – Professor 9*

Macro-Categoria	Categoria	Núcleo de sentido
Perspectivas sobre a concepção do texto programático	Articulação entre Programa e documentos legais orientadores	<ul style="list-style-type: none"> • Não dispõe de dados que lhe permitam pronunciar-se sobre a relação entre o programa e os documentos orientadores
	Princípios, valores e características do Programa	<ul style="list-style-type: none"> • A principal mudança neste programa é o facto de assentar no desenvolvimento de competências • O ensino centra-se no trabalho das competências Considera que se transmitem competências • O único princípio orientador é o da importância atribuída às competências
	Ruptura relativamente ao Programa anterior	<ul style="list-style-type: none"> • Os conteúdos passaram a designar-se competências • O programa atribui menos importância à cultura literária • As obras literárias foram retiradas do programa do 10º Ano • O programa não favorece a aquisição de uma cultura literária, visto que não há grande margem para a contextualização das obras e o número de obras indicadas diminuiu • Não percebe diferenças entre este programa e os anteriores em termos de promoção de valores
	Conhecimento do Programa/Importância atribuída ao Programa	
		<ul style="list-style-type: none"> • Não há tempo disponível para a oficina de escrita • A oralidade não é trabalhada de forma sistemática, porque não há tempo, não é avaliada externamente e os

Resultados da investigação

Abordagens curriculares valorizadas	Relevância dos processos	<p>alunos não têm grandes dificuldades no uso dessa competência</p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor deve ter em conta as diferentes versões dos textos dos alunos na avaliação se tiver tempo para tal e se for para o ajudar a melhorar o texto. Normalmente não há tempo • O produto final é o mais importante • A planificação e revisão de texto são operações que consomem o tempo necessário à lecionação dos conteúdos literários
	Valorização das competências	
	Construção das aprendizagens/outros paradigmas	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem escolher o livro a ler no contrato de leitura de entre os livros contidos numa lista fornecida pelo professor • A explicação dos conteúdos é seguida de exercícios de aplicação • O FL é avaliado através de testes, que permitem medir a capacidade de aplicação dos conhecimentos transmitidos • O aluno torna-se construtor do seu saber nos trabalhos de pesquisa de informação • Propor situações que o levem a ser construtor do seu saber afasta o aluno daquilo que o programa prescreve • O tempo disponível serve para transmitir conteúdos
	Contextualização/uniformização	<ul style="list-style-type: none"> • A contextualização, a adaptação aos alunos reais é positiva • Não há tempo para a fazer • Os textos e as estratégias de leitura devem adequar-se à turma e aos alunos, dentro de uma certa uniformidade • É difícil fazer essa adequação • Deve-se utilizar o mesmo instrumento de avaliação, de

		<p>modo a assegurar objetividade e rigor na avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propõe aos alunos textos que canalizem as vivências e reflexões pessoais apenas no 10º ano
	Gestão integrada das competências	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalha o FL fora do texto • Trabalha apenas uma competência de cada vez, porque considera que os alunos teriam dificuldade no trabalho simultâneo de mais do que uma • É difícil levar os alunos a utilizar os conhecimentos adquiridos na competência de FL no aperfeiçoamento dos textos que produzem, portanto não desenvolve estratégias com esse propósito
	Gestão integrada do processo de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • A oralidade não deve ter o mesmo peso na avaliação que as outras competências • O professor deve ter em conta as diferentes versões dos textos dos alunos na avaliação se tiver tempo para tal e se for para o ajudar a melhorar o texto. Normalmente não há tempo • Deve-se utilizar o mesmo instrumento de avaliação, de modo a assegurar objetividade e rigor na avaliação • O tempo de <i>feedback</i> da avaliação é, normalmente, uma semana
Práticas de planificação/ implementação/ avaliação	Impacto do Programa nas práticas	<ul style="list-style-type: none"> • Não percebe mudanças efetivas nas práticas, motivadas pelo novo programa • Os programas não induzem mudanças nas práticas • Propõe aos alunos textos que canalizem as vivências e reflexões pessoais apenas no 10º ano • Não há tantos textos literários para trabalhar • Está de acordo com os conteúdos prescritos
	Auto e coavaliação como regulação do ensino e da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliam o seu desempenho no final do período letivo • Os alunos entregam a sua autoavaliação por escrito, de modo a vincularem-se ao seu conteúdo
	Avaliação como processo regulador	<ul style="list-style-type: none"> • Tem em conta esses dados na avaliação, apenas a título indicativo, dada a imaturidade dos alunos

Resultados da investigação

	do ensino	<ul style="list-style-type: none">• O trabalho subsequente aos momentos de avaliação não é imediatamente reajustado mediante os resultados daquela• As adaptações nas suas práticas subseqüentes à avaliação consistem em fazer revisões dos conteúdos abordados até que os alunos os compreendam
	Impacto da avaliação externa e de outros mediadores do currículo (ex. manuais)	<ul style="list-style-type: none">• A oralidade não é trabalhada de forma sistemática, porque não há tempo, não é avaliada externamente e os alunos não têm grandes dificuldades no uso dessa competência• Se a oralidade tivesse o mesmo peso que as outras competências geraria uma grande discrepância em relação à avaliação externa• A lecionação dos conteúdos literários é imprescindível para a preparação para o exame• A avaliação decorre, normalmente, em momentos formais, dada a necessidade de os alunos se prepararem para o exame• Como, no exame, os alunos são avaliados através do mesmo instrumento, também devem ser durante o ano, de modo a assegurar-se equidade e justiça no processo de avaliação

O Professor 9, nas perspectivas que exprime sobre a concepção do texto programático, afirma não conseguir pronunciar-se sobre a articulação do Programa com os seus documentos orientadores. A importância atribuída às competências é considerada como o grande princípio orientador do Programa. Não percebe mudanças relativamente a outro Programa em termos de promoção de valores, contudo aponta como diferenças a menor importância da cultura literária, a pouca contextualização das obras e a diminuição do número de obras literárias indicadas para leitura.

Quanto às abordagens curriculares valorizadas, o professor apresenta a falta de tempo como factor impeditivo do desenvolvimento dos conteúdos processuais, ao nível da escrita e da oralidade, e da contextualização. Assume os conteúdos literários como centrais em detrimento dos processuais, considerando estes como ameaça aqueles. Faz

coincidir conteúdos com competências daí resultando a utilização de um léxico que aponta para um paradigma transmissivo (“temos de dar”, “as obras que damos”, “eu explico... depois fazem exercícios”, “aplicar os conhecimentos... nós transmitimos”, ...). A situação que refere como propícia à construção do saber é a pesquisa de informação por parte dos alunos e considera que essa construção do saber compromete o cumprimento do Programa. Afirma que a adequação aos alunos é difícil e deve ser realizada dentro de uma certa uniformidade, o que se reflecte nos instrumentos de avaliação utilizados, de modo a assegurar objectividade e rigor no processo. Afirma que não leva a cabo uma gestão integrada das competências porque considera demasiado difícil. A competência de oralidade não deve ter o mesmo peso do que as outras competências, para evitar uma discrepância relativamente aos resultados da avaliação externa.

Relativamente às suas práticas, não percebe mudanças induzidas pelo Programa e trabalha para cumprir as prescrições programáticas relativas aos conteúdos de leitura indicados, parecendo ignorar outras determinações sobre a gestão do currículo. Investe numa avaliação uniformizadora que, segundo este professor, assegure equidade e justiça, e não reconhece aos alunos, pela sua imaturidade, um papel activo na auto e na coavaliação, apenas lhes concedendo o direito a vincularem-se, por escrito, no final de cada período, a uma autoavaliação do seu trabalho. Atribui à avaliação externa um papel condicionador, na oralidade, na leccionação dos conteúdos literários e no processo de avaliação dos alunos.

2.1.4 – Interpretação dos núcleos de sentido por categoria

Nas tabelas seguintes são realizadas inferências, dentro de cada categoria, procurando os significados atribuídos por todos os professores entrevistados às questões que lhes foram colocadas. As ideias manifestadas introduzem um campo de disponibilidade de interpretação, fazendo destacar posições corroborativas ou desconfirmativas que vão permitir as conclusões relevantes para a compreensão do problema de investigação.

Tabela nº 75 – Categoria 1 – *Articulação entre Programa e documentos legais orientadores*

Núcleo de sentido	Inferência
<ul style="list-style-type: none">• Há uma relação entre o programa e os documentos orientadores, ao nível dos valores e competências que promove – P1• Os professores não têm consciência da articulação entre os documentos orientadores do programa – P3• Reconhece a articulação lógica entre os documentos de referência, do ponto de vista político e ideológico – P4• Questiona a continuidade lógica do programa relativamente a esses documentos, do ponto de vista ideológico – P4• Percepciona a articulação entre os documentos orientadores do programa – P5• A Revisão Curricular está na sequência lógica da Lei Bases Sistema Educativo – P5• O programa surge na continuidade lógica da Revisão Curricular de 2001 e da Lei de Bases do Sistema Educativo – P7• O programa está na continuidade dos documentos orientadores – P8• Não dispõe de dados que lhe permitam pronunciar-se sobre a relação entre o programa e os documentos orientadores – P9	<p>De uma maneira geral, os professores manifestam consciência da articulação entre o Programa e o seu enquadramento legal, nomeadamente ao nível dos valores e das competências que promove (P1) e do ponto de vista político e ideológico (P4).</p>

Tabela nº 76 – Categoria 2 - Princípios, valores e características do Programa

Núcleo de sentido	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> . Os princípios orientadores que subjazem ao programa são a ligação à contemporaneidade, a preparação para a vida ativa, o desenvolvimento de competências, os valores de cidadania – P1 . O programa contribui para o desenvolvimento de valores – P1 . O programa deixa margem para a contextualização – P1 . Não percepciona uma lógica subjacente ao programa – P2 . Existe desconexão no programa – P2 . Valoriza o contrato de leitura – P2 . O programa contribui para o desenvolvimento de valores – P2 . Identifica como princípio orientador do programa os valores que os textos estudados veiculam – P2 . Existe no programa margem para a contextualização, porque as obras são facilmente lidas à luz da atualidade – P2 . O programa do 10º ano é menos prescritivo P2 . É possível exercer uma gestão flexível do currículo – P2 . O programa tem como objetivo dar importância à cultura literária – P3 . O programa deixa margem para adaptação aos alunos reais – P3 . Um dos princípios orientadores é o desenvolvimento de competências – P4 . O programa contribui para o desenvolvimento de valores – P4 . Não tem a certeza da utilidade da aprendizagem de 	<p>Os professores realçam como princípios orientadores do Programa a importância atribuída às competências (P4, P5, P6, P9), a margem para a contextualização (P1, P2, P3, P5, P6, P7) e a flexibilidade (P2, P6), a construção do saber (P5, P6, P7), a reflexão sobre a língua (P8) e a promoção de valores (P1, P2, P4, P6, P7, P8), nomeadamente os de cidadania (P1, P6, P7).</p> <p>Os professores apontam como principais características do Programa a valorização da leitura literária em contexto de contrato de leitura (P2), do texto literário como objecto estético (P5) e da cultura literária (P3, P5, P6). Um professor refere a ausência de diacronia na abordagem da literatura (P8), o que é percebido pelo P2 como desconexão. Os professores P2 e P5 percebem diferenças curriculares entre o 10º ano e os restantes no que toca à importância atribuída aos conteúdos literários e o seu grau de prescrição. A presença de textos do domínio transacional não é percebida como útil pelo P4. O P6 refere a colegialidade e a gestão curricular como estratégias de</p>

Resultados da investigação

<p>textos do domínio transaccional – P4</p> <ul style="list-style-type: none">. O professor orienta o trabalho pedagógico de acordo com o contexto – P5. O aluno tem um papel ativo na aprendizagem – P5. Programa orientado para o desenvolvimento de competências – P5. Percepciona uma abordagem positiva da cultura literária no programa – P5. Regista grande disparidade na importância concedida ao texto literário entre o 10º e o 11º ano – P5. O programa privilegia a compreensão, interpretação e fruição dos textos literários, como motor da escrita – P5. Percepciona os alunos, na sua globalidade, como estranhos à cultura dominante – P5. Considera o programa difícil de operacionalizar junto dos seus alunos – P5. Considera o programa extenso – P5. O programa explicita e isola conteúdos de gramática descontextualizados – P5. Considera que o programa deixa margem para a contextualização – P6. Considera o programa mais orientado para a realidade e menos para os conteúdos – P6. Considera que o programa deixa margem para competências transversais, como a educação para a cidadania – P6. O professor não deve ser um mero transmissor de conteúdos – P6. A orientação para as competências é percebida como um grande princípio orientador – P6. O novo programa põe em destaque a noção de ciclo de estudos – P6	<p>aproximação dos professores ao Programa. A reconceptualização do papel dos intervenientes no acto educativo é evidenciada como necessária e preponderante no discurso dos professores P2, P5, P6, P7.</p>
---	--

<ul style="list-style-type: none">. Propicia a colegialidade entre os professores – P6. O programa é susceptível de assegurar uma cultura literária aos alunos – P6. O programa contempla conteúdos literários – P6. As sequências de aprendizagem permitem articular as diferentes competências – P7. O programa centra o trabalho no aluno – P7. O professor apoia o aluno na construção do saber, em vez de transmitir o conhecimento – P7. O programa contribui para o desenvolvimento de valores – P7. O programa contribui para o desenvolvimento de valores pelas obras literárias que propõe – P7. O programa propicia a formação para a cidadania pela organização dos textos que propõe – P7. Existe margem para a contextualização à realidade – P7. O programa leva os alunos a refletirem sobre a língua – P8. Um princípio orientador do programa é a importância da língua e do trabalho e reflexão sobre a sua estrutura – P8. O programa contribui para o desenvolvimento de valores – P8. Não há uma abordagem da Literatura numa perspectiva diacrónica, que deveria contemplar épocas da História da Literatura mais recuadas – P8. A principal mudança neste programa é o facto de assentar no desenvolvimento de competências – P9. O ensino centra-se no trabalho das competências. Considera que se transmitem competências – P9. O único princípio orientador é o da importância atribuída às competências – P9	
--	--

Tabela nº 77 – Categoria 3 - Ruptura relativamente ao Programa anterior

Núcleo de sentido	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> . A cultura literária deixa de ser central neste programa – P1 . O texto literário deixa de ser o único - P1 . O novo programa propõe metodologias mais activas – P1 . O atual programa valoriza mais a oralidade do que o anterior – P3 . O atual programa diversificou as propostas relativas à escrita – P3 . O atual programa evidencia uma tentativa de equilibrar as diferentes competências – P3 . O FL tem agora mais peso do que no programa anterior – P3 . Não percepção mudanças significativas no novo programa – P4 . O programa diminui a importância conferida ao texto literário – P4 . Reconhece as mudanças significativas no programa – P5 . Introdução das competências, sobretudo a oralidade, foi a maior mudança no programa – P5 . Ensino mais activo, centrado no aluno – P5 . Considera que o novo programa constituiu uma ruptura em relação ao anterior – P6 . Essa ruptura verifica-se ao nível da abordagem aos conteúdos – P6 . Identifica a noção de competência como uma mudança em relação ao programa anterior – P6 . O novo programa dá mais possibilidades de escolha ao professor – P6 	<p>De um modo geral, os professores reconhecem mudanças significativas no Programa, considerando que este se constitui como ruptura relativamente ao Programa anterior. No entanto, o P4 não percebe mudanças, enquanto que o P9 não verifica mudanças ao nível da promoção de valores.</p> <p>As mudanças percebidas situam-se ao nível da organização, dos paradigmas valorizados, do grau de importância e de diversificação atribuído a algumas das suas componentes e da liberdade de gestão curricular que proporciona.</p> <p>Ao nível da organização, o P7 percebe como positiva a gestão das propostas do Programa por sequências de ensino-aprendizagem, o que evidencia a necessidade sentida por uma estruturação que antecipe holisticamente a prática lectiva.</p> <p>Ao nível dos paradigmas valorizados, reconhece-se a importância atribuída por este Programa a metodologias mais activas que façam do aluno o agente construtor fundamental da aprendizagem (P1, P5, P7) e identifica-se a noção de competência (P6) e a importância que lhe é conferida (P3, P5, P8), como uma das principais mudanças, por oposição à centralidade dos conteúdos (P6, P8) presente em Programas anteriores.</p> <p>Quanto ao grau de importância</p>

<ul style="list-style-type: none"> . Uma das mudanças percebida como positiva é a organização do programa por sequências de aprendizagem – P7 . O programa propõe metodologias mais activas – P7 . As principais mudanças neste programa são a importância atribuída à reflexão sobre o FL, à oralidade e à educação para a cidadania – P8 . Os conteúdos passaram a designar-se competências – P9 . O programa atribui menos importância à cultura literária – P9 . As obras literárias foram retiradas do programa do 10º Ano – P9 . O programa não favorece a aquisição de uma cultura literária, visto que não há grande margem para a contextualização das obras e o número de obras indicadas diminuiu – P9 . Não percebe diferenças entre este programa e os anteriores em termos de promoção de valores – P9 	<p>atribuído a algumas das suas componentes sublinha-se a valorização das competências e do equilíbrio na sua gestão na aprendizagem e na avaliação (P3), em especial as de oralidade e de funcionamento da língua, apontadas como as que constituíram maior mudança (P3, P5, P8) relativamente ao Programa anterior; a competência transversal de formação para a cidadania é também indicada como tendo sido valorizada (P8); segundo os professores P1, P4 e P9, este Programa diminui a importância conferida, em programas anteriores, ao texto e à cultura literários, pela diminuição do número de obras indicadas para leitura, sobretudo no 10º ano (P9).</p> <p>Quanto à valorização da diversificação, P3 refere que este Programa diversificou as propostas relativas à escrita.</p> <p>P6 evidencia como mudança positiva a liberdade de gestão que este Programa proporciona, por permitir mais deliberação aos professores.</p>
--	--

Tabela nº 78 – Categoria 4 - Relevância dos processos

Núcleo de sentido	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> . Trabalhar a oralidade de forma sistemática é importante – P1 . A oficina de escrita é útil para a aprendizagem da escrita, que pressupõe fases – P1 . É importante ter em conta na avaliação as 	

Resultados da investigação

<p>diferentes versões dos textos produzidos pelos alunos – P1</p> <ul style="list-style-type: none">• Propõe atividades de pré-leitura – P1• Leva os alunos a reescrever os textos sistematicamente, fornecendo pistas para o seu aperfeiçoamento – P1• A realização da oficina de escrita é considerada difícil no que toca os processos – P2• A oficina de escrita não é uma estratégia eficaz – P2• As versões sucessivas dos textos dos alunos devem ser tidas em conta na avaliação da escrita – P2• Leva os alunos a reescrever os textos que produzem, introduzindo as alterações por si propostas – P2• O trabalho sistemático da competência da oralidade é importante – P3• Reconhece utilidade na oficina de escrita – P3• Pratica a oficina de escrita no 12º ano e nos cursos profissionais – P3• Deve ter-se em conta, na avaliação da escrita, as sucessivas versões dos alunos – P3• A falta de tempo é sentida como impeditiva de situações que propiciem a reescrita de textos – P3• A oficina de escrita não constitui uma atividade contínua e sistemática – P3• Os conteúdos processuais são mais trabalhados no Ensino Básico do que no Secundário – P3• Os professores trabalham mais ou menos os conteúdos processuais, consoante os manuais – P3• Considera que no 12º ano são conteúdos escassamente abordados – P3• Não leva os alunos a reescrever os textos	<p>Globalmente os professores reconhecem a importância atribuída aos processos e o seu contributo na aprendizagem do Português, embora apontem a falta de tempo, a avaliação externa e a dificuldade na sua leccionação como factor impeditivo de concretização (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9). Pode inferir-se, pois, que ao nível das crenças os professores percebem como relevante o trabalho sobre os processos (oralidade, oficina de escrita, leitura) mas ao nível da prática encontram constrangimentos para a sua realização, o que os leva a não efectuarem a sua didactização.</p> <p>Se ao nível do ensino esse dilema crença/prática se agudiza, ao nível da avaliação o seu impacto é notório e perceptível pelos professores, ou seja, reconhecem a importância das diferentes versões (do escrito, por exemplo) (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7) mas admitem não as ter em conta no âmbito da avaliação (P1, P4, P5, P6, P7, P9). O professor P8 afirma ter em conta na avaliação dos alunos as várias versões do escrito enquanto que os professores P5, P6 e P7 afirmam avaliar apenas o produto final, sendo que o professor P6 adianta uma explicação para tal procedimento – para ele, o produto final pressupõe e reflecte o processo.</p>
---	---

<p>sistematicamente – P3</p> <ul style="list-style-type: none">. As sucessivas versões de um texto devem ser avaliadas – P4. A falta de tempo compromete a avaliação da escrita enquanto processo – P4. Trabalha o conteúdo processual (a planificação) – P4. Leva os alunos a planificar, rever e partilhar os textos que escrevem – P4. Pratica um trabalho sistemático sobre a oralidade – P5. Perceciona utilidade na oficina de escrita – P5. A oficina dá resposta às necessidades dos alunos – P5. Trabalha os conteúdos processuais – P5. Não avalia as várias versões dos escritos – P5. Tem em conta a versão melhorada dos escritos – P5. Valoriza as atividades de pós-leitura – P5. A reescrita não constitui trabalho fundamental – P5. Não leva os alunos a reescrever de forma sistemática os textos – P5. Os conteúdos processuais devem ser remetidos para tempo letivo suplementar – P5. Leva os alunos a aperfeiçoar os textos – P5. Os professores têm tido dificuldade em reconhecer a importância de conteúdos processuais no trabalho sobre a oralidade – P6. A oficina de escrita é importante pois permite acompanhar o processo de escrita e não apenas o produto final – P6. O produto final da escrita é o único a ser	<p>Alguns professores apresentam causas para a dificuldade de reconhecimento da importância dos conteúdos processuais pelos professores em geral, sobretudo no trabalho sobre a oralidade (P6), indicando o trabalho sobre os processos no Ensino Básico, os manuais e a escassez destes conteúdos no 12º ano como motivos para a maior ou menor importância atribuída à leccionação destes conteúdos. O professor P5 reconhece-lhes um lugar à parte no currículo, sugerindo a sua inclusão em tempo lectivo suplementar.</p>
--	--

