



## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

#### **1. Contextualização do Tema da Investigação**

A partir do último quartel do século XX, o desencanto com a escola amplificou-se, em resultado das transformações que afectaram os sectores: económico, político e social. Segundo Pires (2005) «A complexidade, a incerteza e a imprevisibilidade dos fenómenos sociais, económicos e produtivos exigem uma nova abordagem educativa, que contemple novas categorias conceptuais, e que permite a construção de novos percursos e modalidades de formação mais coerentes e adequados a uma nova realidade emergente.» (Pires, 2005, p.72).

Na óptica de Azevedo e Fonseca (2007) a expansão do sistema educativo português, dos últimos trinta anos, preocupou-se mais com a massificação da educação, distanciando-se dos processos estruturais necessários que respondessem às aspirações sociais dos alunos, levando a uma procura de qualificações diferentes e diversificadas num mundo económico. Pela primeira vez, a «sociedade portuguesa se confronta com o fenómeno de a quase totalidade das suas crianças e grande parte dos seus jovens se verem envolvidos no sistema educativo» (Stoer e Magalhães, 2002, p.8).

De facto, «o aumento de taxas de escolarização e do número de anos de permanência (obrigatória ou não) na escola, além de afastarem os jovens duradouramente do mundo do trabalho, fazem com que a escolarização passe a assumir um papel ainda mais determinante nos processos de inserção socioprofissional dos jovens» (Azevedo e Fonseca, 2007, p.17), as políticas educativas e sociais tendem a estar dominadas por um referente económico e as escolas e os jovens são envolvidos no cumprimento destes mandatos como, por exemplo, a formação para a adaptabilidade, o alargamento da formação geral, os programas de formação/emprego, levando a uma maior flexibilidade de vínculos laborais (Azevedo e Fonseca, 2007).

Também, segundo Candeias (2005) «Neste sentido, cremos que a construção teórica, desde o século XVI, e massificada, desde o século XIX, dos sistemas educativos contemporâneos se torna uma das condições do “homem moderno”, quer pelos objectivos que se propõe, quer pelos métodos que utiliza, quer pela extensão do público abrangido pela sua acção.» (Candeias, 2005, p.482).



A massificação dos sistemas educativos mundiais faz com que estes tomem, então, consciência da necessidade da implementação de novas reformas, que possam dar respostas a um público escolar cada vez mais diversificado nas suas exigências e capacidades.

O interesse pela qualidade em educação pode ser considerado como um movimento natural da reacção às reformas dos anos 60 e 70 nos países da OCDE, motivados por duas pressões: «expansão (crescimento quantitativo) e alargamento do acesso a novos sectores da população (igualdade de oportunidades)» (OCDE, 1992, p.229).

O ponto de viragem que torna irreversível esta mudança coincide com o processo de democratização de acesso a percursos escolares longos e a correspondente passagem de uma escola de elites a uma escola de massas. A democratização de acesso, conjugada com a rarefacção e natureza precária dos empregos, favoreceu a evolução do elitismo para formas de "exclusão relativa", através de mecanismos como: a desvalorização dos diplomas; a "translação" das desigualdades para patamares superiores dos sistemas escolares; a multiplicação de vias e opções de desigual valor; a conjugação de formas de segregação espacial com formas de segregação escolar.

Assim, o conjunto de mudanças verificado no âmbito do processo de globalização atingiu de forma muito particular a juventude, nomeadamente no que diz respeito à natureza da sua relação, quer com a escola, quer com o mercado de trabalho. «É no Ensino Secundário que esta situação é mais evidente, onde a massificação da escola é caracterizada como constituindo simultaneamente a própria crise da escola, a sua crise histórica» (Magalhães & Stoer, 2002, p. 10).

No caso do sistema educativo português, «a partir dos estudos pioneiros desenvolvidos por Ana Benavente e pela sua equipa na década de 80, o insucesso escolar tem vindo a ser concebido como um fenómeno massivo, precoce, cumulativo e socialmente selectivo.» (Alves, 2006, p.17). Tal fenómeno leva a uma reflexão sobre os currículos e à sua possível desadequação. A organização curricular era sentida como essencialmente prescritiva e estática, desenvolvendo-se linearmente, sem satisfazer os níveis de escolarização que se pretendia. Para além disso, verificou-se que as taxas de retenção se deslocaram do ensino obrigatório «para se concentrarem, agora, nos anos terminais da formação não superior, com particular relevo para o 10.º e o 12.º ano.» (Alves, 2006, p. 17). A partir destas conclusões, novas vias curriculares passaram a ser desenvolvidas,



tentando arranjar-se soluções para realidades sociais cada vez mais diversificadas e heterogéneas.

Era, então, preciso mudar esta situação para dar resposta a um novo público que surgia na escola e que devido a essas mesmas transformações sociais passara a ter um peso importante na diversidade étnica e cultural no mundo escolar. Segundo Estevão (2002) «é de considerar que a globalização, enquanto paradigma ou meta-narrativa dos tempos actuais, não pode deixar de influenciar os estudos organizacionais e administrativos sobre o sistema educativo e, de modo particular, sobre a escola.» (Estevão, 2002, p.32).

A reorganização do Ensino Básico e a Reforma do Ensino Secundário, cerca dos anos 80, começa a consolidar a preocupação institucional em relação às componentes curriculares, que passam a fazer parte do Programa Educação para Todos e que se preocupam essencialmente com a adaptação do Currículo Nacional às suas realidades locais e regionais (Cadernos PEPT 2000, 1995). É esta preocupação que visa um novo olhar curricular para a escola e que leva a uma diferenciação pedagógica dos alunos nos seus contextos educacionais. Assim, novas formações curriculares vão surgir dando resposta a novos tempos, onde a formação escolar deve estar intimamente ligada com a vida activa dos jovens, pois «Aprender é desenvolver-se e vice-versa. *A pessoa aprendente ao longo da vida* será, pois, aquela que, em permanência, consegue conciliar um complexo de atitudes, competências e valores metacognitivos» (Carneiro, 2003, p.30).

É, por isso, «necessário que a escola implemente estratégias de reforço e de revalorização do significado de uma nova cultura básica, no sentido de que esta seja mais polivalente do que especializada, de forma a capacitar o indivíduo, com recursos à formação contínua, para a aquisição de conhecimentos e competências ao longo de toda a vida.» (Venâncio, 2002,p.8).

Pretende-se, assim, uma mudança do paradigma educacional, enquanto motor do progresso; uma aposta na educação não formal; a criação de um novo perfil do cidadão do novo milénio; a aposta no desenvolvimento de competências; a preparação para as exigências da sociedade do século XXI (Carneiro, 1998). Isto vem introduzir uma nova ideia de aprendizagem que se torna um plano de emergência para o sistema educativo português, onde os novos modos de aprender e os contextos aprendentes se tornam numa nova realidade educacional (Carneiro, 2003).

O nosso estudo pretende avaliar se de facto estas áreas profissionais, baseadas no desenvolvimento de competências, no nosso caso relacionadas com a língua materna, são



uma mais-valia para os jovens integrados no Ensino Secundário. No sentido de proporcionar novas vias para aprender e progredir, estabelece-se como uma das metas a atingir o crescimento da formação de base da população activa. Tal far-se-á através do alargamento do referencial mínimo de formação até ao 12.º ano de escolaridade, tornando-se o ensino profissionalizante uma opção efectiva para os jovens e os adultos. Esta iniciativa governamental tem por objectivo generalizar o secundário, transformando-o em patamar mínimo de qualificação dos portugueses. ([www.novasoportunidades.pt](http://www.novasoportunidades.pt))

A actualidade do sistema educativo português baseia-se na adaptação dos processos de ensino e de aprendizagem a esta nova realidade. Assim, as expressões “Formação de Adultos” e “Novas Oportunidades” implicam vários percursos educacionais diferenciados que surgiram nos últimos anos no espaço da escola pública, no nosso próprio contexto de trabalho, relacionadas com o desempenho activo na vida escolar, sendo por isso uma das motivações para o interesse nesta área.

Pretendemos investigar se os Cursos Profissionais qualificam os alunos que os escolhem, para uma efectiva qualificação profissional e/ou académica, dentro das competências da disciplina de Português. É preciso não esquecer que esta valência tem como um dos seus objectivos existir como um eixo de intervenção, dando resposta aos baixos níveis de escolarização dos jovens, através da diversificação das vias de educação e formação, reforçando o número de vagas de natureza profissionalizante, ao mesmo tempo que irá garantir melhores taxas de aproveitamento escolar. ([www.novasoportunidades.pt](http://www.novasoportunidades.pt)).

Devemos ter presente que «o objectivo de consolidar a escola para todos não é o mesmo que o nivelar por baixo ou mesmo desistir da excelência académica.» (Magalhães & Stoer, 2002, p. 34). Neste contexto, o nosso estudo pretende avaliar a valorização que é feita, dentro da escola pública, das aprendizagens proporcionadas no Curso Profissional, concretamente no âmbito da disciplina de Português.

Este estudo tem como objectivo analisar estas novas perspectivas de formação – os cursos profissionais - que se encontram em desenvolvimento desde o princípio do século XX. Deseja avaliar-se a sua adequação aos pressupostos legais e aos fundamentos teóricos a si subjacentes, e, ao mesmo tempo, conhecer e compreender as formas de operacionalização da disciplina de Língua Materna e as imagens que os professores e os alunos têm desta via profissionalizante.



## **2. Interesse Pessoal e Pertinência do Estudo**

Tal como foi referido, desenvolvemos a percepção que este tipo de formação – o Ensino Profissional - pode ser um novo modo de atrair jovens, não só para o mercado de trabalho, mas também para a entrada no ensino superior, especialmente nos cursos de índole tecnológica ou artística, podendo promover o reforço da formação em matérias fundamentais que assegurem a preparação dos licenciados, para as mudanças exigidas na sua actividade profissional ao longo da vida. Interessa-nos olhar para os Cursos Profissionais na perspectiva de uma nova formação para os mais jovens, como alternativa para um outro percurso no Ensino Secundário, constituindo-se como uma nova oportunidade, no âmbito da validação de aprendizagens e de competências.

O nosso trabalho procura reflectir sobre a importância curricular da disciplina da Língua Materna nestas duas modalidades do ensino secundário: a do prosseguimento de estudos e a da via profissionalizante, em que se inserem os cursos profissionais. Já que os alunos provenientes das duas vertentes poderão optar pelo ensino superior, queremos verificar, em termos metodológicos, quais as diferenças e as semelhanças nas duas modalidades no ensino do Português. Usámos como referências a seguinte legislação: Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 797/2006, de 10 de Agosto. (Regras de organização, funcionamento e avaliação dos cursos profissionais). - Despacho n.º 14758/2004, de 23 de Julho. (Condições essenciais de gestão pedagógica e organizacional dos cursos profissionais, previstas no art. 38.º da portaria acima). - Despacho Normativo n.º 36/2007, de 8 de Outubro. (Regulamenta as mudanças entre cursos de nível secundário). - Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro. (Estatuto do aluno dos ensinos básico e secundário).

Dada a crescente importância atribuída ao Ensino Profissional, apontada como uma resposta do ensino às exigências que a sociedade lhe coloca é importante descrever as práticas pedagógicas a si inerentes e avaliar a eficácia desta via profissionalizante a partir das competências que deverão ser desenvolvidas na disciplina de Português no final do percurso destes cursos (12.º ano).

Pretendemos avaliar a importância da valorização das aprendizagens para os seus principais actores – professores e alunos – através das suas opiniões sobre estas duas vias do Ensino Secundário, no âmbito da disciplina de Português. Interessa-nos também questionar se se consegue atingir o objectivo de conferir o mesmo grau de competências na



disciplina tanto no Curso Profissional como no Curso Científico-Humanísticos. Esta reflexão surge, pois, devido a várias contingências contextuais, relacionadas com o nosso desempenho activo na vida escolar, sendo por isso uma das motivações para o interesse nesta área. Além disso, a exiguidade de trabalhos publicados nesta área escasseiam tal como afirma Joaquim Azevedo (Azevedo, 2002), o que constitui uma dupla motivação.

### **3. Definição do Problema e Design da Investigação**

Relevamos a ideia de que os Cursos Profissionais têm objectivos programáticos precisos, estão a ser implementados pela primeira vez na escola pública e obrigam a comunidade educativa a uma reflexão e a uma prática pedagógica diferenciada, para que se operacionalize e se avalie a sua implementação neste contexto escolar. Ao surgir neste contexto, é nosso objectivo caracterizar as dinâmicas de funcionamento dos Cursos Profissionais, permitindo um conhecimento contextualizado das metodologias usadas na disciplina de Língua Materna.

Delineado o nosso objecto de estudo são estas as problemáticas que pretendemos investigar:

- 1.** A imagem dos cursos profissionais no contexto educativo, onde se inserem.
- 2.** A eficácia pedagógica e a operacionalização que é feita em termos metodológicos da disciplina de Português.

Na definição do Problema e Design de Investigação serão nossos objectivos gerais:

- Analisar as perspectivas/expectativas que os professores e os alunos de turmas diferenciadas têm da disciplina de Português, umas dentro da via profissionalizante em comparação com outras de uma área formal.
- Descrever as práticas pedagógicas utilizadas, isto é, a sua metodologia e investigar as formas de implementação do currículo, verificando a sua adequação aos pressupostos teóricos e às recomendações institucionais.
- Percepcionar se, por parte dos Sistemas Educativos, as diferenças na organização curricular entre ambas as vias, a despeito da exigência de competências iguais,



reflectem, ou não, uma diferença de expectativas dos alunos, em relação a cada uma destas vias.

Tentaremos reflectir sobre as seguintes questões:

A. Qual a imagem da disciplina de Português, nos Cursos Profissionais, pelos professores que a leccionam nesta via profissionalizante, ou não?

B. Que expectativas têm os alunos que estão nesta via em relação às competências a alcançar na disciplina de Português?

C. No geral, qual a sensibilidade dos professores em relação às competências a adquirir na disciplina de Português, no Curso Profissional e no Curso Científico-Humanísticos?

São ainda questões parciais:

- Como são implementadas as mesmas sequências / módulos nas duas vias – formal e profissional?
  - O que se privilegia Conteúdos e/ou Competências?
  - Como se processa a escolha das metodologias em cada situação?
  - Como se operacionalizam as metodologias?
  - Que instrumentos de trabalho são implementados?
  - Como se processa a avaliação?

Desta forma, as respostas às questões de investigação permitirão conhecer a metodologia implementada e avaliar a consecução dos objectivos definidos para esta disciplina, no âmbito dos Cursos Profissionais.

Admitimos que durante a nossa investigação se possa dar o caso de surgirem novos objectivos adicionais, que nos conduzam à modificação dos objectivos iniciais ou até mesmo à sua substituição/reformulação.



---

#### **4. Estrutura da Dissertação**

No **Capítulo I**, Introdução, incluímos a contextualização geral do tema do estudo, bem como a definição do problema e apresentação sumária do *design* da investigação.

No **Capítulo II**, referente ao enquadramento conceptual e teórico do problema em estudo, veiculamos a clarificação dos conceitos estudados, enquadrando-os sucintamente nalguns modelos e teorias aplicados anteriormente.

No **Capítulo III**, alusivo à metodologia da investigação, justificamos as opções metodológicas tomadas em conformidade com a natureza do problema definido e indicamos as condições de construção e de aplicação dos instrumentos para recolha de dados.

No **Capítulo IV**, relativo à apresentação dos resultados da investigação, efectuamos o tratamento dos dados recolhidos e analisamos os resultados.

Finalmente, no **Capítulo V**, apresentamos as conclusões do estudo, baseadas nos resultados da investigação





## CAPÍTULO II

### DELIMITAÇÃO CONCEPTUAL E REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, lançamos um olhar teórico sobre as questões curriculares que lhe são subjacentes, de modo a compreender as diferenças existentes entre os dois planos de estudo definidos no Português para ambos os cursos, base da problemática que se deseja investigar.

Tencionamos desenvolver as referências teóricas subjacentes aos objectivos do estudo e fazer uma abordagem ao contexto educativo, em que surgem os Cursos Profissionais, no âmbito do Programa das Novas Oportunidades, comparando-os com os Cursos Científico-Humanísticos, segundo as competências a adquirir na disciplina de Português.

#### *1. Definição de Currículo*

As questões curriculares adquirem significado, quando se analisa a sua operacionalização no contexto educacional ao implementar-se a sua gestão. Deste modo, ir-se-á abordar o estudo temático do currículo, reflectindo sobre as questões relacionadas com a sua gestão flexível, pois «A insatisfação com a escola e as exigências para a sua mudança sempre existiram, mas assumem hoje uma nova premência.», (Freire, A. Cristina, 2005, p.79).

Ao analisarmos uma realidade escolar continuamente em mudança, o que origina um processo contínuo e uma nova abordagem do estudo do currículo, entendemos a dinâmica curricular na situação actual, reflectindo sobre as orientações curriculares do Ensino Secundário, tanto a nível dos Cursos Científico – Humanísticos como dos Cursos Profissionais.