Resultados da investigação

<p>avaliado. Ele pressupõe e reflete o processo – P6</p> <ul style="list-style-type: none">• Não há tempo disponível para trabalhar os conteúdos processuais – P6• A fase da planificação é muito importante para a oralidade – P6• Considera importante trabalhar a oralidade de forma sistemática – P7• Perceciona utilidade na oficina de escrita – P7• Trabalha a planificação, a textualização e a revisão – P7• Classifica apenas o produto final – P7• Os alunos reescrevem os textos se o desejarem e, no máximo, duas vezes – P7• É importante trabalhar a oralidade de forma sistemática, mas não há tempo disponível – P8• Perceciona utilidade na oficina de escrita – P8• Trabalha os conteúdos processuais na escrita – P8• Tem em conta na avaliação as várias versões dos textos dos alunos – P8• Conduz o trabalho sobre as competências integrando conteúdos processuais – P8• Os alunos reescrevem sistematicamente os textos – P8• Não há tempo disponível para a oficina de escrita – P9• A oralidade não é trabalhada de forma sistemática, porque não há tempo, não é avaliada externamente e os alunos não têm grandes dificuldades no uso dessa competência – P9• O professor deve ter em conta as diferentes versões dos textos dos alunos na avaliação se tiver tempo para tal e se for para o ajudar a melhorar o texto. Normalmente não há tempo – P9	
---	--

<ul style="list-style-type: none"> • O produto final é o mais importante – P9 • A planificação e revisão de texto são operações que consomem o tempo necessário à leção dos conteúdos literários – P9 	
---	--

Tabela nº 79 – Categoria 5 – Valorização das competências

Núcleo de sentido	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> • O peso da competência de oralidade na avaliação devia ser maior do que as outras, pois o seu domínio é muito importante – P1 • O programa devia organizar-se por ordem cronológica e em torno da literatura – P2 • Associa o trabalho sistemático sobre a oralidade apenas com o contrato de leitura e com o peso atribuído a esta competência na avaliação – P2 • O tempo letivo é insuficiente para trabalhar esta competência – P2 • Valoriza o trabalho sistemático sobre a oralidade – P2 • O peso atribuído à avaliação de uma competência determina o investimento que nela faz o docente – P2 • O livro escolhido é alvo de uma apresentação por parte do aluno – P2 • Valoriza a gramática implícita em detrimento da reflexão explícita sobre a língua – P2 • Sistematiza os conhecimentos após a utilização de determinadas estruturas – P2 • Defende uma organização diacrónica dos conteúdos literários – P2 • A base para o conhecimento da literatura é a lírica trovadoresca – P2 • Na avaliação dos alunos, atribuem o mesmo peso 	<p>De uma maneira geral, os professores atribuem importância às competências (P1, P2, P3, P5, P7), embora salientem explicitamente os constrangimentos à sua implementação, a saber, a falta de tempo (P2, P3), a dificuldade (P3) e a terminologia linguística (P3). Essa importância reflecte, também, a relevância atribuída externamente pela tutela, sobretudo à competência de oralidade, permitindo valorizá-la (P1, P2, P3, P5, P7) ou considerá-la excessiva (P3, P6). Apenas um professor considera que o peso da competência de oralidade deveria ser maior do que o das outras competências pela sua relevância no mundo contemporâneo (P1), enquanto que outro infere que o peso atribuído à avaliação de uma competência determina o investimento que nela faz o docente, apontando claramente para uma lógica de legitimação da prescrição; outro (P3) reconhece que, se lhes fosse dado poder de deliberação, os professores reduziriam o peso atribuído à competência de oralidade.</p>

Resultados da investigação

<p>à oralidade que às outras competências. Essa situação deve-se a uma imposição legal – P3</p> <ul style="list-style-type: none">. Face à dificuldade de avaliar a oralidade, os professores reduziriam o peso atribuído a essa competência – P3. A falta de tempo é motivo para restringir o trabalho sistemático da oralidade – P3. A falta de tempo é sentida como obstáculo à oficina de escrita – P3. Os alunos não adotam a terminologia linguística – P3. O programa do Ensino Secundário deve atribuir mais peso ao texto literário, numa perspetiva diacrónica – P4. Deve pôr-se em evidência a lógica sequencial dos autores – P4. Os professores não trabalham, de forma sistemática, a oralidade – P4. Atribui importância à competência da oralidade – P5. A tutela atribui-lhe igualmente importância – P5. Atribui importância ao contrato de leitura – P5. Atribui importância ao trabalho sistemático de oralidade – P5. Os professores consideram excessivo o peso atribuído pelo Ministério à competência de oralidade – P6. O peso na avaliação que a legislação reserva à oralidade torna-a importante – P7. Considera importante desenvolver a competência da oralidade – P7. Não há uma abordagem da Literatura numa perspetiva diacrónica, que deveria contemplar épocas da História da Literatura mais recuadas – P8	<p>Apesar de reconhecerem que a valorização das competências constitui a matriz organizadora do Programa, alguns professores (P2, P4, P8) mantêm a crença na organização diacrónica de conteúdos de literatura, assumindo explicitamente uma postura de defesa da história da literatura como eixo organizador do ensino-aprendizagem do Português, o que legitima a tradição.</p>
--	--

Tabela nº 80 – *Categoria 6 - Construção das aprendizagens/outros paradigmas*

Núcleo de sentido	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem escolher a obra a ser lida no contrato de leitura, desde que tenha mérito literário – P1 • O professor deve criar situações que constituam oportunidades de construir o saber – P1 • Os alunos devem escolher o livro a ler no contrato de leitura – P2 • Os alunos devem escolher livremente o livro, o que lhes dará prazer – P2 • A uniformização assegura a atenção dos alunos que é valorizada – P2 • Deve propor-se ao aluno situações de aprendizagem que o levem a ser construtor do seu saber – P2 • Valoriza o trabalho dos alunos que é semelhante ao solicitado nos momentos formais – P2 • Replica as tarefas da aula nos instrumentos de avaliação – P2 • Não avalia os trabalhos que não são semelhantes aos solicitados nos momentos formais – P2 • Existem professores que deixam os alunos escolherem o livro a ler no contrato de leitura e outros que não – P3 • Deve propor-se situações que levem o aluno a construir o seu saber – P3 • Os alunos devem escolher o livro a ler no contrato de leitura – P4 • Os alunos escolhem o livro a ler, a partir de uma lista – P4 • Cria situações de aprendizagem que levam o 	<p>Relativamente a esta categoria, pode reconhecer-se uma contradição entre as crenças dos professores e as suas práticas. As primeiras situam-se num paradigma construtivista, alicerçadas na ideia de que o professor deve criar situações que constituam oportunidades para os alunos construírem os seus saberes (P1, P2, P3, P4, P6, P7); as segundas, contudo, situam-se explicitamente num paradigma behaviorista, alicerçadas nos conceitos de uniformização, formalismo, replicação, explicitação de conteúdos, treino através de exercícios de aplicação de conhecimentos, enfoque em conteúdos, assimilação, sistematização (P2, P6, P8, P9).</p> <p>Apenas um professor (P9) considera que a construção do saber por parte dos alunos afasta-os das prescrições programáticas.</p> <p>De um modo geral, os professores associam a construção do saber à liberdade de escolha do livro a ler no âmbito do contrato de leitura (P1, P2,</p>

Resultados da investigação

<p>aluno a construir o seu saber – P4</p> <ul style="list-style-type: none">. Os alunos devem escolher o livro do contrato de leitura – P5. Propõe aos alunos situações que os levem a ser construtores do próprio saber – P5. Os alunos devem escolher o livro a ler no âmbito do contrato de leitura – P6. Os professores introduzem, por vezes, limitações à escolha do livro a ler no contrato de leitura – P6. Devem propor-se situações de aprendizagem que levem o aluno a ser construtor do seu saber – P6. Os conteúdos são explicitados em aula – P6. Os alunos fazem exercícios sobre os conteúdos explicitados – P6. Os alunos recebem uma folha-síntese dos conteúdos, quando se considera que os alunos os assimilaram – P6. Os professores dão a conhecer obras literárias aos alunos, mas não estão a desenvolver diretamente a cultura literária dos alunos – P6. Os alunos devem escolher o livro a ler no contrato de leitura – P7. Considera fundamental criar situações de aprendizagem que levem o aluno a construir o seu próprio saber – P7. Considera que os alunos constroem o seu saber na pesquisa de informação sobre um poeta – P7. Os alunos escolhem o livro a ler no âmbito do contrato de leitura – P8. as situações que levam o aluno a construir o seu próprio saber são associadas ao trabalho de pesquisa de informação – P8. São dadas condições ao aluno para ter sucesso. Essas condições passam pela repetição e sistematização – P8	<p>P4, P5, P6, P7, P8, P9) e ao trabalho de pesquisa de informação (P7, P8, P9).</p>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> . Os alunos devem escolher o livro a ler no contrato de leitura de entre os livros contidos numa lista fornecida pelo professor – P9 . A explicação dos conteúdos é seguida de exercícios de aplicação – P9 . O FL é avaliado através de testes, que permitem medir a capacidade de aplicação dos conhecimentos transmitidos – P9 . O aluno torna-se construtor do seu saber nos trabalhos de pesquisa de informação – P9 . Propor situações que o levem a ser construtor do seu saber afasta o aluno daquilo que o programa prescreve – P9 . O tempo disponível serve para transmitir conteúdos – P9 	
--	--

Tabela nº 81 – Categoria 7 - Contextualização/uniformização

<p>Núcleo de sentido</p>	<p>Inferência</p>
<ul style="list-style-type: none"> . Os textos e as estratégias de leitura devem adequar-se às turmas e aos alunos, visto que todo o ensino deve ser contextualizado – P1 . Costuma propor temas de escrita que canalizem as vivências e reflexões pessoais dos alunos – P1 . O número de alunos por turma dificulta a diferenciação ao nível das estratégias de leitura – P2 . A uniformização assegura a atenção dos alunos que é valorizada – P2 . Preocupa-se em assegurar a uniformidade no trabalho desenvolvido pelos alunos – P2 . Aproveita as ideias expressas pelos alunos para propor temas de escrita – P2 . Deixa por vezes os alunos escolherem um tema 	<p>Na sua grande maioria, os professores consideram que a contextualização do processo de ensino-aprendizagem é positiva e deve realizar-se (P1, P4, P5, P7, P8, P9), no entanto apontam a falta de tempo (P9), o número de alunos por turma (P2) e a avaliação externa (P8) como impedimentos à sua concretização.</p> <p>Os domínios em que os professores afirmam incorporar a contextualização nas suas práticas são a leitura (escolha de textos e estratégias) e a escrita (proposta de temas pelos alunos - P2 - ou que canalizem as suas vivências -</p>

Resultados da investigação

<p>do seu interesse – P2</p> <ul style="list-style-type: none">. Os professores propõem temas que canalizam as vivências e as reflexões pessoais dos alunos – P3. A avaliação dos alunos é feita em momentos formais, marcados no calendário – P3. Os alunos devem ser todos avaliados através do mesmo instrumento de avaliação – P3. Propõe sempre temas de escrita que se relacionam com as vivências e reflexões pessoais dos alunos – P4. Avalia os alunos formalmente, através de instrumentos uniformizantes – P4. Não diferencia os testes que aplica – P4. Os livros devem corresponder aos seus interesses e faixa etária – P5. Propõe temas significativos para os alunos – P5. Não propõe aos alunos temas e textos que canalizem as suas vivências – P6. Os alunos não vêm preparados para trabalhar os conteúdos literários, senão de forma incipiente – P6. Os alunos dificultam a tarefa de desenvolvimento da cultura literária – P6. Os textos a ler e as estratégias de leitura devem adequar-se aos alunos, ao momento em que são trabalhados e às turmas – P7. Considera fundamental propor textos e temas que canalizem as vivências e reflexões dos alunos – P7. Avalia os alunos com o mesmo instrumento de avaliação – P7. Aplica os testes em simultâneo nas diferentes turmas a fim de comparar resultados – P7. Uniformiza os procedimentos de avaliação	<p>P1, P3, P4, P5, P7, P8, P9).</p> <p>No âmbito da avaliação, quase todos os professores afirmam avaliar os alunos uniformemente, utilizando os mesmos instrumentos em diferentes contextos. A avaliação realizada é formal, em momentos pré-estabelecidos exclusivamente para esse fim e não coincidentes com o processo de aprendizagem por ser o procedimento que assegura objectividade e rigor (P9).</p>
---	--

<p>formal, independentemente da turma – P7</p> <ul style="list-style-type: none">. Os testes são construídos tendo em conta o ensino do professor – P7. Há margem para adaptação aos alunos reais – P8. A contextualização é condicionada pela avaliação externa – P8. Os textos a ler e as estratégias de leitura devem adequar-se aos alunos e às turmas – P8. Na escrita, propõe temas que canalizem as vivências e reflexões pessoais dos alunos, sugeridos pela atualidade e pelos textos lidos – P8. Os alunos são todos avaliados com o mesmo instrumento de avaliação – P8. Considera ilusória uma avaliação diferenciada, baseada num ensino individualizado – P8. Essa reformulação baseia-se no pressuposto de que as turmas são homogéneas – P8. A contextualização, a adaptação aos alunos reais é positiva – P9. Não há tempo para a fazer – P9. Os textos e as estratégias de leitura devem adequar-se à turma e aos alunos, dentro de uma certa uniformidade – P9. É difícil fazer essa adequação – P9. Deve-se utilizar o mesmo instrumento de avaliação, de modo a assegurar objetividade e rigor na avaliação – P9. Propõe aos alunos textos que canalizem as vivências e reflexões pessoais apenas no 10º ano – P9	
---	--

Tabela nº 82 – Categoria 8 - Gestão integrada das competências

Núcleo de sentido	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> . O FL deve ser estudado dentro dos textos, como ponto de partida para uma reflexão explícita e sistemática – P1 . Costuma trabalhar diferentes competências numa mesma situação de aprendizagem – P1 . A reflexão sobre o FL é feita dentro e fora dos textos – P2 . Há sempre mais do que uma competência em jogo, nas atividades que promove – P2 . O FL deve ser trabalhado a partir dos textos – P3 . Os professores trabalham o FL dentro do texto não-literário – P3 . Trabalha competências em interação – P3 . Trabalha o FL transversalmente com a leitura – P3 . A reflexão sobre o FL pode ser trabalhada sem um contexto – P4 . O FL deve ser trabalhado fora do contexto dos textos estudados – P4 . As competências podem trabalhar-se de forma integrada, à exceção da oralidade – P4 . A competência FL deve ser integrada no trabalho sobre o texto – P5 . Trabalha diversas competências de uma só vez – P5 . Trabalha a oralidade separadamente, normalmente com o contrato de leitura – P5 . Valoriza uma abordagem da competência em separado – P5 . Considera a competência FL transversal – P5 	<p>Todos os professores, à exceção do P9, afirmam realizar uma gestão integrada das competências, trabalhando-as em interacção no âmbito das situações de aprendizagem.</p> <p>As competências de oralidade e de funcionamento da língua têm, contudo, uma abordagem diferente (P4, P5, P6, P9), sendo a expressão oral trabalhada separadamente (P4, P5, P6), quase sempre decorrente do contrato de leitura e o funcionamento da língua trabalhado de forma explícita (P1, P2, P4, P9).</p>

<ul style="list-style-type: none">. Utiliza a reflexão sobre o FL como meio de aperfeiçoar a escrita – P5. O FL deve ser estudado dentro do contexto do seu uso – P6. A reflexão sobre o FL decorre sempre da leitura e reflete-se nas outras competências nucleares – P6. Dificilmente trabalha uma competência de cada vez - P6. A oralidade constitui uma exceção na medida em que pela sua especificidade deve ser trabalhada à parte – P6. O FL deve ser estudado a partir dos textos – P7. Não trabalha apenas uma competência de cada vez – P7. A expressão do oral refletido decorre da leitura de uma obra ou consiste na apresentação de um trabalho – P8. O FL deve ser trabalhado nos textos – P8. Trabalha mais do que uma competência de cada vez – P8 <p>Sobretudo a oralidade e a compreensão</p> <ul style="list-style-type: none">. A reflexão sobre o FL faz-se de forma explícita – P8. Os conhecimentos adquiridos são utilizados no aperfeiçoamento de textos posteriormente – P8. Trabalha o FL fora do texto – P9. Trabalha apenas uma competência de cada vez, porque considera que os alunos teriam dificuldade no trabalho simultâneo de mais do que uma – P9. É difícil levar os alunos a utilizar os conhecimentos adquiridos na competência de FL no aperfeiçoamento dos textos que produzem, portanto não desenvolve estratégias com esse propósito – P9	
--	--

Tabela nº 83 – Categoria 9 - Gestão integrada do processo de avaliação

Núcleo de sentido	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> . O FL deve ser avaliado tanto em relação com um contexto como isoladamente – P1 . Avalia informalmente a aprendizagem, no decorrer das atividades – P1 . De vez em quando, introduz momentos formais de avaliação – P1 . Aplica o mesmo instrumento de avaliação quando se trata de um teste – P1 . Adopta metodologias descritivas, qualitativas, para avaliar os alunos – P1 . O <i>feedback</i> da avaliação é, normalmente, fornecido na aula seguinte ou na semana seguinte – P1 . O FL deve ser avaliado fora do contexto dos textos – P2 . Avalia todos os alunos com o mesmo instrumento de avaliação, a não ser que haja algum com um problema – P2 . Demora, geralmente, quinze dias a dar <i>feedback</i> aos alunos dos dados recolhidos nos testes – P2 . O <i>feedback</i> fornecido não é personalizado – P2 . O <i>feedback</i> é imediato, informal, não planificado – P2 . Face à dificuldade de avaliar a oralidade, os professores reduziriam o peso atribuído a essa competência – P3 . A avaliação dos alunos é, igualmente, feita no decorrer das atividades – P3 . Os alunos devem ser todos avaliados através do mesmo instrumento de avaliação – P3 . O <i>feedback</i> deve ser dado dentro de um prazo de 	<p>A maioria dos professores implementa estratégias de avaliação formais e uniformizadoras (P2, P4, P5, P7, P9), sendo que os professores P1, P3, P6 e P8 optam por um modelo misto que inclui momentos formais e informais de avaliação no decorrer do processo de aprendizagem.</p> <p>Relativamente às competências, os professores afirmam avaliar a competência funcionamento da língua não se registando homogeneidade nas respostas, visto que uns avaliam essa competência em contexto discursivo, outros isoladamente e outros das duas formas. Em relação à oralidade, os professores consideram que o peso atribuído a esta competência deve ser inferior ao atribuído às outras competências pela dificuldade que experimentam na sua avaliação (P3, P8, P9).</p> <p>Quanto ao <i>feedback</i> fornecido aos alunos da avaliação realizada, os professores não o efectuam em tempo real, à excepção do P2 e do P4, mas num reduzido espaço de tempo, normalmente uma semana após a realização da avaliação formal. O <i>feedback</i> não é personalizado nem planificado (P2) e, segundo o P5, deve acontecer o mais rapidamente possível, em termos de reacção temporal, devido</p>

<p>quinze dias – P3</p> <ul style="list-style-type: none">. Demora duas semanas a devolver os testes – P4. Vai dando <i>feedback</i> dos resultados – P4. Dedicar tempo letivo suplementar à remediação – P4. Avalia a oralidade através de grelhas – P5. Avalia a competência FL integrada nas outras competências – P5. Avalia os alunos formalmente, em momentos prédefinidos – P5. Tem em conta todos os dados recolhidos, formais e informais, na avaliação dos alunos – P5. Utiliza os mesmos instrumentos de avaliação para todos os alunos, na sua estrutura – P5. Considera que o <i>feedback</i> deve ser rápido devido à ansiedade do aluno – P5. Dedicar tempo de aula à recuperação/reforço da aprendizagem – P5. O FL é avaliado tanto isoladamente como em conjunto com as outras competências – P6. O FL é avaliado isoladamente quando os alunos têm dificuldades – P6. A avaliação dos alunos é feita de forma formal e informal – P6. O peso atribuído aos momentos de avaliação formais e não formais é o mesmo – P6. O <i>feedback</i> relativo aos dados da avaliação é dado de uma aula para a outra – P6. A avaliação dos alunos decorre em momentos formais – P7. Avalia os alunos com o mesmo instrumento de avaliação – P7. Os alunos copiam as respostas uns dos outros	<p>à ansiedade dos alunos.</p> <p>As estratégias de superação das dificuldades detectadas no processo de avaliação são tidas como importantes e são realizadas pelos professores P4, P5, P7. O professor P7 procura envolver os alunos na definição dessas estratégias.</p>
--	---

Resultados da investigação

<p>nos momentos formais de avaliação escrita – P7</p> <ul style="list-style-type: none">. Aplica os testes em simultâneo nas diferentes turmas a fim de comparar resultados – P7. Uniformiza os procedimentos de avaliação formal, independentemente da turma – P7. Procura definir com os seus alunos estratégias de superação das dificuldades detetadas no processo de avaliação – P7. Não atribuem o mesmo peso na avaliação à oralidade do que às outras competências, porque é difícil avaliá-la – P8. A avaliação do FL é formal (testes e fichas) – P8. Avalia de forma contínua os alunos, em momentos formais marcados no calendário e em atividades da aula – P8. Os alunos são todos avaliados com o mesmo instrumento de avaliação – P8. Considera ilusória uma avaliação diferenciada, baseada num ensino individualizado – P8. O <i>feedback</i> da avaliação é dado no espaço de uma semana - P8. A oralidade não deve ter o mesmo peso na avaliação que as outras competências – P9. O professor deve ter em conta as diferentes versões dos textos dos alunos na avaliação se tiver tempo para tal e se for para o ajudar a melhorar o texto. Normalmente não há tempo – P9. Deve-se utilizar o mesmo instrumento de avaliação, de modo a assegurar objetividade e rigor na avaliação – P9. O tempo de <i>feedback</i> da avaliação é, normalmente, uma semana – P9	
---	--

Tabela nº 84 – Categoria 10 - Impacto do Programa nas práticas

Núcleo de sentido	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> • Regista mudanças nas suas práticas devido ao atual programa – P3 • A mudança levou à autoaprendizagem, produzida através das práticas e das leituras e aumentou a colegialidade – P6 • O novo programa induziu práticas de avaliação mais rigorosas e fiáveis – P6 • O programa alterou metodologias de trabalho entre os professores, propiciou abertura entre eles – P6 • Mudança no trabalho com os alunos – P6 • Os professores acompanham mais o processo de aprendizagem do aluno – P6 • Os professores dão mais atenção ao processo que dá origem a um resultado de aprendizagem – P6 • O programa não dá instrumentos que possibilitem desenvolver a cultura literária – P6 • O trabalho com os alunos foi reajustado no domínio da escrita e do FL – P8 • Não percepciona mudanças efetivas nas práticas, motivadas pelo novo programa – P9 • Os programas não induzem mudanças nas práticas – P9 • Não há tantos textos literários para trabalhar – P9 • Está de acordo com os conteúdos prescritos – P9 	<p>Os professores P3, P6, e P8 registam mudanças positivas nas suas práticas induzidas pelo Programa, ao nível da autoaprendizagem e da colegialidade, que foram potenciadas, da avaliação, que se tornou mais rigorosa e fiável, das metodologias de trabalho interpares adoptadas que provocaram a vivência de maior abertura e do trabalho com os alunos, através de um acompanhamento mais atento ao processo de aprendizagem, sobretudo nos domínios da escrita e do funcionamento da língua.</p> <p>Um professor (P9), contudo, afirma não registar mudanças nas práticas motivadas pelo Programa; um outro (P6) regista a ausência de instrumentos que possibilitem desenvolver a cultura literária.</p>

Tabela nº 85 – *Categoria 11 - Auto e coavaliação como regulação do ensino e da aprendizagem*

Núcleo de sentido	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> . Leva os alunos a apropriarem-se e utilizarem os critérios de avaliação na avaliação do seu desempenho – P1 . Tem em conta os dados recolhidos na autoavaliação na avaliação das aprendizagens – P1 . Ainda não pratica de forma consistente a coavaliação – P2 . Tem dúvidas relativamente à prática sistemática da autoavaliação e coavaliação – P3 . Os alunos auto e coavaliam-se – P3 . Não sabe se os alunos fazem uma autoavaliação formal – P3 . Os professores têm em conta a autoavaliação na classificação que atribuem – P3 . Leva os alunos a coavaliarem-se – P4 . Negoceia-se com os alunos a classificação – P4 . Leva os alunos a corrigirem os escritos dos colegas – P5 . Leva os alunos a refletirem sobre o erro – P5 . Valoriza a consciencialização do erro – P5 . O aluno corrige os seus erros – P5 . Os alunos avaliam o seu desempenho e o dos seus colegas como mecanismo de aprendizagem – P5 . Os alunos ainda não avaliam muito bem o seu desempenho e o dos colegas como mecanismo de aprendizagem – P6 . Leva os alunos a refletirem sobre as suas produções escritas e as dos seus colegas – P7 	<p>Os professores afirmam envolver os alunos na avaliação do seu desempenho e/ou no dos colegas como mecanismo de aprendizagem (P1, P3, P4, P5, P7, P8, P9). Alguns referem que essa avaliação acontece mais frequentemente relacionada com as competências de oralidade e de escrita, levando os alunos a reflectirem individual ou colectivamente sobre as suas dificuldades (P5, P7), utilizando os critérios de avaliação definidos (P1). A autoavaliação corresponde, por vezes, a um acto pontual que acontece no final de cada período (P9) e os professores afirmam tê-la em conta na classificação que atribuem (P1, P3, P8) através de um processo de negociação (P4). A auto e a coavaliação constituem um processo reflexivo que leva os alunos a programarem a superação das suas dificuldades (P7).</p>

<ul style="list-style-type: none"> . Leva os alunos a avaliar o trabalho dos colegas como mecanismo de aprendizagem – P7 . Alunos avaliam o seu desempenho e o dos colegas na oralidade como mecanismo de aprendizagem – P7 . Leva os alunos a refletir coletivamente sobre as suas dificuldades na escrita – P7 . Leva os alunos a refletirem individualmente sobre as suas dificuldades, a fim de programarem a sua superação – P7 . Os alunos avaliam o seu desempenho e o dos colegas como mecanismo de aprendizagem – P8 . Tem em conta os dados da auto e da coavaliação dos alunos na avaliação – P8 . Avaliam o seu desempenho no final do período letivo – P9 . Os alunos entregam a sua autoavaliação por escrito, de modo a vincularem-se ao seu conteúdo – P9 	
---	--

Tabela nº 86 – *Categoria 12 - Avaliação como processo regulador do ensino*

Núcleo de sentido	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> . Os resultados da avaliação têm impacto no modo como programa as suas práticas subsequentes, ao nível das atividades que propõe – P1 . Os resultados da avaliação têm impacto no modo como programa as práticas subsequentes – P2 . Perante o insucesso dos alunos, reformula o questionamento – P2 . Os resultados da avaliação têm impacto no modo como os professores programam as atividades subsequentes – P3 . Distingue os alunos com base nas capacidades 	<p>De um modo geral, as crenças e as práticas dos professores coincidem nesta categoria. Acreditam que os resultados da avaliação têm impacto no modo como os professores programam as actividades subsequentes (P3, P5) pela indução reflexiva que produzem (P6, P7) e afirmam reajustar as suas práticas (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8)</p>

Resultados da investigação

<p>que neles percebe através da avaliação – P4</p> <ul style="list-style-type: none">• Ajusta o trabalho pedagógico à sua percepção das capacidades dos alunos – P4• Os resultados da avaliação têm impacto nas práticas subsequentes – P5• Os resultados da avaliação têm repercussões no modo como programa as suas práticas subsequentes – P6• Atribui as dificuldades dos alunos a falhas no trabalho pedagógico – P6• Esforça-se por identificar os aspetos não compreendidos pelos alunos – P6• Faz adaptações no seu trabalho mediante os resultados da avaliação – P7• Tem em conta o <i>feedback</i> dos alunos aos resultados da avaliação – P7• Reflete sobre as suas práticas a partir desse <i>feedback</i> – P7• Reflete sobre as dificuldades evidenciadas pelos alunos como forma de introduzir melhorias nas estratégias adotadas – P7• Os resultados da avaliação levam a reformular as práticas subsequentes – P8• Tem em conta esses dados na avaliação, apenas a título indicativo, dada a imaturidade dos alunos – P9• O trabalho subsequente aos momentos de avaliação não é imediatamente reajustado mediante os resultados daquela – P9• As adaptações nas suas práticas subsequentes à avaliação consistem em fazer revisões dos conteúdos abordados até que os alunos os compreendam – P9	<p>superando as falhas no trabalho pedagógico (P6) e analisando o <i>feedback</i> dos alunos (P7) como forma de introduzir melhorias nas estratégias adoptadas (P7).</p> <p>Apenas um professor (P9) sublinha a imaturidade dos alunos como factor inibitório para a inclusão dos resultados da avaliação no trabalho pedagógico, consistindo as adaptações em rever os conteúdos anteriormente abordados.</p>
--	--

Tabela nº 87 – Categoria 13 - Impacto da avaliação externa e de outros mediadores do currículo (ex. manuais)

Núcleo de sentido	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> . Acredita que, atribuindo mais peso aos testes na avaliação, os resultados se aproximarão dos da classificação de exame – P2 . Os exames nacionais restringem a flexibilidade do programa - P3 . Os exames nacionais são um obstáculo ao trabalho sistemático na competência de oralidade – P3 . Trabalha primeiro o FL fora dos textos; depois, dentro do texto não-literário, com exercícios semelhantes aos do exame nacional – P3 . Os professores integram o estudo do FL em exercícios semelhantes aos itens do exame nacional – P3 . Os professores seguem o manual em detrimento do programa – P4 . Os professores não desenvolvem muitas atividades para além das dos manuais – P4 . A avaliação externa propicia a prática da oralidade de forma sistemática – P4 . A avaliação externa é determinante nos resultados dos alunos – P4 . Discorda da excessiva importância dada, nos manuais, à contextualização dos textos literários – P5 . Segue os manuais contra a sua vontade, as suas opções – P5 . A oralidade não é bem entendida pelos professores, devido ao facto de não ser alvo de avaliação externa – P6 . Avalia o FL formalmente, seguindo o modelo do exame – P7 	<p>Os professores acreditam que a avaliação externa restringe a flexibilidade do Programa (P3), o trabalho sobre a competência de oralidade e sua ponderação na avaliação (P3, P4, P6, P8, P9) e a margem para a contextualização (P8). O impacto da avaliação externa verifica-se, também, nas estratégias e instrumentos de avaliação, nos itens propostos e na formalidade de que se revestem (P2, P3, P7, P9).</p> <p>Os professores acreditam que os manuais substituem o Programa, assumindo o papel de referentes curriculares, e determinam as práticas (P4, P5, P8).</p>

Resultados da investigação

<ul style="list-style-type: none"> . Regista como positiva a evolução dos manuais – P8 . Os mais recentes integram uma contextualização das obras estudadas. O conhecimento desse contexto possibilita a compreensão do texto – P8 . A contextualização é condicionada pela avaliação externa – P8 . O facto de não haver avaliação externa da oralidade faz com que não lhe atribuam o mesmo peso na avaliação que às outras competências – P8 . A oralidade não é trabalhada de forma sistemática, porque não há tempo, não é avaliada externamente e os alunos não têm grandes dificuldades no uso dessa competência – P9 . Se a oralidade tivesse o mesmo peso que as outras competências geraria uma grande discrepância em relação à avaliação externa – P9 . A lecionação dos conteúdos literários é imprescindível para a preparação para o exame – P9 . A avaliação decorre, normalmente, em momentos formais, dada a necessidade de os alunos se prepararem para o exame – P9 . Como, no exame, os alunos são avaliados através do mesmo instrumento, também devem ser durante o ano, de modo a assegurar-se equidade e justiça no processo de avaliação – P9 	
--	--

Tabela nº 88 – *Categoria 14 - Conhecimento do Programa/Importância atribuída ao Programa*

Núcleo de sentido	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> . Os professores conhecem pouco do programa – P4 . Os professores não utilizam o programa como instrumento de trabalho – P4 	<p>Um entrevistado (P4) considera que os professores não conhecem nem utilizam o Programa e aponta o desconhecimento do alcance do currículo do 10ºano como situação de desconforto na sua</p>

<ul style="list-style-type: none">• Os professores não se sentem confortáveis relativamente ao programa de 10º ano, pelo desconhecimento do seu alcance – P4• O programa propicia a abordagem de textos e temas que canalizem as vivências e reflexões dos alunos – P7	<p>leccionação.</p> <p>Um professor (P7) evidencia a possibilidade de contextualização na abordagem dos textos induzida pelo Programa.</p>
---	--

As inferências realizadas permitem as seguintes observações:

- conclui-se existir uma manifesta consciência dos professores relativamente à articulação do Programa de ensino com os seus suportes legais e ideológicos;
- são reconhecidos princípios orientadores e características do Programa que o singularizam, que constituem ruptura e definem as mudanças significativas face a programas de ensino anteriores, ao nível da organização do processo de ensino-aprendizagem, dos paradigmas valorizados e da gestão curricular;
- é evidente a crença nos processos, na importância da contextualização e no contributo do desenvolvimento de competências para a aprendizagem do Português, no entanto vários factores percebidos como externos à gestão do professor são entendidos como impedimentos à sua concretização; simultaneamente, é possível constatar uma clara centração nos conteúdos como eixo estruturante do currículo, o que contraria as posições assumidas pelos professores no seu discurso relativamente às suas práticas;
- verifica-se uma preferência por estratégias e instrumentos de avaliação formais, uniformizadores e descontextualizados, adoptando alguns professores modelos mistos que integram a avaliação no contexto de aprendizagem;
- manifesta-se uma opção pela gestão integrada das competências que interagem no âmbito das situações de aprendizagem, à excepção da competência da oralidade que é entendida como um caso à parte;
- são tidas como importantes e são implementadas estratégias de superação das dificuldades dos alunos;

- registam-se como positivas as mudanças nas práticas induzidas pelo Programa, ao nível do trabalho interpares e com os alunos;
- destaca-se a conformidade entre as crenças e as práticas dos professores no que toca a utilização dos resultados da avaliação como mecanismo de regulação do ensino;
- ressalta a ideia de que os mediadores do currículo (manuais e exames) têm impacto na gestão curricular e comprometem-na.

2.2 - Análise de documentos – planificações e critérios de avaliação

Neste ponto, procede-se à análise dos documentos eleitos como relevantes para este estudo – as planificações disponibilizadas pelas nove escolas (três planificações por escola, dos 10º, 11º e 12º anos) e os respectivos critérios de avaliação. A decisão de inclusão da análise deste tipo de documentos deve-se à pressuposição de que eles espelham as práticas docentes, assumindo-se como evidências sobre o que os professores fazem na concepção estratégica do ensino. No fundo, a análise documental acrescenta valor às percepções evidenciadas pelos professores nos questionários e nas entrevistas, na medida em que objectiva e operacionaliza o que os professores dizem que fazem.

Foi realizada uma leitura exploratória de todo o material e criados os códigos constantes da tabela seguinte para facilitar o controlo e a manipulação. As planificações fornecidas pelos responsáveis de grupo disciplinar configuram um plano anual, mais ou menos original e mais ou menos pormenorizado quando confrontado com a sugestão de gestão programática. Todos os documentos estão configurados em forma de grelha, assumindo formas diversas conforme a escola ou até no interior de cada escola. O facto de não haver uniformidade nas grelhas de planificação adoptadas numa mesma escola reflecte uma grande disparidade de opções pedagógico-didácticas. Com efeito, as planificações de uma mesma escola são muito heterogéneas em termos de estruturação, de elementos constitutivos, de terminologia, espelhando uma abordagem ao currículo díspar e desarticulada, com excepção da escola 7, onde as planificações dos três anos de escolaridade seguem a mesma estrutura.

2.2.1 – Codificação dos documentos

Tabela nº 89 – *Codificação dos documentos*

Documento	Código
Planificação 10º ano Escola 1	Pla1 - 10
Planificação 11º ano Escola 1	Pla1 - 11
Planificação 12º ano Escola 1	Pla1 - 12
Critérios de avaliação Escola 1	C1
Planificação 10º ano Escola 2	Pla2 - 10
Planificação 11º ano Escola 2	Pla2 - 11
Planificação 12º ano Escola 2	Pla2 - 12
Critérios de avaliação Escola 2	C2
Planificação 10º ano Escola 3	Pla3 - 10
Planificação 11º ano Escola 3	Pla3 - 11
Planificação 12º ano Escola 3	Pla3 - 12
Critérios de avaliação Escola 3	C3
Planificação 10º ano Escola 4	Pla4 - 10
Planificação 11º ano Escola 4	Pla4 - 11
Planificação 12º ano Escola 4	Pla4 - 12

Resultados da investigação

Critérios de avaliação Escola 4	C4 – 10; C4 – 11; C4 - 12
Planificação 10º ano Escola 5	Pla5 – 10
Planificação 11º ano Escola 5	Pla5 – 11
Planificação 12º ano Escola 5	Pla5 – 12
Critérios de avaliação Escola 5	C5
Planificação 10º ano Escola 6	Pla6 – 10
Planificação 11º ano Escola 6	Pla6 – 11
Planificação 12º ano Escola 6	Pla6 – 12
Critérios de avaliação Escola 6	C6
Planificação 10º ano Escola 7	Pla7 – 10
Planificação 11º ano Escola 7	Pla7 – 11
Planificação 12º ano Escola 7	Pla7 – 12
Critérios de avaliação Escola 7	C7
Planificação 10º ano Escola 8	Pla8 – 10
Planificação 11º ano Escola 8	Pla8 – 11
Planificação 12º ano Escola 8	Pla8 – 12
Critérios de avaliação Escola 8	C8
Planificação 10º ano Escola 9	Pla9 – 10

Planificação 11º ano Escola 9	Pla9 – 11
Planificação 12º ano Escola 9	Pla9 - 12
CrITÉrios de avaliação Escola 9	C9

2.2.2 – Conceção estratégica do ensino e da aprendizagem

Da identificação dos conteúdos temáticos dos documentos ressaltam núcleos de significado emergentes que ampliam as possibilidades de construção de informações servindo o propósito do estudo. Esses núcleos de significado constituem-se como categorias e estas como eixos interpretativos que permitem estabelecer relações com a prática educativa dos docentes das escolas intervenientes. As categorias estão organizadas em duas grandes macro-categorias, “Conceção estratégica do ensino – abordagens curriculares valorizadas” e “Conceção estratégica da aprendizagem – práticas de implementação e de avaliação previstas”, que funcionam como catalisadores da triangulação a realizar posteriormente entre os resultados do questionário, das entrevistas e dos documentos. As categorias potenciam observações sobre as circunstâncias que as determinam, que concluem esta secção.

2.2.2.1 – Conceção estratégica do ensino – abordagens curriculares valorizadas

A tabela seguinte contém as categorias e o código dos documentos que as evidenciam, sendo que os códigos com cor diferenciada correspondem a documentos cujo conteúdo suscita reflexão e comentário. Os códigos inscritos a negro significam a presença da categoria na planificação e/ou critérios de avaliação. A não inscrição de um código traduz a ausência da categoria nos documentos.

Resultados da investigação

Tabela nº 90 – *Categorias e código dos documentos – abordagens curriculares*

CATEGORIA	DOCUMENTO
1. Articulação entre as partes constitutivas da planificação	<p>Pla1 – 10; Pla1 – 11; Pla1 – 12</p> <p>Pla2 – 11</p> <p>Pla3 – 10; Pla3 – 12</p> <p>Pla4 – 10; Pla4 – 11</p> <p>Pla5 – 10</p> <p>Pla6 – 10; Pla6 – 11</p> <p>Pla7 – 10; Pla7 – 11; Pla7 – 12</p> <p>Pla8 – 10; Pla8 – 11; Pla8 – 12</p> <p>Pla9 – 10; Pla9 – 11; PLa9 - 12</p>
2. Estruturação dos conteúdos/tarefas/atividades/avaliação em torno das competências de compreensão/expressão oral, escrita, leitura e funcionamento da língua	<p>Pla1 – 10; Pla1 – 11; Pla1 – 12; C1</p> <p>Pla2 – 10; Pla2 – 11; Pla2 – 12</p> <p>Pla3 – 11; Pla3 – 12</p> <p>Pla5 – 10; Pla5 – 11; Pla5 – 12</p> <p>Pla6 – 10; Pla6 – 11; Pla6 – 12</p> <p>Pla7 – 10; Pla7 – 11; Pla7 – 12</p> <p>Pla8 – 10; Pla8 – 11; C8</p> <p>Pla9 – 10; Pla9 – 11; Pla9 – 12; C9</p>
3. Correspondência entre as sequências de ensino-aprendizagem e as tipologias textuais trabalhadas	<p>Pla1 – 10; Pla1 – 11; Pla1 – 12</p> <p>Pla2 – 11; Pla2 – 12</p> <p>Pla3 – 10; Pla3 – 11</p> <p>Pla4 – 10; Pla4 – 12</p> <p>Pla5 – 10; Pla5 – 11; Pla5 – 12</p> <p>Pla6 – 10; Pla6 – 11; Pla6 – 12</p> <p>Pla7 – 10; Pla7 – 11; Pla7 – 12</p>

	<p>Pla8 – 10; Pla8 – 11</p> <p>Pla9 – 10; Pla9 – 11; Pla9 - 12</p>
<p>4. Integração das competências estratégica, de comunicação e de formação para a cidadania</p>	<p>Pla1 – 10; Pla1 – 11; Pla1 – 12; C1</p> <p>Pla2 – 11; C2</p> <p>C3</p> <p>Pla4 – 10; C4 – 10; C4 – 11; C4 - 12</p> <p>Pla6 – 10; Pla6 – 11; Pla6 – 12</p> <p>Pla8 – 11; Pla8 – 12; C8</p>
<p>5. Explicitação de técnicas e instrumentos de avaliação diversos e integrados no processo de ensino-aprendizagem</p>	<p>Pla1 – 10; Pla1 – 11; Pla1 – 12; C1</p> <p>Pla2 – 10; Pla2 – 11; C2</p> <p>Pla3 – 10; Pla3 – 11; Pla3 – 12</p> <p>Pla5 – 10; Pla5 – 12</p> <p>Pla6 – 10; Pla6 – 12; C6</p> <p>Pla7 – 10; Pla7 – 11; Pla7 – 12</p> <p>Pla8 – 10; Pla8 – 11; Pla8 – 12; C8</p>
<p>6. Consideração de diferentes funções da avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa)</p>	<p>C1</p> <p>Pla2 – 10; Pla2 – 11</p> <p>Pla3 – 10; Pla3 – 11; Pla3 – 12</p> <p>Pla4 – 10; Pla4 – 11</p> <p>Pla5 – 10; Pla5 – 12</p> <p>Pla6 – 10; Pla6 – 11; Pla6 – 12</p> <p>Pla7 – 10; Pla7 – 11; Pla7 – 12</p> <p>Pla8 – 10; Pla8 – 11; Pla8 – 12</p> <p>Pla9 – 11; Pla9 – 12; C9</p>
<p>7. Ponderação das competências na avaliação</p>	<p>C1; C2; C3; C4 – 10; C4 – 11; C4 – 12; C5; C6; C7; C8; C9</p>

Cat. 1 – Articulação entre as partes constitutivas da planificação

- Pla1 – 10; Pla1 – 11; Pla1 – 12; Pla2 – 11; Pla4 – 10; Pla5 – 10; Pla7 – 10; Pla7 – 11; Pla7 – 12; Pla9 - 10 – A articulação é minimamente garantida no âmbito das sequências de ensino-aprendizagem entre as tipologias textuais enunciadas e os conteúdos previstos.
- Pla3 – 10 – Existe alguma articulação entre a enunciação dos objectivos e das actividades. Enunciam-se, na mesma coluna da grelha, objectivos orientados para os professores (para o ensino), por exemplo, “Orientar os alunos na preparação de uma comunicação oral, e objectivos orientados para os alunos (para a aprendizagem), por exemplo, “Elaborar textos de matrizes discursivas diversas”.
- Existe uma articulação incipiente entre textos/materiais e actividades.
- Existe uma articulação incipiente entre conteúdos de leitura e de funcionamento da língua.
- Nenhuma articulação entre as partes constitutivas da planificação é evidenciada em Pla2 – 10, Pla2 – 12, Pla3 – 11, Pla4 – 12, Pla5 – 11, Pla5 – 12, Pla6 – 12.
- Apenas a escola 8 apresenta uma articulação evidente em todas as planificações; a escola 6 apresenta articulação em duas das três planificações.