Pensamos que o currículo facilita o entendimento do que se pretende ensinar e aprender na instituição escolar, quando se propõe intervir nas propostas de formação diferenciadas, orientando os percursos escolares dos mais jovens para outras vias de ensino. O currículo constitui assim um instrumento de mudança, pois é a partir de práticas curriculares reflectidas que os novos percursos escolares poderão ser implementados de um modo mais eficaz e credível. Para Sheerens (2004) «a eficácia da escola faz referência aos desempenhos da unidade organizacional comumente chamada “escola”» (Sheerens,



2004, p.13). «O conceito de eficácia também se associa à capacidade de diminuir as desigualdades entre alunos e de oferecer mais oportunidades de aprendizagem de forma diferenciada e conforme as necessidades de cada um, quer se trate de alunos com dificuldades, quer se trate de alunos excepcionais. A escola eficaz promove o êxito educacional dos alunos e reduz as diferenças existentes entre eles, procurando conduzir o maior número ao mais alto nível das suas capacidades.» (Venâncio & Otero, 2003, p.41). É também, a nosso ver, a partir do modo como o currículo é implementado que a eficácia e a qualidade dos cursos poder-se-ão afirmar como exemplos de certificação e competência na formação e socialização das gerações mais novas.

## 2. *Conceito de currículo*

O currículo representa um processo complexo, que ganha em ser investigado e praticado sistematicamente e que existe enquanto experiência ou actividade, justificando-se uma reflexão atenta sobre tal prática.

O currículo constitui a base de qualquer sistema educativo, enquanto proposta de ensino e aprendizagem, sendo a partir dele que tudo se vai desenvolver. Partamos, então, para o conhecimento do étimo latino da palavra *currículo*. A raiz da palavra vem do latim CURRICULUM, que deriva do verbo CURRERE, definido como caminho ou percurso a seguir e que se identifica com o significado do próprio termo actual. Assim, poderemos entender o valor semântico da palavra como um conjunto de disciplinas de um determinado curso ou ciclo de estudos.

O currículo adquire forma e significado educativo, à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das actividades práticas que o tem mais directamente por objecto. Segundo Sacristán (2000) «Então, não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos» (Sacristán, Gimeno, 2000, p.10).

Reflectindo-se sobre a prática usada, o currículo identificar-se-ia com o desenvolvimento dos planos curriculares, baseando-se no seu contexto legislativo e nas condições contextuais para a sua operacionalização. Após a implementação dos planos de estudo e dos respectivos programas no contexto educativo passar-se-ia à avaliação da execução desenvolvida com a transmissão do respectivo currículo. Tal como é referido por Ribeiro (1999) o conceito de currículo é visto «como um processo dinâmico e contínuo que



engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e de implementação.» (Ribeiro, 1999, p. 6).

É fundamental analisar o conceito de currículo numa lógica do processo de desenvolvimento curricular, que se baseia na continuidade entre os planos curriculares e o ensino que se pretende transmitir. Com isto veicula-se a imagem de um currículo em permanente mutação e que se desenvolve segundo as influências que o cercam.

«O currículo, como projecto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há-de comprovar e que nessa expressão prática concretiza o seu valor.» (Sacristán, Gimeno, 2000, p.15).

«As funções que o currículo cumpre como expressão do projecto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isto 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.» (Sacristán, Gimeno, 2000, p. 16).

O currículo integra uma sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema ou ciclo de estudos, nível de escolaridade ou curso, com vista à certificação do aluno. Currículo e plano de estudos podem ser confundidos, quando este último corresponde a um conjunto estruturado de matérias de ensino de peso diferente, numa distribuição diversa de tempos lectivos. Pode, ainda, encarar-se o currículo como um programa de ensino concretizado numa listagem, esquema ou sumário de temas e tópicos, numa determinada sequência ou organização, por áreas disciplinares, constituído, geralmente, por orientações e sugestões metodológicas para acompanhamento dos conteúdos programáticos seleccionados.

Independentemente da forma como possa ser analisado, o currículo é uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem e que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas. A natureza do currículo é assim acentuada, enquanto plano de aprendizagem a decorrer sob a tutela da Escola, cujos objectivos, conteúdos e experiências se encontram especificados, pelo que a elaboração do tal plano se realiza mediante um processo dinâmico de reconstrução, com o fim de satisfazer as necessidades do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Para Sacristán, (2000) o currículo é «um objecto que se constrói no processo de configuração,



implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas operações que nele se operam» (Sacristán, Gimeno, 2000, p.102). A construção do currículo faz com que exista uma compreensão da prática educativa como um sistema dinâmico e não estático, onde a discussão é uma realidade de todos os agentes participantes. A discussão e construção do currículo são a prática docente no seu planeamento de actividades de ensino, definindo concretamente os objectivos pedagógicos diferenciados que é exigido na sua “praxis” quotidiana.

Quando objectivamos os significados do currículo este pode ser compreendido como tendo em conta os diferentes níveis de decisão em matéria de organização, gestão e desenvolvimento curricular. Surgem assim várias noções de currículo: *a) Currículo prescrito; b) Currículo apresentado; c) Currículo traduzido* (Alcino Vilar, A. e Diogo F., 1999) ou *Currículo moldado* (Sacristán, Gimeno, 2000); *d) Currículo trabalhado* (Alcino Vilar, A. e Diogo F., 1999) ou *Currículo em acção* (Sacristán, Gimeno, 2000); *e) Currículo concretizado* (Alcino Vilar, A. e Diogo F., 1999) ou *Currículo realizado* (Sacristán, Gimeno, 2000). E aí concordamos plenamente com Sacristán (2000) quando este realça que «As consequências do currículo se reflectem em aprendizagens dos alunos, mas também afectam os professores, na forma de socialização profissional e, inclusive se projectam no ambiente social, familiar, etc.» (Sacristán, Gimeno, 2000). Acrescentamos a última categoria do currículo por ele definida como o *Currículo avaliado*: aqui, «as aprendizagens escolares adquirem, para o aluno, desde os primeiros momentos de sua escolaridade, a peculiaridade de serem actividades e resultados valorizados.» (Sacristán, Gimeno, 2000, p.106). Todos estes currículos são aceites como as faces da mesma moeda, ou seja, todos têm como preocupação a transmissão de conhecimentos científicos e culturais e sofrem a influência dos contextos social e familiar.

Por trás destes olhares existem outros que se apontam como marcas de um currículo diferenciado que Sacristán, Gimeno (2003) também não deixa de focar. É ele o currículo oculto. Este currículo surge devido às transformações da sociedade moderna e, por sua vez, vai interagir com o currículo comum. «O currículo comum derivado do pressuposto iluminista de que existe e é pertinente uma certa universalidade, é compatível com o direito a um currículo diferente, que também advém do pensamento iluminista. Em cada aula, em cada escola e em todo o sistema educativo é necessário deixar espaços para as opções culturais, para uma diferenciação que não seja discriminatória para ninguém.» (Sacristán, Gimeno, 2003, p.305).



Este currículo oculto assenta no problema da diversidade humana e na sua identidade cultural, apontando a escola como um espaço onde a diferença é usada «para enriquecer o que for potencialmente admissível por outros» (Sacristán, Gimeno, 2003, p.305). Assim, o currículo oculto existe paralelamente ao outro currículo formal e deve ser tomado em consideração, para que as aprendizagens e o conhecimento cultural do indivíduo possam ser valorizados no seu processo educativo.

Também para Perrenoud existe diferença entre currículo formal e currículo real «O currículo formal é uma imagem da cultura digna de ser transmitida, com o recorte, a codificação e a formalização correspondente a esta intenção didáctica; o currículo real é um conjunto de experiências, de tarefas, de actividades que geram ou que se pressupõe que gerem aprendizagens.» (Perrenoud, P., 1995, p.51). A prática pedagógica que passa pela operacionalização destes currículos é que o preocupa, pois segundo ele «*O currículo real nunca é a estrita realização de uma intenção do professor*» (Perrenoud, P., 1995, p.51). E isto é que se torna numa preocupação real, porque há sempre variáveis que escapam parcialmente ao controlo do professor e surge assim, um outro conceito de currículo: o “currículo escondido” «O currículo escondido aparece então como o domínio do *não-dito*, daquilo que escapa à formulação precisa, mesmo tendo em conta os objectivos “não cognitivos” ou “socioafectivos”. (Perrenoud, P., 1995, pp.55,56). Este currículo escondido ou oculto surge como conhecimento paralelo que se cruza com o currículo prescrito/formal, dificultando, por vezes, a concretização das aprendizagens pretendidas. Segundo Perrenoud as aprendizagens regularmente geradas pela escola contam com as «aprendizagens estritamente *clandestinas*» (Perrenoud, P., 1995) dentro do currículo formal e, por isso, praticadas na educação pública pelo próprio discurso político. «Na nossa opinião, os aspectos mais escondidos do currículo dizem mais respeito aos *sistemas de pensamento* [Bourdieu, 1967] ou ao *habitus* que aos valores e às representações» (Perrenoud, P., 1995, pp. 56). Este currículo escondido manifesta-se, sobretudo, atendendo «às *condições* e às *rotinas* da vida escolar que *regularmente* geram aprendizagens desconhecidas, estranhas àquelas que a escola conhece e declara querer favorecer.» (Perrenoud, P., 1995, pp. 57).

Dentro destas noções de currículos diferenciados, Paraskeva vai também sustentar uma visão diferenciada de linguagem curricular que se baseia numa “desterritorialização da teorização curricular» (Paraskeva, 2007), onde a diferença assenta nas novas formas de compreender a escolarização. «Em essência a teoria curricular deve dar voz a uma



‘engenharia da diferença’, desterritorializando-se e procurando novas formas de pensar e sentir a educação.» (Paraskeva, 2007). Aqui privilegia-se as práticas e o real que rodeia todo o processo, realçando o factor da diferença que existe actualmente no ensino público. Esta visão de que «Lutar por uma teoria e prática curriculares desterritorializados que privilegiem superiormente o culto da diferença, obriga-nos a compreender a educação como um conjunto de relações diferenciadas no qual ‘o pessoal’ desempenha um papel preponderante» (Paraskeva, 2007, p.15).

### **3. Currículo e Políticas Curriculares**

Tal como já referimos, o currículo prescrito é a base da política curricular, que por sua vez, faz parte integrante da instância político-administrativa que o ordena, dentro de uma política educativa específica. (Sacristán, Gimeno, 2000). A política curricular é «toda a decisão ou o condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras do jogo do sistema curricular. Planeia parâmetros de actuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que moldam o currículo. Na medida em que o regula, a política é o primeiro condicionante directo do currículo e, indirectamente, é através da sua acção que outros agentes são moldados.» (Sacristán, Gimeno, 2000, p.109). Deste modo, «a política curricular é uma acção simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade, que abrange tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares, sendo implementada por intermédio de três tipos de instrumentos: normativos explícitos e objectivos (leis, decretos-lei, portarias, despachos normativos; normativos interpretativos e subjectivos (circulares e ofícios circulares); documentos de orientação e de apoio (textos de apoio, documentos internos da escola).» (Pacheco, 2002, p.15). É preciso que se tenha como referência que o currículo prescrito não é um tratado pedagógico, nem um guia didáctico para os professores. Tem outras funções mais decisivas para cumprir, que se relacionam mais com a política educativa em geral do que com o ordenar os processos pedagógicos nas aulas. (Sacristán, Gimeno, 2000). Este controlo faz-se através da regulação do sistema por parte da administração que segue um mandato político e que assenta no sistema educativo.

Segundo Ribeiro (1999), a relação entre o sistema educativo e currículo pode ser sintetizada nas três afirmações seguintes:

- a) o currículo constitui um dos subsistemas do sistema educativo;



- b) o sistema educativo surge como quadro de referência e enquadramento do currículo;
- c) o currículo representa a substância do sistema educativo.

Por sua vez, o sistema educativo joga com os elementos básicos do currículo «A elaboração do currículo fica assim repartida dentro do sistema educativo entre diferentes agentes, inclusive nos aspectos estritamente técnico-profissional.» (Sacristán, Gimeno, 2000, p.154). Os elementos básicos de um currículo caracterizam-se, relativamente, à sua função no todo curricular, estabelecendo relações entre eles. Assim, o desenho curricular pode ser encarado como um sistema organizado, cujos elementos se influenciam mutuamente, tais como: finalidades e objectivos; matérias e conteúdos; estratégias e actividades; avaliação. Qualquer que seja o plano curricular, estas componentes fundamentais devem estar todas presentes, de forma equilibrada. Contudo, este equilíbrio nem sempre é respeitado, pois alguns modelos de organização curricular privilegiam alguns elementos em detrimento de outros. É, por isso, importante avaliar, num dado currículo, qual a prioridade concedida às várias componentes, bem como, os critérios que justificam a selecção e a valorização efectuada.

As diferenças entre os planos curriculares podem ser explicadas com base na sua estrutura, relações entre os vários elementos que os compõem, o relevo posto em cada um deles e o equilíbrio ou coerência dos “ingredientes curriculares básicos” (Ribeiro, 1999, p.40). Além destes factores, os currículos diferem: a) na formulação e justificação de objectivos; b) nas modalidades e critérios de selecção e estrutura de matérias ou conteúdos; c) nas modalidades e critérios de escolha e organização das actividades de ensino-aprendizagem e d) nos critérios e modalidades de avaliação propostos (Ribeiro, 1999, p.40). Resumindo, os planos curriculares baseiam-se e diferenciam-se, sobretudo, nos pressupostos, orientações e critérios de decisão. Neste contexto a justificação curricular revela-se decisiva, determinando as bases, factores e influências que conferem legitimidade aos vários elementos, nomeadamente no que toca a objectivos, aos conteúdos de ensino e à estrutura que os deve organizar coerentemente, diferenciando deste modo as várias vertentes curriculares que se pretendem implementar nas escolas. Verifica-se uma tendência nas sociedades actuais para prolongar a escolaridade, tornando mais longo o tempo de permanência na escola. Embora as sociedades de hoje sejam mais heterogéneas do ponto de vista étnico e cultural, as escolas continuam tendencialmente organizadas num modelo pensado curricularmente para um público relativamente homogéneo, esquecendo



na maior parte das vezes, como já foi referido, estas novas premissas educacionais. Daí que apesar do acesso ao ensino ter sido uma meta alcançada, a “massificação” do sucesso escolar, não foi ainda conseguida.

Primeiro, é preciso definir o que é socialmente necessário a todos, o *curriculum*, as aprendizagens essenciais que o aluno deve adquirir na escola. Depois é necessário reflectir sobre a concretização que cada escola faz desse currículo, concebendo-o como um projecto curricular, pensado para o seu contexto e para a aprendizagem dos seus alunos. É na articulação destas duas dimensões, que se constitui a gestão curricular. Não podemos contudo esquecer que «A construção do currículo real pelos professores e alunos, na escola, depende, em grande parte, dos limites impostos pelo currículo nacional» (Pacheco, 2002, p.154). No entanto, não esquecendo a linha condutora do nosso trabalho. «Há novas realidades no plano das necessidades dos alunos que impele para uma mudança da escola, mas também no plano da necessidade da sociedade se verifica a urgência da mudança: exige-se um novo perfil de formação para os cidadãos» (Freire, A. Cristina, 2005, p.79). Esta consciência levou a um novo olhar para a realidade escolar, obrigando a que outros caminhos dentro da própria política curricular se delineassem.

#### **4. Revisão Curricular: Novas Orientações Curriculares**

Nos últimos anos tem-se assistido a uma mudança significativa na forma de ver e pensar a escola e a educação. «À escola de hoje é pedido que desempenhe papéis que excedem em muito a mera transmissão e aquisição de conhecimentos. Não se pode, mais, esquecer a dimensão social presente na educação» (Leite et al., 2001, p.11). Tal mudança foi acompanhada por políticas e leis que pretenderam legislar e legitimar essa mudança. Já na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro) se contemplava a existência de um currículo nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis, integrando componentes regionais e locais justificadas nomeadamente pelas condições socioeconómicas, tanto para o Ensino Básico (Currículos Alternativos e o Programa 9.º+1) como para o Ensino Secundário. (Lei de Bases do Sistema Educativo Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, CAPÍTULO VII, Artigo 47.º, Pontos 4 e 5). Também no Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio (Regime de Autonomia das Escolas) se reforça esta ideia de articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, definidos a nível nacional com o desenvolvimento de





componentes curriculares por iniciativa da escola. (Regime de Autonomia das Escolas, Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, CAPÍTULO IV, Artigo 34º, Ponto 2.).

Interessa reter os vários princípios fundamentais para o Ensino Secundário e que vem complementar a Reforma Educativa anunciada pela legislação em vigor. Assim sendo,

A Lei de Bases do Sistema Educativo estipula claramente, nos seus artigos 9º e 10º, os objectivos e a organização do ensino secundário. Na mesma Lei e nos artigos 16º a 22º, são definidas as modalidades de educação escolar que, directa ou indirectamente, se inserem no nível secundário do ensino e formação.