Cat. 2 - Estruturação dos conteúdos/tarefas/actividades/avaliação em torno das competências de compreensão/expressão oral, escrita, leitura e funcionamento da língua

- Pla2 – 10 – As actividades surgem descontextualizadas. Incluem-se nas actividades modos de organização dos alunos em aula, conteúdos e competências.
- Pla2 – 12; Pla6 – 10; Pla6 – 12; Pla7 - 10 – Listagem de conteúdos organizada em torno das competências nucleares.

- Pla3 – 12 – Apenas as actividades se encontram organizadas em torno das competências nucleares. Na coluna correspondente às actividades, contudo, encontram-se conteúdos.
- Pla5 – 12 - Apenas as actividades se encontram organizadas em torno das competências nucleares.
- Pla7 – 10; Pla7 – 11; Pla7 - 12 – Existe uma explicitação de conteúdos organizada pelas competências nucleares que aqui são denominadas conteúdos e domínios de aprendizagem.
- Pla8 – 10 - Apenas as actividades se encontram organizadas em torno das competências nucleares. Na coluna correspondente às competências/actividades, contudo, encontram-se conteúdos e textos.
- Pla8 – 11 – Os objectivos e os conteúdos estão estruturados em torno das competências nucleares.
- Apenas a Pla3 – 10 não apresenta nenhuma estruturação em torno das competências nucleares.
- Apenas três (C1, C8, C9) dos nove critérios de avaliação estão estruturados em torno das competências.
- Nas escolas 1 e 9, em todos os documentos se encontra estruturação em torno das competências nucleares.
- Na escola 4, nenhum documento contém estruturação em torno das competências nucleares.
- Nas restantes escolas (excepto na 7) existe pelo menos um documento estruturado em torno das competências nucleares.

Cat. 3 – Correspondência entre as sequências de ensino-aprendizagem e as tipologias textuais trabalhadas

- Pla2 – 12 – Existe uma listagem de conteúdos organizada por tipologia textual; esta listagem é cópia integral dos conteúdos enunciados no Programa.

Resultados da investigação

- Pla4 – 10 - Existe uma listagem de conteúdos organizada por tipologias textuais, formando conjuntos de conteúdos e pseudoactividades que correspondem a conteúdos de funcionamento da língua e a práticas de avaliação.
- Pla4 – 12 - Existe uma listagem de conteúdos organizada por tipologia textual; esta listagem é cópia integral dos conteúdos de leitura enunciados no Programa.
- Pla8 – 11 – As sequências de ensino-aprendizagem estão organizadas por autor/obra literária a estudar.
- Pla9 – 11; Pla9 - 12 – Apenas surgem sequências de ensino-aprendizagem a organizar os conteúdos de leitura.
- As escolas 1, 5, 6, 7 assumem integralmente a correspondência entre as sequências de ensino-aprendizagem e as tipologias textuais.
- Pla2 – 10, Pla3 – 12, Pla4 – 11, Pla8 – 12 não fazem corresponder sequências de ensino-aprendizagem e tipologias textuais.

Cat. 4 - Integração das competências estratégica, de comunicação e de formação para a cidadania

- Pla1 – 10; Pla1 – 11; Pla1 – 12; Pla2 - 11 – As competências transversais são referidas em título mas não integradas, não evidenciando um plano de acção para o seu desenvolvimento.
- C2; C8 – Apenas se integra a competência Formação para a cidadania, que corresponde à monitorização de atitudes e cumprimento do regulamento interno da escola.
- C3 – As competências surgem apenas mencionadas num texto introdutório de considerações gerais.
- Pla4 – 10 – A competência de comunicação surge listada à parte, desdobrada nas suas componentes na secção intitulada “Competências a desenvolver”, com a denominação de competências específicas; as competências

estratégica e formação para a cidadania são denominadas de competências transversais e surgem separadas da primeira e desdobradas em objectivos.

- C4 – 10 – Na grelha dos critérios de avaliação surge uma célula com a ponderação de 5% para o domínio Princípios e Valores/Competências transversais e educação para a cidadania. São elencadas neste domínio “aprendizagens/competências” que têm pouco enquadramento na aprendizagem da disciplina propriamente dita e correspondem a atitudes e comportamentos gerais (assiduidade, material e sua organização, pontualidade, comportamento, ...).
- C4 – 11 - Na grelha dos critérios de avaliação surge uma célula com a ponderação de 10% para as “competências transversais e educação para a cidadania”. São elencados os parâmetros que têm pouco enquadramento na aprendizagem da disciplina propriamente dita e correspondem a atitudes e comportamentos gerais (assiduidade, material e sua organização, pontualidade, comportamento, ...).
- C4 – 12 - Na grelha dos critérios de avaliação surge uma célula com a ponderação de 5% para as “competências transversais e educação para a cidadania”. São elencados os parâmetros que têm pouco enquadramento na aprendizagem da disciplina propriamente dita e correspondem a atitudes e comportamentos gerais (assiduidade, material e sua organização, pontualidade, comportamento, ...).
- Pla6 – 12 – Surgem implícitas nos objectivos.
- Pla8 – 11 – Está explícita a competência educação para a cidadania nos objectivos específicos.
- Pla8 – 12 – Há uma referência à competência “cidadania” numa listagem de competências nucleares.
- Apenas C1, Pla6 – 10 e Pla6 – 11 integram explicitamente as competências estratégica, de comunicação e de formação para a cidadania.

Resultados da investigação

- As escolas 5, 7 e 9 e todas as planificações da escola 3 não integram de forma alguma as competências estratégica, de comunicação e de formação para a cidadania.

Cat. 5 – Explicitação de técnicas e instrumentos de avaliação diversos e integrados no processo de ensino-aprendizagem

- Pla1 – 10; Pla1 - 12 – Embora se refira o número mínimo de elementos de avaliação, não são explicitados técnicas, instrumentos e modalidades.
- Pla1 – 11 – É explicitado um número mínimo de elementos de avaliação e apenas um instrumento facultativo (Portefólio).
- Pla2 – 10 – Apenas uma técnica é referida e desenquadrada das modalidades de avaliação – a observação directa; a avaliação formadora é coincidente com balanços periódicos (intermédia e final) de auto e co-avaliação.
- C6 – São referenciados em grelha, numa coluna, os instrumentos de avaliação, aos quais é atribuída uma percentagem lado a lado com competências inscritas noutra coluna, sem critério uniforme.
- Pla8 – 10 – Surgem apenas explicitados os testes e a observação directa. Aparece, também, a expressão “formativa oral e escrita” sem se perceber a que corresponde e como se os testes e a observação directa não se integrassem na avaliação formativa.
- Pla8 – 12 – Apesar de estar previsto o uso de diversos instrumentos de avaliação, quase todos se encontram numa lógica de aplicação e não emergem do próprio processo de aprendizagem (“aplicação de guiões de verificação”, por exemplo).
- As escolas 4 e 9 não explicitam técnicas e instrumentos de avaliação.
- Todas as planificações das escolas 3 e 7 têm explícitas as técnicas e instrumentos de avaliação.

Cat. 6 - Consideração de diferentes funções da avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa).

- Pla3 – 10 – Explicitamente apenas surge referenciada a avaliação diagnóstica.
- Pla3 – 11 – Não surge explicitada a avaliação diagnóstica.
- Pla3 – 12 – Apenas existe referência a testes formativos.
- Pla6 – 12 – O diagnóstico surge como título da sequência didáctica 0 e é realizado apenas na expressão escrita.
- Pla8 – 12 – Está presente explicitamente a avaliação diagnóstica; todos os instrumentos de avaliação são listados a partir do título “Avaliação contínua”.
- Pla9 – 11; Pla9 - 12 – Apenas surge enunciada a avaliação sumativa (discrepância com o que está lavrado em lei).
- A escola 1 é a única cujos critérios de avaliação consideram diferentes funções da avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa).
- Pla2 – 12, Pla4 – 12 e Pla5 – 11 não consideram diferentes funções da avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa).

Cat. 7 – Ponderação das competências na avaliação

- C1 – Ponderação equitativa das competências nucleares.
- C2 – Ao conjunto das competências Leitura, Escrita e Funcionamento da Língua (designadas competências cognitivas) é atribuída a percentagem 70%, à Oralidade é atribuída a percentagem estipulada por lei – 25%, à competência transversal formação para a cidadania são atribuídos 5%.
- C3 – À compreensão do escrito e à produção escrita são atribuídos 30%, respectivamente; à compreensão/expressão oral são atribuídos os 25% estipulados na lei; ao funcionamento da língua são atribuídos 15%.

Resultados da investigação

- C4 - 10 - À compreensão/expressão oral são atribuídos os 25% estipulados na lei; à escrita (compreensão, expressão e funcionamento da língua) são atribuídos 70%; às competências transversais são atribuídos 5%.
- C4 – 11 - À competência de oralidade (participação formal) são atribuídos os 25% estipulados na lei; à competência de escrita são atribuídos 65%; às competências transversais são atribuídos 10%.
- C4 – 12 - À competência de oralidade (Participação formal) são atribuídos os 25% estipulados na lei; à competência de escrita são atribuídos 70%; às competências transversais são atribuídos 5%.
- C5 – À competência de oralidade são atribuídos os 25% estipulados na lei; à competência de escrita são atribuídos 65%; às atitudes são atribuídos 10%. São atribuídos pesos aos instrumentos/actividades de avaliação: o teste e o portefólio têm o peso mais elevado; as actividades realizadas em casa, nomeadamente a ficha de gramática, a ficha de leitura e o texto escrito têm o peso menos elevado.
- C6 – À competência de oralidade são atribuídos os 25% estipulados na lei nos três anos de escolaridade; na coluna “fichas de avaliação” são atribuídos 50% no 10º ano e 55% no 11º e 12º anos às fichas de avaliação que incidam sobre a componente escrita; na coluna “compreensão e expressão oral e/ou escrita” são atribuídos 5% aos trabalhos realizados em sala de aula que incidam sobre a escrita (de estranhar o título da coluna); a “trabalhos de casa” são atribuídos 5%; a “trabalho de projecto” são atribuídos 5%, incluindo a avaliação do portefólio; a “atitudes e valores” (sem discriminação de nenhuns) são atribuídos 10%.
- C7 – Os critérios de avaliação dividem-se em participação e desempenho. A participação divide-se em três itens (Autonomia, Cooperação, Respeito) com três níveis de desempenho cada um (Bom, Suficiente, Insuficiente) e obtém 5% da percentagem global. O desempenho divide-se em Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua, avaliados em cinco testes anuais, com a atribuição de 70% e Oralidade, avaliada em cinco trabalhos anuais, com a atribuição de 25% contemplada na lei. De acordo com as planificações,

quase todos estes trabalhos advém do contrato de leitura, pelo que os conteúdos de oralidade são esquecidos. Um dos parâmetros de avaliação das competências nucleares é “aquisição e aplicação de conhecimentos”. Os critérios adoptados para a classificação dos testes correspondem aos do exame do 12º ano.

- C8 – À competência de oralidade são atribuídos os 25% estipulados na lei nos três anos de escolaridade; à compreensão e expressão escrita são atribuídos 70% distribuídos por 60% para testes e 10% para fichas de trabalho, trabalhos de grupo, textos de tipologia variada produzidos em contexto lectivo; à cidadania são atribuídos 5% tendo em conta uma descrição de perfis associada (pontualidade/material; empenhamento; comportamento).
- C9 - À competência de oralidade são atribuídos os 25% estipulados na lei nos três anos de escolaridade; À escrita são atribuídos 75%, distribuídos por 65% para testes e fichas sumativas e 15% para outros trabalhos.

2.2.2.2 – Concepção estratégica da aprendizagem – práticas de implementação e de avaliação previstas

A tabela seguinte contém as categorias e o código dos documentos que as evidenciam, sendo que os códigos com cor diferenciada correspondem a documentos cujo conteúdo suscita reflexão e comentário. Os códigos inscritos a negro significam a presença da categoria na planificação e/ou critérios de avaliação. A não inscrição de um código traduz a ausência da categoria nos documentos.

Resultados da investigação

Tabela nº 91 – *Categorias e código de documentos – práticas de implementação e de avaliação*

CATEGORIA	DOCUMENTO
8. Previsão de situações complexas e integradoras que mobilizem duas ou mais competências	<p>Pla3 – 11</p> <p>Pla4 – 10</p> <p>Pla5 – 12</p> <p>Pla6 – 10; Pla6 – 11</p> <p>Pla7 - 10</p>
9. Explicitação dos conteúdos processuais	<p>Pla1 – 10; Pla1 – 11; Pla1 – 12</p> <p>Pla2 – 10; Pla2 – 11; Pla2 – 12</p> <p>Pla5 – 11; Pla5 – 12</p> <p>Pla6 – 10; Pla6 – 11; Pla6 – 12</p> <p>Pla7 – 10; Pla7 – 11; Pla7 – 12</p> <p>Pla8 – 12; Pla8 – 11</p> <p>Pla9 – 12</p>
10. Adopção de estratégias propostas pelo programa (contrato de leitura, oficina de escrita, revisão das produções orais e escritas, diferentes tipos de leitura, portefólio...)	<p>Pla1 – 10; Pla1 – 12</p> <p>Pla2 – 11</p> <p>Pla3 – 10; Pla3 – 11; Pla3 – 12</p> <p>Pla4 – 10; Pla4 – 11; Pla4 – 12; C4 – 10; C4 – 11; C4 – 12</p> <p>Pla5 – 10; Pla5 – 11; Pla5 – 12</p> <p>Pla6 – 10; Pla6 – 11; Pla6 – 12; C6</p> <p>Pla7 – 10; Pla7 – 11; Pla7 – 12</p> <p>Pla8 – 10; Pla8 – 11; Pla8 – 12</p> <p>Pla9 – 10; Pla9 11</p>
	<p>Pla1 – 10; Pla1 – 11; Pla1 - 12</p> <p>Pla2 – 10; Pla2 – 11</p>

<p>11. Explicitação de recursos materiais e de tempo a utilizar</p>	<p>Pla3 – 10; Pla3 – 11; Pla3 – 12 Pla4 – 10; Pla4 – 11; Pla4 – 12 Pla5 – 10; Pla5 – 12 Pla6 – 10; Pla6 – 12 Pla7 – 10; Pla7 – 11; Pla7 – 12 Pla8 – 10; Pla8 – 11; Pla8 – 12 Pla9 – 10; Pla9 – 11; Pla9 - 12</p>
<p>12. Previsão de adequação ao contexto da escola, das turmas e dos alunos</p>	<p>C1 Pla3 – 11 Pla4 – 11; C4 – 10; C4 – 11 Pla6 – 10 Pla6 – 11 Pla8 – 12; Pla9 – 10; Pla9 - 11</p>
<p>13. Previsão de tipos e modalidades de avaliação, incluindo a auto e a coavaliação</p>	<p>C1 Pla2 – 10; Pla2 – 11; C2 Pla3 -10; Pla3 – 11 Pla4 – 10; Pla4 – 11 Pla5 – 10; Pla5 – 12 Pla6 – 10 Pla7 – 10; Pla7 – 11; Pla7 – 12 Pla8 – 11; Pla8 - 12</p>
<p>14. Explicitação de princípios e/ou de estratégias conducentes à superação do erro e/ou das dificuldades dos alunos</p>	<p>C1 Pla3 – 11 Pla4 – 10 Pla6 - 10</p>

Cat. 8 – Previsão de situações complexas que mobilizem duas ou mais competências

- Pla3 – 11; Pla5 – 12 – Está prevista apenas uma situação complexa.
- Pla4 – 10 – Existem duas actividades mais complexas que, no entanto, surgem como actividades complementares.
- Nenhuma escola adopta o modelo de situações complexas e integradoras em todas as suas planificações.
- Pla6 – 10, Pla6 – 11 e Pla7 – 10 planificam pontualmente situações complexas e integradoras.

Cat. 9 – Explicitação dos conteúdos processuais

- Pla2 – 10; Pla2 - 12 – Apenas se planificam processos relativos à expressão oral e escrita.
- Pla5 – 11 – Planificam-se processos relativos à oficina de escrita.
- Pla5 – 12 – Existe uma referência não explícita à pré-leitura e uma referência explícita à planificação da escrita.
- Pla6 – 12; Pla8 - 10 – São referidos na enunciação dos objectivos.
- Pla9 – 12 – Apenas são referidos os conteúdos processuais da leitura.
- As escolas 1 e 7 planificam integralmente os conteúdos processuais.
- As escolas 3 e 4 não explicitam os conteúdos processuais em nenhuma das suas planificações.

Cat.10 – Adopção de estratégias propostas pelo programa (contrato de leitura, oficina de escrita, tipologias textuais de complexidade crescente, revisão das produções orais e escritas, diferentes tipos de leitura, portefólio...)

- Pla1 – 10; Pla1 - 12 – Apenas são adoptadas estratégias no domínio da leitura.
- Pla2 – 11 – Não se encontra prevista a leitura contratual.
- Pla3 – 10 – São elencadas uma série de actividades repetidas no seio de cada sequência de ensino-aprendizagem (designada unidade didáctica).
- Pla3 – 11 – Apenas está prevista na 3ª sequência de aprendizagem a reformulação de trabalhos escritos.
- Pla3 – 12 – Estão previstas reformulações na coluna da avaliação.
- Pla4 – 10 – Estão previstas duas actividades no âmbito do contrato de leitura (ficha de leitura e apresentação oral) nos dois primeiros períodos lectivos.
- Pla4 – 11; Pla4 – 12; C4 – 10; C4 – 11; C4 – 12; Pla9 – 10; Pla9 11; Pla9 - 12 – O contrato de leitura está previsto.
- Pla5 – 10 – Estão previstos o contrato de leitura e várias modalidades de leitura.
- Pla5 – 11; Pla7 - 10 – Tudo está previsto excepto o portefólio.
- Pla5 – 12 – Estão previstas diversas modalidades de leitura.
- Pla6 – 12 – Estão elencadas na coluna dos conteúdos.
- C1 e C6 – Está previsto o portefólio.
- Pla7 – 11 – Está previsto o portefólio sobre *Os Maias*; o contrato de leitura assume uma faceta prescritiva (obrigatoriedade da leitura integral da peça *Frei Luís de Sousa*), contrariando o espírito do Programa.
- Pla7 – 12 - O contrato de leitura assume uma faceta prescritiva (obrigatoriedade da leitura integral de *Mensagem*), contrariando o espírito do Programa.
- Pla8 – 10 – É apenas feita uma referência ao contrato de leitura nas sequências 1 e 4.
- Pla8 – 11 – O contrato de leitura e o portefólio não estão referenciados.

Resultados da investigação

- Pla8 – 12 – Estão presentes diferentes tipos de leitura.
- Nenhuma escola adopta integralmente as estratégias propostas pelo Programa.
- Apenas a escola 4 se reporta à avaliação do contrato de leitura nos seus critérios de avaliação.
- Apenas a escola 6 se reporta à avaliação do portefólio nos seus critérios de avaliação.

Cat.11 – Explicitação de recursos materiais e de tempo a utilizar

- Pla1 – 10; Pla1 – 11; Pla3 – 10; Pla4 - 11 – Não surgem explicitados os recursos materiais e os recursos temporais correspondem aos períodos lectivos.
- Pla2 – 10 – Os recursos temporais não são explicitados.
- Pla2 – 11; Pla3 – 11; Pla4 – 10; Pla4 – 12; Pla5 – 12; Pla6 – 12; Pla7 – 10; Pla7 – 11; Pla7 – 12; Pla8 – 10; Pla9 – 10; Pla9 – 11; Pla9 - 12 – Os recursos materiais não são explicitados.
- Pla3 – 12 – Os recursos materiais são explicitados mas o tempo corresponde aos períodos lectivos.
- Nenhuma escola explicita cumulativamente, em todas as suas planificações, os recursos materiais e temporais.
- Pla5 – 10, Pla6 – 10, Pla8 – 11 e Pla8 – 12 explicitam os recursos materiais e temporais.

Cat.12 – Previsão de adequação ao contexto da escola, das turmas e dos alunos

- C1 – Previsão de adequação da avaliação aos alunos através do Portefólio e recomendações iniciais do documento.