1.1 Novos contextos e novos objectivos estratégicos para o ensino secundário.

1.1.1. O aumento da qualidade das aprendizagens (...);

1.1.2. O combate ao insucesso e abandono escolares (...);

1.1.3. Uma resposta inequívoca aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento (...);

1.1.4. A articulação progressiva entre as políticas de educação e da formação (...);

1.1.5. O reforço da autonomia das escolas (...).

1.2. Novas formas de organização do ensino secundário.

1.2.1. Revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo (...);

1.2.2. O objectivo anterior pressupõe uma maior articulação entre o actual nível secundário e o actual 3.º ciclo do Básico (...);

1.2.3. A consolidação da diversidade da oferta no secundário, sem sobreposição nem concorrência imperfeita, acentuando a especificidade de cada modalidade e adaptando-a quer às aspirações dos alunos e famílias, quer às necessidades do mercado de trabalho e do modelo de desenvolvimento do país. O princípio da diversidade da oferta deverá ser verificável não só no conjunto do “subsistema secundário”, mas, acima de tudo, no seio das próprias escolas em que as diferentes vias poderão e deverão coexistir. Neste sentido, pretende-se alargar às escolas secundárias públicas a possibilidade de leccionarem cursos profissionais e de formação dos diferentes níveis (I, II III e IV), salvaguardando-se sempre o princípio da racionalidade da oferta da rede (pública e privada). Nesta perspectiva os diferentes cursos de nível secundário organizar-se-ão de acordo com as seguintes áreas:

1.2.3.1. Ensino Científico-Humanísticos;

1.2.3.2. Ensino tecnológico;

1.2.3.3. Ensino artístico especializado;

1.2.3.4. Ensino profissional;

1.2.3.5. Formação vocacional



1.2.4. A primeira modalidade, ensino Científico-Humanísticos, deverá organizar-se em cursos concebidos para o prosseguimento de estudos, ao nível superior de carácter universitário ou politécnico.

(...)

1.2.7. O ensino profissional incidirá sobre o desenvolvimento de competências visando uma boa inserção no mercado de trabalho. A mobilidade entre cada uma das modalidades deverá permitir concretizar um objectivo central: todos os alunos que abandonem o sistema de ensino disporão das competências básicas para o desempenho de uma profissão.

(REFORMA DO ENSINO SECUNDÁRIO, *Revisão curricular do Ensino Secundário*, Versão definitiva, 10 de Abril de 2003)

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, vem homologar os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário de educação, legislando a entrada em vigor de uma nova oferta formativa que visa proporcionar formação e aprendizagens diversificadas:

**a) Cursos científico-humanísticos**, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior; **b) Cursos tecnológicos**, orientados na dupla perspectiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos, especialmente através da frequência de cursos pós-secundários de especialização tecnológica e de cursos do ensino superior; **c) Cursos artísticos especializados**, vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspectiva da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos; **d) Cursos profissionais**, vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos. (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, CAPÍTULO II, artigo 5.º, Ponto 1.).

Todos estes cursos apresentam uma componente de formação geral que visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens. Esta matriz de estudos deixa bem patente a possibilidade de escolher diversos trajectos, ilustrando a mobilidade na escolha de diferentes percursos que o estudante poderá seguir, o que está de acordo com os princípios orientadores da Revisão Curricular que esteve na base da sua elaboração.

As transformações curriculares não se “esgotaram” na nova organização dos currículos ou na introdução de novas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. A própria forma de encarar o processo de ensino-aprendizagem alterou-se significativamente.



Verifica-se que as Novas Orientações Curriculares encontram-se organizadas em torno de competências gerais de um determinado ciclo de estudos e de competências específicas das diferentes áreas curriculares. Preconiza-se que as novas competências devam estar articuladas, de forma transversal, fazendo confluir as várias áreas curriculares.

As competências surgem quando se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios e se é capaz de seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante a situação do momento. Desta maneira, todos os saberes adquiridos ao longo da vida, destinam-se a tornar-nos mais capazes de exercer competências. Para Perrenoud (2003) «A competência é uma mais-valia acrescentada aos saberes: a capacidade de a *utilizar* para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão.» (Perrenoud, 2003, pp. 12,13). «As competências, enquanto conceito, não constituem naturalmente uma novidade - nem como conceito científico, nem no uso do senso comum quotidiano» (Roldão, 2003, p.9).

Atente-se, no entanto, que o conjunto de competências não exclui os conteúdos, «mas exige, a apropriação sólida e ampla dos conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe «convocar» esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade.» (Roldão, 2006, p.24).

As novas Orientações Curriculares apontam para a transversalidade das Competências e reiteram a sua importância nas novas definições do Currículo Nacional. Com efeito, observa-se, actualmente, um modo de trabalhar o currículo constituindo-se este num *binómio curricular* (Roldão, 1999). Os currículos nacionais, por um lado, estão orientados para as competências a alcançar na, e pela, escola. Por outro, e ao abrigo da autonomia das escolas, permite a constituição dos seus próprios currículos, ou projectos curriculares, de acordo com os seus contextos socialmente diferentes.

De acordo com o que tem vindo a emergir das Novas Orientações Curriculares é justamente a competência que constitui a meta a alcançar pelo currículo - ou ele seria destituído de razão. “Para quê ensinar o que não vai ser usado e usável pelo aprendente?” (Roldão, 2003, p.16). Para Philippe Perrenoud competência define-se como um “saber em uso” (Perrenoud, 1995). Pode, então, considerar-se, segundo Roldão (2003) que «existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los



adequadamente perante aquela situação, (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc.). Assim, todos os saberes que adquirimos ao longo da vida, e os currículos escolares incluídos, se destinam afinal, a tornar-nos mais capazes de exercer competências.» (Roldão, 2003, p.20). As competências relacionam-se com o currículo e o programa, pois, «Qualquer percurso de aprendizagem intencional requer um «programa», isto é, um percurso organizativo que permita alcançar a aprendizagem pretendida. O conjunto das aprendizagens pretendidas constitui o currículo (Roldão, 2000) e para um dado currículo (pensado hoje muitíssimo orientado para competências, como vimos analisando) é forçoso conceber um programa, uma sequência, uma estrutura... Um programa é um plano de acção, um meio de alcançar fins pretendidos seguindo uma dada linha e sequência.» (Roldão, 2003, p.28).

Verificamos, pois, que estes conceitos se complementam e inter cruzam, sendo fundamentais para o trabalho eficiente de qualquer professor na sua busca por processos de ensino-aprendizagem cada vez mais bem sucedidos e eficazes. «As razões essenciais da reemergência da noção de *competência* prendem-se também com uma outra questão muito falada, a alegada ineficácia da escola. Na realidade, uma instituição curricular como a escola é, define-se e justifica-se socialmente por garantir que um certo número de aprendizagens são adquiridas.» (Roldão, 2003, p.15).

## 5. *Novas valências: Cursos Profissionais*

Os Cursos Profissionais são uma modalidade de nível secundário de educação que conferem equivalência ao ensino secundário regular e que se caracterizam por promoverem uma aprendizagem de competências para o exercício de uma profissão. Caracterizam-se por constituírem uma modalidade de educação de nível secundário com uma forte ligação ao mundo do trabalho, que visam o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão e que possibilitam o acesso a formação pós-secundária ou ao ensino superior e assumem uma estrutura curricular modular. A organização e gestão dos currículos têm como base referenciais de formação das famílias profissionais e programas das disciplinas no site do ministério <http://www.dgfv.min-edu.pt>.

No âmbito da sua autonomia, a escola deverá organizar o currículo, em sede de regulamento interno, distribuindo e gerindo a carga horária global ao longo dos três anos do ciclo de formação e o calendário dos cursos. As turmas têm um número mínimo de 18 alunos e um número máximo de 23 alunos. A equipa pedagógica é constituída pelos



professores das disciplinas, pelo orientador educativo de turma/director de turma, pelo director de curso e pelo orientador da formação em contexto de trabalho. Para as disciplinas da componente de formação específica pode a escola recorrer à contratação, em regime de aquisição de serviços, de profissionais que reúnam as adequadas qualificações ou experiência de trabalho. O horário dos docentes pode ser gerido de forma flexível ao longo do ano lectivo, devendo contemplar períodos destinados às reuniões de articulação curricular e de coordenação pedagógica. Quanto ao Regime de Avaliação esta ocorre no final de cada módulo, entre o professor e os alunos, e após a conclusão do conjunto dos módulos de cada disciplina, em reunião de conselho de turma. Incide ainda sobre a Formação em Contexto de Trabalho e integra, no final do terceiro ano do ciclo de formação, uma Prova de Aptidão Profissional (PAP). A notação final de cada módulo é publicitada em pauta. Quanto à natureza, forma e momento dos elementos de avaliação, devem ser definidos pela escola, que, relativamente aos instrumentos de registo de avaliação, deve criar ou adoptar os modelos que entender. O arquivamento dos elementos de avaliação não é imposto pela legislação. A progressão concretiza-se em cada disciplina módulo a módulo. A organização curricular dos cursos profissionais não implica transição de ano. As condições de prosseguimento do aluno para os módulos seguintes, nomeadamente com um número excessivo de módulos em atraso, devem ser contempladas no início do ano lectivo, em sede de regulamento interno. Quando os alunos não realizarem os módulos de cada disciplina nos prazos previamente estabelecidos, por motivos não imputáveis à escola, poderão recorrer às modalidades especiais de progressão modular, que devem ser definidas em sede de regulamento interno. O aluno poderá sempre requerer, no início de cada ano lectivo, a avaliação dos módulos não realizados no ano anterior. Os alunos que pretendam prosseguir estudos no ensino superior deverão cumprir os requisitos que forem estabelecidos na legislação em vigor na altura da candidatura, devendo para tal consultar a CNAES e a Direcção-Geral do Ensino Superior. (<http://www.dges.mctes.pt> e <http://www.acessoensinosuperior.pt>). A certificação para conclusão do curso não necessita, em caso algum, da realização de exames nacionais.

Em conclusão, este tipo de valências destina-se aos alunos que concluíram o 9º ano de escolaridade ou que possuem formação equivalente, e que procuram um ensino mais prático e voltado para o mundo do trabalho. A conclusão com aproveitamento de um Curso Profissional: a) confere uma qualificação de nível III e um diploma de nível secundário de educação; b) permite a reorientação do percurso formativo no ensino secundário, nos termos do Despacho Normativo nº 36/2007; c) permite a frequência dos Cursos de



Especialização Tecnológica (CET); d) possibilita o prosseguimento de estudos no ensino superior de acordo com a legislação em vigor.

A legislação, consultada que usámos como referência, consta especificamente da Bibliografia.

### ***6. Cursos Profissionais - Organização Curricular***

Os Cursos Profissionais têm uma estrutura curricular organizada por módulos de formação com uma duração de três anos lectivos e culminam com a apresentação de um projecto, designado por Prova de Aptidão Profissional (PAP), no qual o aluno demonstra as competências e os saberes que desenvolveu ao longo da formação. Os referenciais de formação e os programas das disciplinas aprovados pelo Ministério da Educação encontram-se publicitados nos seus sítios oficiais, nomeadamente na Agência Nacional para a Qualificação (<http://www.anq.gov.pt>).

Convém salientar, que estes cursos têm uma natureza profissionalizante qualificante, prevalecendo no seu modelo curricular uma orientação ocupacional de base sobre uma orientação académica. É por isso necessário explicitar a sua construção, para compreender o seu sentido (Gonçalves, J. M. e Martins, Pedro, 2008). «A partir da análise de uma profissão, definem-se competências a adquirir que enformam a construção de um referencial de formação, no qual se identificam as qualificações exigidas e as respectivas áreas (disciplinares e não disciplinares), onde as mesmas serão desenvolvidas, elaborando-se, assim, o plano de estudos e o perfil de competências à saída do curso» (Gonçalves, J. M. e Martins, Pedro, 2008, p. 18). Assim, para a organização dos planos curriculares parte-se da análise do perfil profissional e conseqüente definição de competências que se dividem em três áreas: **1.** Área das competências-chave do Profissional de nível III; **2.** Área das competências-transversais a perfis profissionais afins; **3.** Área das competências específicas do perfil profissional.

Se bem que os estudos sejam raros, tal como refere Joaquim Azevedo (Azevedo, 2002) «Escasseiam, no entanto, os estudos sobre a procura social destes cursos, sobre os percursos escolares dos seus alunos, sobre as culturas escolares envolventes e as dinâmicas de inserção socioprofissional dos seus diplomados» (Azevedo, 2002, p.37), apercebemo-nos que com a implementação desta realidade educativa nas escolas públicas, se torna necessário reflectir sobre a entrada destas novas valências no Ensino Secundário, pois a formação para o mundo do trabalho passa a ser uma preocupação e uma necessidade dos



nostros tempos, conservando-se abertas as oportunidades e os percursos profissionais. Deste modo, o nosso país deverá apostar na diversificação de ofertas educativas e saídas profissionais, de modo a promover com qualidade, o percurso individual e profissional de cada cidadão (Azevedo e Fonseca, 2007).

Alargando o Ensino Profissional às escolas secundárias integradas na rede pública de estabelecimentos de ensino pretende-se que todas as escolas secundárias públicas possam integrar na sua oferta cursos profissionais, criando um Sistema de Informação e Gestão da Oferta Formativa de dupla certificação. É assim disponibilizado um instrumento que facilita a concretização de uma das principais medidas da iniciativa governamental *Novas Oportunidades*: generalizar o Secundário, transformando-o em patamar mínimo de qualificação dos portugueses. Essa generalização passa por duplicar a oferta em cursos técnicos e profissionais, multiplicando as alternativas de formação e ensino no secundário para além da preparação para o acesso à universidade. Passa, também, por disponibilizar ofertas flexíveis de educação e formação, adaptadas aos percursos de vida de cada um, para que mais adultos tenham a possibilidade de completar e alargar os seus níveis de qualificação. Mais variantes, mais oportunidades, implicam mais escolhas, para o que se torna necessário dispor de informação pormenorizada. Recorde-se o que foi salientado pelo 1.º Ministro José Sócrates «A Iniciativa Novas Oportunidades assenta numa base clara: o nível secundário é o objectivo de referência para a qualificação dos nossos jovens e adultos. É este hoje o patamar mínimo para dotar os cidadãos das competências essenciais à moderna economia do conhecimento em que vivemos». ([www.novasoportunidades.gov.pt/NovasOportunidades](http://www.novasoportunidades.gov.pt/NovasOportunidades)).

No plano da implementação, esta Iniciativa pretende responder unicamente a dois grandes objectivos: i) sustentar a tomada de decisão no que se refere à estruturação da oferta de formação, de modo a prevenir disfunções ao nível da cobertura territorial e dos públicos e otimizar a afectação de recursos financeiros; ii) reforçar a legibilidade da oferta formativa, proporcionando um instrumento informativo, integrado e exaustivo, que apoie a orientação escolar e profissional dos jovens e que seja uma ferramenta útil a todos os agentes envolvidos (do indivíduo à empresa). O grande precursor desta ideia terá sido Roberto Carneiro que, no seu artigo “Educação e Emprego em Portugal” prevê uma mudança nas próximas décadas, estabelecendo um plano emergência para o sistema educativo português (Roberto Carneiro, 1998). Pretende-se, assim, uma mudança do paradigma educacional, enquanto motor do progresso; uma aposta na educação não formal; a criação de um novo perfil do cidadão do novo milénio; a aposta no desenvolvimento de



competências; a preparação para as exigências da sociedade do século XXI. No âmbito desta iniciativa foi criada uma das modalidades de educação de nível secundário destinado a jovens que concluíram o 3º ciclo do Ensino Básico: os Cursos Profissionais.

### **7. *Profissional – Plano de Estudos da disciplina de Português***

O Curso Profissional desenvolve um plano de estudos diferenciado em relação aos que existem nos Cursos Científico-Humanísticos, baseado essencialmente, tal como já foi referido numa estrutura modular que se operacionaliza numa gestão flexível do currículo, focalizada num referencial de competências. É a partir desta gestão modular que os currículos são orientados, tendo sempre como objectivo o perfil projectado no final de cada curso. Assim, a disciplina de Português desenvolve-se e articula-se adaptando os programas ao curso, aos alunos, numa estratégia de pedagogia diferenciada, com o objectivo de desenvolver nestes alunos as competências, relacionadas com a disciplina: competências de compreensão/expressão oral, leitura (analítica, funcional, recreativa), escrita e funcionamento da língua. No entanto, o currículo prescrito na língua materna nos Cursos Profissionais «resulta do ajustamento do programa de Português dos cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados ao modelo curricular dos cursos profissionais, garantindo aos alunos uma formação geral comum.» (Programa Componente de Formação Sociocultural, Disciplina de Português, 2004/2005, p.4). Ou seja, em relação ao Programa de Português o do Curso Profissional baseia-se no programa já existente para o Curso Científico-Humanísticos, havendo poucas diferenças na sua estrutura, pois pretende uniformizar os conteúdos, de modo a que os alunos possam aceder ao Exame de final de ciclo. Contudo, não é essa a filosofia base dos Cursos Profissionais. (Anexo1: Quadro 1).

Sabemos que, o Ensino Profissional faz parte de um Ensino Secundário, onde existem diferentes ofertas formativas, o que implica necessariamente operacionalizações diferentes, que estejam de acordo com as finalidades de cada tipo de oferta, sendo essa a vertente mais importante quando se trabalham as várias competências do Português.

Como já foi referido, é perante o perfil de saída do curso que o referencial de competências deve ser trabalhado. Nos cursos profissionais, o programa é apenas uma das referências a considerar, e a finalidade prioritária não é preparar os alunos para o acesso ao ensino superior (se bem que esse caminho seja apontado pela legislação), mas sim prepará-los para o mundo do trabalho. Neste contexto, é indispensável que os conteúdos da disciplina sejam actuais e se adequem ao cumprimento da finalidade primeira dos Cursos





Profissionais integrar jovens no mundo do trabalho, dentro de um quadro de competências operacionalizadas na área vocacional escolhida. **a)** A quem se destinam os Cursos Profissionais? Estes cursos podem ser o percurso mais indicado para quem: conclui o 9º ano de escolaridade ou formação equivalente; **b)** procura um ensino mais prático e voltado para o mundo do trabalho; **c)** não exclui a hipótese de, mais tarde, prosseguir estudos de nível superior. Tal como é referido este tipo de ensino tem como objectivo final o mundo do trabalho, embora não exclua a hipótese do prosseguimento de estudos «Para além da aquisição de conhecimentos e de competências que te preparam para o exercício de uma profissão, realizas um estágio e desenvolves um projecto, designado “Prova de Aptidão Profissional”. No final, obténs o 12º ano e uma qualificação profissional de nível 3.» (www.novasoportunidades.gov.pt/NovasOportunidades). Sendo assim, é legítimo concluir que a disciplina de Português tem como objectivo primeiro preparar os alunos para as competências da comunicação oral e escrita, num determinado referencial de competências, o que não invalida que possa acompanhar os alunos nas suas perspectivas futuras no ensino superior.