- Pla3 – 11 – Prevê uma actividade relacionada com a inserção da escola no espaço geográfico-cultural.
- Pla4 – 11; C4 – 11; Pla9 - 11 – Prevê-se a adequação do contrato de leitura ao perfil da turma.
- C4 – 10 – Prevê-se que a percentagem atribuída à escrita possa ser ajustada ao longo do ano lectivo em função das características de cada turma.
- Pla6 – 10 – Prevê-se que a obra do contrato de leitura seja seleccionada pelos alunos.
- Pla6 – 11 – Prevê-se que a avaliação e suas diferentes modalidades sirva de suporte a uma pedagogia diferenciada.
- Pla8 – 12 – Existe a seguinte nota em rodapé: “Os textos indicados, bem como as fichas de avaliação e informativas, serão seleccionados de acordo com os interesses e necessidades das várias turmas.
- Pla9 – 10 – O formato dos testes formais orais ficará ao critério de cada professor, adequado ao perfil da turma.
- Todas as escolas seleccionam *Os Maias* como romance de Eça de Queirós a ler; o Programa oferece aos professores a possibilidade de escolha de um qualquer romance do escritor.
- Nenhuma escola prevê integralmente a contextualização (escola, turmas, alunos).

Cat. 13 – Previsão de tipos e modalidades de avaliação, incluindo a auto e a coavaliação

- C2 – É dado grande enfoque aos testes formativos, que devem obrigatoriamente seguir o modelo do exame nos 11º e 12º anos; a expressão oral é avaliada através da apresentação individual de trabalhos de leitura contratual e da leitura expressiva. A auto e a coavaliação não estão contempladas.

Resultados da investigação

- Pla3 – 10; Pla4 – 10; Pla5 – 10; Pla7 – 10; Pla7 – 11; Pla7 - 12 - A auto e a coavaliação não estão contempladas.
- Pla3 – 11 – A autoavaliação parece estar contemplada na expressão: reflexões críticas mensais; a coavaliação não está contemplada.
- Pla4 – 11 – A auto e a coavaliação poderão estar implícitas na referência à avaliação formadora.
- Pla5 – 12; Pla8 – 11; Pla8 - 12 – Estão contempladas a auto e a heteroavaliação.
- Pla6 – 10 – A auto e a coavaliação estão previstas numa lógica de finalização de cada período.
- A escola 9 não inclui previsão de tipos e modalidades de avaliação, incluindo a auto e a coavaliação.
- Os critérios de avaliação da escola 1 são os únicos que prevêm tipos e modalidades de avaliação, incluindo a auto e a coavaliação.
- Pla2 – 10 e Pla2 – 11 prevêm tipos e modalidades de avaliação, incluindo a auto e a coavaliação.

Cat. 14 – Explicitação de princípios e/ou de estratégias conducentes à superação do erro e/ou das dificuldades dos alunos

- Pla3 – 11 – Prevêm-se trabalhos de superação de dificuldades, sem contudo haver especificação.
- Pla4 – 10 – Existe uma secção reservada a actividades de reforço que é preenchida sobretudo com conteúdos de funcionamento da língua.
- Pla6 – 10 – Prevê-se actividades de remediação/reforço, sem contudo haver especificação.
- Apenas os critérios de avaliação da escola 1 explicitam princípios conducentes à superação do erro e/ou das dificuldades dos alunos.

A especificação das categorias encontradas permite-nos realizar as seguintes observações:

- Globalmente as planificações evidenciam uma articulação mínima entre algumas das partes constitutivas, no entanto apenas uma escola apresenta articulação evidente em todas as planificações. Sete planificações não evidenciam nenhuma articulação entre os seus constituintes. De um modo geral, tal poderá explicar-se pelo facto de se tratar de planificações anuais, nas quais a tendência é listar os conteúdos programáticos. A articulação torna-se tanto mais evidente quanto mais é pormenorizada a planificação, próxima da de médio prazo. Os dados obtidos apontam para uma visão pouco integradora do currículo, em que as listagens de conteúdo se sobrepõem à interacção, minimizando a importância atribuída ao desenvolvimento de competências na concepção do ensino e valorizando os conteúdos como referentes curriculares preferenciais.
- Genericamente a estruturação dos documentos manifesta alguma importância atribuída às competências nucleares, embora nem sempre as planificações se estruturam em torno delas como talvez fosse de esperar pela afirmação programática que institui a Compreensão Oral, a Expressão Oral, a Expressão Escrita, a Leitura e o Funcionamento da Língua como competências nucleares da disciplina (DES, 2002: 4). Apesar do Programa apresentar estas competências nucleares como elementos estruturantes do currículo, quer do ponto de vista da aprendizagem quer do da avaliação, apenas duas escolas o evidenciam em todos os documentos e numa das escolas nenhum documento está assim estruturado. Note-se que o Programa é taxativo relativamente à organização dos critérios de avaliação sugeridos: “*os critérios de avaliação organizam-se em torno das competências nucleares*” (DES, 2002: 31). Registe-se, ainda, uma confusão terminológica relativamente às noções de actividade, conteúdo e competência, que redundam na primazia atribuída aos conteúdos, erradamente designados por actividades e/ou competências.
- A maioria das escolas faz pontualmente corresponder as sequências de ensino-aprendizagem às tipologias textuais, compreendendo geralmente a listagens de conteúdos, que se restringem aos de leitura em quatro planificações. Não se

verifica, globalmente, deliberação curricular relativamente à organização dos conteúdos.

- As competências transversais não parecem ser valorizadas, na medida em que apenas três documentos as integram explicitamente e quatro escolas não lhes fazem referência. Destas competências, a mais referida é a de Formação para a cidadania, traduzindo-se, normalmente, em atitudes e comportamentos associados ao cumprimento de regras básicas de funcionamento da aula, o que traduz uma visão circunscrita da cidadania, aliada a uma concepção behaviorista do comportamento social. Além disso, não transparece nem no processo de aprendizagem nem no de avaliação previstos a valorização de grandes pilares da cidadania como a cooperação, a intervenção no mundo, o envolvimento em projectos e tarefas integradoras e o sentido de comunidade.
- Quanto à avaliação das aprendizagens, verifica-se que, globalmente, instrumentos e técnicas são explicitados (excepto em duas escolas), apesar de, em alguns casos, surgirem numa lógica de aplicação e não emergindo do próprio processo de aprendizagem. Transparece uma inconsistência do ponto de vista conceptual relativamente à atribuição de percentagens, misturando competências e instrumentos.
- No que diz respeito às diferentes funções da avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), apenas uma escola as inclui explicitamente nos critérios de avaliação. Na generalidade dos documentos analisados, é pontualmente incluída a referência a essas funções, excepto em três, em que não surge qualquer referência. Transparece alguma confusão no âmbito da avaliação sumativa, notando-se uma discrepância em relação à definição imposta pela lei.

No que concerne a ponderação das competências na avaliação, o Programa refere a importância de uma avaliação equitativa das competências (DES, 2002: 31). Contudo, apenas uma escola atribui uma ponderação equitativa das competências nucleares. Regista-se que todas as escolas atribuem 25% à oralidade de acordo com a lei. A escrita é preponderante em relação às percentagens atribuídas pelas escolas, facto a que não é alheia a circunstância da avaliação sumativa externa. Esta condiciona as competências que são objecto de

avaliação, dando ênfase à leitura e à escrita, o que se traduz na ponderação das competências na avaliação. Geralmente, as percentagens são atribuídas aos instrumentos/actividades de avaliação, sendo que a parte substancial consiste na valorização de testes enquanto que outros tipos de escritos registam um peso menor. A maioria das escolas atribui 5% ou 10% a competências transversais, também denominadas “atitudes e valores”. A escola 4 apresenta três documentos distintos com critérios de avaliação, cada um correspondendo a um ano de escolaridade. O grupo de professores responsável pela organização da planificação é também responsável pelos respectivos critérios de avaliação. Há evidência de escassa interacção ao nível do grupo disciplinar, na medida em que cada ano apresenta uma grelha onde aparecem inscritas as percentagens atribuídas às competências a avaliar. Nesta escola 4, no 10º e no 12º anos são atribuídos 5%, no 11º ano são atribuídos 10% sem razão aparente. A ausência de colegialidade em questões de deliberação curricular pode explicar esta discrepância. A lógica de acumulação prevalece quer nas planificações quer na avaliação. Ao final do ano lectivo faz-se corresponder a consolidação de conteúdos (por exemplo, consolidação de todas as tipologias textuais – Pla1 – 10 e Pla1 – 11) e ponderação de todos os elementos de avaliação na avaliação sumativa interna final (C1, C2). Em algumas escolas prevê-se pesos a atribuir aos instrumentos/actividades de avaliação que vão do 4 (teste) ao 1 (actividades realizadas em casa).

- É escassa a previsão de situações complexas e integradoras que mobilizam duas ou mais competências. As planificações revelam a opção por listas de actividades simples e pontuais, sem articulação nem integração, a desenrolar ao longo do ano, num processo que não privilegia a construção das aprendizagens nem a interacção das competências. Do mesmo modo se nota a escassez de trabalhos de grupo e/ou de projecto que potenciem o trabalho colaborativo e a interacção interpares.
- Apenas duas escolas explicitam os conteúdos processuais em todas as suas planificações (Escola 1 e Escola 7). De um modo geral, existem referências esporádicas a esses conteúdos o que leva a crer que existe um elevado nível de subalternidade relativamente aos conteúdos declarativos, cuja importância é

levada mais a sério pelos professores. Os conteúdos processuais da compreensão e da expressão oral raramente são mencionados, facto que é explicado pela impossibilidade de treino e avaliação do oral formal devido ao elevado número de alunos em cada turma (C3).

- De um modo geral, as estratégias do Programa mais adoptadas pelas escolas são as que se relacionam com a competência de leitura, com incidência no contrato de leitura que surge referenciado na maioria das escolas, embora sem regularidade. É óbvio, contudo, que a faceta que assume o desenvolvimento desta estratégia relacionada com a leitura recreativa é extremamente prescritiva e contradiz globalmente a indicação programática de que *“deve ser dada importância aos gostos e interesses dos alunos”* (DES, 2002: 25). Raramente a oficina de escrita aparece referenciada, o que reitera a posição globalmente assumida de desvalorização dos conteúdos processuais. O portefólio de avaliação que é sugerido pelo Programa apenas é adoptado em duas escolas, enquanto que outra escola embora o referencie, o confunde com um dossier temático que serve de arquivo às pesquisas do aluno sobre categorias da narrativa.
- Na maioria das escolas os recursos materiais não são explicitados. Quanto aos recursos temporais, correspondem normalmente aos períodos lectivos, sobretudo nas planificações menos pormenorizadas. Adopta-se preferencialmente uma divisão do tempo pré-estabelecida pela Administração, ao invés de uma gestão contextualizada do tempo. A gestão dos recursos aparentemente é desvalorizada pelos professores, o que parece contradizer o carácter preditivo das outras componentes da planificação.
- Pontualmente verifica-se a intenção de adequar as propostas pedagógicas ao perfil da turma mas, de um modo geral, pode afirmar-se que a contextualização não tem expressão significativa em zonas do currículo em que a deliberação docente é solicitada. É o caso do contrato de leitura, em que apenas duas escolas afirmam adequá-lo ao perfil da turma (nunca do aluno!); é também o caso da liberdade de escolha oferecida pelo Programa relativamente a algumas obras literárias a ler, nomeadamente os romances de Eça de Queirós, em que os

professores optam sempre pelo mesmo romance, provavelmente porque era este o romance estudado nas décadas anteriores; bem como no contexto da avaliação, no qual apenas uma escola referencia a pedagogia diferenciada como princípio subjacente. Esta ténue expressão da contextualização corresponde a um paradigma uniformizador, de acordo com o qual o centro é o professor organizador dos conteúdos declarativos, obliterando as margens mais flexíveis do currículo e preservando o núcleo duro das zonas curriculares mais prescritivas, quase sempre em função da tradição. A reforçar esta ideia, constata-se que algumas das planificações das escolas constituem cópia integral das sugestões de gestão do Programa ou do manual adoptado, sem qualquer tentativa de contextualização.

- Na maioria das escolas a auto e a coavaliação não estão explicitamente referenciadas. Nunca aparece descrito, nos critérios de avaliação, o modo como a auto e a coavaliação são consideradas. Em algumas planificações, a auto e a coavaliação estão contempladas numa lógica cumulativa de balanço de cada período escolar, não funcionando como mecanismo de aprendizagem mas como uma espécie de exame de consciência ou como parte integrante de uma avaliação psicométrica final.
- Em quase nenhum documento surgem previstos princípios e/ou estratégias conducentes à superação do erro e/ou das dificuldades dos alunos. Esta circunstância reforça a ideia da existência de um paradigma uniformizador que se baseia no princípio de “ensinar a todos como se de um se tratasse”, menorizando o indivíduo e suas especificidades e não incluindo formas de assegurar o cumprimento do próprio plano e, conseqüentemente, o sucesso educativo. A ausência do aluno nas planificações é por demais evidente, o aluno que faz escolhas, que toma decisões e reflecte sobre o seu próprio percurso no contexto de um percurso colectivo, em suma, o aluno que constrói a sua aprendizagem.

3 – Triangulação de resultados

Como atrás já foi referido, nesta investigação utilizamos o protocolo de triangulação mais frequente nas ciências educativas, a triangulação metodológica, que compreende o emprego de métodos múltiplos focalizados no diagnóstico do fenómeno a estudar e na persecução dos objectivos (Colás Bravo: 1998; Cohen *et al*: 2002; Stake: 2009). Esta opção reflectiu a necessidade de usar metodologias oriundas de diferentes tradições (quantitativas e qualitativas), integrando-as numa mesma investigação e articulando-as (Flick: 2005). Em síntese,

- quanto ao método quantitativo: formulámos hipóteses relativas ao caso concreto que estudamos, testando-as face a determinadas condições empíricas; prédefinimos os instrumentos de recolha de informação; constituímos uma amostra representativa da população; classificamos os fenómenos em termos de frequência; analisámos os dados à luz das hipóteses, procedendo à sua corroboração ou infirmação; pretendemos generalizar os dados para a população;
- quanto ao método qualitativo: os pressupostos teóricos foram sendo descobertos e formulados à medida que se procedia à análise dos dados; a interacção do investigador com os intervenientes constituiu parte explícita da produção de saber e potenciou a formulação de hipóteses ao longo do processo de investigação; o estatuto da generalização poderá ir mais no sentido da mobilização para outros casos similares ou situações do que para a população (Flick: 2005).

Advogando a não incompatibilidade entre os paradigmas e como forma de superar as discrepâncias entre ambos, a triangulação consiste num processo complexo de confrontação dos métodos para conseguir a maximização da sua validade, tendo como referência o mesmo problema de investigação. A integração de métodos conduz à convergência de resultados de investigação ou, no caso de serem contraditórios entre si, à eventual refutação de resultados. No entanto, a convergência de resultados não pode, de uma maneira simplista, ser considerada como uma verdade absoluta, na medida em

que a realidade é múltipla e a verdade como categoria abstracta só pode ser encarada como orientação operatória.

Partindo do modelo construtivista que advoga os processos de interpretação como promotores da verdade, assume-se uma concepção realista e pragmática de triangulação não apenas como validação cumulativa mas sobretudo como integradora das diferentes perspectivas do fenómeno em estudo (Flick: 2005), permitindo uma descrição mais holística desse fenómeno. De salientar que os dados dos questionários quase não permitem a revelação do contexto, o que é conseguido pela utilização de métodos adicionais como as entrevistas e a análise documental. Assim, a triangulação dos resultados vai permitir validar as perspectivas que os docentes detêm acerca do texto programático, do currículo e da concepção estratégica do processo de ensino/aprendizagem.

Tabela nº 92 – *Triangulação de resultados*

	Questionário	Entrevistas	Documentos
Pressupostos curriculares do texto programático	<ul style="list-style-type: none"> • os professores reconhecem a interligação dos pressupostos e dos princípios orientadores do Programa aos seus documentos legais enquadradores • manifestam um grau de consciência elevado sobre a importância atribuída pelo Programa às competências e aos conteúdos processuais • parece existir um elevado grau de consciência sobre o paradigma construtivista 	<ul style="list-style-type: none"> • existe uma manifesta consciência dos professores relativamente à articulação do Programa de ensino com os seus suportes legais e ideológicos • são reconhecidos princípios orientadores e características do Programa que o singularizam, que constituem ruptura e definem as mudanças significativas face a programas de ensino anteriores, ao nível da organização do processo de ensino-aprendizagem, orientado para as 	

Resultados da investigação

	<p>subjacente às propostas do Programa, o que constitui uma mudança reconhecida</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconhecem no Programa a necessidade de atribuir importância às competências de funcionamento da língua e de expressão oral formal e programada, assegurando o desenvolvimento desta competência como objecto de estudo • não percebem nas propostas do Programa as suas potencialidades ao nível da contextualização nas suas múltiplas dimensões • reconhecem no Programa a necessidade de propiciar processos de regulação do ensino e da aprendizagem 	<p>competências e para os processos, dos paradigmas valorizados e da gestão curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> • as mudanças percebidas situam-se ao nível da organização, dos paradigmas valorizados, do grau de importância e de diversificação atribuído a algumas das suas componentes e da liberdade de gestão que proporciona, a nível da contextualização e da aprendizagem significativa • a colegialidade e a gestão curricular são entendidas como estratégias de aproximação dos professores ao Programa • a reconceptualização do papel dos intervenientes no acto educativo é evidenciada como sendo potenciada pelo Programa • regista-se como positivas as mudanças nas práticas induzidas pelo Programa, ao nível do trabalho interpares e com os 	
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> os professores consideram que o Programa não assegura uma cultura literária canónica 	<p>alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> aponta-se como principais características do Programa a valorização da leitura literária em contexto de contrato de leitura, do texto literário como objecto estético e da cultura literária 	
<p>Abordagens curriculares valorizadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> os professores não valorizam as características do paradigma construtivista nas propostas do Programa ao nível da contextualização nas suas múltiplas dimensões alguns professores não consideram importante o envolvimento dos alunos na deliberação curricular atribuem relevância aos processos e ao desenvolvimento de competências 	<ul style="list-style-type: none"> reconhece-se a importância atribuída por este Programa a metodologias mais activas que façam do aluno o agente construtor fundamental da aprendizagem é evidente a crença nos processos, na importância da contextualização e no contributo do desenvolvimento de competências para a aprendizagem do Português 	<ul style="list-style-type: none"> a ausência do aluno construtor da sua aprendizagem nas planificações é por demais evidente corresponde a um paradigma uniformizador, de acordo com o qual o centro é o professor organizador dos conteúdos declarativos, obliterando as margens mais flexíveis do currículo e preservando o núcleo duro das zonas curriculares mais prescritivas não se verifica, globalmente, deliberação curricular relativamente à organização dos conteúdos. valorização dos conteúdos como referentes curriculares preferenciais as listagens de

Resultados da investigação

	<ul style="list-style-type: none"> • mostram tendência para a descontextualização dos conteúdos, afastando-se de abordagens integradoras e mais complexas • parte dos professores atribui pouca importância à equidade na avaliação das competências • reconhecem um paradigma de avaliação subjacente ao processo de ensino-aprendizagem, no qual as tarefas avaliativas estão inerentes às tarefas da aprendizagem • valorizam as competências 	<ul style="list-style-type: none"> • identifica-se a noção de competência e a importância que lhe é conferida, como uma das principais mudanças, por oposição à centralidade dos conteúdos • constata-se uma clara concentração nos conteúdos como eixo estruturante do currículo • reconhece-se a valorização das competências como matriz organizadora do Programa, no entanto mantém-se a crença na organização diacrónica de conteúdos de literatura, assumindo explicitamente uma postura de defesa da história da literatura como eixo organizador do ensino-aprendizagem do Português • ressalta a ideia de que os mediadores do currículo (manuais e exames) têm impacto na gestão curricular e comprometem-na. 	<p>conteúdo sobrepõem-se à interacção, minimizando a importância atribuída ao desenvolvimento de competências</p> <ul style="list-style-type: none"> • visão pouco integradora do currículo • pouca equidade na ponderação das competências • valorização de um paradigma de avaliação numa lógica de acumulação e não emergindo do próprio processo de aprendizagem
--	--	---	---

	nucleares na organização do processo de avaliação		
<p>Concepção estratégica do processo de ensino-aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • é significativa a percentagem dos professores que afirma não diferenciar o currículo ao nível das estratégias e tendo em conta as necessidades concretas dos alunos, as características das turmas, o contexto de inserção da escola, o que aponta para a uniformização da concepção do ensino • parece não haver adesão às estratégias sugeridas pelo Programa • mais de um terço dos professores não trabalha ao nível dos processos a competência compreensão oral nem a escrita, revelando um fraco investimento didático na mobilização dos conteúdos processuais • as práticas referenciadas relativas às competências de compreensão e expressão oral apresentam-se em contradição com o elevado grau de consciência acerca da importância dos conteúdos processuais • gerem as aprendizagens de 	<ul style="list-style-type: none"> • em relação à oralidade, os professores consideram que o peso atribuído a esta competência deve ser inferior ao atribuído às outras competências pela dificuldade que experimentam na sua avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • a maioria das escolas faz pontualmente corresponder as sequências de ensino-aprendizagem às tipologias textuais • as planificações correspondem geralmente a listagens de conteúdos, que se restringem aos de leitura em quatro planificações • as competências transversais não parecem ser valorizadas • apesar do Programa apresentar as competências nucleares como elementos estruturantes do currículo, quer do ponto de vista da aprendizagem quer do da avaliação, apenas duas escolas o evidenciam • referências esporádicas aos conteúdos processuais; elevado nível de subalternidade relativamente aos conteúdos declarativos • os conteúdos processuais da