### **8. *Matriz Curricular***

A matriz curricular dos Cursos Profissionais foi aprovada pelo Decreto-Lei n.º74/2004, de 26 de Março (Artigo 6.º, Ponto 1), rectificado pela Declaração de Rectificação n.º44/2004, de 25 de Maio, e alterado pelo Decreto-Lei n.º24/2006, de 6 de Fevereiro (Artigo 3.º, Ponto 2), rectificado pela Declaração de Rectificação n.º23/2006, de 7 de Abril (Gonçalves, J. M. e Martins, Pedro, 2008, p. 21). (Anexo1: Quadro 2)

Verifica-se que a base destes cursos está ligada à aquisição de competências definidas no perfil de desempenho à saída dos cursos, numa perspectiva modular, devendo cada módulo funcionar de uma forma coerente e articulada com a formação em contexto de trabalho. Este trabalho desenvolvido numa estrutura modular apresenta uma mais-valia, em relação à sua flexibilidade, focalizando-se mais no desenvolvimento curricular. A operacionalização programática passa a ser uma referência para a construção de uma didactização estruturada em actividades de ensino-aprendizagem. O programa deixa assim de ser um fim em si mesmo, sendo a estrutura modular e as competências a adquirir a base para um trabalho organizacional mais flexível, que permite uma maior interacção com o mundo do trabalho (Gonçalves, J. M. e Martins, Pedro, 2008). Daí, o relevo dado à



aquisição de competências para enfrentar as exigências actuais da educação e as exigências do mercado de trabalho.

Nos Cursos Profissionais, a construção da aprendizagem está suportada em referenciais de competência – chave. Azevedo, J. e Fonseca, A.M. (2007) dão-nos uma noção de competência que se articula e «que se afirma socialmente como transportador de novos ambientes socioeconómicos». (Azevedo & Fonseca, 2007, p.30). As competências são assim a base para um desenvolvimento curricular prático-social, onde o saber fazer é uma realidade. Daí que «ninguém duvida que a formação profissional tenha por vocação desenvolver competências.» (Perrenaud, 2003, p.41). Os programas tanto do profissional tal como os dos científico-humanísticos operacionalizam os seus programas curriculares, no secundário, em competências. Várias acções de formação foram desenvolvidas de modo a que fossem interiorizadas estas mesmas valências na nova reforma, realçando que «A competência é a grande meta a alcançar pelo currículo escolar» (Acção de Formação, 2004) e segundo Maria do Céu Roldão «Ensinar, ou seja, fazer com que alguém aprenda» (Roldão, 2000; 2003) – tem sido muito largamente preterido em favor de «dar matérias», predominantemente pela via da fala do professor, apoiada num manual que se segue ou se faz seguir, uma certa sequência de conteúdos, deixando esquecido, por detrás desse formato, o verdadeiro trabalho que cabe à escola – garantir que se aprenda aquilo que se vai precisar, pessoal e socialmente para uma boa integração social ou, pelo menos, aceitável.» (Roldão, 2006, p.17).



---

## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA

Neste capítulo justificam-se as opções metodológicas subjacentes à investigação realizada e descrevem-se os instrumentos e procedimentos utilizados nas fases de recolha e tratamento dos dados.

#### *1. Natureza do Estudo*

O desenvolvimento de um estudo de investigação prevê a limitação e a identificação de um problema, bem como a definição de um plano orientador da sua concretização (Almeida & Freire, 2003).

O esquema conceptual apresentado por Quivy & Campenhoudt (2003) é representativo das etapas do procedimento científico, se bem que existam percursos distintos desenvolvem-se paralelamente princípios comuns na estruturação do conhecimento. Para estes autores a ruptura é, portanto, o primeiro acto constitutivo do procedimento científico (Quivy & Campenhoudt, 2003), que equivale ao arranque do processo e que principia com a pergunta de partida, pela pesquisa da mesma através do suporte teórico e culminando na definição da problemática.

Pensamos ter cumprido as determinações relativas a cada etapa do procedimento científico, pois o nosso estudo, conforme foi apresentado na Introdução, visa alcançar um conhecimento mais aprofundado sobre um problema formulado pela pergunta de partida, o que levou a um problema com interesse científico, que respeita os critérios recomendados por Almeida & Freire (2003) e Quivy & Campenhoudt (2003).

Verificado o cumprimento dos requisitos desta etapa da nossa investigação, foi então necessário definir o conjunto de procedimentos e de orientações aos quais a condução da investigação devia obedecer, tendo em vista o rigor e também o valor prático dos dados recolhidos, ou seja, foi necessário estruturar um plano da investigação (Almeida & Freire, 2003). Seguindo o esquema conceptual de Quivy & Campenhoudt (2003) situamo-nos na segunda fase do procedimento científico, ou seja, construímos um modelo de análise. Por um lado, verificámos à partida que a nossa investigação iria decorrer não num quadro laboratorial, mas sim num contexto educativo real, o qual não é controlado pelo investigador. Por outro, atendendo ao tema da investigação, constatámos que já existiam alguns modelos e teorias sobre atitudes que poderiam orientar os nossos



procedimentos. Portanto, centrámo-nos num modelo de investigação de paradigma experimental e descritivo utilizado em Educação.

Escolhido o plano da investigação, passámos então à fase que Quivy & Campenhoudt (2003) designam de verificação, ou seja, tivemos de ponderar os instrumentos e procedimentos a adoptar para a recolha de dados, cuja análise fosse relevante para o problema em estudo. A revisão da literatura sobre metodologia de investigação acabou por nos confrontar com três possibilidades de escolha, ao nível dos procedimentos metodológicos. Apreciamos, então, com base no parecer de investigadores experientes, as vantagens e desvantagens dos paradigmas de orientação positivista e construtivista e, por conseguinte, da utilização de uma metodologia quantitativa, qualitativa ou mista. Pretendemos usar uma metodologia descritiva que baseando-se num modelo qualitativo, revele uma função de complementaridade no nosso estudo, quando se analisam os dados observados. (Anexo1: Quadro 3)

Por estas razões, numa perspectiva descritiva, ou seja, com a finalidade de conhecer as características da amostra num dado momento (Mertens, 1998), optámos pelas duas técnicas de inquérito, que mais se ajustavam aos objectivos específicos de cada fase da investigação: a entrevista e o questionário. Estas técnicas foram surgindo, segundo o desenvolvimento e as necessidades do trabalho.

Com efeito, Tuckman (2000) esclarece que os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). Tuckman (2000) salienta ainda a utilidade das entrevistas para personalizar e aprofundar o processo de questionamento, de modo a produzir mais informação pessoalmente reveladora, visto que as pessoas geralmente consideram mais fácil falar do que escrever. O mesmo autor realça o valor dos questionários por ser mais económica a sua aplicação, quando se pretende a participação de um número vasto de sujeitos.

A tipologia usada na realização das entrevistas para a concretização dos objectivos do nosso trabalho foi uma tipologia semi-directiva. Definiu-se um esquema de entrevista, mas a ordem de abordagem dos temas junto de cada entrevistado foi livre, usando-se a sua abordagem espontânea sempre que possível (Ghiglione & Matalon, 1992). Para este autor, este tipo de entrevista revela-se particularmente útil para obter informação através das palavras e do quadro de referência do indivíduo, sendo adequada para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido (Ghiglione &



Matalon, 1992). Também, Patton (1990) refere a importância de todos os sujeitos responderem às mesmas questões, de modo a evitar as distorções criadas pelo entrevistador e facilitar a organização e a análise comparativa dos dados.

Para não se invalidar o processo de transmissão de informação, tentámos seguir as recomendações de Quivy & Campenhoudt (2003) relativamente aos procedimentos para utilização da técnica de entrevista: partimos dos objectivos e da base teórica que servia de enquadramento à investigação; formulámos os itens das perguntas; construímos questões capazes de medir as variáveis com interesse para o estudo; definimos, no guião da entrevista, as instruções para o entrevistador e para o entrevistado; realizámos a entrevista; tratámos os dados recolhidos e, por fim, analisámos e interpretámos esses dados. Partimos das nossas leituras e da nossa experiência quotidiana para formular as questões das entrevistas exploratórias que ajudaram a constituir a problemática de investigação, tendo em vista o seu objectivo principal que está ligado aos objectivos da investigação, (Quivy & Campenhoudt, 2003, pp.69-74). Com isso pretendemos compreender todo o processo envolvente desta técnica, atentos à sua duplicidade: por um lado, o discurso enquanto dado, fonte de informação, e, por outro lado, o discurso enquanto processo. Esta primeira fase de trabalho na entrevista exploratória levou-nos ao guião da entrevista definitiva, considerando-se o conteúdo da entrevista como o objecto de uma análise de conteúdo sistemática, destinada a testar as hipóteses de trabalho (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Para além da entrevista, recorremos também à técnica de questionário a fim de recolher informação útil para o nosso estudo. Segundo Quivy & Campenhoudt (2003) este instrumento apresenta vantagens, pois possibilita a quantificação de uma multiplicidade de dados, podendo-se com isso proceder a análises descritivas significativas para o objectivo do nosso estudo. A construção do questionário e a formulação das perguntas constituem, pois, uma etapa capital no desenvolvimento do inquérito, e todos os procedimentos devem ser rigorosos, pois «qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores até às conclusões finais» (Ghiglione & Matalon, 1992, pp.108,109).

## ***2.Procedimentos Metodológicos de Recolha e Análise de Dados***

Tal como explicámos no capítulo introdutório da nossa dissertação, o trabalho empírico foi desenvolvido numa área geográfica específica, o concelho do Barreiro, pelo facto de abranger duas escolas vocacionadas para o ensino secundário. Dois factores



principais determinaram a escolha destas escolas: por um lado, a proximidade e acessibilidade das mesmas relativamente ao nosso contexto habitual de trabalho, por outro, a existência de uma população docente e discente dentro do âmbito do nosso estudo.

A recolha de dados decorreu faseadamente, num período de tempo compreendido entre Outubro de 2008 e Julho de 2009. (Anexo1: Quadro 4).

Aquando do contacto com os elementos dos Conselhos Executivos das escolas, onde foi efectuado o estudo, a Escola Secundária de Santo António e a Escola Secundária de Santo André, após explicação sobre natureza da investigação, foi solicitada a autorização e a colaboração para a recolha de dados nos estabelecimentos. O pedido foi de imediato confirmado por parte dos Presidentes das escolas em estudo

. O nosso estudo abrangeu uma população de nove professores (entrevistas e questionários) e quatro turmas: duas turmas do Curso Profissional e duas turmas do Curso Científico-Humanísticos (questionários). (Anexo1: Quadro 5)

Assim, a investigação desenvolveu-se a partir de um “corpus” de documentação que incluiu: entrevistas semi estruturadas a professores (8+1) e questionários a alunos (2 turmas do Curso Profissional e 2 turmas do Curso Científico-Humanísticos). Para além disto, é preciso clarificar que uma das entrevistas será tratada independentemente como forma de sustentar as nossas verificações, em relação aos pressupostos delineados nesta investigação e que os professores também responderam a um questionário (tipo Likert), pois pensámos que poderia ser interessante apercebermo-nos e confrontarmo-nos com a imagem que os professores tinham em relação ao curso profissional. Ainda se observaram um grupo de cinco aulas, 2 blocos de 90mn por turma, o que deu um total de quatro sessões, com o objectivo de perceber os comportamentos em sala de aula relativamente às metodologias aplicadas conforme os currículos apresentados. Assistiu-se a duas aulas de uma turma do Curso Científico-Humanísticos e outras duas aulas de uma turma do Curso Profissional. Observaram-se as metodologias aplicadas nas duas turmas aos mesmos conteúdos: «*Os Lusíadas* e a *Mensagem*». Estas observações surgem somente como material de reflexão sobre aquilo que é dito nas entrevistas e apontado nos questionários, de modo a afunilarem mais a nossa percepção sobre as questões apontadas no nosso estudo. É de salientar que nos questionários também se introduziram questões referentes a este conteúdo programático, de modo a tentar perceber a sensibilidade dos alunos, em relação às metodologias aplicadas neste conteúdo.



Partimos, então, desta pesquisa e desenvolvemos um trabalho de campo que pretendia objectivar as questões apresentadas no capítulo I. Tal como já foi referido desejava-se que estes instrumentos dessem resposta às questões do nosso estudo. Estes instrumentos eram a base para o questionamento que se pretendia desenvolver neste contexto educativo, visando caracterizar as dinâmicas de funcionamento dos Cursos Profissionais e com o objectivo de permitir um conhecimento contextualizado das metodologias usadas na disciplina de Língua Materna. Assim, uma das nossas principais metas é analisar quais as competências atribuídas na disciplina de Português, tratando-se de um Curso Profissional. Pretendemos ainda, comparar, no mesmo grau de ensino, os programas e as competências num Curso Profissional com a mesma disciplina nas áreas do Curso Científico -Humanísticos (Prosseguimento de Estudos).

A constituição da amostra foi nesta fase, por força das circunstâncias, baseada no procedimento da amostragem de conveniência, ou seja, participaram no estudo os indivíduos que mostraram disponibilidade para tal (Mertens, 1998). Apesar de não ser a estratégia mais desejável, foi a única ao nosso alcance e é, aliás, a mais comumente usada (Mertens, 1998). O processo de amostragem foi idêntico na fase de aplicação do questionário final.

O tratamento dos dados foi feito através das entrevistas e baseou-se na análise dos dados recolhidos, tanto qualitativos como quantitativos, fazendo-se uma primeira leitura globalizante dos textos transcritos, que anteriormente tinham sido ouvidos na gravação. Privilegiou-se a análise de conteúdo, dentro do âmbito da pesquisa qualitativa, tendo em conta que «A análise de conteúdo pretende descrever situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito» (Guerra, 2006, p.69). Assim, a validação dos instrumentos de recolha de dados foi feita, tendo em consideração os procedimentos para garantir o cumprimento deste requisito.

Para garantir a sua validade como instrumento de medida, o respectivo guião foi elaborado e partilhado com pares da área em estudo, de modo a se conseguir perceber os blocos temáticos. Realizámos entrevistas aos professores que leccionam Cursos Profissionais e Cursos Científico-Humanísticos, de modo a respondermos à questão principal do nosso trabalho sobre a imagem que estes professores têm em relação às competências que os alunos devem adquirir nos Cursos Profissionais em relação ao Curso Científico-Humanísticos.



Escolhemos uma amostra de nove professores que nos permitiu recolher informações sobre a diferença dos currículos entre estas duas variantes – Profissional e Científico-Humanísticos - onde se refere que os programas da disciplina de Português não estão adaptados aos objectivos do Curso Profissional, devido à sua vertente mais prática. Esta informação pretendia ser a base nuclear para o desenvolvimento desta questão e à partida enquadrava-se nos temas definidos pelo próprio guião de entrevista, se bem que pudessem surgir outros blocos temáticos no decurso dos encontros com os professores.

Como já foi dito, pretendeu-se usar uma entrevista semidirectiva, ou semidirigida, tendo como objectivo a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc. Quivy & Campenhoudt (2003, p.193).

Após a análise das entrevistas, realizámos o levantamento dos elementos do texto, de modo a tentar gerar categorias iniciais e respectivas subcategorias que fossem elucidativas das temáticas (Strauss & Corbin, 1998). Nesta fase, questionamo-nos sistematicamente e de um modo contínuo e tomámos em consideração as anotações e comentários efectuados durante o processo de análise, o que nos permitiu manter-nos em conformidade com os nossos objectivos, para que se definissem e distinguíssem as categorias a partir de normas uniformes e se respeitassem os próprios quadros de referência dos interlocutores (Quivy & Campenhoudt, 2003). A fase seguinte consistiu, então, na constituição da amostra para a realização das entrevistas. Dado que as mesmas se destinavam, também, a fazer o levantamento de temas alusivos ao estudo em curso, a partir das diversas sensibilidades sentidas pelos professores, constituímos a amostra possível dentro dos parâmetros que desejávamos medir e de modo a aumentar a variedade dos contributos individuais.

Tivemos a preocupação de incluir professores das duas escolas, realizando sempre um contacto prévio com os professores para confirmar a sua disponibilidade, explicitando sempre o tema/objectivos e fixando data/hora/local para a realização dos encontros, que se realizaram nas respectivas escolas.

A partir das entrevistas surgiu o questionário que foi aplicado a todos os alunos que se encontrassem dentro de determinados parâmetros: a) Alunos que, para além de estarem matriculados no 12.º ano estivessem de facto a frequentar a escola aquando da inquirição. De fora ficaram os alunos ausentes no período da inquirição; b) Alunos que se





encontrassem a frequentarem cursos das seguintes modalidades de ensino e formação: cursos científico-humanísticos e cursos profissionais.

O questionário apresenta perguntas fechadas e algumas perguntas abertas. A sua extensão surgiu da nossa vontade em abarcar o maior número de itens reveladores do que queríamos auscultar. Partimos primeiro que tudo para a organização do questionário que se pretendia o mais abrangente possível tal como foi referido. Pegámos primeiro num grupo de alunos, quatro turmas de duas escolas diferentes – duas do Curso Profissional e duas do Curso Regular. Pensámos que esta escolha estaria dentro das nossas possibilidades no tratamento de dados, pois «o pesquisador deve ter, pelo menos, um termo de comparação: dois grupos, um que recebe o estímulo e outro que não recebe (ou grupo de controlo).» (Sampieri e outros, 2006, p.172). Tentámos que os grupos fossem similares, no entanto verificámos que em relação aos Cursos Profissionais o número de alunos nas turmas de 12.º ano é sempre menor, enquanto no Regular existem mais alunos. Também foi percepcionado que conforme as áreas existem mais jovens do género masculino ou feminino, segundo o perfil dos cursos, o que já não acontece nos Cursos Científico-Humanísticos. Tal facto vai ser apresentado na análise de dados dos questionários.

De seguida, fizemos os contactos com os professores nas turmas onde pretendíamos aplicar os questionários. Este procedimento decorreu como estava previsto, passando-se, de seguida, à análise dos dados e à apresentação dos resultados.



---

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

Efectuamos o tratamento e analisamos os dados recolhidos, discutindo os resultados, pois “A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”. ( Bogdan, Robert & Biklen, Sari, 1994, p.205). Com esta perspectiva, realizámos entrevistas aos professores que leccionam Cursos Profissionais e Cursos Científico-Humanísticos, de modo a respondermos às questões principais do nosso trabalho (Capítulo I). Neste âmbito focalizamos as entrevistas numa perspectiva de tentar perceber a imagem dos cursos profissionais, tendo em conta a eficácia pedagógica e a operacionalização em termos metodológicos da disciplina de Português, nestes cursos profissionalizantes. Com base nesta problemática, nos objectivos gerais e nas questões adjacentes desenhamos os instrumentos que nos levaram ao trabalho de campo – entrevistas e questionários.

O nosso primeiro instrumento de análise são as entrevistas e os seus resultados baseiam-se na análise de conteúdo.

#### **ENTREVISTAS**

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação, que segundo Bardin (2006) é «um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.» (Bardin, 2006, p.37).

Como referimos realizámos entrevistas aos professores que leccionam Cursos Profissionais e Cursos Científico-Humanísticos, de modo a respondermos à questão principal do nosso trabalho sobre a imagem que estes professores têm em relação às competências que os alunos devem adquirir no Curso Profissional em relação ao Curso Científico-Humanísticos. Escolhemos uma amostra de nove professores que nos permitiu recolher informações sobre a diferença dos currículos entre estas duas variantes – Profissional e Científico-Humanísticos – onde se refere que os programas da disciplina de Português não estão adaptados aos objectivos do Curso Profissional, devido à sua vertente



mais prática. Esta informação pretendia ser a base nuclear para o desenvolvimento desta questão e à partida enquadrava-se nos temas definidos pelo próprio guião de entrevista, se bem que pudessem surgir outros blocos temáticos no decurso dos encontros com os professores. Essas informações enquadravam-se em blocos temáticos definidos no próprio guião de entrevista, embora outros pudessem emergir no decurso do encontro.

As entrevistas foram realizadas a professores de duas escolas da mesma área geográfica, distrito de Setúbal, concelho do Barreiro. Escola Secundária de Santo António e Escola Secundária de Santo André. Total de nove professores. Quatro professores têm turmas do Curso Científico-Humanísticos (PCH) e outros quatro professores trabalham só com Cursos Profissionais (PP). Oito são professores da disciplina de Português e o professor (PCP) é professor das áreas técnicas dos Cursos Profissionais e surge como Coordenador do Curso Profissional, na Escola Secundária de Santo António, cargo que desempenha há 10 anos. Este último professor PCP e o professor PP3 tiveram experiências de trabalho com as Escolas Profissionais não públicas. Experiências positivas e daí o seu interesse em implementar este tipo de valências na sua escola. Os quadros referentes à análise apresentam-se em Anexo 2. As abreviaturas referem-se à designação dos cursos Curso Científico-Humanísticos – CCH -, Cursos Profissionais – CP e aos professores entrevistados. Os do Curso Científico-Humanísticos designam-se como – PCH - (Professor do Científico-Humanísticos) - e os professores dos Cursos Profissionais como – PP (Professor do Profissional) - O Coordenador do Curso Profissional surge como PCP (Professor Coordenador do Profissional).

Na análise dos dados na categoria de “**Atribuição do Curso**” (Anexo 2: Quadro1) em 9 professores, todos eles foram contemplados com turmas de cursos profissionais e científico-humanísticos, de acordo com o critério de distribuição da carga horária. Em 9 professores, 5 deles conseguiram manter o critério da continuidade pedagógica. Em 9 professores, tantos foram os professores obrigados (4), como os que quiseram voluntariamente ter cursos profissionais (4). **PP3:** “ (...) *pedi para leccionar cursos profissionais e, estando bem posicionada na lista graduada, acabei por leccionar esta modalidade (...)* “ e “*No que diz respeito aos Cursos Profissionais fui voluntária para os leccionar no primeiro ano do seu funcionamento*”; **PP4:** “*Os Directores de Curso escolhidos convidaram-me para dar a disciplina e eu depois escolhi na mancha horária (...)* ” e “ (...) *fui continuando a dar os profissionais porque gostava.*”. O **CP** “*Os*



*professores são formadores, as pessoas deviam ter o Curso Profissional por escolha, devia ser por opção e não por uma questão de horário.”*

Em relação, à categoria da “**Planificação**” (ANEXO 2: Quadro 2), verificamos que o programa prescrito é o mais utilizado como base de trabalho. Os professores trabalham o currículo prescrito, se bem que desejem adequar os conteúdos. Dos 9 professores 7 referiram isso, principalmente, quem trabalha com alunos do CP. Para estes professores (5 dos 9 em estudo) a integração de competências faz parte do seu trabalho e existe a par da planificação guiada modular. Tal como é referido pelos professores **PP3** e **PP4**, ambos com experiência no Profissional. **PP3**: *“Não existiam manuais e, dentro de cada competência, procurei os conteúdos essenciais. Construí materiais de diagnose para as diversas competências e, depois de perceber em que patamar os meus alunos se posicionavam, procedia à planificação final, inserindo as quatro competências dentro de cada sequência do programa. Além disso, tive também em atenção o perfil de saída do curso para os nossos alunos.”*; **PP4**: *“Em relação aos programas não são tão diferentes dos Científico-Humanísticos, porque também trabalham as quatro competências e os autores que são trabalhados são exactamente os mesmos que os do Regular. Não sei se foi intencional se não foi. Sei que dá uma margem de manobra para nós podermos trabalhar cada um dos conteúdos. Acho que não deviam ser estes os programas. Podia haver um outro tipo de programas que não tivesse tantos conteúdos, já todos eles arrumados e que desse mais margem ao professor para que pudesse trabalhar em função dos próprios alunos aquilo que no fundo no final interessa mesmo que é o conhecimento e o domínio da língua, porque tendo que dar conteúdos literários específicos, por exemplo, nós corremos sempre o risco de os alunos não gostarem e não aderirem tão bem. Ao passo que se o programa fosse mais aberto, mais livre ou que desse mais margem de manobra ao professor, nós poderíamos sempre escolher textos ou autores mais adequados aquele tipo de alunos.”*

A planificação anual está directamente relacionada com os professores do Científico-Humanísticos (CH). Contudo, em relação à adequação dos conteúdos para o Curso Profissional (CP) todos os professores concordam que isto devia ser feito principalmente com os alunos da via profissionalizante, onde o currículo devia ser um currículo dinâmico, em vez de um currículo estático, tal como refere o **PCP** (coordenador dos profissionais). Para ele o Ministério da Educação aponta para a questão dos programas *“mas não a define como objectivo terminal, diz que há currículos, há, não programas e*



também não há livros e por isso é que não se adoptam livros, mas há indicadores para e muita formação. A sua base de formação, às vezes, de partida não é a mesma dentro de um curso igual, porque depende dos formandos que se recebe. Se não houver esta percepção de adaptar, como é que eu hei-de dizer, não a um currículo em si, um currículo estático, mas um currículo dinâmico em que se vai progredindo consoante as capacidades de aprendizagem se for muito ao programa não se faz formação profissional como deve ser”.

Quando analisamos a categoria ” **Competências/Conteúdos**” (ANEXO 2: Quadro 3), verificamos que os professores, tanto dos CP como dos CH partem sempre, primeiro, dos Programas Curriculares Prescritos, pois todos os professores são unânimes que desenvolveram o conhecimento dos conteúdos a partir dos Programas Curriculares, referindo a sua importância no momento da planificação das aulas. **PP1:**”Primeiro, fui procurar os Programas. Depois, fui ver, então, o que é que constava dos programas, quais eram os conteúdos (...)”. Dizem também que os conteúdos são semelhantes nos dois cursos **PCH3:** “São semelhantes, aliás não há diferença em relação aos conteúdos (...) ”e **PP4:** “Isso significa que estamos de certa forma espartilhados dentro daqueles conteúdos que temos de dar”. Em relação ao conhecimento dos conteúdos a partir dos manuais e da experiência dos colegas ambas não são significativas. Apercebemo-nos que os professores utilizam e avaliam a partir das competências delineadas nos dois cursos e utilizam o trabalho diferenciado, consoante o público visado (7 em 9). As competências são mais privilegiadas no CP do que os conteúdos e os professores têm a noção que devem trabalhar de um modo diferenciado **PCH3:** “Para alcançar as competências segundo o perfil destes alunos do profissional – vitrinistas- foram privilegiadas a oralidade e a compreensão, a competência da leitura, também (...) ”. Os conteúdos são focados nos CH, pois como dizem os professores esta via é mais exigente. **PCH3:**“A exigência no Regular não é igual à do Profissional e não pode ser até que os alunos que temos à frente são completamente diferentes.”. Assim, os conteúdos têm um papel preponderante. **PCH2:** “As competências vão surgir na planificação, porque em termos normativos isso assim é pedido pelo sistema escolar, mas se nós sabemos que os conteúdos literários têm maior peso que outros vamos treinar mais esse aspecto do que os outros.”. Contudo, também é dito pelo **PP4:**“Eu acho que também aí não há muita diferença (em relação aos regulares) precisamente, porque os conteúdos que vão servir as competências são os mesmos.” Daí que a situação de privilégio entre os conteúdos e as competências não sejam muito diferentes - 5 professores privilegiam as competências e 4 os conteúdos, precisamente os que só têm CH.



Em relação à **Avaliação por Competências** (ANEXO 2: Quadro 4), os 9 professores dizem que trabalham as competências. A diferença está na questão da avaliação diferenciada de competências. Os professores trabalham as competências, segundo as directrizes do Programa, que assim o estipula e a maior parte (7 em 9) utilizam uma avaliação com testes por competência. Três (PCH1, PCH2, PP1, PP3), fazem-no, tendo por base aquilo que foi resolvido dentro do Grupo Disciplinar, como norma tanto para os Cursos Profissionais como para os Cursos Científico-Humanísticos. Para os professores do CP é de fácil operacionalização, enquanto os professores do CH, sentem mais dificuldades, devido ao cumprimento obrigatório dos conteúdos. **PP1:** “*Eu sempre achei que nós devíamos fazer de facto essa divisão, porque não era, enfim, uma forma muito correcta de trabalhar avaliar por competências os alunos, no final do período, nas fichas que vão de avaliação para os pais e não funcionar assim ao longo do ano (...)*” E, então, este ano nós de facto decidimos (...) trabalhar por competências e fazer um bom instrumento de avaliação para cada uma delas. (...) porque uma das indicações de facto era trabalhar por competências, porque é assim que o programa do Ministério vem”; **PP2:** “*Estava muito agarrada aos métodos tradicionais. Tenho sempre necessidade em ter um teste em todos os módulos*”; **PP3:** “*As competências são avaliadas por mini testes relacionados com cada competência. Além do mais, sempre que se realiza uma actividade há uma grelha de observação, uma de avaliação e outra de autoavaliação. A recolha destes instrumentos e o seu agrupamento faz-se de acordo com os critérios de avaliação da escola (cada instrumento tem um peso de x na avaliação global)*”; **PP4:** “*Depende da planificação que eu fizer. Se eu trabalhar mais uma competência num módulo, faço a avaliação mais na base dessa competência. (...) Por outro lado, há outros modos em que por exemplo se eu fizer teste este teste incide sobre as quatro competências. (...) Até porque eu normalmente utilizo sempre variados elementos de avaliação no mesmo módulo e de módulo para módulo*”. **PCH1:** “*O facto de nós neste momento estarmos a fazer os testes por competências. Tem-nos dado uma perspectiva diferente. Tem sido muito importante o facto de nós estarmos a fazer separado.*” **PCH2:** “*Conteúdos sim, mas as competências com mais dificuldade. Competência – esse aí é um parâmetro que raramente tu tens tempo. (...) o maior peso valorativo de todos os conteúdos. Devido à questão temporal e a questão das prioridades.*”.

Nas **Metodologias/Estratégias** (ANEXO 2: Quadro 5) todos os professores dizem que diferenciam estratégias tanto a nível dos cursos como em relação ao grupo turma, salientando que trabalham sempre de modos diferenciados conforme os alunos que têm.



Realçam que os conteúdos são os mesmos, mas que têm de adequar ao grupo de alunos com quem trabalham. O professor **PCH4** refere, ainda, que *“Há medida que o Programa se vai desenvolvendo, há um limite de estratégias, devido à quantidade e à complexidade de conteúdos que vão sendo introduzidos cada vez que um novo ano começa. Assim, gradualmente, as estratégias limitam-se, porque o exame no final do Curso CH, no 12.º ano, condiciona a organização das aulas neste aspecto. Os professores passam a praticar mais os exercícios relacionados com os conteúdos do exame e as competências relacionadas com essa prova final.”* Os professores do **CCH** e os do **CP** têm a mesma opinião em relação à operacionalização destes cursos, pois para os professores de ambos os cursos, tanto a nível das Sequências como a nível dos Módulos, referem que devido à extensão de conteúdos, existe uma notória dificuldade em cumprir o programa para o número de horas apresentado. Diz **PP4**: *“E no caso do Português os 12 Módulos para os 3 anos são muito rigorosos em termos de tempo, onde nós não temos muita margem para poder acompanhar mais demoradamente determinados conteúdos ou trabalhar as competências.”* Quanto à diferenciação dos cursos, **PCH2** refere que os alunos: *“Têm ritmos diferentes e uma incidência em termos curriculares também completamente diferentes”* e para **PCH3** *“A matéria é exactamente a mesma, só que é leccionada de forma diferente. A exigência no Regular não é igual à do Profissional e não pode ser até que os alunos que temos à frente são completamente diferentes.”* É diferente de um curso para outro”. Igualmente, é dito que há diferenciação de estratégias de grupo para grupo para o mesmo professor. **PCH3**: *“As turmas não são iguais por isso as estratégias não podem ser as mesmas. Não utilizamos as mesmas estratégias nas mesmas turmas, em relação ao profissional.”* **PP2**: *“A distinção que eu tentei fazer foi mesmo adequar o nível de dificuldade que eu estava a pedir. Comecei a ver que havia alunos com dificuldades muito grandes, maiores do que eu podia imaginar.”* **PP3**: *“As estratégias são sempre adequadas ao grupo de trabalho. Se um grupo necessita de treinar mais a argumentação, evidentemente que tenho de planificar mais actividades e desenvolver estratégias promotoras da oralidade. Tal como este exemplo, para cada etapa dos vários grupos de trabalho, assim tento adequar as estratégias à diversidade que enfrento.”* **PP4**: *“É verdade que podemos adoptar estratégias diferentes, porque não temos por exemplo a obrigatoriedade dos testes ou dos dois testes por período, mas o que é facto é que temos de dar e também temos de fazer a avaliação”*. O que se percebe é que os professores relacionados com o CH responderam tendo em conta a diferença entre os cursos, já os PP preocuparam-se em mostrar que de facto os alunos do curso profissional são alunos



diferentes e, daí, necessitem de um olhar mais diferenciado e adequado. Isto também deve ter em conta a questão de os cursos funcionarem segundo as suas características próprias, ou seja, apresentam uma especificidade própria conforme o seu perfil de saída. Isto diferencia também as estratégias de turma para turma conforme a área vocacional, onde estejam inseridos. Deste modo, é referido que principalmente as competências são pelos professores das profissionais mais adequadas à realidade dos alunos. Para o coordenador de um Curso Profissional existe necessidade de diferenciação tanto a nível dos cursos como dos grupos, devido às características diferenciadoras dos Cursos Profissionais. Cursos organizados em famílias Profissionais, segundo perfis de saída “ (...) quando é definido um curso profissional também é definido uma estrutura que prevê que cada jovem tenha o seu ritmo de aprendizagem. Tenha as suas opções de escolha em termos de momento em que faz a sua escolha. Portanto, dá alguma autonomia, dando autonomia dá responsabilidade, se nós lhe tirarmos através de técnicas que usamos muitas vezes no ensino a autonomia às pessoas, dando-lhes novas coisas, estamos a retirar a tal autonomia profissional”, “Está (legislado) quando eu vou ver os referenciais de português, vejo que o programa de português dá prioridade para se ir trabalhando dentro de um conjunto de currículos e de questões que parecem que são obrigatórias” e “A leitura de que aquilo é um referencial, não é um programa, é um referencial de formação (...). Até porque a própria lei diz que os professores devem trabalhar, tendo em vista que os alunos podem querer ir para uma universidade, se conseguirem dar as competências universitárias ótimo, se não conseguirem, devem ficar por aquelas que é possível fazer dentro do programa. Se conseguirem e se há alguns jovens que no grupo conseguem chegar lá, então, o professor pode fazer isso, mas fora do próprio programa, fazendo com aqueles jovens ou desencadeando processos que podem chegar lá.”. Aqui se infere que segundo a perspectiva do Coordenador tem de ser feita uma diferenciação pedagógica, quando se trabalha com os alunos do Curso Profissional, devido à saída dos cursos e à sua especificidade prática. CP “ Acho que é uma estrutura que está muito bem idealizada, muito bem preparada, mas tem algumas lacunas, em relação às questões que tem a ver com as competências disciplinares e as competências terminais de um curso profissional que quanto a mim estão bem definidas no currículo, mas depois na prática perdem-se um bocadinho, porque se tenta sempre dar competências profissionais e académicas e não competências profissionais para a profissão que se vai adquirir.