Resultados da investigação

	<p>forma integrada no que respeita as competências a desenvolver</p> <ul style="list-style-type: none"> • os professores reconhecem que evidenciam as tipologias textuais como elemento a trabalhar, as finalidades e objectivos da disciplina • existe uma preocupação evidente no planeamento didáctico com os recursos educativos a mobilizar • os professores consideram ter uma acção relevante no estímulo à metacognição e mobilização dos conhecimentos linguísticos em contexto de produção • constataam não 	<ul style="list-style-type: none"> • manifesta-se uma opção pela gestão integrada das competências que interagem no âmbito das situações de aprendizagem, à excepção da competência da oralidade que é entendida como um caso à parte • são tidas como importantes e são implementadas estratégias de 	<p>compreensão e da expressão oral raramente são mencionados; a oficina de escrita aparece pouco referenciada, o que reitera a posição globalmente assumida de desvalorização dos conteúdos processuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • é escassa a previsão de situações complexas e integradoras que mobilizam duas ou mais competências; opção por listas de actividades simples e pontuais, sem articulação nem integração • a maioria das escolas faz pontualmente corresponder as sequências de ensino-aprendizagem às tipologias textuais • a gestão dos recursos aparentemente é desvalorizada pelos professores
--	---	---	--

	<p>envolver frequentemente os alunos em processos de aperfeiçoamento e de superação de lacunas que tenham por base o pensamento reflexivo e a metacognição</p> <ul style="list-style-type: none"> • parecem situar-se num paradigma reflexivo relativamente ao funcionamento da língua, tomando-a como objecto de estudo autónomo. • parte dos professores opta pela não diferenciação em contexto de avaliação das aprendizagens, configurando um quadro de uniformização • não reconhecem os alunos como agentes da sua aprendizagem, logo da sua avaliação • não atribuem a mesma importância, na avaliação, às diferentes competências nucleares, discriminando negativamente algumas delas, porventura como gestão reactiva do currículo em função da avaliação externa que não contempla a oralidade 	<p>superação das dificuldades dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • preferência por estratégias e instrumentos de avaliação formais, uniformizadores e descontextualizados, adoptando alguns professores modelos mistos que integram a avaliação no contexto de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • não surgem previstos princípios e/ou estratégias conducentes à superação do erro e/ou das dificuldades dos alunos • transparece uma inconsistência do ponto de vista conceptual relativamente à atribuição de percentagens, misturando competências e instrumentos • na generalidade dos documentos é apenas pontualmente incluída a referência às funções da avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) • a avaliação sumativa externa condiciona as competências que são objecto de avaliação, dando ênfase à leitura e à escrita, o que se traduz na ponderação das competências na avaliação. Geralmente, as percentagens são atribuídas aos instrumentos/actividades de avaliação, sendo que a parte substancial consiste na valorização de testes enquanto que
--	--	---	--

Resultados da investigação

	<ul style="list-style-type: none">• quanto às perspectivas sobre a avaliação do ensino e das aprendizagens, verifica-se uma conformidade entre as opções de implementação e o texto programático, ao nível da organização dos critérios, da explicitação do objecto, das estratégias e modalidades utilizadas• os professores consideram diversificar e integrar a avaliação no processo de aprendizagem, percebendo uma consonância entre currículo e avaliação.• os professores manifestam um elevado grau de reconhecimento da importância de uma avaliação autêntica, mas pouco frequentemente a levam à prática• verifica-se a pouca frequência da contextualização, da participação activa do aluno e da garantia da equidade na ponderação das competências no	<ul style="list-style-type: none">• destaca-se a conformidade entre as crenças e as práticas dos professores no que toca a utilização dos resultados da avaliação como mecanismo de regulação do ensino• os domínios em que os professores afirmam incorporar a contextualização nas suas práticas são a leitura (escolha de textos e estratégias) e a escrita (proposta de	<p>outros tipos de escritos registam um peso menor.</p> <ul style="list-style-type: none">• escassez de trabalhos de grupo e/ou de projecto que potenciem o trabalho colaborativo e a interacção interpares• instrumentos e técnicas de avaliação são explicitados, apesar de, em alguns casos, surgirem numa lógica de aplicação e de uniformização, não emergindo do próprio processo de aprendizagem• evidência de escassa interacção ao nível do grupo disciplinar; a ausência de colegialidade em questões de deliberação curricular pode explicar discrepâncias.• evidências de um paradigma de avaliação numa lógica de acumulação e não emergindo do próprio processo de aprendizagem
--	--	--	--

	<p>processo de avaliação, o que leva a crer que algumas práticas de avaliação não assentam no princípio de autenticidade preconizado pelo Programa</p>	<p>temas pelos alunos ou que canalizem as suas vivências)</p> <ul style="list-style-type: none"> • afirma-se envolver os alunos na avaliação do seu desempenho e/ou no dos colegas como mecanismo de aprendizagem • acredita-se que a avaliação externa restringe as práticas, ao nível da flexibilidade do Programa, do trabalho sobre a competência de oralidade e sua ponderação na avaliação e da contextualização 	<ul style="list-style-type: none"> • adopta-se preferencialmente uma divisão do tempo pré-estabelecida pela Administração, ao invés de uma gestão contextualizada do tempo • a auto e a coavaliação não estão explicitamente referenciadas • pode afirmar-se que a contextualização não tem expressão significativa em zonas do currículo em que a deliberação docente é solicitada
--	--	--	--

Desta tabela consta a triangulação dos resultados obtidos após a redução de dados. Destacaremos, de seguida, os aspectos convergentes, os aspectos divergentes e ainda outros resultados com interesse para o estudo que ressaltam nesta triangulação:

Aspectos convergentes:

- reconhecimento da articulação existente entre o Programa de ensino e os seus documentos legais enquadradores (LBSE e documentos da revisão curricular), tal é confirmado pelas respostas ao questionário e nas entrevistas;
- reconhecimento de mudanças significativas do Programa de ensino face a programas anteriores (questionário e entrevistas);

Resultados da investigação

- reconhecimento do paradigma construtivista subjacente às propostas do Programa (questionário e entrevistas);
- reconhecimento da importância atribuída pelo Programa às competências e aos conteúdos processuais (questionário e entrevistas);
- reconhecimento no Programa da necessidade de desenvolver processos de regulação do ensino e da aprendizagem (questionário); conformidade entre as crenças e as práticas dos professores relativamente à utilização da avaliação como mecanismo de regulação do ensino (entrevistas);
- reconhecimento da necessidade de atribuir importância às competências funcionamento da língua e expressão oral formal, pela relevância que o Programa lhes atribui (questionário e entrevistas);
- reconhecimento da importância atribuída pelo Programa a metodologias activas que transformem o aluno no construtor do seu próprio saber (questionário e entrevistas);
- desvalorização do envolvimento dos alunos na deliberação curricular (questionário e documentos);
- valorização de uma visão pouco integradora do currículo, mostrando tendência para a descontextualização dos conteúdos e para a ausência de tarefas complexas que integrem várias competências em interacção (questionários, entrevistas, documentos);
- pouca importância atribuída à equidade na avaliação das competências (questionário e documentos);
- reconhecimento de um paradigma de avaliação subjacente ao processo de ensino-aprendizagem, no qual as tarefas avaliativas emergem das tarefas de aprendizagem (questionário e entrevistas);
- reconhecimento de que a avaliação sumativa externa condiciona a gestão curricular (nomeadamente o trabalho sobre a competência de oralidade, flexibilidade, contextualização) e o processo de avaliação (ponderação das

competências, contextualização), restringindo as práticas (entrevistas e documentos);

- não atribuição da mesma importância, na avaliação, às diferentes competências nucleares, como gestão reactiva do currículo em função da avaliação externa que não contempla a oralidade (questionário, entrevistas, documentos);
- valorização de mediadores do currículo, como os manuais e os exames, o que compromete a gestão curricular (entrevistas e documentos);
- valorização das competências nucleares na organização do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação (questionário e entrevistas);
- valorização da dificuldade e da falta de tempo no processo de ensino-aprendizagem (sobretudo das competências de oralidade) e de avaliação (entrevistas e documentos);
- fraco investimento didáctico revelado na mobilização dos conteúdos processuais, sobretudo ao nível do trabalho no âmbito das competências de oralidade (questionário, entrevistas, documentos);
- parece não haver adesão a estratégias sugeridas pelo Programa, por exemplo, oficina de escrita, que aparece pouco referenciada (questionário e documentos);
- relevância atribuída aos conteúdos declarativos prescritos, sobretudo aos de leitura (questionário, entrevistas, documentos);
- reconhecimento das tipologias textuais como elemento importante a trabalhar, fazendo a maioria das escolas corresponder pontualmente as sequências de ensino-aprendizagem às tipologias textuais (questionário e documentos);
- reconhecimento da gestão integrada das competências no processo de ensino-aprendizagem, à excepção da competência de oralidade que é entendida como um caso à parte (questionário e entrevistas);
- preferência por estratégias e instrumentos de avaliação formais, uniformizadores e descontextualizados, numa lógica de aplicação e de não diferenciação (questionários, entrevistas, documentos).

Resultados da investigação

Aspectos divergentes:

- no questionário, os professores não percebem as potencialidades do Programa ao nível da contextualização nas suas múltiplas dimensões; nas entrevistas, percebem-se mudanças positivas na liberdade de gestão curricular proporcionada pelo Programa ao nível da contextualização;
- no questionário, os professores consideram que o Programa não assegura uma cultura literária canónica; nas entrevistas, indicam como principais características do Programa a valorização da leitura literária em contexto de contrato de leitura, do texto literário como objecto estético e da cultura literária;
- no questionário e nas entrevistas os professores reconhecem o paradigma construtivista subjacente às propostas do Programa; apesar deste reconhecimento, no questionário e nos documentos os professores não valorizam as características do paradigma construtivista nas propostas do Programa ao nível da contextualização nas suas múltiplas dimensões (não diferenciam o currículo ao nível das estratégias e tendo em conta as necessidades concretas dos alunos, as características das turmas e o contexto de inserção da escola);
- no questionário e nas entrevistas existe o reconhecimento da importância das competências no desenvolvimento do ensino-aprendizagem; no entanto, as competências transversais não são valorizadas (documentos), primando pela ausência;
- no questionário e nas entrevistas, evidencia-se o reconhecimento da importância atribuída pelo Programa a metodologias activas que transformem o aluno no construtor do seu próprio saber; contudo, é por demais evidente a ausência desse perfil de aluno nas planificações;
- no questionário e nas entrevistas é evidente a crença na importância dos processos, da contextualização e no contributo do desenvolvimento de competências para a aprendizagem do Português, por oposição à centralidade dos conteúdos; nos documentos, as opções curriculares correspondem a um paradigma uniformizador, que valoriza os conteúdos como referentes curriculares preferenciais e eixo estruturador do currículo, minimizando a

importância atribuída ao desenvolvimento de competências e evidenciando um perfil de professor organizador de conteúdos prescritos, obliterando as margens flexíveis do currículo;

- no questionário e nas entrevistas reconhece-se a valorização das competências como matriz organizadora do currículo; nas entrevistas e nos documentos assume-se a defesa da Literatura e da História da Literatura como eixo organizador do ensino-aprendizagem do Português;
- no questionário e nas entrevistas assume-se um paradigma de avaliação subjacente ao processo de ensino-aprendizagem, no qual as tarefas avaliativas emergem das tarefas de aprendizagem, percebendo uma consonância entre currículo e avaliação; no entanto, nos documentos é evidente a valorização de um paradigma de avaliação numa lógica de acumulação e não emergindo do próprio processo de aprendizagem;
- no questionário e nas entrevistas valorizam-se as competências nucleares na organização do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação; no entanto, e apesar do Programa apresentar essas competências como elementos estruturadores do currículo, quer do ponto de vista da aprendizagem quer da avaliação, apenas duas escolas o evidenciam nos documentos;
- no questionário e nas entrevistas reconhece-se a importância da gestão integrada das competências no processo de ensino-aprendizagem; no entanto, a oralidade é tida como exceção (entrevistas) e as estratégias/atividades que as consubstanciam surgem em listas sem articulação nem integração (documentos);
- no questionário transparece uma preocupação evidente no planeamento didático com os recursos educativos a mobilizar; nos documentos, a gestão dos recursos é aparentemente desvalorizada pelos professores;
- nas entrevistas são tidas como importantes e são implementadas estratégias de superação das dificuldades dos alunos; nos questionários, os professores constataam não envolver frequentemente os alunos em processos de aperfeiçoamento e de superação de lacunas que tenham por base o pensamento reflexivo e a metacognição; nos documentos, não surgem previstos princípios

Resultados da investigação

e/ou estratégias conducentes à superação do erro e/ou das dificuldades dos alunos;

- nas entrevistas, salienta-se o reconhecimento da importância da colegialidade e da construção curricular como estratégias de aproximação dos professores ao Programa e da colegialidade como fundamento das práticas induzidas pelo Programa; nos documentos, destaca-se uma aparente ausência de deliberação em questões de deliberação curricular e de escassa interacção ao nível do grupo disciplinar;
- no questionário, verifica-se uma conformidade entre as opções de implementação e o texto programático, no âmbito da avaliação das aprendizagens, ao nível da organização dos critérios, da explicitação do objecto e das estratégias e modalidades utilizadas; no entanto, a desconformidade é notória nos documentos;
- no questionário, os professores manifestam um elevado grau de reconhecimento da importância de uma avaliação autêntica, mas as práticas preconizadas não assentam no princípio de autenticidade preconizado no Programa (questionários, entrevistas, documentos);
- nas entrevistas, os professores afirmam envolver os alunos na avaliação do seu desempenho e/ou nos dos colegas como mecanismo de aprendizagem; nos questionários e documentos, os professores não reconhecem os alunos como agentes construtores da sua aprendizagem e da avaliação, o que se pode verificar na escassa previsão de trabalho colaborativo, de interacção e da auto e da co-avaliação (documentos).

Outros resultados relevantes complementares:

- reconhecimento da necessidade de assegurar o desenvolvimento da competência de expressão oral formal como objecto de estudo (questionário);
- reconhecimento do papel determinante do Programa para a reconceptualização do papel dos intervenientes no acto educativo (entrevistas);

- inexistência de deliberação curricular docente, mesmo em zonas do currículo em que essa deliberação é solicitada, sobretudo ao nível da organização dos conteúdos (documentos);
- os professores consideram ter uma acção relevante no estímulo à metacognição e mobilização dos conhecimentos linguísticos em contexto de produção;
- os professores parecem situar-se num paradigma reflexivo relativamente ao funcionamento da língua, tomando-a como objecto de estudo autónomo;
- as percentagens são atribuídas aos instrumentos/actividades de avaliação, sendo que a parte substancial corresponde à valorização dos testes formais, idênticos aos exames (documentos).

CAPÍTULO VI

Conclusões e Prospectiva

1 - Conclusões

O presente trabalho pretende contribuir para uma reflexão mais consciente sobre os modos de implementação dos programas de ensino em Portugal, concretamente na área do Português, verificando as opções curriculares dos professores e o seu impacto nas práticas pedagógicas. Os resultados obtidos nos questionários, nas entrevistas e na observação de documentos pedagógicos como as planificações e os critérios de avaliação, a sua análise e as inferências realizadas permitem-nos chegar a conclusões sobre a implementação do texto programático em escolas secundárias do concelho de Sintra. O confronto desses resultados com os objectivos específicos da investigação inicialmente concebidos, permite-nos concluir que os mesmos foram atingidos, contribuindo para uma abordagem mais fundamentada da questão em estudo.

Assim, salientamos as conclusões relativas aos objectivos de investigação a que nos propusemos:

1 – Apurar as percepções dos professores relativamente a pressupostos curriculares do texto programático

- parece evidente o reconhecimento da articulação existente entre o Programa de ensino e os seus documentos legais enquadradores - Lei de Bases do Sistema Educativo e documentos da revisão curricular 2001 – assim como das

mudanças significativas deste Programa de ensino relativamente a programas anteriores;

- reconhecimento da importância atribuída pelo Programa às competências e aos conteúdos processuais, bem como à mobilização de metodologias activas que transformem o aluno no construtor do seu próprio saber, de acordo com o paradigma construtivista que é reconhecido nas propostas apresentadas pelo Programa;
- percepção da importância do Programa como promotor da reconceptualização do papel dos intervenientes no acto educativo;
- ao nível da contextualização, os professores identificam a liberdade de gestão curricular como uma mudança positiva, contudo não percebem as potencialidades do Programa ao nível da contextualização nas suas múltiplas dimensões.

2 – Descrever as concepções de ensino-aprendizagem subjacentes às abordagens curriculares valorizadas

- valorização de uma visão pouco integradora do currículo, mostrando tendência para a descontextualização dos conteúdos e para a ausência de tarefas complexas que integrem várias competências em interacção;
- valorização de uma visão prescritiva, formal e uniformizadora do currículo;
- aposta na não diferenciação do currículo ao nível das estratégias e tendo em conta as necessidades concretas dos alunos, as características das turmas e o contexto de inserção da escola;
- desvalorização do envolvimento dos alunos na deliberação curricular;
- valorização de mediadores do currículo, como os manuais e os exames, o que compromete a gestão curricular;
- valorização das competências como matriz organizadora do currículo;

Conclusões e Prospectiva

- valorização da importância das competências no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, no entanto, as competências transversais não são valorizadas;
 - reconhecimento da necessidade de atribuir importância às competências funcionamento da língua e expressão oral formal, pela relevância que o Programa lhes atribui;
 - valorização de um paradigma reflexivo relativamente à aprendizagem da competência funcionamento da língua, tomando-a como objecto de estudo autónomo;
 - reconhecimento da necessidade de desenvolver processos de regulação do ensino e da aprendizagem;
 - conformidade entre as crenças e as práticas dos professores relativamente à utilização da avaliação como mecanismo de regulação do ensino;
 - desvalorização do perfil do aluno como construtor do seu próprio saber;
 - pouca importância atribuída à equidade na avaliação das competências;
 - constatação da importância de um paradigma de avaliação subjacente ao processo de ensino-aprendizagem, no qual as tarefas avaliativas emergem das tarefas de aprendizagem.
- 3 – Identificar as percepções dos professores relativamente às suas práticas na operacionalização do Programa, ao nível da planificação, implementação e avaliação
- inexistência de deliberação curricular docente, mesmo em zonas do currículo em que essa deliberação é solicitada, sobretudo ao nível da organização dos conteúdos;
 - valorização das competências nucleares na organização do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação;
 - reconhecimento das tipologias textuais como elemento importante a trabalhar, fazendo a maioria das escolas corresponder pontualmente as sequências de ensino-aprendizagem às tipologias textuais;

- crença na importância dos processos, da contextualização e no contributo do desenvolvimento de competências para a aprendizagem do Português, por oposição à centralidade dos conteúdos; no entanto, as propostas curriculares correspondem a um paradigma uniformizador, que valoriza os conteúdos como referentes curriculares preferenciais e eixo estruturador do currículo, minimizando a importância atribuída ao desenvolvimento de competências e evidenciando um perfil de professor organizador de conteúdos prescritos, obliterando as margens flexíveis do currículo;
- preocupação evidente com os recursos educativos a mobilizar; no entanto, no planeamento didáctico, a gestão dos recursos é aparentemente desvalorizada pelos professores;
- percepção, por parte dos professores, de que têm uma acção relevante no estímulo à metacognição e mobilização dos conhecimentos linguísticos em contexto de produção;
- valorização da avaliação sumativa externa na deliberação e gestão curricular, restringindo as práticas (nomeadamente o trabalho sobre a competência de oralidade, flexibilidade, contextualização) e o processo de avaliação (ponderação das competências, valorização dos testes formais, idênticos aos exames, atribuição de percentagens aos instrumentos/actividades de avaliação);
- gestão reactiva do currículo em função da avaliação externa que não contempla a oralidade, através da não atribuição da mesma importância, na avaliação, às diferentes competências nucleares;
- assumpção de um paradigma de avaliação subjacente ao processo de ensino-aprendizagem, no qual as tarefas avaliativas emergem das tarefas de aprendizagem, percebendo uma consonância entre currículo e avaliação; no entanto, é evidente a valorização de um paradigma de avaliação numa lógica de acumulação e não emergindo do próprio processo de aprendizagem;
- percepção da importância da implementação de estratégias de superação das dificuldades dos alunos; no entanto, constata-se o não envolvimento frequente dos alunos em processos de aperfeiçoamento e de superação de lacunas que

tenham por base o pensamento reflexivo e a metacognição nem surgem previstos princípios e/ou estratégias conducentes à superação do erro e/ou das dificuldades dos alunos;

- aparente envolvimento dos alunos na avaliação do seu desempenho e/ou nos dos colegas como mecanismo de aprendizagem; contudo, os professores não reconhecem os alunos como agentes construtores da sua aprendizagem e da avaliação, o que se pode verificar na escassa previsão de trabalho colaborativo, de interação e da auto e da co-avaliação.

4 – Verificar o grau de adequação das práticas pedagógicas ao documento legal em apreciação

- valorização da dificuldade e da falta de tempo, como argumentos para a não consecução das determinações programáticas no processo de ensino-aprendizagem em algumas áreas como o desenvolvimento das competências de oralidade e da avaliação;
- fraco investimento didático revelado na mobilização dos conteúdos processuais, sobretudo ao nível do trabalho no âmbito das competências de oralidade;
- fraca adesão a estratégias sugeridas pelo Programa, por exemplo, oficina de escrita, que aparece pouco referenciada;
- relevância atribuída aos conteúdos declarativos prescritos, sobretudo aos de leitura;
- valorização da gestão integrada das competências no processo de ensino-aprendizagem, à excepção da competência de oralidade que é entendida como um caso à parte;
- preferência por estratégias e instrumentos de avaliação formais, uniformizadores e descontextualizados, numa lógica de aplicação e de não diferenciação;

- desvalorização das competências transversais que praticamente primam pela ausência, quer no discurso quer nos documentos;
- apesar do reconhecimento da importância atribuída pelo Programa a metodologias activas que transformem o aluno em construtor do seu próprio saber, é por demais evidente a ausência desse perfil de aluno nos documentos;
- reconhecimento da importância da gestão integrada das competências no processo de ensino-aprendizagem; no entanto, a oralidade é tida como excepção e as estratégias/actividades que as consubstanciam surgem em listas sem articulação nem integração;
- a gestão dos recursos é aparentemente desvalorizada pelos professores;
- verificação de uma desconformidade entre as opções de implementação e o texto programático, no âmbito da avaliação das aprendizagens, ao nível da organização dos critérios, da explicitação do objecto e das estratégias e modalidades utilizadas;
- manifestação de um elevado grau de reconhecimento da importância de uma avaliação autêntica, mas as práticas adoptadas não assentam no princípio de autenticidade preconizado no Programa.