Os **Recursos** (ANEXO 2: Quadro 6) mais utilizados como instrumentos de trabalho continuam a ser para os professores de ambos os cursos as fichas de trabalho e os materiais





relacionados com a disciplina de Português, que se encontram nos Centros Recursos – Bibliotecas. Igualmente, a utilização de recursos de suporte digital são preferidos pelos professores tanto do CCH como do CP. Em 9 professores, 8 dizem usar estes dois suportes frequentemente, como estratégias de trabalho prático e de motivação. O que vai diferenciar as práticas dos professores destes dois cursos é a questão do manual e da construção de materiais, pois para o CCH existe um manual adoptado, geralmente pelo grupo disciplinar, enquanto para o CP isso não acontece, sendo necessário que se construam materiais, ou que se adapte um livro do CCH para o CP. Quando isto acontece, de qualquer modo, é necessário que se faça uma escolha e uma recolha de materiais que juntamente com a selecção de textos e fichas de um manual, ou de vários, se condensará numa colectânea de textos de apoio para aquele grupo de alunos. Para **PP1**: *“A única coisa que não tinha para nós, por exemplo, foi o manual, portanto como não tínhamos manual o que nós fizemos sempre foi (...) fazer a recolha de todos os materiais e pronto e dar aos alunos.”* **PP2**: *“Eu fiz a opção de usarem manual ou as fotocópias das páginas que eu lhes ia indicando e em algumas situações passava material alternativo (...). O manual em si facilita neste sentido não sermos nós a preparar o material todo para os 12 módulos”;* **PP3**: *“Utilizo normalmente o texto escrito, o livro de leitura escolhido pelos alunos, artigos de jornal, revistas, documentários, canções, filmes, computador, gravações e até os próprios textos dos alunos para reescrita e melhoramento (na oficina de escrita) ”.* Para o coordenador do profissional a melhor estratégia é a da adaptação dos recursos ao grupo-alvo a partir da construção do currículo e de materiais, segundo ele *“ (...) também não há livros e por isso é que não se adoptam livros, mas há indicadores para e muita formação. A sua base de formação, às vezes, de partida não é a mesma dentro de um curso igual, porque depende dos formandos que se recebe”.* Quanto às **Saídas** (ANEXO 2: Quadro 7) como recurso educativo apercebemo-nos que os professores do Curso Profissional privilegiam a visita a espaços relacionados com a prática dos alunos – 9 professores, os 5 relacionados com o CP apontam estas saídas a espaços públicos, não deixando de referir a ida ao teatro como uma das preferidas pelos professores, tanto para os **CP** como para **CCH**, estando relacionada com os conteúdos do programa de Português. Nos **CP** organizam-se saídas, mas há dificuldades a nível económico **PP1**: *“Nós saímos uma vez, porque estes alunos têm dificuldades económicas, (...) fomos à Casa de Fernando Pessoa, em Lisboa. Éramos para sair outra vez, mas os alunos não quiseram, porque tinham mais outra visita de estudo e então optaram. Como já tinham ido a uma de Português foram a outra de outra disciplina, porque estes alunos têm muitas dificuldades económicas, ...é muito... portanto não vale a*



*pena, 10 euros é demais”* Nos **Instrumentos de Avaliação** (ANEXO 2: Quadro 8) são mais usados por todos os professores as fichas de diagnóstico e o trabalho de pares. Todos os professores privilegiam estes instrumentos. De seguida, centralizam o seu trabalho nas actividades de compreensão e expressão orais, paralelamente com a utilização de fichas de avaliação sumativa e formativa. As metodologias mais activas e as aulas expositivas são as menos consensuais. As fichas de avaliação sumativa são usadas por todos os professores (8) e as fichas de avaliação formativa são mais utilizadas pelos professores do Curso Profissional. Estes últimos exercitam mais a oficina de escrita (4) e o trabalho de grupo (4). O trabalho de casa é mais pedido pelos professores do Científico-Humanísticos. Estes professores também utilizam mais as aulas expositivas e o contrato de leitura do que os professores do Curso Profissional. Os professores do Profissional preferem usar metodologias mais activas, realçando que o trabalho deve ser todo feito em sala de aula, devido ao peso da carga horária dos Cursos Profissionais. **PP1:** *“Eu prefiro o trabalho de pares, porque acho que funciona melhor aqui e eles também se entendiam muito bem”* *“A oficina de escrita, funciona se for feita na aula... Tem de ser feito na aula. Tudo aquilo que é trabalho fora da aula eles não o fazem e é fácil de compreender também, embora não desculpe tudo, a carga horária que eles têm. É uma carga horária brutal”* **PP4:** *“Este ano trabalhei muito mais à base do trabalho de grupo e de pares, precisamente para os obrigar a uma dinâmica diferente, porque são alunos para os quais a aula expositiva não funciona quase nada”*; **CH2:** *“Fiz trabalho de grupo, fiz trabalho de pares, fiz aulas expositivas, fiz aulas mais experimentais”*; **CH3** *“ (...) no Regular o prof. é o orientador do saber”*.

A nossa última questão teve a ver com a **Imagem** que os professores têm em relação aos Cursos Profissionais, para isso foi posta uma última questão em relação aos pontos fortes e pontos fracos do Curso Profissional (ANEXO 2: Quadro9). Responderam os professores entrevistados e o Coordenador dos Profissionais (ANEXO 2: Quadro 10). Neste caso, a entrevista do Coordenador foi tratada à parte de modo a se perceber a visão diferenciada deste professor / coordenador do Curso Profissional, na Escola Pública, contudo a sua visão experiente sobre esta problemática aparece juntamente com a aferição dos outros professores.

Em relação aos **Pontos Fortes**, segundo os professores, este curso é muito mais prático, não sendo menos exigente *“Uma exigência completamente diferente”*. Há uma equipa pedagógica mais efectiva, apresentando uma *“maior partilha e interacção entre as*



peçoas, trabalho de equipa”, enquanto “há uma grande camaradagem, uma grande ligação entre eles, não existe ali competição” entre os alunos. Os profissionais criam “uma relação mais próxima do aluno. É completamente diferente, pelo facto de trabalhares de uma forma mais personalizada junto deles, eu penso que tu adaptas muito mais o currículo e os conteúdos a um profissional do que a um regular. Os objectivos das várias competências foram atingidos e além disso há um enriquecimento da própria cultura. A aproximação ao mundo do trabalho e os estágios.” O estar organizado por “módulos” é muito positivo” embora isso possa acarretar a que eles saibam demais em todas as matérias coisa que não se pede aos outros alunos”. Este tipo de curso permite “aos alunos aplicar os conhecimentos na prática com horários, com responsabilidades, com um patrão, é muito positivo para eles, eles receberem o feedback de alguém que não é um professor”. Dá-lhes aquilo que” eles precisam que é a certificação, estágio e diploma no final do ciclo” e “É sempre uma alternativa, quer nós queiramos quer não, é outra estruturação, é outra ideia de formação. O facto de evitar algum abandono Acaba por haver muitos jovens que em vez de desistirem e abandonarem vêm experimentar”. Para o Coordenador do Curso Profissional a estrutura dos cursos está bem idealizada “Eu acho que é uma **estrutura** que está muito bem idealizada, muito bem preparada” e as competências terminais do curso profissional estão bem definidas no currículo. Esta estrutura curricular é dinâmica “é um currículo dinâmico em que se vai progredindo consoante as capacidades de aprendizagem se for muito ao programa não se faz formação profissional como deve ser.”. Daí que tenha de ser feita uma adaptação do currículo, dos conteúdos, privilegiando as competências. Como os outros professores salienta que o objectivo de “Um curso profissional é que de facto ele seja vocacionado para a empregabilidade e para o mundo do trabalho. Se nós não fizermos esse trabalho estamos a defraudar uma formação, que é uma formação para o mundo do trabalho, que é incompatível com a formação para o acesso às universidades. Pode ter o acesso à universidade e entendo que é a razão positiva dos cursos profissionais, quando o jovem tem competências, se o formando tem competências, consegue por ele próprio superá-las e atingir a entrada na universidade, mas não deve ser essa a finalidade do curso profissional. A finalidade do curso profissional é ser pura e simplesmente a profissão”. Por último, realça-se a versatilidade do perfil do professor “ a fortaleza da capacidade do conhecimento que os professores têm para se adaptarem a novas situações.”

Quanto aos **Pontos Fracos** o que é mais referido pelos professores é a pouca valorização dos cursos “O maior ponto fraco no meio disto tudo é a falta de valorização



destes cursos” e “As competências do Português” serem subestimadas por serem do Curso Profissional e “O próprio programa de português. Acho que é enorme, tem muitos conteúdos para leccionar”. A última questão vai para as anomalias a nível do Estágio ” *Eu também sei que existem escolas, onde isso não funciona, onde os professores não valorizam isso e os miúdos acabam por fazer estágios, às vezes, até na escola...*”. Para o Coordenador para além destes aspectos com o qual ele concorda “A concepção curricular tem algumas lacunas, em relação às questões que tem a ver com as competências disciplinares e as competências terminais de um curso profissional, que na prática se perdem um pouco, porque se tenta sempre dar competências profissionais e académicas e não competências profissionais para a profissão que se vai adquirir. Na língua portuguesa o que se vai privilegiar são os conteúdos. Continuam a ser os conteúdos em detrimento das competências”. O Perfil dos professores que está determinado para o ensino profissional nas escolas não ajuda a que se sinta este tipo de curso de um modo diferente, pois “*não é um perfil ligado a uma profissão, é um perfil ligado a um prosseguimento da carreira*”. Segundo o Coordenador investe-se pouco numa formação de qualidade (tanto pedagógica como técnica). Igualmente, o horário escolar é posto em causa “a rigidez ... que o horário escolar, por vezes, é incompatível com a própria formação profissional que é nós temos um calendário anual e temos um *calendário profissional*”.

### **Questionários**

Como já referimos, para além da entrevista, recorremos também à técnica de questionário a fim de recolher informação útil para o nosso estudo. Este instrumento de medida é, por definição, rigorosamente standardizado, com a finalidade de permitir a comparabilidade das respostas de todos os sujeitos (Ghiglione & Matalon, 1992). Paralelamente às entrevistas, fizemos um primeiro inquérito (Escala de Likert) aos professores entrevistados (Anexo 3.1A), de modo a recolhermos mais dados que pudessem ajudar-nos a responder às questões da nossa investigação.

Após a recolha dos inquéritos por questionário, passámos ao seu tratamento e constatámos os seguintes resultados. Primeiro grupo: questionário aos professores que realizaram as entrevistas. Segundo grupo: questionário às turmas – grupo de alunos, quatro turmas de duas escolas diferentes – duas do Curso Profissional e duas do Curso Científico-Humanísticos. (ANEXO 3.2 Aa)e 2Ab). De modo a responder às questões do nosso estudo, optou-se por fazer após análise separada (ANEXO3: DOC:A) a análise comparativa dos dados.



### **Primeiro grupo: Análise comparativa dos dados dos Cursos Científico-Humanísticos e Profissionais em relação aos professores.**

Como análise comparativa e relativamente à **Imagem** dos Cursos Científico-Humanísticos e Profissionais percebida pelos professores, constatamos que para os professores do Curso Científico-Humanísticos a apreciação é consideravelmente mais satisfatória do que para os professores do Curso Profissional. (**ANEXO3:Gráfico PT.1: Ambiente Humano**). Em relação ao **Ambiente de Aprendizagem** no grau de satisfação dos professores do Científico-Humanísticos, as diferenças mais significativas apresentam-se nos seguintes aspectos: as competências desenvolvidas na disciplina de Português contribuem para uma melhor qualidade no percurso de aprendizagem. No final de cada competência, a avaliação deve ser diversificada e o ensino desta disciplina deve ser desenvolvido a partir de competências. (**ANEXO3:Gráfico PT.2: Ambiente de Aprendizagem**).

Verifica-se que relativamente ao Curso Científico-Humanístico, a apreciação feita pelos professores é francamente mais favorável que a dos Professores do Curso Profissional (distanciando-se 1,2). Ou seja, os Professores do Curso Científico-Humanístico têm uma boa imagem do Curso que leccionam, enquanto a imagem para os Professores do Curso Profissional é apenas satisfatória.

Os Professores do Curso Científico-Humanísticos dão notação máxima ao gosto pela turma e pelos alunos. Consideram ainda, de forma muito significativa, que os alunos sentem a utilidade das aprendizagens, existindo um bom clima relacional, devido ao empenhamento em sala de aula. Estes mesmos critérios merecem uma avaliação negativa, por parte dos Professores do Curso Profissional (inferior a 2,5). (**ANEXO3:Gráfico PT3: Qualidade das Aprendizagens**). Segundo os professores, a **avaliação das aprendizagens** no Curso Científico-Humanísticos é superior à do Curso Profissional. Não se pode deixar de destacar que no Curso Profissional a avaliação efectuada relativamente à qualidade das aprendizagens é negativa (média de 2,2).

Como factores que contribuem para esta apreciação geral, destacamos que para os professores do Curso Científico-Humanísticos, o Português oferece ao aluno as competências necessárias para alcançar outras aprendizagens no curso, valorizando este item quase na escala máxima da tabela. Os professores do Curso Científico-Humanísticos consideram que o desenvolvimento das aprendizagens necessárias para o futuro profissional dos alunos é obtido na disciplina de Português. Este factor que se deveria



revelar nos Cursos Profissionais não é evidenciado na avaliação feita pelos professores, apresentando das médias mais baixas de todo o estudo efectuado (média inferior a 2). Análise semelhante faz-se em relação ao domínio das competências do português como forma eficaz para arranjar emprego, pois os professores do Curso Profissional avaliam este aspecto com uma média inferior a 1,5. No contexto da qualidade das aprendizagens do português, qual a maior preocupação dos professores do Curso Profissional? Com uma avaliação média de 3, a promoção das competências linguísticas necessárias para uma melhor aquisição de competências relacionadas com a cidadania é a resposta. **(ANEXO3:Gráfico PT.3 – Qualidade das Aprendizagens)**

Após a análise destes inquéritos aos professores, realizámos inquéritos aos alunos, para ver se conseguíamos perceber em quatro turmas (duas do Curso Científico-Humanísticos e duas do Curso Profissional), a sua imagem em relação aos Cursos Científico-Humanísticos e aos Cursos Profissionais. As questões dividiram-se pelos temas trabalhados nas entrevistas, de modo a compreender as razões de escolha dos alunos e a sua sensibilidade em relação aos cursos escolhidos. Tal como já foi referido, o universo da amostra no Curso Científico-Humanísticos é de 35 alunos, enquanto o do Curso Profissional é de 21 alunos. Total da amostra 56 alunos. A média de idades é de 18 anos no Curso Científico-Humanísticos e de 19 anos nos Cursos Profissionais. Em relação ao género existem mais alunos do sexo feminino no Curso Científico-Humanísticos do que no Curso Profissional. Contudo, sabe-se que no Curso Profissional o género pode ter a ver com o perfil de saída dos cursos.

O universo dos inquiridos apresenta uma percentagem mais alargada para o Curso Científico-Humanísticos (62,5%) do que para o Curso Profissional (37,5%). A análise apresentada é a síntese do tratamento de dados dos questionários realizados aos alunos do Curso Científico-Humanísticos e aos alunos do Curso Profissional.

### **Segundo grupo: Análise comparativa dos dados dos Cursos Científico-Humanísticos e Profissionais em relação aos alunos.**

Quando analisamos o grau de satisfação dos alunos de ambos os cursos, os alunos têm uma melhor apreciação e aproximam-se em grau de satisfação relativamente à valorização da **Imagem** que têm dos Cursos que frequentam. Com apreciação muito similar, temos o desenvolvimento de competências adquiridas na disciplina como contributo para uma melhor qualidade no percurso de aprendizagem e o desenvolvimento de actividades na aula, como contributo para que as competências sejam mais facilmente



compreendidas. A promoção de competências linguísticas e discursivas promovidas pelo português para o desenvolvimento das competências de cidadania têm a mesma apreciação para os dois universos de alunos em estudo. (**ANEXO3:Gráfico AT.2 – Qualidade das Aprendizagens**). A destacar que ambos os grupos consideram que o facto de frequentarem estes cursos os ajudará a ingressar no mundo do trabalho. Para os alunos do Curso Científico-Humanísticos o grau de cumprimento das expectativas iniciais com o curso é superior ao dos alunos do Curso Profissional, revelando mesmo um afastamento de 0,3 em termos médios. Outro aspecto significativo em termos de apreciação pelos dois grupos de alunos, está associado ao facto de reconhecerem que o curso lhes tem permitido desenvolver capacidades em termos de trabalho de equipa, entreajuda e espírito de iniciativa, sendo este aspecto muito mais valorizado pelos alunos do Curso Profissional.

De forma agregada, ao analisarmos os dados dos Professores com os dos alunos poder-se-á concluir que a visão dos alunos em relação à imagem das suas aprendizagens, em ambos os Cursos, é muito mais positiva que aquela resultante da apreciação dos professores que leccionam os dois cursos.

Em relação à opção por um Curso de Prosseguimento de Estudos, a escolha dos alunos faz-se essencialmente, porque a área vocacional está mais de acordo com os seus objectivos, o que lhes permite aceder à área profissional desejada. É também vista como permitindo um maior número de escolhas académicas, sendo mais abrangente nos conhecimentos teóricos. De salientar ainda que consideram que poderá possibilitar a entrada num mercado trabalho mais selectivo. (**ANEXO 3: Gráfico ACH. 5 – Opção por um Curso Científico-Humanísticos**).

Por sua vez, os alunos escolhem o Curso Profissional, considerando que possibilita a aquisição de mais conhecimentos práticos e onde a realização de exames não é obrigatória. Também é significativo o facto da área profissionalizante estar de acordo com os seus objectivos de trabalho, antecipando a entrada neste mundo.

Verificamos, neste momento, que a percepção dos alunos do Curso Profissional, em relação à organização modular e aos instrumentos de avaliação não são nem mais eficazes, nem mais diversificados do que os utilizados no Curso Científico-Humanísticos. (**ANEXO3: Gráfico AP.7 – Opção por um Curso Profissional**).

Assim sendo, coloca-se a questão se o ingressar na faculdade é factor de decisão na opção pelo Curso Científico-Humanísticos versus o Curso Profissional, ou seja, se o Curso Científico-Humanísticos permite uma melhor preparação/ acesso ao ensino superior ou se



o Curso Profissional permite um melhor e mais rápido acesso ao mundo do trabalho. É notória a intenção dos alunos do Curso Científico-Humanísticos (mais de 90 %) pretenderem realizar Exame de 12.º Ano e ingressarem na Faculdade. Estes mesmos alunos só perspectivam entrar no mundo do trabalho após a conclusão do Curso Superior. No Curso Profissional, os alunos dividem-se, de forma similar, entre o realizar Exame no final do Secundário ou ingressar na Faculdade (cerca de 50%) Se para os alunos do Curso Científico-Humanísticos o momento do ingresso no mundo do trabalho está bem definido, apontando para o final do Curso Superior, no caso dos alunos do Curso Profissional a amostra foi mais heterogénea, considerando cerca de 60% dos alunos, a possibilidade de começar a trabalhar após a conclusão do Ensino Secundário. Ainda de referir que para 14% destes alunos não existem perspectivas definidas. **(ANEXO3: Gráfico TA.8: Realizar Exame de 12º Ano; Gráfico TA.9: Ingressar na Faculdade; Gráfico TA.10: Trabalhar após a conclusão do Secundário; Gráfico TA.11:Trabalhar só após conclusão do C. Superior.)**

Há a destacar que são os alunos do Curso Profissional que têm uma imagem mais positiva do seu Curso. **(ANEXO3:Gráfico TA.1: Ambiente Humano)**. A notação dos alunos do Curso Profissional é superior à dos alunos do Curso Científico-Humanísticos. Quais os factores que contribuem para uma melhor imagem no Curso Profissional? Claramente, o reconhecimento pela preocupação com a satisfação dos interesses dos alunos pela Direcção da Escola, o sentir-se integrado e a boa relação entre os alunos. Estes factores que se destacam na apreciação dos alunos do Profissional não merecem a mesma valorização para os alunos dos Cursos Científico-Humanísticos.

Parece-nos oportuno nesta altura enquadrar a disciplina de Português no contexto dos Cursos em análise.

Os alunos de ambos os Cursos dizem gostar do Português, sendo esta preferência mais notória nos alunos do Curso Científico-Humanísticos (quase 70%). Ambos os grupos consideram que o Português é uma disciplina importante para a sua formação e que contribui para a sua cultura geral **(ANEXO3: Gráfico TA. 9, 10, 11: Gráficos de aferição em relação à disciplina de Português (Escala de Likert))**.

Será que o factor “dificuldade” , percebido pelos alunos na disciplina de português, é considerado no momento da escolha pelo Curso Profissional? **(ANEXO3:Gráfico TA.13: Comparação do grau de dificuldade do Português com o outro Curso)**. Efectivamente, tal não se verifica. Ambos os grupos consideram que o grau





de dificuldade do português no seu curso é igual ao grau de dificuldade do português no outro curso. Contudo, esta avaliação de igualdade tem uma expressão mais significativa para os alunos do Curso Profissional (cerca de 60%). Ao termos em consideração a questão da “dificuldade” na disciplina de Português tanto no Curso Científico-Humanísticos como no Profissional novas questões se levantam. Como podemos então classificar a eficácia pedagógica e a qualidade científica do currículo de Português nos Cursos Científico-Humanísticos e Profissional se ambos os Cursos desenvolvem as mesmas actividades metodológicas? No Curso Científico-Humanísticos destacam-se significativamente a produção de textos escritos argumentativos, o desenvolvimento de competências de compreensão/expressão oral e escrita e os contratos de leitura. Realça-se no gráfico anexo (**Gráfico TA. 11: Metodologias utilizadas no Ensino do Português**) que no Curso Profissional há uma predominância de metodologias mais direccionadas para o trabalho pedagogicamente diferenciado. Estas metodologias referidas, apresentam uma valorização superior às do Curso Científico-Humanísticos. As oficinas de escrita são a metodologia mais diferenciadora neste contexto.

Quanto à análise referente à avaliação efectuada nos Cursos, verifica-se que os alunos a conhecem. No Curso Profissional este conhecimento é referido por 95% dos alunos (**Gráfico TA.10: Instrumentos de Avaliação da disciplina**).

Os Cursos usam os mesmos instrumentos de avaliação, havendo no entanto uma diferença em relação ao Curso Profissional. Realça-se que são usados instrumentos de avaliação mais relacionados com as pedagogias activas, sendo o trabalho cooperativo o mais diferenciador. As exposições orais são, no entanto, o aspecto que mais se evidencia nesta análise como o que menos utilização tem nos Curso Profissionais, apresentando uma diferença de mais de 70% entre os Cursos.

Terminámos a nossa análise de dados com um olhar mais específico sobre uma sequência de aprendizagem/um módulo que teve a ver com uma das aulas observadas. Assim, é de salientar que nos questionários também se introduziram questões referentes a este conteúdo programático, de modo a tentar perceber a sensibilidade dos alunos, em relação às metodologias aplicadas neste conteúdo. A observação de aulas, tal como foi dito surgiu com o objectivo de perceber os comportamentos em sala de aula relativamente às metodologias aplicadas conforme os currículos apresentados, em ambos os cursos. Estas observações aparecem somente como material de reflexão sobre aquilo que é dito nas entrevistas e apontado nos questionários, de modo a afunilar mais a nossa percepção sobre



as questões apontadas no nosso estudo. O que verificamos foi o seguinte: **Sequência de Aprendizagem 2/Módulo 10: *Os Lusíada*, Luís de Camões e a *Mensagem*, Fernando Pessoa.** **Metodologias: Actividades/Recursos/Instrumentos de Avaliação.** Nesta Sequência de Aprendizagem 2 / Módulo 10, as actividades mais desenvolvidas tanto no Curso Profissional como no Curso Científico-Humanísticos foi o trabalho individual, havendo uma percentagem maior para os alunos do Curso Científico-Humanísticos Surge logo de seguida o trabalho de pares, mais para o Curso Profissional do que para o Curso Científico-Humanísticos. Verificamos neste gráfico (**Gráfico AT. 16: Realização de actividades**) que os alunos do Curso Profissional referem em maior percentagem que se limitam a ouvir a exposição teórica do professor. De facto, isto foi verificado por nós nas aulas observadas. É necessário referir que as aulas observadas não são significativas para se retirarem conclusões, mas pensamos que é pertinente mostrar que os dados dos questionários vão indiciar aquilo que observamos nas aulas. Esta aferição é mais uma fonte de evidências para futuras observações que nos propunhamos desenvolver. (**ANEXO 4: Observação de aula CCH1 e ANEXO 4: Observação de aula CP1**). Em relação aos Instrumentos de Avaliação (**Gráfico AT.18: Instrumentos de Avaliação**), também, verificamos como análise dos questionário que as fichas formativas são as mais referidas pelos alunos, o que de facto se verificou quando observamos as aulas. Os professores trabalharam com este tipo de avaliação e também desenvolveram questionários mais formativos, de modo a ajudarem os alunos na compreensão dos conteúdos e na aquisição de competências. (por exemplo na Competência do Funcionamento da Língua). Reparámos também que os Recursos mais usados foram os audiovisuais (retroprojector, CD) e o uso aos meios digitais também eram referidos. Contudo, as fichas policopiadas foram as mais utilizadas, principalmente, no Curso Profissional. Para além disso, verificamos que as aulas desenvolveram-se mais em trabalho individual do que em grupo e mesmo em pares, sendo a matéria exposta pelo professor, e tal como é referido no gráfico, os alunos limitaram-se mais a ouvir do que a intervir. Tal foi ainda mais verificado na aula do Curso Profissional.

Após este estudo, percebemos que a comparação entre os resultados obtidos por meio das entrevistas e através dos questionários demonstra que as entrevistas nos permitem atender a factores circunstanciais que contextualizam a realidade estudada, facilitando a sua compreensão numa perspectiva mais globalizante e completa do que se o fizéssemos apenas com base nos questionários e nas aulas observadas.



---

## CAPÍTULO V

### CONCLUSÕES

Feito o percurso de enquadramento teórico da nossa investigação, de definição do plano metodológico da mesma e analisados os dados recolhidos, chegámos à fase em que devemos apresentar as conclusões do nosso estudo.

Aquando da discussão dos resultados, realizada no capítulo IV deste trabalho, expusemos já algumas inferências suscitadas pela análise dos dados, sob a orientação dos nossos objectivos iniciais e sempre com a preocupação de fundamentar as nossas ilações nos pressupostos desenvolvidos no capítulo II, referente ao enquadramento conceptual e teórico da investigação. Confirmando a coerência do percurso realizado, parece-nos oportuno analisar as perspectivas/expectativas que os professores e os alunos de turmas diferenciadas têm da disciplina de Português, umas dentro da via profissionalizante em comparação com outras de uma área formal. Que Imagem é que os professores dos Cursos Científico-Humanísticos e dos Cursos Profissionais apresentam em relação aos Cursos Profissionais no contexto educativo em que se inserem? E por sua vez, qual a imagem da disciplina de Português, nos Cursos Profissionais, pelos professores que a leccionam nesta via profissionalizante, ou não? No geral, qual a sensibilidade dos professores em relação às competências a adquirir na disciplina de Português, no Curso Profissional e no Curso Científico-Humanísticos?

A Imagem é de facto uma das questões mais focadas no nosso trabalho e ao cruzar as informações tanto das entrevistas como dos questionários podemos ver que os Cursos Profissionais são vistos como mais práticos, contudo não é isso que acontece no quotidiano das aprendizagens. Segundo os professores o currículo não pode ser operacionalizado dessa maneira, porque o programa prescrito assim o não permite. No entanto, o Coordenador afirma que o professor de Português pode adaptar o seu currículo ao perfil dos alunos com que trabalha. De facto, o próprio Programa de Português aponta esse caminho, a flexibilidade de um currículo que se baseia numa autonomia de escola e que parte de um Projecto Educativo e de um Projecto Curricular de Escola. Quando começamos a analisar estas questões do Currículo apercebemo-nos da importância das condicionantes que são focadas pelos professores e das questões relacionadas com a própria independência de quem gere um currículo. Se deitarmos *um olhar sobre o Português nos cursos profissionais* descobrimos que de facto as diferenças existentes, em



relação ao do Curso Científico-Humanísticos não são grandes e tal como os professores afirmam nas entrevistas e se afere nos questionários os conteúdos e as competências são as mesmas. (Anexo1:Quadro1). A diferença é que os professores gostariam de adequá-los aos seus alunos, o que não acontece. Se bem que se diga que é um currículo flexível, esta preocupação, que visa um novo olhar curricular para a escola e que leva a uma diferenciação pedagógica dos alunos nos seus contextos educacionais, não consegue afirmar-se, mesmo sabendo-se que neste momento as escolas são espaços heterogéneos e diversificados. O currículo oculto ou escondido é uma realidade presente no nosso quotidiano escolar e este nosso trabalho fez com que essa realidade surgisse de um modo mais real no olhar sobre o currículo de Português que se pretende ensinar. Estas novas formações curriculares surgem para dar resposta a novos tempos, onde a formação escolar deve estar intimamente ligada com a vida activa dos jovens, mas depois, como se ouviu igualmente, os tempos não ajudam a que essas novas realidades se afirmem nas escolas. Se bem que segundo o Coordenador do Curso Profissional isso aconteça por falta de autonomia da parte dos professores que estão muito ligados aos programas. *“O professor liga-se muito a um programa e pouco a um rigor cognitivo planeado. Têm um programa que acha que deve cumprir e não um currículo ou um referencial de formação. Portanto, há muito programa e poucos referenciais”*. Deste modo, o currículo que devia constituir assim um instrumento de mudança, pois é a partir de práticas curriculares reflectidas que os novos percursos escolares poderão ser implementados de um modo eficaz e credível., torna-se um entrave a esta mudança. É a partir do modo como o currículo é implementado que a eficácia e a qualidade dos cursos se poderão afirmar como exemplos de certificação e competência na formação e socialização das gerações mais novas. E se isso não acontece o que é que se poderá preconizar. Tal como refere Candeias (2007/2008) «o que se percebe é que os sistemas educativos estão muito preocupados com o desenvolvimento cognitivo, em detrimento de aprendizagens necessárias ao contexto complexo actual» e a «A educação dos jovens é cada vez mais longa, sofisticada e complexa, e não tem contribuído para elevar o nível cultural, e nem mesmo favorece a mobilidade social» (Candeias,2007/2008). A escola não consegue dar respostas a partir dos seus currículos e do trabalho que os seus actores pretendem/desejam efectuar, mas que devido a um apego tradicional a um programa curricular, não conseguem inovar. Mas quem poderá condenar tal situação quando as escolas devido à massificação do ensino se encontram a abarrotar e os alunos devido aos novos desafios tecnológicos desistem de querer aprender. **O que é, então, necessário mudar em termos de currículo?** Primeiro, é preciso definir o que é



socialmente necessário a todos, o curriculum, as aprendizagens essenciais que o aluno deve adquirir na escola. Depois é necessário reflectir sobre a concretização que cada escola faz desse currículo, concebendo-o como um projecto curricular, pensado para o seu contexto e para a aprendizagem dos seus alunos. É na articulação destas duas dimensões, que se constitui a gestão curricular. E isso é o que se propõe com a estrutura modular em que o Curso Profissional se baseia. Contudo, tal como foi referido nas entrevistas para que haja efectivamente mudança, o perfil do professor tem de mudar. É necessário investir na Formação de Professores para que novos modos de pensamento possam actuar, para que os novos olhares curriculares passem a ser uma realidade. Sem isso não há nenhuma estrutura modular que possa de facto funcionar «a estrutura modular assume-se, assim, como meio de consagração de uma nova organização do ensino, geradora de aprendizagens individualizadas, relevantes, significativas e integradoras, no respeito pelas diferenças e necessidades de cada aluno, propiciando a diversidade de processos e percursos.» (Gonçalves, J. M. e Martins, Pedro, 2008, p.43). Mas isso implica novos papéis para o professor, o que foi percebido no nosso trabalho. As competências, igualmente, surgem nos dois currículos, mas ainda existem dificuldade de implementação quando se tenta implementá-las. É notório que o desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares actuam em convergência e isso é uma dificuldade que se agudiza mais nos Cursos Profissionais. Como se verificou ao longo deste trabalho, as novas Orientações Curriculares mostram a transversalidade das Competências e a sua importância nas novas definições do Currículo Nacional. Os próprios programas de Português num curso e noutra trabalham consensualmente no seu desenvolvimento, no entanto, o que se observa é que depois na prática surgem confusões em relação aos conteúdos. E se o professor do Curso Científico-Humanísticos pode pensar primeiro nos conteúdos, porque ainda tem o Exame para respeitar, o professor do Curso Profissional deveria deixar a sua postura tradicional de transmissor de conteúdos para se tornar um construtor de competências. Todas as orientações curriculares apontam nesse sentido, se bem que não deixem de falar em conteúdos, mas como já foi referido as competências não excluem os conteúdos, exige, sim, a apropriação sólida e ampla dos conteúdos (Roldão, 2006). Deste modo, em síntese poderemos dizer que ao analisarmos as perspectivas/expectativas que os professores e os alunos de turmas diferenciadas têm da disciplina de Português, umas dentro da via profissionalizante em comparação com outras de uma área formal, verificamos que os professores em relação aos Cursos Profissionais são mais favoráveis quando trabalham nessa área e vêem-na como uma opção futura.