5 – Determinar os paradigmas de aprendizagem que enquadram as opções pedagógicas dos professores

- os professores reconhecem o construtivismo como o paradigma subjacente às propostas do Programa, contudo, grande parte das suas opções pedagógicas parece contrariar este paradigma e valorizar outros, em especial o behaviorista;
- o estímulo à participação do aluno no âmbito da deliberação e gestão curricular não é realizado;
- o envolvimento do aluno na construção do conhecimento não parece ser incentivado, o que é patente na ausência quase absoluta de trabalhos de projecto e tarefas holísticas e integradoras no planeamento do ensino;

- o aluno não é solicitado a participar activamente e de forma consistente no desenvolvimento do seu processo de avaliação.

Em suma, os resultados levam a reconhecer uma contradição entre as percepções dos professores e as suas práticas relativamente:

- à importância das competências como matriz organizadora do currículo;
- à mobilização de estratégias de aprendizagem e de avaliação;
- ao papel da deliberação curricular e da interacção na gestão do ensino e da aprendizagem;
- à importância da contextualização no planeamento didáctico;
- aos paradigmas de ensino e de aprendizagem.

Globalmente, os professores demonstram consciência da importância das competências, sobretudo das nucleares, como elemento matricial do currículo de Português do ensino secundário, embora essa consciência nem sempre se traduza numa gramática concreta para a sua implementação. De facto, constata-se que as competências são entendidas de forma redutora e sempre dependente dos conteúdos, tomados como um fim em si e privilegiados em todas as acções de planeamento didáctico. Destes, são alvo da preferência dos professores os conteúdos de leitura numa lógica de afunilamento do currículo em função da avaliação externa ou do que os professores entendem ser as suas premissas. Por estas razões não se vislumbra uma verdadeira integração das competências, na medida em que existe claramente um menosprezo das competências de compreensão e expressão oral, cuja didáctica se revela em desconformidade com os desígnios programáticos.

O irregular investimento no desenvolvimento de competências torna-se evidente quando se trata das competências transversais, especialmente a estratégica e a de formação para a cidadania. A primeira não está contemplada no planeamento didáctico e a segunda, apesar de surgir referida em alguns dos documentos analisados, é entendida como um mero cumprimento de regras que asseguram o bom funcionamento da aula, espelhando uma concepção de escola como um micro-cosmos da sociedade, uma espécie de tubo de ensaio do exercício da cidadania, focado em comportamentos

tipificados. Este facto tem também o seu reflexo na aparente negligência dos conteúdos processuais salientada nos instrumentos da investigação. Alegando falta de tempo e/ou a não expressão directa destes conteúdos em contexto de avaliação externa, os professores parecem não reconhecer a sua imprescindibilidade como objecto de leccionação, o que, de algum modo, cria constrangimentos a uma pedagogia baseada no desenvolvimento de competências, ao saber em uso.

A selecção de estratégias de aprendizagem apenas pontualmente se ajusta às sugestões do Programa, na medida em que os professores optam por um ensino cumulativo, tendencialmente orientado para o cumprimento de listagens de conteúdos e organizado em micro-sequências de actividades mais ou menos dinâmicas e interactivas. Longe está o horizonte das situações de aprendizagem integradoras, complexas e autênticas, nas quais é possível mobilizar e transferir conhecimentos em interacção. No âmbito da avaliação, privilegia-se as estratégias de replicação, num cenário de formalismo e de uniformização, no qual os alunos não desempenham papel activo. Os instrumentos de avaliação são recursos utilizados para obter informação que qualifique os resultados de aprendizagem, ao invés dos processos. Estão praticamente limitados ao uso de testes e outros instrumentos de natureza psicométrica, para os quais os alunos são adestrados.

O pensamento reflexivo e a metacognição estão confinados à competência funcionamento da língua, à qual os professores conferem um estatuto diferenciado por reconhecerem uma terminologia específica cuja introdução no currículo é recente.

A deliberação curricular opera-se sobretudo em zonas do currículo que podem comprometer os resultados socialmente mais visíveis e com mais impacto, como os dos exames nacionais, zonas essas que corresponderiam a um trabalho mais consistente sobre a oralidade e os conteúdos processuais. Parece, contudo, não haver deliberação docente em zonas do currículo onde ela é suscitada, como é o caso de escolha de obras literárias, parecendo manifestar-se uma tendência generalizada para seguir mediadores do currículo como os manuais escolares.

No que diz respeito ao papel da interacção na gestão do ensino e da aprendizagem, pode inferir-se um certo *deficit* de colegialidade docente, visível no

planeamento didático, na escassa articulação entre os vários níveis de ensino, o que radica na eventual ausência de supervisão pedagógica.

No planeamento didático transparece fraco investimento nos processos de contextualização em todas as suas dimensões, configurando um quadro de uniformização e massificação, induzido pela gramática escolar e por uma certa resistência à inovação, que persiste na concepção do indivíduo como algo de abstracto, sem história e sem raízes.

As percepções dos professores relativamente ao Programa situam-se num paradigma construtivista, alicerçadas na ideia de que o professor deve criar situações que constituam oportunidades para os alunos construírem os seus saberes; as práticas, contudo, situam-se explicitamente num paradigma behaviorista, alicerçadas nos conceitos de uniformização, formalismo, replicação, explicitação de conteúdos, treino através de exercícios de aplicação de conhecimentos, enfoque em conteúdos, assimilação, sistematização. No fundo, acredita-se que, por repetição de um estímulo se produz uma resposta, formando-se um vínculo de aprendizagem igual para todos e relativamente ao qual todos devem dar uma resposta única. Esta visão exclui a contextualização como elemento integrante e essencial da aprendizagem, na medida em que não é reconhecido que cada aluno interage de forma particular com o saber, seja pela importância dos conhecimentos que já possui e que são a base das futuras aprendizagens, seja pela participação activa e focalizada na construção dos conhecimentos em novas situações de aprendizagem. Pelo contrário, o paradigma de ensino que os professores reconhecem no texto programático, o construtivismo, implica a adopção de uma aprendizagem significativa, determinada pelo compromisso entre as concepções prévias e os novos conhecimentos numa construção pessoal do saber. Na concepção programática, acredita-se que quem aprende está apto a construir significados, não assumindo apenas o papel de reproduzidor do que lê ou ouve mas mobilizando formas de estruturação do pensamento e de reconstrução de conceitos e de processos, suplantando os conflitos cognitivos inerentes e construindo um contexto personalizado e único de aprendizagem. Pelo contrário, as práticas docentes demonstram uma clara sujeição do seu trabalho pedagógico-didático e do aluno em geral às opções curriculares e de organização prescritas quer externamente quer internamente.

Por último, através deste trabalho de investigação foi possível caracterizar as práticas docentes, o currículo em acção, em contraponto com as directrizes da tutela, o currículo prescrito, prefigurando uma cultura escolar enraizada na tradição e resistente à mudança. Admitindo que as concepções influenciam as acções e que ambas interagem no processo de ensino-aprendizagem em todos os domínios do seu desenvolvimento (perfil do aluno e do professor, concepção de currículo, estratégias de ensino e avaliação das aprendizagens), podemos concluir que, embora os professores reconheçam os horizontes da mudança, optam preferencialmente:

- por práticas do tipo tradicional, ancoradas em orientações comportamentalistas e reprodutoras, criadoras de paradoxos curriculares;
- por actividades ou tarefas que circunscrevem o ensino a si mesmo, independentes do contexto ou das condições de realização, não arriscando estratégias de ensino novas, pelo dispêndio de tempo que não podem perder devido, sobretudo, à influência da avaliação externa;
- por uma postura eclética, quanto às abordagens curriculares, situando-se em mais do que uma orientação metodológica, embora com um enfoque numa pedagogia centrada na aprendizagem individual e não diferenciadora, nos produtos finais, de racionalidade técnica e de operacionalidade, comportamentalista;
- por metodologias de trabalho com os alunos e entre eles normativas, pouco interactivas, favorecendo a reacção e a replicação mais do que a construção e a emancipação.

Barroso (2005) tenta explicar a razão da existência de uma escola de continuidade e permanência, marcada por um conjunto de rotinas, cujas “fundações” e formas de organização não mudam, apesar das várias tentativas deliberadas para a transformar. Dubet (2000) *apud* Barroso (2005: 175), sublinha que, apesar das transformações que a escola tem sofrido, o sentimento de perenidade, de conservadorismo e de imobilismo permanece devido

“ao facto de o corpo docente se limitar a adaptar-se mais aos constrangimentos da profissão, do que a uma mudança vivida como o desenrolar racional de um projecto. Mesmo se esta formulação é um pouco radical, pode dizer-se que os professores são ideologicamente progressistas e profissionalmente conservadores”.

2 – Propostas de melhoria e futuras linhas de investigação

Este estudo pretende ser um contributo para a análise da intervenção didáctica docente sobre o currículo do ensino secundário, na área da língua materna, promovendo uma dinâmica reflexiva em torno das oportunidades e dos constrangimentos com que deparamos em contexto de implementação de um programa de ensino. Neste âmbito e face aos resultados, seria interessante observar mais em detalhe e de forma mais próxima dos professores, as práticas em sala de aula, através da observação de várias aulas ao longo do ano lectivo, que permitissem o confronto entre as ideias transmitidas nos outros instrumentos utilizados na investigação e a circunstância curricular autêntica e produzida pela interacção com os alunos reais. Uma futura linha de investigação deveria necessariamente conter esta vertente não incluída neste estudo, com vista a uma mais abrangente e quiçá eficaz triangulação de resultados.

Seria igualmente interessante, um estudo de investigação-acção que fosse capaz de criar um novo modelo de formação profissional, contrariando os modelos estereotipados vigentes e potenciando uma maior abertura para o diálogo e para a reflexão partilhada, estratégias que poderiam atenuar um certo individualismo defensivo que agrava os problemas de gestão curricular em vez de os tornar visíveis e acessíveis às melhores soluções partilhadas. O envolvimento dos professores num processo de reflexão progressivamente mais profundo e holístico, a nível científico e técnico, sobre o ensino que praticam, poderia conduzir a formas mais emancipatórias e críticas de concepção e construção curricular e a opções mais livres e fundamentadamente tomadas. Para tal, seria importante deixar a zona de conforto e os hábitos enraizados, ser permeável a abordagens diferentes aos novos e velhos problemas, abrindo caminho à

reconceptualização do saber profissional. Nesta sequência, seria interessante observar o impacto que a prática reflexiva e o trabalho colaborativo teriam no desenvolvimento profissional docente e na aprendizagem dos alunos.

Finalmente, poderia ser constituída uma rede de supervisores pedagógicos que assegurasse a conformidade das práticas aos pressupostos do Programa, como documento de referência da actualidade científica e pedagógica, socialmente validado e tido como substracto e herança cultural de uma sociedade num determinado tempo. Esses supervisores poderiam ainda potenciar um trabalho interactivo sobre as dimensões organizacionais e pedagógicas do currículo, tentando contrariar as práticas de gestão curriculares dominantes, “*caracterizadas por formatos uniformes e segmentados*” (Roldão, 2005: 9) e por uma organização da escola herdada da tradição taylorista do séc. XIX (Barroso: 2005).

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR E SILVA, V. M. (1998-1999). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica*, 13-14
- ALARCÃO, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2000). A aprendizagem experiencial e o professor do futuro, *Psicologia, Educação e Cultura*. vol. IV. n.º 1. (35-43).
- ALARCÃO, I. e ROLDÃO, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALBARELLO, L. et al (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALLAL, L. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Edições Morata.
- ALVES, M. P. (2004). *Currículo e avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- AMOR, E. (1999). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- ANDERSON, J. R. (2004). *Psicologia cognitiva e suas implicações experimentais*. São Paulo: LTC.
- ANTUNES, C. (2009). *Professores e professauros. Reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. Petrópolis: Vozes
- APPLE, M. W. (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- ARENDTS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- ASTOLFI, J.-P. (1998) L'important, c'est l'obstacle, in Astolfi. J.-P. et Pantanella, R. (dir.) *Apprendre, Cahiers pédagogiques*, n° hors série : 33-36.
- AUSUBEL, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- AUSUBEL, D.P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos : uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Editora.

- AZEVEDO, J. (2001). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre a política educativa*. Porto: Edições ASA. 3ª Edição Revista e Ampliada.
- BARROSO, J. (2001). “O século da escola: o mito da reforma à reforma de um mito“ in *O século da escola: Entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições Asa.
- BARROSO, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (1999). *Doing Your Research Project*. Philadelphia: Open University Press
- BENAVENTE, A. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BENAVENTE, A. (2005) A escola, currículo e aprendizagens: questões actuais. Conferência apresentada no Seminário *Educação, Currículo e Formação de Identidades*, CIIE/FPCE-UP.
- BERTRAND, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BLUMBERG, A. e BLUMBERG, P. (1994). *The unwritten curriculum: Things learned but not taught in school*. ThousandOaks: CorwinPress.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, A. (2000). “O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização” in M. SARMENTO (org.). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.
- BOLÍVAR, A. et al. (2005) Políticas educativas de reforma e identidades profissionais: el caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 45, nov., 23. <http://www.doaj.org>
- BRANCO, A. (1999). “Pedagogia do cânone literário escolar: adequação e violência, rejeição e desejo”, *Literacias – Práticas, Teorias, Ícones*. www.ectep.com/literacias/canone.html
- BRANCO, A. (2001). O Programa de Literatura Portuguesa do ensino secundário: o último reduto?, *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol 14, nº 002, Braga: Universidade do Minho.
- BROOKFIELD, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-BassInc. Publishers

- CAMPOS, B. P. (1987). Prefácio a *Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA
- CARDOSO, A. (1987). Em torno dos conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXI, 221-232.
- CARR, W. (2002). *Una teoría para la educación – hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- CASTRO, R. V. (1997). Acerca da Educação Linguística: Objectivos, conteúdos e contextos de realização. *In Educação, Sociedade e Culturas*, 8: 89-104.
- CASTRO, R. V.; SOUSA, M. L. D.. (1998). *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*, Braga/Coimbra: AngelusNovus.
- CASTRO, R. V. (2001). A questão de *Os Lusíadas*. Acerca das condições de existência da literatura no ensino secundário. *Diacrítica*, 16, 75-103.
- CASTRO, R. V. (2005). *O Português nas escolas – ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina.
- CHAUMIER, J. (1989). *Le traitement linguistique de l'information*. Paris: Entreprise Moderne d'Édition.
- CHIZZOTTI, A. (2008). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- COHEN, L.; MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial LaMuralla.
- COLÁS BRAVO, M. P.; BUENDÍA EISMAN, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilha: Ediciones ALFAR.
- COLL, C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*, Porto Alegre: Artmed.
- COLL, C. (1998) Os fundamentos do currículo. *Psicologia e Currículo*. São Paulo: Ática.
- COSTA, A. (2007). *A importância da língua portuguesa na aprendizagem da matemática*. Braga: Universidade do Minho.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DELGADO-MARTINS, M. R. (coord.). (1991). *Documentos sobre os novos programas de Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- DELGADO-MARTINS, M. R. (coord.). (1992). *Para a didáctica do Português: seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri.

- DELGADO-MARTINS, M. R. et al (org.). (1996). *Formar professores de Português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri.
- DE VECCHI, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette.
- DIOGO, F. e VILAR, A. M. (1998). *Gestão Flexível do Currículo*, Cadernos Correio Pedagógico, n.º 38, Porto: Edições ASA.
- DELORS, J. et al. (1996). *Educação – um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.
- DES/GAAIRES (2007): *Análise do Processo de Elaboração, Avaliação e Implementação dos Programas do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DESHAIES, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DIONÍSIO, M. L., CASTRO, R. V. (2005). *O Português nas escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.
- DOLL Jr. W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- DOMINGOS, A. M., et al. (1981). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Horizonte.
- DUARTE, I. e MORÃO, P. (org.). (2006). *Ensino do Português para o Século XXI*, Lisboa: Edições Colibri.
- EISNER, R. (1998). *Cognición y currículo*, Buenos Aires: Amorrortu.
- ERICKSON, H. L. (2007). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- 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.
- FERRAZ, M. J. (2007). *Ensino da língua materna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- FIGUEIREDO, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna – dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA.

- FINO, C. N., e SOUSA, J. M. (2003). Alterar o currículo: mudar a identidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (2): 233-250.
- FLICK, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- FORMOSINHO, J. (1991). “Currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único”. In Machado, F. e Gonçalves, M. F. (eds.), *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Porto, Edições ASA: 262-267.
- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2009). *Equipas Educativas – para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (2000). *A escola como organização aprendente*. Porto Alegre: Artmed
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- FUNK, G. (2002). *(re)pensar o ensino do português*. Lisboa: Edições Salamandra.
- GASPAR, T. (2003). *Políticas curriculares e democratização do ensino*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GIASSON, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya.
- GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GOMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000), *O currículo, uma reflexão sobre a prática*, Porto Alegre: Artmed Editora.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2007), *A educação que ainda é possível – ensaios sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GONZÁLEZ, M. T.; ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- GOODSON, I. F. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- GOWIN, D.B. (1981). *Educating*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. London: The Falmer Press.

- HAMIDO, G.; LUIS, H.; ROLDÃO, M. e MARQUES, R. (Org.) (2006). *Transversalidade em Educação e em Saúde*. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, A. (2001). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- HARGREAVES, A. e FINK, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora
- HERNÁNDEZ, F., VENTURA, M. (1998). *A organização do currículo por projectos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed.
- HILL, M.M e HILL, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- KELLY, A. V. (1989). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: Paul Chapman Publ.
- LATORRE, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- LATORRE, A.; RINCÓN, D.; ARNAL, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experience.
- LEAL, S. M. (2006). Os processos de reconfiguração da área do Português e a Revisão Curricular do Ensino Secundário. *In Arquipélago – Ciências da Educação*, 7, 9-38.
- 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.
- LEITE, C. e FERNANDES, P. (2002), *Avaliação das aprendizagens dos alunos – novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. (2003), *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, C. (Org.) (2005). *Mudanças curriculares em Portugal: transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- LEITE, C., LOPES, A. (orgs) (2006). *Educação, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LEMONS, J. e CONCEIÇÃO, J. M. (2001). *Currículo e Autonomia*. Porto: Porto Editora.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. e BOUTIN, G. (2005). *Investigação Qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- LIMA, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas – estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LOBO, A. S. (coord.) (2002). *O ensino-aprendizagem do Português na transição do milénio*. Projecto Português 2002. Relatório Final. Lisboa: APP.
- LOMAS, C. (2003). *O valor das palavras (I). Falar. Ler e Escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- LOMAS, C. (2006). *O valor das palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Porto: Edições ASA.
- LORENZO DELGADO, M. (coord.) (1998). *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LORENZO DELGADO, M. (2005a). “Organización escolar y trabajo en equipo”. *Actas de las XV Jornadas Municipales de Psicopedagogia*, Ayuntamiento de Torrent (Valencia).
- LORENZO DELGADO, M. (2005b). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogia*. Año LXIII, nº 232, setembro-dezembro.
- MACHADO, F. A. e GONÇALVES M. F. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular - Problemas e Perspectivas*. Coleção Biblioteca básica de Educação e Ensino. RioTinto: Edições ASA.
- MARÔCO, J.(2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- MARQUES, R. e ROLDÃO, M. (Org.) (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora
- MELLO, C. (coord.). (1999). *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina.
- MOREIRA, A. F., e SILVA, T. T. (Orgs.). (1994). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez.
- MOREIRA, A. F. (Org.). (1997). *Currículo: questões actuais*. São Paulo:Papirus Editora.
- MOREIRA, A. F., e MACEDO, E. F. (Orgs.). (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.

- MOREIRA, M.A. (2006). *Aprendizagem significativa e sua implementação na sala de aula*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- MORISSETTE, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal: Chenelière/NcGraw-Hill.
- NOVAK, J.D. e GOWIN, D.B. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Editora.
- NOVAK, J.D. (2000). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento. Mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas*. Lisboa: Plátano Editora.
- NÓVOA, A. e POPKEWITZ, T. (Orgs.) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- OCDE (2010). *Comment apprend-on?: La recherche au service de la pratique*. Éditions OCDE.
- OLIVEIRA, J. e CHADWICK, C. (2001) *Aprender e Ensinar*. São Paulo: Global.
- PACHECO, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (1995). Análise curricular da avaliação. in Pacheco e Zabalza (org.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. Actas do I Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- PACHECO, J. (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. e MORGADO, J. (2002). *Construção e avaliação do Projecto Curricular de Escola*, Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2005). *Estudos Curriculares. Para uma compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. e PEREIRA, N. (2007) Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola, *Educação em Revista*, v. 45, Belo Horizonte, jun.
- PACHECO, J. (Org.) (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- PARASKEVA, J. (2001). *As dinâmicas dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições ASA.