Percebemos que são vistos como uma mais-valia, como um outro tipo de formação. Contudo, notamos que quando se comparam as duas vias, os professores do Curso Profissional sentem que as aprendizagens adquiridas nesta disciplina não são valorizadas e de facto os questionários indicaram resultados, onde os professores do Curso Científico-Humanísticos apresentam uma imagem muito mais positiva em relação ao seu trabalho do que os professores do Curso Profissional. Em contrapartida, os professores do Curso Profissional valorizam o desenvolvimento das competências da cidadania, o que também é referido como ponto forte nas entrevistas, onde estes valores surgem relacionados com a proximidade não só entre o professor e o aluno como entre os próprios professores, no valor dado à equipa pedagógico/trabalho em equipa, e ao companheirismo realçado entre os alunos. As relações sociais mostram ser mais reflectidas nos Cursos Profissionais, devido à própria estrutura dos cursos. Os professores do Curso Profissional referem que “*o que difere é o tipo de alunos ou pelo menos é a postura dos alunos face à escola e face às aprendizagens que nós obviamente temos de contornar.*” A imagem que foi indicada nos Questionários pelos professores do Curso Profissional é uma imagem satisfatória, enquanto os professores. Os alunos apresentam uma imagem mais positiva em relação ao curso escolhido do que os professores, se bem que as expectativas iniciais sejam superiores nos alunos do Curso Científico-Humanísticos do que nos do Curso Profissional. As razões desta imagem mais positiva dos alunos do Curso Profissional tem a ver com o sentirem-se mais integrados e existir uma boa relação entre eles neste curso.

Ao reflectimos sobre as práticas pedagógicas utilizadas, isto é, a sua metodologia e as formas de implementação do currículo, verificamos que os professores gostariam de poder adequar as suas práticas aos pressupostos teóricos e às recomendações institucionais. Tal já foi referido e a análise de dados dos questionários dos alunos comprova que estes elementos que deviam ser mais operacionalizados não são nem mais diversificados, nem mais eficazes, o que mostra que não é isso que faz a diferença. Em síntese pode dizer-se que os cursos científico-humanísticos e profissional deviam separar-se no modo como operacionalizam, os conteúdos e as competências da disciplina de Português, que na sua generalidade são semelhantes. Só os questionários dos alunos é que apresentaram uma diferenciação relativamente às metodologias. No Curso Profissional surge uma predominância para o trabalho pedagogicamente diferenciado, sendo a oficina de escrita a metodologia mais diferenciadora. Contudo isso nem sempre acontece, justificando os professores essa situação devido a várias contingências que passam pela questão temporal e pela extensão dos conteúdos programáticos. Neste caso, também se põe a questão da



adaptação dos currículos e da gestão flexível dos currículos apontados pela própria Reforma Curricular e que continuam a não ser aplicados nas escolas. O Curso Profissional baseia todo o seu trabalho na estrutura modular e numa lógica de investigação-acção que o faz ser diferente no modo como aplica uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática e o que faz com que tenha uma organização de formação flexível e por isso mesmo adaptável ao nível de desenvolvimento curricular e às práticas pedagógicas, adequando-se aos alunos para que é organizada. O currículo adapta-se, tal como foi referido nas entrevistas, tornando-se um referencial de formação e num currículo dinâmico que tomam em consideração a progressão dos alunos conforme as suas capacidades de aprendizagem. Abdicar de leccionar a totalidade dos conteúdos programáticos, com a profundidade idêntica à aplicada nos outros cursos de nível secundário é a grande questão. Questão que se baseia essencialmente com a escolha dos alunos por uma via universitária ou não. Mas como também foi referido tudo passa pela escolha consciente deste percurso escolar diferenciador que deve dar a hipótese ao jovem para escolher o seu percurso académico e/ou profissional. É necessário não esquecer que o Curso Profissional como ficou bem esclarecido tanto na revisão teórica como na análise de dados tem como principal objectivo o mundo do trabalho, a empregabilidade, daí que no final do seu percurso o aluno tenha uma certificação, um estágio e um diploma de 12.º ano. E se não fizermos este trabalho tal como diz o Coordenador do Profissional “*Se nós não fizermos esse trabalho estamos a defraudar uma formação, que é uma formação para o mundo do trabalho, que é incompatível com a formação para o acesso às universidades. Pode ter o acesso à universidade e entendo que é a razão positiva dos cursos profissionais, quando o jovem tem competências, se o formando tem competências, consegue por ele próprio superá-las e atingir a entrada na universidade, mas não deve ser essa a finalidade do curso profissional. A finalidade do curso profissional é ser pura e simplesmente a profissão.*” Este caminho é apontado no programa das novas oportunidades e é essa a filosofia do Curso Profissional. Esta realidade educativa pode existir no percurso escolar dos alunos se for correctamente explicada aos jovens, de modo a que eles possam gerir o seu próprio caminho e isso faz-se com verdade, quando se define “*uma estrutura que prevê que cada jovem tenha o seu ritmo de aprendizagem. Tenha as suas opções de escolha em termos de momento em que faz a sua escolha. Portanto, dá alguma autonomia, dando autonomia dá responsabilidade (...) de eles gerirem a sua própria formação.*”. Assim os Cursos Profissionais podem ser o percurso mais indicado para quem concluiu o 9º ano de escolaridade ou formação equivalente, procura um ensino mais prático e voltado para o



mundo do trabalho e pode não excluir a hipótese de, mais tarde, prosseguir estudos de nível superior. Este último ponto é posto em hipótese, pois o objectivo final do Curso Profissional é o mundo trabalho «Para além da aquisição de conhecimentos e de competências que te preparam para o exercício de uma profissão, realizas um estágio e desenvolves um projecto, designado “Prova de Aptidão Profissional”. No final, obténs o 12º ano e uma qualificação profissional de nível 3.». Sendo assim, a disciplina de Português tem como objectivo primeiro preparar os alunos para as competências da comunicação oral e escrita, num determinado referencial de competências, o que não invalida que possa acompanhar os alunos nas suas expectativas e perspectivas futuras no ensino superior. Concluimos a partir da análise dos dados que esta vertente profissional possa ser um importante instrumento na concretização das diversas competências dos alunos no final do Secundário, podendo igualmente ser um verdadeiro caminho para a formação em trabalho ou para uma formação superior no campo universitário. Em síntese, a conclusão de um Curso Profissional confere um diploma de ensino secundário e um certificado de qualificação profissional de nível 3. O diploma de ensino secundário e o certificado de qualificação profissional de nível 3 permitem o ingresso nos cursos de especialização tecnológica (nível 4) e também o acesso ao ensino superior. E finalmente tentamos perceber se por parte dos Sistemas Educativos, as diferenças na organização curricular entre ambas as vias, a despeito da exigência de competências iguais, reflectem, ou não, uma diferença de expectativas dos alunos, em relação a cada uma destas vias. Os questionários feitos aos alunos mostraram que o seu grau de satisfação era similar tanto nos Cursos Científico-Humanísticos como nos Cursos Profissionais, considerando ambos os grupos que as duas vias os ajudavam a ingressar no mundo do trabalho. O que mostra que o serem diferentes na sua organização não diminui para estes alunos a sua valorização. Contudo é legítimo interrogarmo-nos se os conteúdos adquiridos no final do ciclo serão os mesmos para os dois cursos. Não são os mesmos nem pensamos que devam ser, pois ao pensarmos nos conteúdos percebemos que seria importante adaptá-los e trabalhá-los no caso da disciplina de Português, segundo o perfil de aluno que se apresentasse à nossa frente. O que como vimos, segundo o programa do profissional em vigor até que é possível. Contudo as competências deveriam ser as mesmas e é para isso que aponta a análise apresentada. Afinal, porque persistem os currículos prescritos a estar organizados fundamentalmente em função dos conteúdos, se já se chegou à conclusão que “adaptabilidade” e “saber-fazer” são tanto ou mais que estes? Quando se pensa se a escolha de uma vertente profissional pode ser por si só a razão de uma diferenciação social pomos





em causa um sistema de ensino que devia ser pelo menos claro nas suas finalidades. Se os alunos não apresentam diferença nas expectativas da sua escolha, os professores tanto nos questionários como nas entrevistas mostraram que de facto têm percepções não muito positivas em relação ao desempenho de perfil que se pretende com o Curso Profissional. Os próprios questionários dos alunos mostram que existe uma certa confusão quando se pergunta se pretendem ir a Exame e ingressar na Faculdade, o que comprova que no momento da escolha do curso não houve um esclarecimento correcto sobre os objectivos desta área profissional. Pela prática diária também temos consciência que muitos alunos escolhem o Curso Profissional, devido ao pouco sucesso obtido até aí no seu percurso escolar, ou, porque é preciso ir trabalhar e existe a expectativa de trabalho no final do Ensino Secundário ou porque, pensam que é uma vertente menos exigente. O desejo de irem trabalhar e o desejo de acabarem o secundário são as duas hipóteses mais viáveis. Daí que o esclarecimento sobre estes cursos, juntamente com um bom aconselhamento devesse ser fundamental para a escolha do perfil dos candidatos ao Curso Profissional. Deste modo, pensamos que as diferenças na organização curricular entre ambas as vias, a despeito da exigência de competências iguais, podem reflectir uma diferença de expectativas dos alunos. Tal foi demonstrado, principalmente, nas entrevistas aos professores do Curso Profissional, onde se salienta a pouca valorização dos cursos e das aprendizagens do Português. De qualquer modo, interessa compreender por que motivo a evolução do paradigma educativo não tem o impacto esperado na realidade. Por outras palavras, é preciso continuar a averiguar com detalhe as condições reais de trabalho nas escolas no que concerne a esta temática. Portanto seria útil a realização de uma investigação que ponderasse as várias componentes desta realidade para avaliar até que ponto este tipo de cursos podem reflectir uma mudança de olhares na educação. Afinal ainda há realmente hipóteses de se implementar novas pedagogias e adaptações ao currículo prescrito? Até que ponto o currículo oculto é uma realidade a ter em conta nas nossas práticas lectivas como forma de adequação a uma sociedade massificada e heterogénea? Será possível uma mudança de atitudes dos professores, um novo perfil sem uma formação consciente e permanente?

Portanto, mesmo com muitas dificuldades o professor tem de ser um observador atento e persistente, procurando sempre os meios para que as dificuldades sejam superadas. Deste modo, só assim é que as diferenças multiculturais ou outras em sala de aula podem ser colmatadas e talvez minoradas.



Acima de tudo é necessário ter em conta que Educação engloba muito mais que ensino, não se restringindo por isso às salas de aula, aos manuais escolares e à dialéctica professor – aluno. Educação diz respeito a todos os cidadãos, à forma como nos relacionamos quotidianamente com as pessoas que connosco convivem. Afinal, independentemente do país de origem, da cor ou da religião é de pessoas que estamos a falar, de seres humanos com necessidades e desejos, com expectativas de uma vida melhor, que também cabe ao nosso país ajudar a concretizar.

Assim sendo, «O estado tem de impor um controlo cada vez mais forte para garantir o acesso das crianças e a sua permanência na escola (...). Da mesma forma que os meios de comunicação despertam mais interesse e parecem ter mais sucesso que a escola na socialização de saberes. Que expectativas a escola gera às famílias, para que estas deixem de ser persuadidas no direito à educação? Em outras palavras, como a educação pode deixar de ser vista apenas como um dever, e sim como um direito? » (Candeia, 2007/2008, p.1).



## Bibliografia

- Almeida, L. e Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, Natália (2006). *Socialização Escolar e Profissional dos jovens: Projectos, estratégias e representações*, Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Albarello, L. et al. (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Azevedo, Joaquim (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Edições ASA: Lisboa.
- Azevedo, Joaquim e Fonseca, António M Fonseca (2007). *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho. A expressão de uma outra sociedade*. Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia.
- Bardin, L. (2006) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, A. Etat Nation et éducation dans le contexte européen: une approche socio-historique. In Jean Marc Ferry e Séverine De Proost, *L'Ecole au défi de l' Europe – Médias, education et citoyenneté post-nationale*, pp. 17-33. Bruxelas: Presses de L'Université de Bruxelles (2003).
- Candeias, A. (2005). Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. *Educação e Modernidade*, XL, pp 4.77 - 498. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa
- Campos, M. (2007). *Promover o Ensino e a Aprendizagem através da Avaliação: Desafio ou Utopia no Ensino Superior*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Carneiro, Roberto (2001), *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Diogo, F. e Vilar, A. M. (1999), *Gestão Flexível do Currículo*, Coleção Cadernos Pedagógicos, 2ª Edição, Edições ASA, Porto.
- DES (2000). Revisão Curricular no Ensino Secundário. Cursos Gerias e Cursos Tecnológicos – 1. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário – Ministério da Educação, pp.17-19.
- Estrela, A. e Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.



- Estevão, Carlos V. (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional Dilemas e Desafios*. Edições ASA: Porto.
- Freire, Ana C. (2005). Projectos Curriculares de Turma – da formalização à gestão contextualizada. In Maria do Céu Roldão (Org.) *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo Que Qualidade de Ensino e de Aprendizagem?* (pp. 77-103). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, João M. e Martins, Pedro (2008). *Cursos Profissionais, Guia Prático para o Professor*. Areal Editores: Porto.
- Guerra, I. Carvalho (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.
- J. & Fonseca, A.M. (2007). *Imprevisíveis Itinerários de Transição escola – trabalho*. Vila Nova de Gaia: FML.
- Leite, c. Et al (2001), Projectos curriculares de Escola e de Turma. Conceber, gerir, avaliar, Colecção Guias Práticos, 4ª edição, ASA Editores, Lisboa.
- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Edições ASA: Porto.
- Pacheco, J. Augusto (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, João M. (2007). *Discursos Curriculares*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. New bury Park, CA: Sage Publications.
- Perrenoud, P (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P (1997). *Pedagogia Diferenciada*. S. Paulo: Editora Artes Médicas Sul LTDA.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola?* Lisboa: ASA Editores.
- Pires, A.L.O. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens de Competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. C. (1999), *Desenvolvimento Curricular*, Colecção Educação Hoje, 8ª Edição, Texto Editora, Lisboa.
- Roldão, M.. C. (1999). *Gestão Curricular Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.



- Roldão, M. C. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sacristán, J. Gimeno (2000). *O Currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sampieri, R. Hernández . *et al.* (2006). *Metodologia de Pesquisa*. McGraw-Hill: S. Paulo.
- Scheerens, Jaap (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- Stoer, Stephen R. e Magalhães, António M. (2002). *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. Profedições, Lda: Porto.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: procedures and techniques for developing grounded theory* . California: Sage Publications.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Venâncio, Isabel Maria & Otero, Augustin Godas. (2002) *Eficácia e Qualidade na Escola*. Lisboa: Edições ASA.
- Vilar, A. M. (1994), *Currículo e Ensino – para uma Prática Teórica*, Coleção Horizontes da Didáctica, 1ª edição, Edições ASA, Lisboa.

### **Legislação:**

A Constituição da República Portuguesa, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de Outubro) e o artigo de Roberto Carneiro, Educação e Emprego em Portugal, uma Leitura de modernização. (1998),

### **Reorganização Curricular do Ensino Básico**

Decreto - Lei nº. 6/2001

Circular nº 5/2001

### **Avaliação das Aprendizagens dos Alunos do Ensino Básico**

-Despacho Normativo nº 30/2001 de 22 de Junho

**Leis de Bases do Sistema Educativo** (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro).

**Regime de Autonomia das Escolas** (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio).

**Decreto-Lei n.º 6/2001**, de 18 de Janeiro.



**Decreto-Lei n.º 74/2004**, de 26 de Março.

**Sites:**

[www.novasoportunidades.pt](http://www.novasoportunidades.pt)

<http://www.novasoportunidades.gov.pt/NovasOportunidades.aspx>).

*GABINETE NOVAS OPORTUNIDADES*

[gabinete.nop@drel.min-edu.pt](mailto:gabinete.nop@drel.min-edu.pt)

<http://www.min-edu.pt/>

<http://www.deb.min-edu.pt/>

[http://www.deb.min-edu.pt/curriculo/Reorganizacao\\_Curricular/reorgcurricular\\_orientcurriculares.asp](http://www.deb.min-edu.pt/curriculo/Reorganizacao_Curricular/reorgcurricular_orientcurriculares.asp)

[http://www.deb.min-edu.pt/curriculo/Reorganizacao\\_Curricular/reorgcurricular\\_publicacoes.asp](http://www.deb.min-edu.pt/curriculo/Reorganizacao_Curricular/reorgcurricular_publicacoes.asp)

<http://www.des.min-edu.pt/>

[http://www.des.min-edu.pt/area\\_rc/rc\\_rc.shtml](http://www.des.min-edu.pt/area_rc/rc_rc.shtml)

<http://www.portugaljovem.net/mariolima.educacao/referencias/curriculos.htm>

<http://www.iie.min-edu.pt/biblioteca/cdceb09/cdceb09-pdf.pdf>

[http://www.eseb.ipbeja.pt/investigacao/projectos/gest\\_flex.htm](http://www.eseb.ipbeja.pt/investigacao/projectos/gest_flex.htm)



---

## **ANEXOS**