- PEDRA, J.A. (1993). *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n° 58, abr./jun.
- PEREIRA, M.L.A. (2000). *Escrever em Português – didáticas e práticas*. Porto: Edições ASA.
- PERRENOUD, P. (1995 a). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1995 b). *La Pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF
- PERRENOUD, P. (1997a). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. (1997b) *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, P. (2001) *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA.
- PERRENOUD, P. (2002). “O que fazer da ambiguidade dos programas escolares orientados para as competências?”. *Pátio. Revista Pedagógica n° 23*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, P. (2003). “Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz”, *in AZEVEDO, J. (coord.). Avaliação dos resultados escolares*. Porto: Edições ASA: 103-126.
- PINTO, J. e SANTOS, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- PIRES, E. L. (1987). *Lei de bases do sistema educativo - Apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.
- PONTE, J.P. (2002). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM
- REIS, C. (org.) (2008). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: ME-DGIDC
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF
- RIBEIRO, A. C. (1993). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

- ROLDÃO, M. C. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: IIE.
- ROLDÃO, M.C. (1999a). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB.
- ROLDÃO, M.C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M.C. (2002). *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, Discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M.C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROLDÃO, M.C. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular – crenças e equívocos*. Porto: Edições ASA.
- ROLDÃO, M.C. (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SANCHES, M. F. (org.). (2009). *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- SAVATER, F. (1998). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- SEQUEIRA, F. , CASTRO, R. V. , SOUSA, M. L. (1989). *O ensino-aprendizagem do Português – teoria e práticas*. Universidade do Minho: CEEDC
- SERGIOVANNI, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- SERPA, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação – fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- SHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

- SILVA, L. (1982). *Planificação e Metodologia: O sucesso escolar em debate*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, T. T. (1999). Quem escondeu o currículo oculto, *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, T. T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, T. T. (2009). *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- SKILBECK, M. (1985). *A Core Curriculum for the Common School*. London: Institute of Education of the University of London.
- SIM-SIM, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. ME-DGIDC
- SOLA MARTINEZ, T. (2002). “Delimitación conceptual de la E.E. Su relación com otras disciplinas”, M. Lorenzo Delgado y T. Sola Martínez. *Didáctica y organización de la E.E*. Madrid: Dykinson.
- SOLA MARTINEZ, 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.
- SOLA MARTINEZ, T. (2007). “La escuela inclusiva: uma resposta educativa para todos.” In M. Lorenzo Delgado y otros. *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedade del conocimiento*. Granada: Ediciones Adhara.
- SOUSA, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- SOUSA, H.F.C. (2006). *A comunicação oral na aula de português – programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Porto: Edições ASA.
- STAKE, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l’apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- TEODORO, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

- TERWAGNE, S. , VANHULLE, S., LAFONTAINE, A. (2003). *Les cercles de lecture – interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles: Deboeck
- TOMLINSON, C. A. e ALLAN S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- VALA, J. (2001). “Análise de conteúdo”. In Silva, A. e Pinto, J. (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- VALADARES, J. (2000). A importância epistemológica e educacional do Vê do Conhecimento. In Marco Moreira, Jorge Valadares, Concesa Caballero & Vítor Teodoro (Org.), *Teoria da aprendizagem significativa: contributos do III Encontro Internacional sobre aprendizagem significativa*. Peniche, pp 87-120
- VALADARES, L. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto: Edições ASA.
- VALADARES, J.; MOREIRA, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa – sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.
- VERGNAUD, G. (1990) La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, v. 10, n. 23, p. 133-170.
- VIEIRA, R. e VIEIRA, C. (2005). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VILAR, A. (2000). *O Professor Planificador*. Porto: Edições ASA.
- WENGER, E. (2006). *Communities of practice. A brief introduction*. <http://www.ewenger.com/theory/index.htm> Consultado em 13/06/2010
- WHITE, J. (Ed.) (2004). *Rethinking the school curriculum: Values, aims and purposes*. New York: RoutledgeFalmer.
- WITTROCK, M. C. (1997). *La investigación de la enseñanza, III – profesores y alumnus*. Barcelona: Paidós Educador.
- YOUNG, M. F. D. (1998). *The curriculum of the future: From the "new sociology of education" to a critical theory of learning*. London: Routledge Falmer.
- ZABALA, A. (1998). *A Prática Educativa*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- ZABALA, A. (org.) (1999). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ZABALZA, M. (2003a). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- ZABALZA, M. (2003b). “Os dilemas práticos dos professores”, *Pátio. Revista Pedagógica*. nº27, Ano VII, Porto Alegre: Artmed Editora.
- ZEICHNER, K. (1993) *Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Documentos institucionais

- ME-DES. *Programa de Português do Ensino Secundário*. Março 2002.
- ME-DES. *Análise das consultas aos parceiros educativos – O ensino secundário em debate*, 1998.
- ME-DES. *Reflexões de escolas e de professores – O ensino secundário em debate*, 1998.
- ME-DES. *Ciclo de conferências e comunicações – O ensino secundário em debate*, 1999.
- ME-DES. *Revisão Curricular do Ensino Secundário – cursos gerais e tecnológicos*, 2000.
- ME-DES. Documento orientador da reforma curricular do ensino secundário, 2003. Estudo Internacional PISA: 2000.
- Parecer da FNAES – Federação Nacional das Associações de estudantes do ensino básico e secundário, 2000.
- Relatório do GAAIRES – Grupo de avaliação e acompanhamento da implementação da reforma do ensino secundário, 2007.
- ME-DES. *TLEBS – Terminologia linguística para os ensinos básico e secundário* (1º documento de referência). 2000.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Programme de Formation de l'école québécoise, Québec: 1999.

Legislação

Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto - Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 26/89, de 21 de janeiro - Cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei, nº7/2001, de 18 de janeiro - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário regular, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Portaria nº 710/2001, de 11 de julho - Cria vários cursos gerais e tecnológicos do ensino secundário regular.

Decreto-Lei nº 156/2002, de 20 de junho - Suspende a produção de efeitos da revisão curricular do ensino secundário, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto- Lei nº 74/2004, de 26 de março - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

Lei nº 49/2005, de 30 de agosto – Alteração à Lei de Bases do Sistema educativo.

Decreto-Lei nº 25/2006, de 19 de abril – Regime de avaliação dos alunos do ensino secundário.

Decreto-Lei nº 213/2006, de 27 de outubro - Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro – Estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Lei nº 85/2009, de 27 de agosto – Alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos.

Endereços electrónicos

<http://www.doaj.org> – consultado em 11-2-2010.

www.dgicd.min-edu.pt – consultado em 7-4-2010.

http://dhnet.org.br/dados/relatórios/a_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf – consultado em 10-05-2010.

<http://www.app.pt/pareceres/p15.html> - consultado em 21-01-2011.

Blogue Educomunicação – Educação para os *media* em Portugal, 19 outubro 2003.

E-dicionário de termos literários – consultado em 05-02-2013.

www.ectep.com/literacias/canone.html – consultado em 08-07-2013.

www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/public.htm – consultado em 10-01-2012.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.rtf – consultado em 8-01-2012.

<http://hdl.handle.net/104000.3/341> – consultado em 21-01-2011.

<http://www.ewenger.com/theory/index.htm> – consultado em 13-06-2010.

Documentos de imprensa

Público, 10 dezembro 1999.

Visão, 26 outubro 2000.

Diário de Notícias, 20 junho 2001.

Público, 11, 12, 14, agosto 2001.

Independente, 17 agosto 2001.

Expresso, 18, 25 agosto 2001.

Diário de Notícias, 31 agosto 2001.

Diário de Notícias, 14 outubro 2003.

Expresso, 6, 13, 27 março 2004.

Público, 7 julho 2010.

ANEXOS

Anexo 1

Questionário

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1 – IDADE

- | | |
|--------------|--------------------------|
| 20 a 29 anos | <input type="checkbox"/> |
| 30 a 39 anos | <input type="checkbox"/> |
| 40 a 49 anos | <input type="checkbox"/> |
| 50 a 59 anos | <input type="checkbox"/> |
| 60 ou mais | <input type="checkbox"/> |

2 – GÉNERO

- | | |
|-----------|--------------------------|
| Masculino | <input type="checkbox"/> |
| Feminino | <input type="checkbox"/> |

3 – HABILITAÇÕES ACADÉMICAS - GRAU

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------|
| Bacharelato | <input type="checkbox"/> |
| Licenciatura | <input type="checkbox"/> |
| Curso de Especialização/Pós-Graduação | <input type="checkbox"/> |
| Mestrado | <input type="checkbox"/> |
| Doutoramento | <input type="checkbox"/> |
| Outra _____ | |

4 – HABILITAÇÕES ACADÉMICAS – CURSO

- Filologia Clássica
- Filologia Românica
- Línguas e Literaturas Modernas
- Variante _____
- Outra _____

5 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL

- Estágio Pedagógico
- Profissionalização em Exercício
- Profissionalização em Serviço
- Estágio Integrado
- Mestrado em ensino
- Outra _____

6 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTÍNUA

- Didáctica do Português língua materna
- Ensino da Língua/Ensino da Literatura
- Gestão Curricular
- Planeamento/Programação das Aprendizagens
- Metodologias/Estratégias de Ensino-Aprendizagem
- Avaliação das Aprendizagens
- Implementação do Programa de Português do E.S.
- Outras _____

7 – ANOS DE DOCÊNCIA

- 0 a 5
- 6 a 10
- 11 a 20
- 21 a 30
- + de 30

8 – ANOS DE DOCÊNCIA NA ESCOLA ONDE LECCIONA

- 0 a 5
- 6 a 10
- 11 a 20
- 21 a 30
- + de 30

9 - IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

- Escola Secundária Santa Maria
- Escola Secundária de Mem Martins
- Escola Secundária Ferreira Dias
- Escola Secundária Gama Barros
- Escola Secundária Matias Aires
- Escola Secundária Leal da Câmara
- Escola Secundária Stuart Carvalhais
- Escola Secundária Miguel Torga
- Escola Secundária Padre Alberto Neto

10 – ANO(S) QUE LECCIONA

Ensino Secundário

10º ano

11º ano

12º ano

11 - CURSOS CIENTÍFICO–HUMANÍSTICOS QUE LECCIONA

Ciências e Tecnologias

Ciências Socioeconómicas

Artes Visuais

Línguas e Humanidades

12 – CARGOS QUE DESEMPENHA/DESEMPENHOU

Coordenador de Departamento

Subcoordenador/Delegado /Assessor de grupo disciplinar

Orientador de estágio

Professor cooperante dos Mestrados em Ensino

Coordenador de ano

Outro _____

BLOCO I: PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO SECUNDÁRIO:

perspectivas sobre a concepção do texto programático.

De **1 a 4** indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações acerca do Programa de Português do Ensino Secundário, desenhando um círculo em torno de apenas um algarismo das colunas da direita.

1 = discordo totalmente

2 = discordo

3 = concordo

4 = concordo totalmente

O Programa de Português do Ensino Secundário:				
1 – Dá continuidade lógica aos pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo, inserindo-se nos princípios orientadores da revisão curricular.	1	2	3	4
2 –Assegura que todos os alunos, independentemente do percurso escolhido, desenvolvam e aprofundem o seu domínio da língua portuguesa.	1	2	3	4
3 – Visa o desenvolvimento de competências diversificadas, transversais e nucleares.	1	2	3	4
4 – Contribui para o desenvolvimento de competências que consciencializem os alunos para a cultura de que são portadores.	1	2	3	4
5 – Assegura o desenvolvimento de uma cultura literária pelo convívio com obras complexas e eventualmente distantes do universo referencial dos alunos.	1	2	3	4
6 – Propõe aprofundar valores como a autonomia, o espírito crítico e a cidadania.	1	2	3	4
7 – Concebe o currículo como projecto, enfatizando a sua relação com os múltiplos contextos educativos e a aprendizagem significativa.	1	2	3	4

8 – Valoriza o exercício do pensamento reflexivo e os processos de mobilização de recursos cognitivos, no âmbito dos quais os alunos passam de meros consumidores a produtores de saber.	1	2	3	4
9 - Considera a progressão das competências e dos conteúdos, aferida, fundamentalmente, pelo nível de complexidade das diferentes tipologias textuais propostas.	1	2	3	4
10 – Valoriza a interacção entre conhecimentos declarativos e processuais.	1	2	3	4
11 – Apresenta propostas de organização da actividade lectiva sem carácter prescritivo.	1	2	3	4
12 – Propõe a adopção de metodologias activas e diversas que, partindo da identificação das necessidades e dos diferentes interesses, motivem os alunos para a aprendizagem e melhoria dos níveis de proficiência.	1	2	3	4
13 – Reconhece a importância da prática de uma avaliação autêntica, que assegure a coerência entre aprendizagem e avaliação.	1	2	3	4

**BLOCO II: PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO SECUNDÁRIO:
perspectivas sobre abordagens curriculares.**

Para cada afirmação, faça um círculo à volta do número da direita que melhor corresponda à importância que atribui às afirmações.

1 = nada importante

2 = pouco importante

3 = importante

4 = muito importante

1 – É necessário criar espaços de interação verbal e de aprendizagem do oral reflectido e de géneros públicos e formais do oral.	1	2	3	4
2 – A avaliação do oral deve fazer-se de forma equitativa com as outras competências nucleares.	1	2	3	4
3 – No âmbito da oficina de escrita proporcionam-se mecanismos de auto-correcção aos alunos.	1	2	3	4
4 – A avaliação da escrita deve ter em conta os sucessivos ensaios produzidos ao longo do processo de escrita.	1	2	3	4
5 – No âmbito do contrato de leitura os alunos escolhem sempre o livro a ler.	1	2	3	4
6 – Os textos a ler devem adequar-se às turmas/aos alunos, de acordo com as suas características, sempre que o programa o permita (por exemplo, um romance de Eça de Queirós).	1	2	3	4
7 – Deve privilegiar-se o alargamento do estudo da gramática em funcionamento	1	2	3	4

textual.				
8 – A avaliação da competência funcionamento da língua deve realizar-se a partir do diálogo recíproco entre expressão e metalinguagem.	1	2	3	4
9 – Devem utilizar-se estratégias adequadas ao contexto de cada turma, promovendo a diferenciação curricular.	1	2	3	4
10 – Deve organizar-se o processo de ensino-aprendizagem por tarefas/situações complexas, de forma a promover a construção das aprendizagens.	1	2	3	4

BLOCO III: PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO SECUNDÁRIO:

perspectivas sobre a concepção estratégica do ensino.

Para cada afirmação, faça um círculo à volta do algarismo da direita que melhor corresponde à sua perspectiva de abordagem do texto programático.

1 = quase nunca

2 = algumas vezes

3 = frequentemente

4 = quase sempre

Relativamente à planificação:				
1 – Considero as finalidades/os objectivos da disciplina e sua integração nos princípios da revisão curricular.	1	2	3	4
2 – Organizo pelas competências nucleares.	1	2	3	4
3 - Explicito as competências transversais.	1	2	3	4
4 – Programo os processos de operacionalização das competências.	1	2	3	4
5 – Planifico os conteúdos declarativos, enquadrados na respectiva competência nuclear.	1	2	3	4
6 – Evidencio as tipologias textuais a trabalhar.	1	2	3	4
7 – Considero os conteúdos processuais.	1	2	3	4

8 – Tenho como referência as sugestões metodológicas gerais.	1	2	3	4
9 – Perspectivo os recursos a utilizar.	1	2	3	4
10 – Adequo o currículo ao contexto da escola e da turma.	1	2	3	4
11 – Adopto estratégias sugeridas pelo programa.	1	2	3	4
12 – Proponho estratégias de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder a necessidades individuais dos alunos.	1	2	3	4
13 – Antecipo estratégias de superação para colmatar dificuldades dos alunos.	1	2	3	4
14 – Planifico as diferentes modalidades de avaliação (formativa, incluindo a diagnóstica, e sumativa).	1	2	3	4
15 – Programo estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação diversificados e integrados no processo de aprendizagem.	1	2	3	4

BLOCO IV: PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO SECUNDÁRIO:

perspectivas sobre a concepção estratégica da aprendizagem.

Para cada afirmação, faça um círculo à volta do algarismo da direita que melhor corresponde à sua forma de implementação do programa.

1 = quase nunca

2 = algumas vezes

3 = frequentemente

4 = quase sempre

Relativamente à implementação:	1	2	3	4
1 – Promovo o desenvolvimento das competências em interacção.	1	2	3	4
2 – Concedo à comunicação oral um estatuto autónomo no processo de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4
3 – Introduzo espaços de aprendizagem do oral reflectido e de géneros públicos e formais do oral.	1	2	3	4
4 – Relativamente à compreensão do oral, abordo os documentos em três fases: pré-escuta/visionamento; escuta/visionamento; pós-escuta/visionamento.	1	2	3	4
5 – Relativamente à produção oral, estruturo a actividade em três fases: planificação; execução; avaliação.	1	2	3	4
6 – Relativamente à competência de escrita, implemento como objecto de leccionação as três fases: planificação, textualização e revisão.	1	2	3	4

7 – Considero que os escritos produzidos devem ser significativos para o aluno.	1	2	3	4
8 – Implemento uma prática intensiva de escrita que permita a efectiva aquisição das suas técnicas, no âmbito da oficina de escrita.	1	2	3	4
9 – Proponho diferentes tipos de escritos, com múltiplos destinatários e finalidades e intencionalidades diversas.	1	2	3	4
10 – Empenho os alunos num processo de reescrita contínua.	1	2	3	4
11 – Relativamente à competência de leitura, ponho em prática as três etapas que podem ocorrer no acto de ler: pré-leitura; leitura e pós-leitura.	1	2	3	4
12 – Estimulo várias modalidades de leitura: leitura funcional, leitura analítica e crítica, leitura recreativa.	1	2	3	4
13 – Promovo a leitura de imagem e a reflexão sobre as suas funções.	1	2	3	4
14 – Estimulo o gosto pela literatura, promovendo a leitura de textos que integram o cânone literário clássico.	1	2	3	4
15 – Promovo sempre o contrato de leitura.	1	2	3	4
16 – Relativamente à competência funcionamento da língua, implemento-a como conhecimento explícito.	1	2	3	4
17 – Trabalho-a transversalmente às outras competências, visando o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos.	1	2	3	4

18 – Utilizo a terminologia linguística proposta pelo programa (actualizada pelo Dicionário Terminológico).	1	2	3	4
19 – Estimulo os alunos a utilizar conscientemente os conhecimentos adquiridos sobre o sistema linguístico para uma melhor compreensão dos textos e para a revisão e aperfeiçoamento das suas produções.	1	2	3	4
20 – Organizo a prática lectiva de forma a conceder um tempo equitativo de desenvolvimento das diferentes competências.	1	2	3	4

BLOCO V: PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO SECUNDÁRIO:

perspectivas sobre a avaliação do ensino e das aprendizagens.

Para cada afirmação, faça um círculo à volta do número da direita que melhor corresponde à sua forma de implementação da avaliação das aprendizagens.

1 = quase nunca

2 = algumas vezes

3 = frequentemente

4 = quase sempre

Relativamente à avaliação:	1	2	3	4
1 – Organizo os critérios de avaliação em torno das competências nucleares.	1	2	3	4
2 – Avalio equitativamente as competências nucleares.	1	2	3	4
3 – Utilizo as diferentes modalidades de avaliação: formativa (incluindo a diagnóstica) e sumativa.	1	2	3	4
4 – Utilizo estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação diversificados e integrados no processo de aprendizagem.	1	2	3	4
5 – Explicito, de forma clara, o objecto da avaliação, os critérios e as estratégias.	1	2	3	4
6 – Considero como objecto de avaliação processos e produtos.	1	2	3	4

7 – Propicio a auto e a co-avaliação.	1	2	3	4
8 – Adequo os processos de avaliação ao contexto de cada turma/de cada aluno.	1	2	3	4
9 – Forneço ao aluno um <i>feedback</i> em tempo útil.	1	2	3	4
10 – Reoriento as práticas pedagógicas de acordo com os resultados da avaliação.	1	2	3	4

Anexo 2

GUIÃO DA ENTREVISTA

Tipo de entrevista: Semiestruturada

Objectivo geral: recolher informação que permita aprofundar conhecimento sobre as percepções dos professores relativas

- aos pressupostos curriculares do texto programático (BLOCO I)

Objetivos específicos		Tópicos para questões
Determinar o grau de conhecimento e as percepções relativos aos pressupostos do programa	Enquadramento nos princípios da LBSE e da Revisão Curricular	<ul style="list-style-type: none">- Conhecimento dos documentos- Articulação entre os mesmos
	Linhas de força do texto programático	<ul style="list-style-type: none">- Mudanças do programa anterior para o atual- Identificação de um princípio orientador do programa- Partes mais importantes do programa- Desenvolvimento de valores
	Paradigmas de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">- Papéis atribuídos ao professor e ao aluno- Importância dada à cultura literária- Flexibilidade/prescrição- Avaliação do processo, não apenas do produto final- Contextualização/diferenciação- Construção do saber

	Desenvolvimento de competências	<ul style="list-style-type: none"> - Peso relativo das competências - Utilidade da oficina de escrita - Contrato de leitura baseado na livre escolha - Trabalho sistemático no âmbito da oralidade - Reflexão sobre o FL integrada nas outras competências (abordagem integradora das competências) - Peso equitativo das competências na avaliação
--	---------------------------------	---

- à concepção estratégica do ensino e da aprendizagem (BLOCO II)

Objetivos específicos		Tópicos para questões
Apurar dados relativos às práticas dos docentes na operacionalização do programa	Planificação/Implementação	<ul style="list-style-type: none"> - Situações complexas, mobilizadoras de várias competências - Abordagem dos conteúdos processuais (planificação, textualização e revisão) - Escrita: reescrita de textos; propostas significativas para o aluno - FL: grau de explicitação; integração nas outras competências
		<ul style="list-style-type: none"> - Grau de formalidade - Prática da auto e coavaliação - Ponderação dessas formas de

	Avaliação das aprendizagens	avaliação na classificação - Contextualização do processo - Importância do feedback - Reorientação das práticas face aos resultados
--	-----------------------------	--